Дата выхода: 17.05.2024 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№ 2(55) 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

Педагогические науки

БЕЛОУСОВА А.Д. Актуальные проблемы изучения Отечественной культуры на уроках истории 4

ВИНИЦКАЯ М.Д., БОНДАРЕНКО Т.А. Логопедическая работа по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр 8

ЕЛТЫШЕВА Е.С., КОЗЫРЕВА Д.О. Изучение мотивации студентов на получение повышенной стипендии 12

МОРОЗОВА Е.П. Методика реализации эстетического воспитания младших школьников на уроках предмета «Окружающий мир» 17

ТУТЫГИНА М.В. Совершенствование изучения морфемики в начальной школе путем применения активных методов обучения 25

ФИЛИППОВА Е.С. Воспитание самостоятельности у младших подростков в условиях детского оздоровительного лагеря 29

ШЕВЦОВА А.С. Развитие мелкой моторики у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития с помощью чрезкожной нейростимуляции 35

ШИНКАРЕВА Д.П. Формирование здорового образа жизни подростков в учебно-воспитательном процессе 41

Психологические науки

ЛОГИНОВА К.А., КОЗЫРЕВА Д.О., КОЗЫРЕВА Е.О. Исследование проявлений страхов в подростковой среде 46

Исторические науки

ГУДКОВ М.Ф. Фиумский конфликт: влияние внешнеполитических факторов на его развитие в 1914–1920 гг. 50

ЗУБКОВ З.В. Детский лагерь «Красный берег» 57

Социальные науки

СЕРГАЗИЕВ А.О. Статус мигранта в границах современного социума 61

Физическая культура и спорт

АРУТЮНОВА М.А. Спортивное ориентирование как средство физического воспитания студенческой молодежи 65

Филологические науки

АЛЛАХВЕРДЯНЦ Н.В., МАГЕРСКАЯ А.А., ТИХОНОВА Е.А. Забытая страница литературной истории нашего края: творчество А. Шейнина 69

ВОРОБЬЁВА С.Н. Особенности употребления иронии в произведении Франциски Штальман “Champagner und Kamillentee” 73

ГАЛИЕВА В.О. Лингвостилистическая особенность форм обращений в испанском языке на примере американских видеофильмов 77

ДОБРАЯ П.М. Смена форм повествования как средство создания художественного образа ненадежного рассказчика в романе Росы Монтеро “La hija del Caníbal” 81

КИСЕЛЕВА А.М. Диалектные наименования жары и засухи в говорах Волгоградской области 85

КОСТРЫШОВА Е.А. Коммуникативные характеристики гик-культуры 90

КРОЛЬ М.А. Лингвостилистические особенности тематически маркированной социальной рекламы в Испании 95

ЛЕСТЕВА А.А. Лингвостилистическая характеристика биографического текста (на материале немецкого языка) 99

МАЛЯВИНА Е.О. Языковые способы выражения агрессии в комментариях в социальной сети (на примере испанского языка) 104

СТАЦЕНКО В.А. Антропологическое пространство болезни в поэтике прозы Н.П. Вагнера 108

СТОРОЖАКОВА А.С. Феномен экфрасиса в «Алых парусах» А.С. Грина: портрет и марина 111

ЧУХЛОВИНА Э.П. Пути достижения эквивалентности перевода обращений (на материале испанских сериалов и их переводов на русский язык) 114

Юридические науки

ОГАЙ С.В. К вопросу о становлении органов прокуратуры в Российской империи 118

Педагогические науки

УДК 372.893

А.Д. БЕЛОУСОВА
(alina.belousoff@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ*

Рассматриваются актуальные проблемы, связанные с изучением Отечественной культуры на уроках истории. Проведён анализ научной литературы в области данной проблемы, а также текущего состояния школьной образовательной программы по истории.

Ключевые слова: *культура, Древняя Русь, история, учебник, учащиеся.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что в последнее десятилетие происходит отказ от формационного подхода в изучении истории, а ключевую позицию занимает цивилизационный, что положило начало изменениям в структуре исторического знания и образования. В настоящее время фокус внимания исследователей сместился на проблемы развития культуры, взаимодействие культуры и общества, а также изучение быта и повседневности в истории.

Введение. Сегодня в школьной программе активно используют учебные материалы по культуре, это связано с трансформацией содержания курса по изучению истории и преодолением традиционного формационного подхода к изложению содержания исторических курсов.

Конечно, существует ряд проблем в области изучении культуры на уроках истории. Сказывается и нехватка учебных часов, отводимых на изучение тем по культуре, и не всегда методически грамотно подобранный материал, и значительный объём информации, оставляемый ученикам на самостоятельное изучение.

Однако, подобные проблемы требуют своевременных комплексных решений, т. к. культурно-исторический материал обладает значительным потенциалом в процессе гуманистического и эстетического воспитания. Помимо этого, необходимо подготовить школьников к выполнению заданий по культуре во время сдачи ОГЭ (задание № 11, № 13, № 14) и ЕГЭ (задание № 16, № 17). Опираясь на данные статистики, вопросы культуры являются одними из самых сложных для учеников.

Перед педагогами стоит важная задача, а именно формирование гуманистического мировоззрения, эстетического воспитания, осознания национальной идентичности у учащихся, путём демонстрации такого процесса, как становления и развития культуры Древней Руси.

В начале XX в. российским историком и педагогом Я.Г. Гуревичем были выпущены первые научные труды по методике преподавания истории («К вопросу о реформе среднего образования», СПб., 1906 г.; «Хрестоматия по русской истории» в 3-х т., 1911 г.; ряд статей по методике истории). В одном из своих трудов педагог обратился к рассмотрению вопросов культуры на уроках истории, в котором завещал: «Содержание элементарного курса должно включать народные предания, песни, саги, мифы, являющиеся свидетельством народного самосознания, способные вызвать интерес школьников благодаря воссоздаваемым живым образам, дающие богатый материал для познания» [4, с. 89].

Я.Г. Гуревич отмечал необходимость отбора доступного и значимого материала в обучении культуры на уроках истории: «...открытия и изобретения, но не история искусства, которая недоступная пониманию ребенка. Нужно рассказывать учащимся о наиболее выдающихся памятниках, если есть возможность дать о них наглядное представление» [Там же].

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

© Белоусова А.Д., 2024

Наставления российского педагога актуальны в XXI в. Действительно, изучение культуры на уроках истории выступает в качестве ключевого элемента формирования у учащихся представлений о духовном наследии предшествующих поколений.

Обозначим конкретные современные проблемы, связанные с изучением вопросов культуры на уроках Отечественной истории.

Одна из главных трудностей заключается в *отборе материала для подготовки к урокам* по изучению культуры. В решении данной проблемы могут помочь методические рекомендации, составленные специалистами. В первую очередь они выделяют обязательное применение учащимися различных способов получения информации, а именно аудиальных (слушание классической музыки), визуальных (использование презентаций, которые были разработаны учащимися самостоятельно, т. к. при её создании учащиеся применяют на себя роль исследователей и художника-оформителя, что бесспорно вызывает особый интерес) и кинестетических [5].

Ещё одной проблемой, по мнению педагога А.А. Федчиняк, является то, что в параграфах учебников приведены имена и достижения большого количества известных деятелей культуры. Педагог рекомендует изучение исторических деятелей в соответствии с проблемным принципом. Особенность данного принципа заключается во взаимосвязи культуры как с другими сферами жизни общества, так и конкретными историческими событиями [7].

В работах С.Н. Токарева также уделяется внимание некоторым проблемам, одна из них трактуется исследователем таким образом «“культурологическое образование” осуществляется только как составная часть общего гуманитарного образования» [6, с. 327–330].

В первом десятилетии XXI в. исследователи активно начали изучать проблемы культурологического образования, в результате чего были сформулированы принципы и разработаны модели данного типа образования. Одна из самых известных школ сегодня носит название «Диалог культур» В.С. Библера, распространённая культурно-историческая школа Е.А. Ямбурга, а также культуро-творческая школа А.П. Валицкой [2, 3, 9].

Представленные школы внесли значимый вклад в современное образование, основа их деятельности заключается в следующих положениях:

– образование должно быть связано с культурой, в которой оно существует, и соответствовать ей (А.П. Валицкая, И.Е. Видт);

– культура как система является основным объектом изучения в ее историчности, синхронности и диахронном развитии (В.С. Библер, Е.А. Ямбург);

– воспитание «человека культуры» выступает главной целью данного образования (С.Н. Токарев, А.П. Валицкая и др.) [3, с. 128–129].

Посредством этих положений начался не только процесс модернизации школьной системы образований, но и осмысления и признания ценности культурологического образования, которое способно влиять на личностный рост учащихся.

Также, отметим, что в процессе становления современной системы образования активно обсуждается вопрос сформированности УУД у учащихся. В нашем исследовании представляют интерес личностные УУД, в процессе формирования которых основополагающую роль играют знания о культуре, т. к. данные УУД способны обеспечить ценностно-смысловую ориентацию учащихся и сформировать у них систему ценностных отношений [1, с. 52].

В 2023 г. вышел новый учебник по Истории России с древнейших времён до начала XVI в. Авторами выступили Т.В. Черникова, К.П. Чиликин, под общей редакцией В.Р. Мединского [8]. Важно отметить, что содержание направлено на развитие познавательных интересов учащихся.

Примечательно, что после каждого раздела изучения культуры учащимся предложены задания для усвоения и закрепления изученного материала.

Приведём показательный пример. В 5-й главе под названием «Создание Единого Российского государства» предложен параграф для изучения под номером 28–29 «Культура Руси в XIII–XV вв.»,

© Белоусова А.Д., 2024

где в самом начале предложен список персоналий для ознакомления (например, Стефан Пермский, Епифаний Премудрый, Афанасий Никитин, Феофан Грек и др.) [8, с. 251].

Важно отметить, что после каждого раздела (устное народное творчество, архитектура и т. д.) предложены вопросы, что мотивирует учащихся разобраться в каждом разделе более основательно:

– Какие произведения были посвящены борьбе русского народа с захватчиками?;

– Какой вклад в развитие русской литературы внесли Епифаний Премудрый, Пахомий Серб и Афанасий Никитин? [Там же, с. 255].

Следует отметить также важные задания, в которых ученикам необходимо рассмотреть изображения и при помощи них ответить на поставленные вопросы (рис.) [Там же, с. 256].



Рис. Пример задания из учебника

Кроме того школьникам в конце параграфа предложены темы проектов для более полного изучения вопросов, относящихся к культуре (например, «Виртуальное путешествие по древнерусскому городу», «Повседневная жизнь и праздники на Руси» и др.) [Там же, с. 141].

Отметим, что в заключительных вопросах по содержанию главы значимая часть отводится вопросам культуры и повседневности, что свидетельствует как о явном отходе от традиционного подхода, так и решает конкретные проблемы, обозначенные в нашем исследовании.

Таким образом, можно сделать вывод, что сегодня изучению культуры в курсах истории должно отводиться достойное место. Именно благодаря этому процессу формируется целостное представление о синтезе ценностей мировой, национальной, этнической и индивидуальной культур, и, конечно, это способствует воспитанию, которое направлено на формирование ценностных ориентаций личности.

Сегодня мы являемся очевидцами серьёзной трансформации школьных учебников, где вопросам культуры отводится значительная часть и предлагаются вопросы репродуктивного и продуктивного характера, что формирует личностные результаты обучения истории, а именно то, что культура закладывает основу воспитания патриотизма и гражданственности, чувства гордости за свою страну и народ, внёсший неоценимый вклад в сокровищницу мировой культуры.

Литература

1. Болотова Е.Ю., Хорошенкова А.В. Интеграция как принцип формирования метапредметных умений учащихся в обучении истории // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 8(131). С. 51–55.

2. Валицкая А.П. Новая школа России: культуротворческая модель / под ред. проф. В.В. Макаева. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

3. Зобнина А.О. Культурологическое образование как фактор формирования социокультурной компетентности школьников // Изв. Российс. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 127–134.

4. Карпова В.В. Первый российский учебник по методике преподавания истории // Царскосельские чтения: материалы Международ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 23–24 апр. 2013 г.). СПб.: Изд-во Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина, 2013. Т. 1. С. 86–91.

© Белоусова А.Д., 2024

5. Короткова М.В. Проблема изучения культуры в школьном курсе истории: взгляд методиста // Преподавание истории в школе. 2010. № 5. С. 3–7.

6. Токарев С.Н. Культурологическое образование как аспект культурного развития // Культурологические исследования: сб. науч. тр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. С. 327–343.

7. Федчиняк А.А Методические рекомендации по преподаванию истории повседневности в школьном курсе Новой истории // История. Все для учителя. 2014. № 10(34). С. 5–15.

8. Черникова Т.В., Чиликин К.П. История России с древнейших времён до начала XVI в. 6 класс / под общ. ред. Мединского В.Р. М.: Просвещение, 2021.

9. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика. М.: PerSe, 2000.

ALINA BELOUSOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

CURRENT ISSUES OF STUDY OF NATIVE CULTURE AT THE LESSONS OF HISTORY

The article deals with the current issues, associated with the study of the native culture at the lessons of History. There is conducted the analysis of the scientific literature in the sphere of the problem and the current state of the school educational program of History.

Key words: *culture, Ancient Rus, history, textbook, students.*

© Белоусова А.Д., 2024

УДК 376.37

М.Д. ВИНИЦКАЯ, Т.А. БОНДАРЕНКО
(vinitskaya00@bk.ru, zhurbina-tatyana@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Рассматривается актуальность проблемы использования дидактических игр в логопедической работе по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В статье содержатся результаты логопедической работы, направленной на профилактику дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр. Определяется эффективность дидактических игр как средства профилактики дисграфии.

Ключевые слова: *дисграфия, дошкольники, общее недоразвитие речи, дидактические игры, профилактика дисграфии.*

Часто возникающая в настоящее время проблема нарушений письменной речи у детей является одной из основных сложностей в процессе обучения в школе. Это происходит потому, что для детей письмо и чтение становятся не просто целью обучения, но и способом усвоения знаний в будущем [2].

Письменная речь играет ключевую роль в обучении детей. Значительные трудности, с которыми сталкиваются дети при освоении письменной речи, негативно сказываются на усвоении программы школы и процессе адаптации детей в социуме. Довольно часто в начальных классах у детей возникают трудности с овладением навыками письма, иначе говоря,дети сталкиваются с различными видами дисграфии. Таким образом, важно заниматься профилактикой дисграфии еще до начала учебы в школе.

В настоящее время увеличивается количество детей с нарушениями речи, следовательно, остро встают вопросы профилактики дисграфии у дошкольников. Применение дидактических игр является одним из ключевых методов профилактики дисграфии у старших дошкольников с нарушениями речи. Дети с общим недоразвитием речи представляют значительную группу [Там же].

Тема работы является актуальной по ряду причин. Из-за особенностей речевого развития дошкольникам с общим недоразвитием речи не удается избежать сложностей в овладении письменной речью. Создание и использование системы логопедической работы по профилактике дисграфии с применением дополнительных средств, таких как дидактические игры, поможет снизить риск появления дисграфии при дальнейшей учебе в школе. Если начать логопедическую работу по профилактике дисграфии еще в дошкольном возрасте, то получится избежать многих проблем, приводящих к неуспеваемости в школе.

Актуальность данной проблемы обусловила выбор темы работы: «Логопедическая работа по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр».

Объектом исследования стала профилактика дисграфии у детей старшего дошкольного возраста.

В роли предмета исследования выступали дидактические игры как инструмент профилактики дисграфии.

Целью исследования являлась разработка эффективной системы логопедической работы по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр.

Основу гипотезы исследования составило положение о том, что процесс профилактики дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет проходить эффективнее, если: будут обнаружены предпосылки дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи; будет использована система логопедических занятий по профилактике дисграфии с помощью дидактических игр; дидактические игры будут использоваться как ведущее средство профилактики дисграфии.

В процессе исследования нами решались следующие задачи: изучить особенности речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи; рассмотреть профилактику дисграфии как пробле-

© Виницкая М.Д., Бондаренко Т.А., 2024

му преодоления речевых нарушений у старших дошкольников; изучить теорию о дидактической игре как инструменте профилактики дисграфии; выявить предпосылки дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи; провести коррекционно-логопедическую работу по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр; осуществить анализ результатов коррекционно-логопедической работы.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что: разработана и апробирована серия заданий, направленная на выявление предпосылок дисграфии у дошкольников; экспериментально получены новые данные об уровне речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи, находящихся на выбранной базе исследования; составлена и апробирована система логопедической работы по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр; выявлено и подтверждено положительное воздействие логопедической работы, направленной на профилактику дисграфии у дошкольников с помощью дидактических игр.

Исследовательская работа была проведена на базе МДОУ «Детский сад № 123 Дзержинского района Волгограда».

Во время теоретического поиска нами были сделаны следующие выводы. По мнению И.Н. Садовниковой, дисграфией называют нарушение навыков письма, при котором основным симптомом является постоянное наличие специфических ошибок, не связанных с нарушением зрения, слуха или снижением интеллекта [8, с. 11].

Профилактика помогает предотвратить появление дисграфии у детей в будущем. Основными направлениями работы по предотвращению дисграфии и исключению ее предпосылок становятся следующие: развитие умения различать звуки в речи на слух; работа над заменами звуков в устной речи; формирование основных видов анализа звукового состава слов; развитие зрительного синтеза и анализа; формирование оптико-пространственных представлений; формирование умения грамматически правильно изменять и образовывать слова; пополнение и уточнение словарного запаса [7].

Использование дидактических игр на логопедических занятиях делает коррекционный процесс интересным и доступным для детей дошкольного возраста. Дидактическая игра помогает включить в логопедическую работу тактильный и зрительный анализаторы, которые у детей с общим недоразвитием речи являются наиболее сохранными.

Основная цель дидактических игр – обучающая. Для детей до поступления в школу игра является основным видом деятельности. Дидактические игры – это форма учебных занятий, представленных в виде игр, которые способствуют более эффективному усвоению материала и развитию навыков у детей. Такие игры основаны на принципах игрового и активного обучения, всегда имеют правила, установленную структуру игровой деятельности и систему оценивания, что помогает более эффективно обучать и развивать детей [1].

Наиболее ярко речь детей с общим недоразвитием речи проявляется в игре. Дидактические игры позволяют пополнить и активизировать словарь, развивать фонематический слух и совершенствовать связную речь детей. Данные игры успешно применяются для работы над фонематической стороны речи. Необходимость выстраивать коммуникацию и объясняться с другими детьми вовремя игры, стимулирует развитие умения грамматически правильно образовывать и изменять слова у детей данной категории [6].

Таким образом, дидактические игры позволяют проводить работу по всем направлениям подготовки к обучению грамоте и предоставляют богатые возможности для профилактики дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Опираясь на теоретическую сторону данной проблемы, мы провели опытно-экспериментальную работу, направленную на профилактику дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр. Эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В эксперименте были задействованы 15 дошкольников с общим недоразвитием речи (3 уровень). Возраст детей варьируется от 5 до 6 лет (старшая группа).

Для диагностики речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы проанализировали диагностические материалы следующих авторов: Г.А. Волковой, Н.В. Нищевой,

© Виницкая М.Д., Бондаренко Т.А., 2024

И.Н. Садовниковойи др. [3, 5, 8]. Нами были отобраны и адаптированы некоторые задания из методик представленных авторов, которые мы объединили в методике диагностики речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Комплексное обследование речевого развития детей с целью выявления предпосылок дисграфии включало в себя четыре направления: мелкая моторика и артикуляционная моторика; зрительно-пространственное восприятие; фонематический слух и восприятие; лексико-грамматический строй речи. За каждый ответ старших дошкольников мы ставили баллы. Сумма всех баллов после проведения диагностики предпосылок дисграфии переводилась в уровни успешности выполнения задания.

Анализ полученных данных в процессе диагностики предпосылок дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи показал следующее: на низком уровне успешности находятся 27% детей, на среднем – 73% детей, на высоком – 0% детей. В результате констатирующего этапа эксперимента было установлено, что у 100% старших дошкольников уровень успешности выполнения заданий методики диагностики не является высоким.

На основе этих данных нами была организована коррекционно-логопедическая работа по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр, которая предполагала проведение занятий с детьми два раза в неделю в течение четырех месяцев (32 занятия).

В процессе подготовки к логопедическим занятиям мы опирались на методики следующих авторов: Е.В. Мазанова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова, О.Н. Яворская и др. [4, 7, 8, 9, 10].

Для реализации коррекционно-логопедической работымы определили семь направлений работы. Первым направлением формирующего эксперимента стало развитие фонематического слуха и восприятия. Данное направление является важным для профилактики акустической дисграфии. Используемые нами дидактические игры были посвящены развитию умения четко дифференцировать звуки на слух. Дидактические игры помогали нам более ярко продемонстрировать разницу звуков старшим дошкольникам.

Вторым направлением было развитие навыков артикуляции и дифференциации смешиваемых звуков. Данное направление было посвящено профилактике артикуляторно-акустической дисграфии. Применяемые нами дидактические игры включали в себя задания на исключение замен звуков в устной речи старших дошкольников.

Третьим направлением формирующего эксперимента являлось развитие звуко-слоговой структуры слова. Формирование у дошкольников полноценных представлений о звуковом составе слова происходило на основе развития навыков синтеза и анализа звуко-слогового состава слова. Данное направление посвящено профилактике дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза. Мы использовали дидактические игры, с помощью которых осуществляется обучение детей методам звукового анализа и синтеза слов, а также анализу целых речевых высказываний.

Четвертым направлением коррекционно-логопедической работы по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи было развитие лексическо-грамматического строя речи. Занятия данного направления включали в себя уточнение значений слов с переходом от простых к сложным, знакомство с синонимами, антонимами, многозначными и однокоренными словами, морфологической структурой слов и развитие «языкового чутья». Одновременно с этим осуществлялась и такая важная задача как – количественный рост словарного запаса с помощью узнавания новых слов, относящихся к разным частям речи, и усвоения их значений.

Пятым направлением формирующего эксперимента являлось предупреждение дисграфии на уровне словосочетания и предложения. На данном направлении мы формировали у дошкольников базовые представления о структуре предложения. Для этого мы отобрали дидактические игры, которые направлены на: овладение различными вариантами сочетания слов в предложениях; знакомство с некоторыми грамматическими связями между словами; обучение оформлению предложений с помощью интонации; знакомство со структурой предложения и обозначением его границ.

© Виницкая М.Д., Бондаренко Т.А., 2024

Шестым направлением формирующего эксперимента стало развитие зрительно-пространственных представлений. Данное направление было посвящено профилактике оптической дисграфии.

Седьмым направлением коррекционно-логопедической работы стало развитие мелкой моторики и графических навыков. Мы на каждом занятии использовали дидактические игры, относящиеся к данному направлению, в начале занятия или в качестве физкультурной минутки. Так, мы сделали развитие мелкой моторики регулярным для подготовки руки к письму.

После проведения формирующего этапа мы приступили к контрольному, цель которого – выявить эффективность опытно-экспериментальной работы.

Обработка полученных данных после повторной диагностики предпосылок дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи на контрольном этапе эксперимента показала следующее: на низком уровне успешности находятся 7% детей, на среднем – 66% детей, на высоком – 27% детей.

Анализ результатов повторной диагностики после проведения коррекционно-логопедической работы показал, что все дошкольники повысили свои результаты по сравнению с результатами на констатирующем этапе. В среднем дети справились с заданиями методики диагностики предпосылок дисграфии на 20% лучше, чем ранее.

Таким образом, мы убедились в том, что уровень речевого развития и готовности детей к овладению письменной речи у дошкольников возрастает при правильно подобранной и проведенной системе занятий по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр.

Литература

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение, 2011.
2. Виницкая М.Д. Контурные рисунки как инструмент профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022.№ 2(43). С. 42–45. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1652707009.pdf (дата обращения: 26.01.2024).
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб.: Детство-Пресс, 2014.
4. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2014.
5. Нищева Н.В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. СПб.: Детство-Пресс, 2015.
6. Новоселова С.Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. М.: Просвещение, 2004.
7. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Детство-Пресс, 2015.
8. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М.: АРКТИ, 2015.
9. Яворская О.Н. Игры, задания, конспекты занятий по развитию письменной речи у дошкольников 5–7 лет. СПб.: КАРО, 2017.
10. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок. Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с мл. школьн. М.: Аркти, 2023.

MARINA VINITSKAYA, TATYANA BONDARENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

LOGOPEDIC WORK OF PREVENTIVE MEASURES OF DYSGRAPHIA OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT WITH THE HELP OF THE DIDACTIC GAMES

The article deals with the urgency of the issue of using the didactic games in the logopedic work, aimed at the preventive measures of the dysgraphia of the senior preschool children with the general speech underdevelopment. The article contains the results of the logopedic work, directed to the preventive measures of the dysgraphia of the senior preschool children with the general speech underdevelopment with the help of the didactic games. There is defined the efficiency of the didactic games as the means of the preventive measures of dysgraphia.

Key words: *dysgraphia, preschool children, general speech underdevelopment, didactic games, preventive measures of dysgraphia.*

© Виницкая М.Д., Бондаренко Т.А., 2024

УДК 378.1

Е.С. ЕЛТЫШЕВА, Д.О. КОЗЫРЕВА
(yyeltysheva@bk.ru, Dasha.kozyreva.05@bk.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоградский государственный медицинский университет

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПОЛУЧЕНИЕ ПОВЫШЕННОЙ СТИПЕНДИИ*

Актуальность темы исследования состоит в том, что мотивация является одним из ключевых факторов, определяющих желание студентов первого курса университета прилагать усилия к обучению и достигать высоких учебных результатов, получать повышенную стипендию. Представлены эмпирические результаты опроса студентов первого курса, которые позволили определить, как студенческая стипендия помогает обучающимся вуза сконцентрироваться на их учебных достижениях, развивать профессиональные навыки и достигать образовательных целей.

Ключевые слова: *мотивация, студенты университета, высшее образование, профессиональное становление, профессиональное развитие, повышенная стипендия.*

Н.А. Гусева, И.И. Малыгина, А.Д. Беркутова трактуют понятие мотивации как внутренняя или внешняя сила, которая влияет на наше поведение, направляет и поддерживает в достижении поставленных целей. Виды мотивации: 1) внутренняя мотивация: это мотивация, которая исходит изнутри человека, от его личных ценностей, интересов и потребностей. Это может быть желание саморазвития, достижения личных целей, удовлетворение определенной потребности или интерес к конкретному занятию; 2) внешняя мотивация: это мотивация, которая исходит извне человека, от внешних стимулов и наград. Например, вознаграждение, похвала, признание или избежание наказания могут служить внешней мотивацией; 3) смешанная мотивация: это комбинация внутренней и внешней мотивации [4, с. 70].

Однако, помимо сложностей в обучении некоторые студенты могут испытывать и материальные затруднения. Это может быть связано, например, с переездом на время профессиональной подготовки в университете в другой город, где студент будет жить самостоятельно. Именно поэтому стипендиальное обеспечение является основным и важным инструментом социальной поддержки, обеспечивающей стимулирование студентов университета к успешному освоению ими соответствующих образовательных программ и участию в различных конкурсах.

А.А. Светашова раскрывает понятие «стипендия» как «денежное пособие, которое предоставляется студентам для помощи в оплате расходов на обучение, проживание, питание и другие необходимые расходы» [5, с. 96]. Для получения государственной академической стипендии, в т. ч. повышенной, студент университета должен соответствовать нескольким требованиям: обучаться на очной форме обучения, изучать основную образовательную программу на бюджетной основе, не иметь академической задолженности и получать оценки выше «удовлетворительно» по промежуточной аттестации. Если у студента возникают академические задолженности или он получает «удовлетворительные» оценки по итогам сессии, то он теряет право на получение государственной академической стипендии. Академическая задолженность означает неудовлетворительные результаты промежуточной аттестации по одному или нескольким предметам или непрохождение промежуточной аттестации без уважительных причин.

Таким образом, размер государственной академической стипендии может значительно различаться в зависимости от конкретного высшего учебного заведения, его месторасположения и его политики. Образовательная организация также самостоятельно определяет критерии выплаты стипендии и оценивания достижений студентов. Однако существует единая система определения размера стипендиального фонда университета и общие направления расходования, установленные законодательством.

Л.В. Богославцева считает, что «повышение стипендии поможет студентам справиться с финансовыми трудностями и сосредоточиться на учебе без необходимости постоянно искать дополнитель-

* Работа выполнена под руководством Козыревой О.А, кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Елтышева Е.С., Козырева Д.О., 2024

ные источники дохода» [2, с. 14]. Это даст им возможность иметь больше времени и энергии для занятий, профессионального развития и саморазвития, что приведет к более успешной учебе и лучшему физическому и ментальному здоровью. Острота вопроса повышения стипендий для студентов первого курса университета подчеркивает необходимость социальной поддержки молодых людей в период обучения.

Повышенная государственная академическая стипендия предоставляется студентам, которые проявляют активность и достигают выдающихся результатов в различных сферах деятельности. Это может быть учебная деятельность, научная работа, общественная и волонтерская работа, спортивные достижения, культурно-творческая деятельность и др. Основными критериями для получения повышенной стипендии являются отсутствие задолженности по учебе и хорошая успеваемость. Для подтверждения достижений студент может предоставить различные документы в портфолио, такие как грамоты, кубки, публикации в научных журналах и т. д. Получение повышенной государственной академической стипендии обычно мотивирует студентов развивать не только свои учебные и профессиональные компетенции, но и принимать активное участие в жизни образовательной организации. Это может включать участие в научных конференциях, организацию мероприятий, спортивные соревнования, культурные мероприятия и др.

Е.Н. Грядунова, М.А. Токмакова, М.А. Грядунова, О.В. Яковленко в своей статье отмечают, «что, когда студенты получают повышенную стипендию, это мотивирует двигаться дальше, не останавливаясь на достигнутом, ведь начисляемые средства за отличную успеваемость, внеучебную активность выступают как показатель персональной популярности и высоты положения, как в личном рейтинге, так и доли участия в повышение общего рейтинга всего университета» [3, с. 184].

По мнению К.Г. Андреева, студенты, имеющие достижения в общественной, культурно-творческой и спортивной деятельности, как правило, разделены неравномерно среди учебных подразделений. В такой ситуации образовательные организации могут применять различные подходы для распределения квот на повышенные стипендии [1, с. 7]. Некоторые из возможных методов включают: 1. Распределение квот пропорционально количеству студентов в учебных подразделениях. При этом размер квоты будет зависеть от общего числа студентов в каждом подразделении, учитывая их общественные, культурно-творческие и спортивные достижения. 2. Установление минимальной барьерной отметки, которую студент университета должен достичь для получения повышенной стипендии. В этом случае каждый студент, достигший определенной отметки, имеет право на стипендию, независимо от количества студентов в его учебном подразделении. 3. Применение смешанной системы, которая комбинирует пропорциональное распределение и установление барьерной отметки. В этом случае часть квот будет распределена пропорционально количеству студентов вуза, а другая часть будет предоставлена тем, кто достиг минимальной барьерной отметки. 4. Установление квоты на количество студентов в каждом учебном подразделении, независимо от их достижений.

Методология и результаты исследования. В данном исследовании приняли участие 93 студента первого курса университета. Из них 80 девушек и 13 юношей в возрасте 17–18 лет. Цель исследования состояла в изучении мотивации студентов первого курса на получение повышенной стипендии.

Для решения исследовательских задач был проведен опрос через «Google Формы». Анализ эмпирических данных опроса представлен в описании результатов исследования.

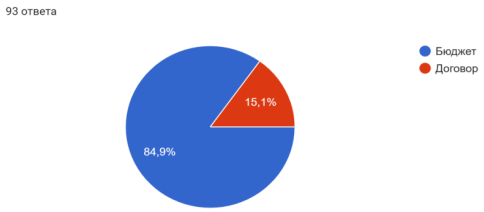


Рис. 1. На какой форме Вы обучаетесь в университете?

© Елтышева Е.С., Козырева Д.О., 2024

Результаты исследования показали, что среди опрошенных студентов на бюджетной основе обучаются 84,9% респондентов, а на договорной основе – 15,1%.

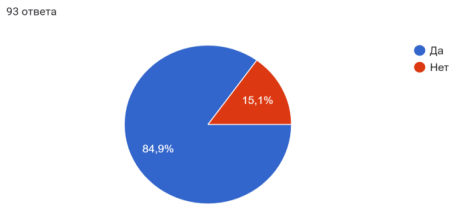


Рис. 2. Получаете ли Вы на данный момент стипендию?

Результаты исследования показали, что стипендию не получают 15,1% опрошенных, т. е. ровно столько же, сколько обучается на договорной основе, что не противоречит результатам исследования.

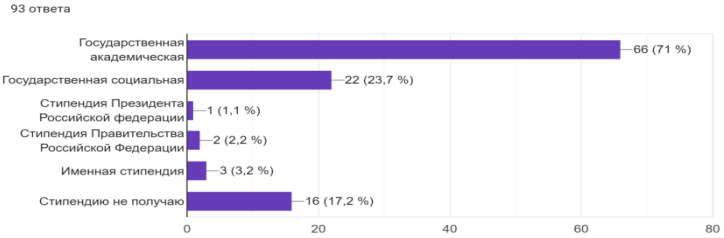


Рис. 3. Какую стипендию Вы получаете?

По результатам ответа на данный вопрос, стоит отметить, что большинство опрошенных студентов получают государственную академическую стипендию (71%), чуть меньше государственную социальную стипендию (23,7%) и завершает тройку лидеров по ответам вариант «стипендию не получаю» (17,2%). Также нами выявлены студенты, которые получают именную стипендию Правительства Российской Федерации (3,2%) и стипендию Президента Российской Федерации (1,1%).

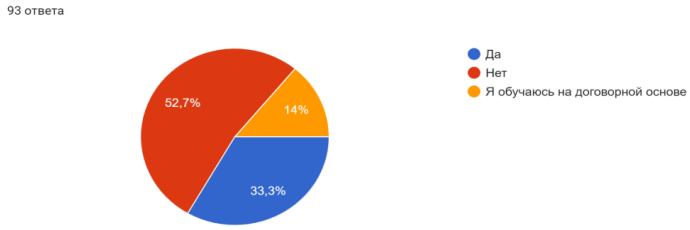


Рис. 4. Устраивает ли Вас размер стипендии?

На рисунке 4 мы можем увидеть, что 52,7% опрошенных респондентов не довольны размерами своей стипендии, 33,3% респондентов устраивает ее размер.

© Елтышева Е.С., Козырева Д.О., 2024

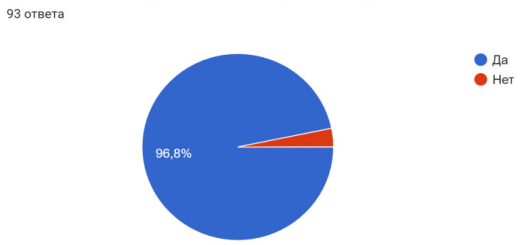


Рис. 5. Хотели бы Вы получать повышенную стипендию?

По итогам ответов респондентов мы видим, что вариант «да» выбрали 96,8% опрошенных, вариант «нет» выбрали 3,2%.

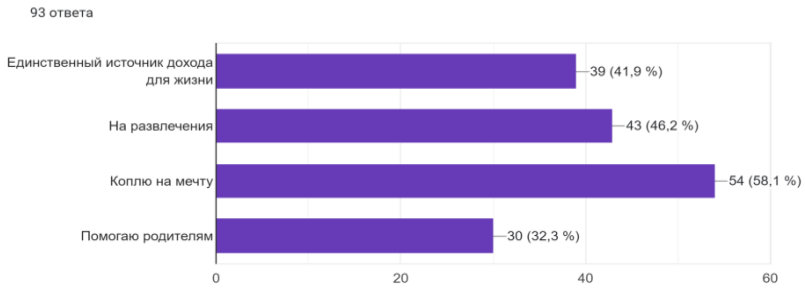


Рис. 6. Для реализации какой цели Вы хотели бы получать повышенную стипендию?

На рис. 6 видна часть целей, на реализацию которых респонденты хотели бы вложить средства от повышенной стипендии: 58,1% хотят копить на мечту, 46,2% готовы потратить на развлечения. Для 41,9% первокурсников считают стипендию единственным источником дохода, 32,3% хотели бы оказывать материальную помощь родителям.

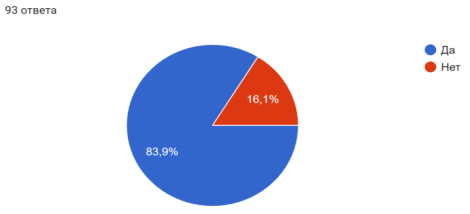


Рис. 7. Знаете ли Вы каким требованиям необходимо соответствовать для получения повышенной стипендии?

Полученные результаты свидетельствуют о том, что 83,9% опрошенных первокурсников знают о требованиях, которым нужно соответствовать, 16,1% – нет.

На рис. 8 (с. 16) показано, какие действия предпринимают опрошенные студенты первого курса университета для получения повышенной стипендии: 84,9% стараются учиться на отлично; 31,2% участвуют в культурно-творческой деятельности; 25,8% – в общественной деятельности; 12,9% участвуют в научно-исследовательской деятельности университета, 4,3% – в спортивной деятельности вуза.

© Елтышева Е.С., Козырева Д.О., 2024

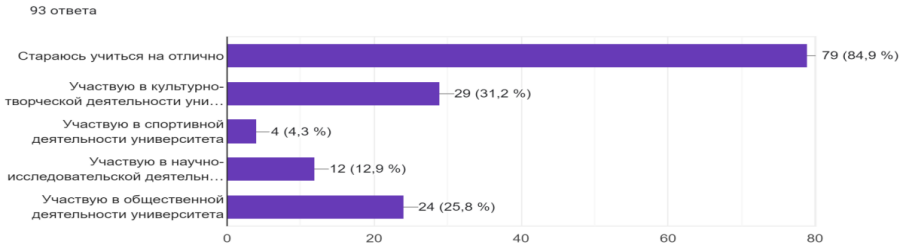


Рис. 8. Что Вы делаете для получения повышенной стипендии?

Заключение. Студенческая стипендия – это не только финансовая поддержка, но и мощный стимул для достижения успехов в учебе. Мотивация – один из ключевых факторов, определяющих желание студентов прилагать усилия к профессиональному обучению и достижению высоких результатов. Именно поэтому стипендия играет такую важную роль в академической сфере.

В ходе проведённого исследования нами выявлено, что опрошенные студенты первого курса университета имеют сформированную мотивацию на получение повышенной стипендии, но при этом не все знают требования для соответствия ей. Мотивацией для опрошенных студентов являются разные причины, в числе таких: накопить на мечту, оказывать помощь родителям или единственный источник дохода. И, конечно же, повышенная стипендия мотивирует студентов не останавливаться на достигнутом, а стремиться к высоким учебным достижениям, профессиональному развитию и саморазвитию.

Литература

1. Андреев К.Г. Нормативно-правовые особенности назначения социальной стипендии студентам // Гуманитарные чтения в Политехническом университете: сб. тр. Всерос. науч.-практич. конф.: в 2-х ч. (г. Санкт-Петербург, 16 мая 2020 г.). СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. политехнич. ун-та Петра Великого, 2020. Т. 1. С. 6–12.

2. Богославцева Л.В. Стипендии как форма социальной поддержки обучающихся: проблемы и перспективы // За права трудящихся! Защита социально-трудовых прав работников в изменяющемся мире: возможности и ограничения. (г. Екатеринбург, 9–10 дек. 2020 г.). Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. юридич. ун-та, 2021. С. 14–18.

3. Грядунова Е.Н., Токмакова М.А., Грядунова М.А. [и др.] Научно-исследовательская деятельность студента как критерий его успешности // Ученые записки Орлов. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 2(91). С. 183–186.

4. Гусева Н.А., Малыгина И.И., Беркутова А.Д. Стипендия и мотивация обучающихся // Гуманитарные чтения в Политехническом университете: сб. трудов Всерос. науч.-практич. конф.: в 2-х ч. (г. Санкт-Петербург, 13–14 мая 2021 г.). СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. политехнич. Петра Великого, 2021. С. 69–73.

5. Светашова А.А. О вопросах назначения повышенной стипендии за общественную деятельность вне рамках вуза // Взаимодействие органов государственной власти, местного самоуправления и образовательных организаций в сфере противодействия и профилактики асоциальных явлений в молодежной среде: сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф. (г. Уфа, 28 янв. 2022 г.). Уфа: Башкирский институт социальных технологий (филиал) Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений», 2022. С. 95–98.

EKATERINA ELTYSHEVA, DARYA KOZYREVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University,
Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

THE STUDY OF THE MOTIVATION OF STUDENTS FOR GETTING THE ADVANCED SCHOLARSHIP

Motivation is considered as one of the key factors, defining the desire of the first year students of the university to put efforts to education, to achieve the high educational results and to get the advanced scholarship, that is the urgency of the study's theme. There are presented the empirical results of the questionnaire of the first year students, that allowed to define how the students' scholarship helps students to concentrate on their educational achievements, to develop their professional skills and to achieve the educational aims.

Key words: *motivation, students of university, higher education, professional becoming, professional development, advanced scholarship.*

© Елтышева Е.С., Козырева Д.О., 2024

УДК 373.31

Е.П. МОРОЗОВА
(katyamoroz49@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»*

Раскрывается сущность понятия «эстетическое воспитание младших школьников». Описывается методика деятельности учителя и учащихся, с помощью которой эффективно реализуется эстетическое воспитание младших школьников на уроках окружающего мира. Проведен анализ образовательной программы «Начальная школа XXI века» с точки зрения реализации эстетического воспитания младших школьников. Описываются диагностики, направленные на выявление уровня сформированности эстетической воспитанности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *эстетическое воспитание, младший школьник, методика, восприятие, представление, методы, формы, средства, предмет «Окружающий мир».*

В современной педагогической теории и практике особое внимание уделяется разработке методов, способствующих повышению качества усвоения учебного материала об окружающем мире у младших школьников. Основная цель заключается в формировании способностей к эстетическому восприятию мира и умению оценивать красоту природы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (2021 г.) особое внимание уделяется развитию эстетических потребностей, ценностей и чувств у учащихся. ФГОС НОО в п. 41.1.3. раскрывает личностные результаты эстетического воспитания младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир»:

– уважительное отношение и интерес к художественной культуре, восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов;

– стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности [18].

Проблеме реализации эстетического воспитания младших школьников посвящены исследования многих известных отечественных педагогов и психологов: Л.С. Выготского, О.П. Котиковой, В.Г. Кухаронак, Б.Т. Лихачева, Ю.С. Любимовой, Л.П. Печко, М.Г. Семенищевой, К.Д. Ушинского, П.М. Якобсона и др. [8, 10, 11, 15, 16, 19].

Приобретенные в детстве эмоционально-эстетические представления и умения впоследствии становятся одними из главных потребностей человека. Ему хочется узнавать и открывать для себя все больше новых источников эстетической образцов. Однако в образовательной практике уделяется недостаточно внимания воспитанию эстетической культуры детей младшего школьного возраста. Таким образом, вопрос реализации эстетического воспитания младших школьников стоит очень остро, и особая роль возлагается на учебный предмет «Окружающий мир».

Наше исследование было направлено на решение следующих задач:

1) проанализировать и выявить теоретические основы эстетического воспитания и его особенности в младшем школьном возрасте;

2) охарактеризовать методы, формы и средства эффективной реализации эстетического воспитания младших школьников на уроках «Окружающий мир»;

3) проанализировать УМК «Начальная школа XXI века» (авт. Н.Ф. Виноградова) по предмету «Окружающий мир» [3] с точки зрения реализации эстетического воспитания младших школьников;

4) провести и описать диагностическое исследование, выявляющее уровни эстетической воспитанности детей младшего школьного возраста;

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

© Морозова Е.П., 2024

5) разработать и описать методику реализации эстетического воспитания на уроках «Окружающий мир».

В словаре по педагогике Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова указано, что«эстетическое воспитание – это «выработка совершенствования в человеке способностей воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, активно участвовать в творчестве, созидании по законам красоты» [6, с. 16].

О.П. Котикова и В.Г. Кухаронак отмечают, что «приоритетным сущностным аспектом эстетического воспитания младшего школьника является развитие его творческого потенциала» [8, с. 13].

А.А. Лёвина разделила алгоритм реализации эстетического воспитания младших школьников на несколько этапов. На первом этапе определяются эстетические потребности ребенка, первичное ознакомление осуществляется через устойчивую мотивацию к познанию мира прекрасного. На втором этапе происходит развитие эстетического восприятия. У детей возникают эстетические эмоции, чувства, переживания, формируются первые самостоятельные оценочные суждения. На третьем этапе развиваются эстетические представления, понятии, взгляды, оценки, суждения и вкусы. У ребенка происходит расширение первоначальных знаний и представлений о мире красоты. На четвертом этапе развиваются творческие эстетические способности. Здесь ребенок уже способен использовать приобретенные знания и навыки в жизни, преобразовывать мир вокруг себя [9].

В содержании процесса эстетического воспитания младшего школьника Ю.С. Любимовой выделены следующие компоненты:

– когнитивный (познавательный), охватывает определенный эстетический кругозор младшего школьника, включающий системы знаний, понятий, потребностей, суждений, предпочтений (обусловленный эстетическим идеалом и вкусом);

– эмоционально-побудительный, включает в себя: эстетические представления; эстетическое восприятие, т. е. эмпатию; эмоциональную выразительность искусства; эмоциональность ребенка;

– деятельностный, это умения и навыки эстетической деятельности, творческая активность [11, с. 5].

В связи с тем, что представления младшего школьника не нормированы никакими канонами и не имеют ограничений, он обладает способностью видеть окружающий мир со стороны прекрасного, во всем его многообразии. Ребенок способен видеть красоту даже в обычных, казалось бы, обыденных взрослому человеку объектах и явлениях. В процессе эстетического развития детей происходит постепенное освоение эстетической культуры общества, формирование эстетического восприятия, а также развитие представлений, понятий, суждений, интересов, потребностей и чувств.

Ребёнок, способный воспринимать мир и давать оценку трагическому, безобразному или же прекрасному в жизни, в искусстве, способен жить и творить на благо и во имя красоты [2].

На уроках «Окружающего мира» педагогами применяется комплекс различных форм, методов и средств, позволяющих сделать процесс реализации эстетического воспитания наиболее эффективным. Это совместные наблюдения за природой, экскурсии в галереи и парки, рассматривание объектов и образцов художественного творчества, включение в уроки различных произведений искусства (литературы, музыки, живописи) и т. д. [Там же].

Одним из актуальных методов групповой работы выступает проект. В процессе его выполнения у детей развиваются творческие способности, они учатся применять теорию на практике, самостоятельно узнавать что-то новое, придумывать интересные способы представления информации [12]. Проектные задания могут быть различными: выбрать литературные произведения, описывающие определенное время года, организовать выставку художественных произведений, посвященных красоте животного или растительного мира, сделать презентацию и сообщение о глиняной посуде и игрушках и т. д.

Природоведческая экскурсия играет важную роль в эстетическом воспитании младших школьников. В её структуру входят вводная беседа, коллективные наблюдения, самостоятельные наблюдения

© Морозова Е.П., 2024

и сбор природного материала. В заключительной части учитель подводит итоги занятия и направляет деятельность детей на восприятие целостной картины природы.

Основной частью экскурсии является коллективное наблюдение. Именно здесь происходит решение основных целей и задач эстетического воспитания детей. Во время наблюдений младшие школьники учатся эстетически воспринимать и оценивать природные объекты. Учитель обращает внимание детей на их внешний вид, помогает детям рассматривать, сравнивать, подмечать разнообразие красок, звуков и запахов в природе, устанавливать связь между явлениями природы. Педагог дополняет наблюдения детей своим рассказом и пояснениями.

Применение детской художественной литературы, поэзии и загадок являются эффективными дополнительными средствами эстетического воспитания, применяющимися во время наблюдений. Использование литературных произведений должно быть естественным и ненавязчивым.

В завершении основной части экскурсии необходимо позволить детям самостоятельно провести индивидуальные или групповые наблюдения, чтобы они могли удовлетворить свою любознательность, применить свои знания и умения на практике, реализовать творческие способности. Можно попросить учащихся провести сбор природоведческого материала, но давая такое задание, нужно строго обговорить правила, ограничить его количество, чтобы дети были сосредоточены только на определенных объектах и их эстетических признаках [12].

У младших школьников на основе эстетического восприятия формируются эстетические представления. Затем они отражаются в различных видах эстетической деятельности (рисование, сочинение стихов и сказок, изготовление поделок из природного материала и т. д.).

Искусство занимает важное место среди средств эстетического воспитания на уроках «Окружающего мира». Оно универсально, концентрирует интерпретацию всех эстетических аспектов действительности, природы, труда, игры, отношений людей и самого человека.

Как показывает практика, учителя активно интегрируют в учебный материал репродукции картин художников, музыкальные и литературные произведения, учат детей их подбирать и использовать в своей научно- исследовательской и проектной деятельности. Все это особенно обращает на себя внимание школьников, вызывает у них эмоции, чувства, благоприятно влияет на их эстетическое восприятие, воображение, стимулирует активную творческую деятельность.

При работе с репродукциями картин младшие школьники приобретают умение вглядываться в детали, описывать увиденное, давать эстетическую оценку объектам и явлениям. Важный прием, который необходимо использовать в методике работы с наглядностью – это рассказ учителя или беседа по картине. Объяснение нового материала или закрепление пройденного происходит на основе анализа учебной картины. Рассказ учителя и беседа с обучающимися подробно раскрывают эстетическое содержание картины.

Также можно использовать музыкальные произведения известных композиторов. Например, многие из них посвящали свои произведения птицам, растениям, животным. Данные произведения отлично интегрируются в уроки «Окружающего мира». После их прослушивания важно провести беседу с детьми, узнать, какие чувства и эмоции вызвала данная композиция, что ребята представили у себя в голове, какие картины у них возникли, какими цветами они изобразили бы эту музыку, какие музыкальные инструменты услышали дети.

Для разнообразия и обогащения учебного процесса привлекаются и произведения художественной литературы, способствующие изучению окружающего мира. Она повышает эмоциональность восприятия за счет своей образной, яркой речи, содействуют эстетическому восприятию. Научные тексты помогают наблюдать за явлениями природы, сопоставлять их, подмечать закономерности.

Методика использования литературных источников может быть различной. Например, если отрывок содержит описание природного явления, то лучше его применить в качестве иллюстрации изучаемого материала, а можно зачитать фрагмент художественного текста и предложить учащимся ряд вопросов и заданий к прочитанному.

© Морозова Е.П., 2024

Общение с искусством помогает младшим школьникам развить эстетический вкус, сравнить ценности разных эпох и культур [7].

Звуковые средства обучения (аудиозаписи звуков природы: шум волны, шелест листьев на деревьях, голоса птиц и зверей и т. д.) помогают детям лучше прочувствовать атмосферу, представить себя в другой реальности. На уроках рекомендуется применять и аудиозаписи выступлений известных ученых, их рассказы о природе, путешествиях и т. п. [4].

Следующее средство, которое играет важную роль в эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста – труд. Простейшие умения наводить и поддерживать порядок и чистоту позволяют детям развивать эстетическое восприятие, постигать соразмерность, последовательность, красоту окружающей их среды. Наблюдая за трудовой деятельностью людей, учащиеся знакомятся с профессиями, инструментами, способами природопользования. У них развивается интерес к производственной деятельности людей, формируются новые представления о важности и ценности их работы. Труд в природе – это способ приобретения опыта практической деятельности, которая может быть реализована в различных сферах и областях, способ творческого изучения мира [12].

При выборе форм и методов педагогу необходимо опираться на их специфику, особенности применения, потенциальные возможности в реализации эстетического воспитания, учитывать характер задач и целей, для решения которых избираются данные средства, принимать во внимание возрастные и индивидуальные особенности учащихся начальных классов.

Проанализировав учебно-методический комплект «Начальная школа XXI века» по предмету «Окружающий мир» (авт. Н.Ф. Виноградова), мы сделали вывод, что в нем представлен богатый материал для успешной реализации эстетического воспитания младших школьников: стихотворения, репродукции картин, иллюстрации, фотографии, задания по различной творческой деятельности (сочинение рассказов, постановка сценок, рисование и т. д.) [13, 14]. Для эффективного эстетического воспитания на уроках окружающего мира важно грамотно воспользоваться предлагаемым материалом, правильно выстроить методику работы по выработке у детей потребности в приобретении эстетических знаний, развитию их эстетического вкуса и творческих способностей, приобщению учеников к эстетической культуре.

С целью исследования исходного уровня сформированности эстетической воспитанности детей и дальнейшей разработки методики эстетического воспитания младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир» нами была проведена и организована опытно-экспериментальная работа на базе МОУ «Средняя школа № 10 Центрального района г. Волгограда». В диагностике участвовали 24 ученика, обучающихся во 2–3 «В» классах (2021–2022 гг. – 2022–2023 гг.). Исследование проводилось два года с одними и теми же детьми.

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента эстетической воспитанности у учеников начальных классов использовалась анкета для младших школьников (по М.Г. Семенищевой) [16].

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили, что у 20 учеников наблюдается достаточный уровень когнитивного компонента эстетической воспитанности. Он характеризуется тем, что школьники не всегда проявляют интерес к получению новых эстетических знаний и их применению на практике. У них еще недостаточно опыта и умений для того, чтобы давать адекватную оценку художественным произведениям.

У 4 человек средний уровень сформированности когнитивного компонента, что проявляется в интересе к различным видам искусства в большей степени в развлекательных целях. Дети пока не всегда выражают свои эстетические предпочтения от произведений искусства, если их специально не попросить об этом.

Для выявления уровня сформированности эмоционально-побудительного компонента эстетической воспитанности у младшего школьника использовались: художественно-экспрессивный

© Морозова Е.П., 2024

тест (по Т.А. Барышевой) и методика «Незаконченное предложение» (по М.Г. Семенищевой) [1, 16]. По результатам диагностики у 6 учеников эмоциональные представления находятся на высоком уровне. Обучающиеся прониклись в художественное содержание картин, уловили эмоции, настроение, которые хотел передать художник, смогли развернуто ответить на заданные вопросы, выразить свои мысли по поводу увиденного. Средний уровень сформированности эстетических представлений наблюдается у 10 школьников. Он характеризуется тем, что дети могут определить настроение картины, но их суждения, ответы недостаточно развернутые. У 8 детей наблюдается низкий уровень сформированности эстетических представлений. Они теряются в определении своих эмоций, чувств, выражают мысли обобщенно. Эмоциональные представления детей недостаточно сформированы, а эстетические представления учащихся в большей степени связаны с природой, семьей, разными видами искусств, материальными объектами.

Показателем вовлеченности в эстетическую деятельность является развитие творческих способностей ребенка, творческого мышления. Таким образом, для выявления сформированности деятельностного компонента эстетической воспитанности у младших школьников использовался «Тест дивергентного (творческого) мышления» Ф.Е. Вильямса в модификации Е.Е. Туник [17].

Результаты тестирования мы получили по отдельным шкалам (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, название).

Констатирующий этап нашей диагностической работы показал, что у младших школьников когнитивный уровень эстетической воспитанности находится на высоком уровне, эмоционально-побудительный: у эмоциональных представлений преобладает средний уровень, а эстетические представления в большей степени связаны с природой, семьей, разными видами искусств, материальными объектами. Деятельностный компонент эстетической воспитанности сформирован на низком уровне. Для младших школьников характерно наличие разносторонних эстетических интересов и индивидуальных предпочтений, но чаще всего они проявляются ситуативно. Дети имеют разрозненные представления о прекрасном в искусстве и окружающем мире. Не все могут выделить главное при анализе художественного произведения, сам анализ проводят поверхностно, обучающимся не хватает эстетического опыта и художественно-эстетических предпочтений. Творческая индивидуальность выражена слабо.

Опираясь на результаты констатирующего этапа исследования, в рамках формирующего эксперимента нами были разработаны и апробированы: во 2-м классе: экскурсия на пришкольном участке (тема: «Времена года – весна»), уроки по темам: «Земноводные», «Пресный водоем. Обитатели пресных водоемов»; в 3-м классе: уроки по темам: «Разнообразие мира растений», «Птицы», «О гончарном ремесле».

Учитель стремился развивать у детей умение правильно оценивать красоту природы, замечать и создавать ее вокруг себя. Он хотел наполнить их мир эстетическими и эмоциональными переживаниями. Учитель также старался помочь детям мысленно воссоздавать образы объектов природы, формировать их духовные качества, эстетические вкусы, чувства, идеалы и потребности.

Приведем пример методики проведения урока по теме: «Земноводные» с обучающимися во 2-м классе.

Планируемые образовательные результаты, которые должны достичь младшие школьники на этом уроке:

– эстетические чувства, полученные с помощью иллюстративного материала, видеоматериала и литературного произведения;
– эстетическая восприимчивость прекрасного от общения с объектами окружающего мира;
– эстетическая оценка объектов и явлений природы;
– художественно-творческое мышление, наблюдательность и воображение;
– эстетические потребности – потребности в общении с природой, потребности в творческом отношении к окружающему миру;

© Морозова Е.П., 2024

– умение замечать красивое в «безобразном»;
– восприятие неповторимого чувственного облика объектов (цвет, звучание);
– преобразование впечатлений в выразительные образы.

Сначала на этапе «Открытие новых знаний» детям предлагалось посмотреть видеофрагмент о жизни лягушек и запомнить интересные факты. На их основе ребята потом описывали это земноводное. Были такие высказывания: скользкая, зеленая, противная, страшная. После этого был задан вопрос детям, откуда у них возникли такие ассоциации? Они отвечали, что все говорят про лягушек, что они отвратительные, от них заводятся бородавки. Ребята вспомнили и сказку «Дюймовочка», где большая жаба утащила девочку в болото.

Мы пришли к выводу, что многие авторы сказок описывают лягушек как страшных и противных созданий. Проблемный вопрос заключался в том, чтобы выяснить, является ли это так на самом деле?

Ребята вспомнили о пользе лягушек, о которой говорилось в видео, пришли к выводу, что они не такие уж и вредные, а, наоборот, полезные. Затем, ребятам было предложено посмотреть на изображения различных лягушек, обратить внимание на то, какие у них интересные окраски. Дети описывали земноводных, стараясь использовать богатства языка. Лягушку-квакшу на первой фотографии девочка описала так: «у нее ярко-зеленая окраска, а по бокам идут коричневые полосочки, которые переходят на темно-коричневое брюшко. А еще ее кожа будто светится на солнышке».

С помощью аудиозаписи мы с ребятами послушали, как поет квакша. Далее ученикам нужно было посмотреть на другие три иллюстрации. Сказать, что интересного в их окраске? На что они похожи? Ребята давали следующие ответы. «Они очень яркие. Слева лягушка голубого цвета в черную точечку, посередине лягушка красного окраса, а лапки у нее черные. Справа лягушка с желтыми полосками. Создается ощущение, будто ее раскрасило солнце. А все эти земноводные похожи на яркие цветы. Как-будто это разноцветные тюльпаны».

Затем детям предлагалось рассмотреть другого представителя земноводных – жабу. В связи с тем, что мы уже выяснили, что чаще всего к ее описанию подбирают не совсем приятные синонимы, предлагалось попробовать взглянуть на нее по-другому и описать ее с приятной, эстетической стороны. Дети говорили, что эта жаба серебряного цвета. Ее пупырышки похожи на капли дождя или на росу ранним летним утром, переливающуюся на солнце.

Вместе с учениками мы прочитали оду лягушке, которую написала Л. Гайнулина [4]. В итоге ребята заключили, что эти земноводные красивые, вовсе не противные и не хуже других животных. Они различаются своей окраской друг от друга, а кожа отлично подходит для их среды обитания.

Мы с ребятами посмотрели на земноводных с другой стороны, поломали стереотипы, которые сложились о лягушках. Таким образом, был сделан вывод, что в каждом, казалось бы, безобразном, неприметном создании можно увидеть прекрасное.

Результаты контрольного этапа нашего диагностического исследования показали, что у младших школьников когнитивный уровень эстетической воспитанности остался на высоком уровне; эмоционально-побудительный: у эмоциональных представлений преобладает средний уровень, а эстетические представления в большей степени связаны с природой, разными видами искусств, творчеством. Деятельностный компонент эстетической воспитанности остался сформированным на низком уровне.

Невзирая на то, что уровни сформированности компонентов эстетической воспитанности младших школьников остались одинаковыми на начальном и заключительном этапах исследования, количественный и качественный анализ результатов контрольного этапа нашей опытно-экспериментальной работы выявил положительную динамику в их развитии.

У ребят увеличился объем знаний об эстетических свойствах объектов и явлений природы, об образцах искусства, расширился их кругозор о мире эстетических ценностей. Учащиеся стали полнее и выразительнее передавать свои эстетические ощущения, выражать чувственно-эмоциональные проявления. Младшие школьники стали более активно проявлять свои творческие способности, преобразовывать мир вокруг себя «по законам красоты», создавая прекрасное своими руками.

© Морозова Е.П., 2024

Следовательно, результаты проведенного нами исследования позволили сделать вывод, что эстетическое воспитание младших школьников на уроках «Окружающего мира» будет эффективным, если: на интегративной основе использовать различные виды искусства (музыку, литературу, живопись и т. д.), применять творческие задания; сочетать натуральные и изобразительные средства наглядности, использовать аудиовизуальные средства, будет организовано непосредственное восприятие природных объектов, уделять внимание разным компонентам эстетического воспитания (когнитивному, эмоционально-побудительному, деятельностному).

Таким образом, нами была проведена комплексная работа по реализации эстетического воспитания младших школьников с использованием различных средств обучения. Однако, на наш взгляд, необходимо эту деятельность реализовывать не только на уроках «Окружающего мира», но и на других учебных дисциплинах (на «Литературном чтении», «Изобразительном искусстве», «Технологии», «Музыке») и во внеурочной деятельности. Только в совокупном использовании этих предметов, дополнительном обращении внимания учеников на красоту в их повседневной жизни можно добиться эффективных результатов в развитии эстетической воспитанности детей младшего школьного возраста.

Выводы, полученные в результате нашего бакалаврского исследования, позволят более полно раскрыть проблему эстетического воспитания младших школьников в рамках магистерской диссертации.

Литература

1. Алмазова И.Г. Формирование эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников в коллективной творческой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. Елец, 2009.

2. Бледных К.В., Джунусова Д.В., Атопова В.А. Формирование у младших школьников эстетического вкуса средствами музейной педагогики // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 5(34). С. 46–49. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh.vspu.ru/files/publics/1593865741.pdf (дата обращения: 12.10.2023).

3. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир : программа: 1–4 классы. М.: Вентана-Граф, 2015.

4. Гайнуллина Л. Ода лягушке. [Электронный ресурс]. URL: http://csdb62.ru/blog/zhivotnye/:5163 (дата обращения: 23.11.2023).

5. Григорьева Е.В. Методика преподавания естествознания в начальной школе. 2-е изд., испр. и доп. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015.

6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005.

7. Козлов В.И. Эстетическое воспитание учащихся на уроках изобразительного искусства в общеобразовательных учреждениях // Молодой ученый. 2016. № 7.6(111.6). С. 119–122. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/111/28273/?ysclid=lv6m6i6iuu238898650 (дата обращения: 02.11.2023).

8. Котикова О.П., Кухаронок В.Г. Развитие творческой активности младших школьников в процессе эстетического воспитания средствами искусства. Минск: НИО, 2003.

9. Лёвина А.А. Особенности организации процесса эстетического воспитания в начальной школе // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2016. Т. 15. № 4. С. 93–96.

10. Лихачев Б.Т. Основные принципы и задачи эстетического воспитания. М.: Просвещение, 1997.

11. Любимова Ю.С. Психолого-педагогические особенности эстетического воспитания учащихся младшего школьного возраста // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. 2007. № 3. С. 128–133.

12. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте. Волгоград: Перемена, 2005.

13. Окружающий мир: 1–2 классы: методическое пособие / Н.Ф. Виноградова. 3-е изд., перераб. М.: Вентана-Граф, 2019.

14. Окружающий мир: 3–4 классы: методическое пособие. / Н.Ф. Виноградова. 3-е изд., перераб. М.: Вента на-Граф, 2019.

15. Печко Л.П. Эстетическое развитие школьников основными видами деятельности. М.: Просвещение, 1993.

16. Семенищева М.Г. Комплексный подход к организации эстетического воспитания младших школьников в условиях введения ФГОС: дисс. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2013.

17. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 31 мая 2021 г. № 286). [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#review (дата обращения: 02.11.2023).

19. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк). М.: Просвещение, 1966.

© Морозова Е.П., 2024

EKATERINA MOROZOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE METHODOLOGY OF IMPLEMENTATION OF THE AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AT THE LESSONS OF THE SUBJECT "THE WORLD AROUND US"

The article deals with the essence of the concept "aesthetic education of younger schoolchildren". There is described the methodology of the activity of the teacher and students, that helps to realize efficiently the aesthetic education of the younger schoolchildren at the lessons of "The World around us". The author analyzes the educational program "The primary school of the XXI st century" from the perspective of the implementation of the aesthetic education of the younger schoolchildren. There are described the diagnostics, directed to revealing the level of the development of the aesthetic education of the younger schoolchildren.

Key words: *aesthetic education, younger schoolchildren, methodology, perception, imagination, methods, forms, means, subject "The World around us".*

© Морозова Е.П., 2024

УДК 372.8

М.В. ТУТЫГИНА
(tutiginamary@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФЕМИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ*

Рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники в процессе усвоения сути морфемики и процедуры морфемного анализа. Подчёркивается роль словообразовательного анализа, знания элементарной словообразовательной теории, введения ряда словообразовательных понятий при овладении младшими школьниками морфемными и словообразовательными умениями, использования активных методов обучения.

Ключевые слова: *морфемный анализ, словообразовательный анализ, умения выделять морфемы в слове, определение значения морфем, активные методы обучения.*

В начальной школе проводится полноценное языковое образование, где ученики обогащают свой словарный запас и развивают коммуникативные умения. Одним из важных разделов в программе изучения русского языка, начиная со 2-го класса, является «Словообразование». Ученики узнают о закономерностях образования слов, определяют значение морфем и учатся членить слово на морфемы. Это помогает им освоить грамматическую систему языка и правила орфографии.

Умение анализировать морфемы является важным навыком для развития всех видов речевой деятельности, особенно письменной формы. Для обучения русскому языку в начальной школе используется система изучения морфемики как раздела словообразования, разработанная выдающимся методистом Т.Г. Рамзаевой [9]. Данная система учитывает место морфемного состава слова в общей структуре обучения и взаимодействие с образованием слов. Раздел «Состав слова» до сих пор является сложным для младших школьников, поэтому необходимо использовать новые методы и формы анализа морфемных и словообразовательных понятий.

Важно отметить, что учителю начальной школы нужно знать понятия морфемики как раздела лингвистики, изучающего структуру и систему морфем языка. Также необходимо осознавать определение морфемы – минимальной значимой единицы языка, репертуар морфем, их предполагаемую позицию в слове. Так, известно, что корень определяет лексическое значение слова, является обязательной частью слова, аффиксы служат для изменения значения корня и присоединяются к нему. Конечно, в начальной школе изучается большинство морфем – корни, приставки, суффиксы и окончания. В работе над составом слова в младших классах формируются знания и умения морфемного анализа и словообразования, развивается словарный запас и речевая точность.

Очень важно также знать последовательность морфемного анализа слова, когда прежде всего определяется анализируемая часть речи, выделяются окончания, формообразующие суффиксы, выявляются их место, значение. В процессе морфемного анализа выделяется основа слова, а в её структуре – словообразующие суффиксы и приставки, далее определяется их значение. При выделении корня подбираются однокоренные слова [12].

В процессе анализа программ и учебников выявлено, что на эмпирическом этапе проводится предварительное наблюдение за смысловой и структурной связью между словами. Школьникам предлагаются задания, включающие чтение слов по алфавиту, выполнение упражнений в прописях и словарно-логические задачи. В результате выполняемых заданий ученики обращают внимание на реконструкцию смысла слова при изменении его структуры и на часть слова, которая подвергается изменению [8].

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

© Тутыгина М.В., 2024

На теоретическом этапе дети рассматривают понятия морфемики, среди которых: корень, окончание, однокоренные слова, приставка, основа и суффикс. Школьники начинают проводить морфемный анализ слов, определять корень, сравнивать слова, выделять окончания и основу, изменять слова и анализировать приставки и суффиксы. На этапе углубления знаний изучается словообразовательное значение приставок, суффиксов и роль окончаний в формировании слова. Школьники изучают словообразование и грамматические значения слов. Они учатся использовать приставки и суффиксы, анализируют морфемы, изучают родственные слова.

Ученики наблюдают за изменениями слова в единственном и множественном числе, а также при сочетании с другими словами. Они понимают, что изменение окончания влияет на грамматические характеристики слова. Дети учатся определять основу слова, которая создает новое слово, в то время как изменение окончания изменяет форму, но сохраняет значение. Изучается словообразование с помощью приставок и суффиксов, которые влияют на значение слова. Вводятся понятия ‘приставка’ и ‘суффикс’. Изучение морфем – обучение анализу слов. Ученикам объясняют алгоритм определения значения, выделения окончания, определения основы и корня, нахождения приставки и суффикса. Морфемный анализ помогает изучать структуру слова, изучение морфологии углубляет знание структуры слов.

Нами был проведен эксперимент, цель которого было выявление того, насколько работа по морфемике в начальной школе является эффективной и интересной для школьников. Исследование проводилось в 3-м классе МОУ «Гимназии № 16 Тракторозаводского района Волгограда» в три этапа. На первом этапе провели на уроке русского языка констатирующий эксперимент – срез, при помощи которого выявили уровень овладения учащимися знаниями и умениями из области состава слова. Оценивалось качество усвоения знаний учащимися и уровень сформированности соответствующих умений; также проведён анализ результатов. Получены следующие результаты диагностического исследования обучающихся данного класса о составе слова: 20% учащихся справились с заданиями без ошибок или допустили 1 ошибку, такие ученики верно выполнили все задания по теме «Состав слова». Две – три ошибки допустили при выполнении заданий 45% обучающихся 3-го класса. 35% учащихся справились с заданиями плохо, они допустили от 6 до 8 ошибок

На втором этапе – в ходе формирующего эксперимента, апробировали систему игровых упражнений, направленных на устранение выявленных пробелов и на дальнейшее совершенствование знаний, умений и навыков учащихся при определении морфем в слове.

Для совершенствования работы учащихся по морфемике на этом этапе нами была предложена активная методика – нестандартные упражнения из учебников, а также занимательные задания, обеспечивающие повторение и закрепление важнейших аспектов морфемики и словообразования [2]. Мы предложили следующее:

а) дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.);

Игра: Кто важнее? (дискуссия на основе сказки о важности корней и приставок).

Игра: Кто больше? (за условленное время (5–10 минут) предлагается записать большее количество слов с определенными морфемами, предложенными учителем).

б) игровые методы: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры.

1. Игра «Найди пару», где необходимо соединить карточки с корнями слов и соответствующими суффиксами или приставками. Задача учеников – образовать правильные словоформы. Такой вид работы в игровой форме способствует лучшему запоминанию морфем и осознанию их роли в слове.

2. Игра «Одним словом». Ведущий произносит по порядку приведенные ниже словосочетания и, указав на одного из участников игры, предлагает выразить это понятие одним словом с приставкой. Кто не смог ответить, должен встать и стоять, пока не даст правильного ответа.

Игра не только способствует практическому повторению знания приставок, но и развивает быстроту реакции, навык краткого и точного определения понятий. Также были предложены кроссворды на определение понятий морфемики [Там же].

© Тутыгина М.В., 2024

После апробации игровых заданий мы провели диагностику и получили следующие результаты: 40% учеников безошибочно справились с заданиями, кто-то допустил лишь одну ошибку, такие учащиеся верно выполнили все задания по теме «Состав слова». 45% обучающихся третьего класса допустили две – три ошибки. 15% учащихся справились с заданиями неудовлетворительно, они допустили от 6 до 8 ошибок.

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что умения школьников образовывать слова, определять семантику морфем улучшились. Процесс словообразования у младших школьников стал более непринужденным и практически не вызывает у них затруднений.

Русский язык – это один из самых важных и сложных предметов в начальной школе. Ученики часто не проявляют большого интереса к изучению русского языка, т. к. материал может показаться им однообразным и непростым. Недостаток интереса к учению может привести к плохим результатам и низкому уровню знаний. Один из важных разделов в изучении русского языка – это «Состав слова».

В начальной школе школьники изучают морфемные и словообразовательные понятия, которые развивают их мышление и формируют умения сопоставлять факты и применять теоретические знания в речи. Изучение орфографии также тесно связано с морфемикой и словообразованием.

Мы остановились на анализе лингвистических основ морфемики и методических подходах к ее изучению, проанализировали программу «Школа России», а в учебниках по русскому языку – материал по морфемике и словообразованию. Были выделены упражнения, которые помогут ученикам усвоить основные понятия морфемики, провести морфемный анализ слов безошибочно, а также установить практические связи между словами в процессе словообразования [10].

Тема «Состав слова» является одной из самых сложных для младших школьников, поэтому учителям на уроках стоит использовать не только обычные упражнения, но и развивающие игры. Такой подход поможет не только привлечь интерес учащихся к учебной деятельности, но и будет способствовать более глубокому усвоению материала. Кроме того, можно использовать различные активные методы, чтобы сделать процесс изучения более интересным [6].

Также необходимо учесть индивидуальные особенности учеников, чтобы подстроиться под их потребности и предпочтения. В результате изучение состава слова может быть интересным и познавательным процессом, если применять разнообразные методы и подходы. Это поможет ученикам лучше понять и запомнить материал, а также развить языковые навыки и умения, укрепить интерес к изучению языка.

Литература

1. Антонова Е.С., Боброва С.В. Методика преподавания русского языка (начальные классы). 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2014.

2. Арсирий А.Т., Дмитриева Г.М. Занимательная грамматика русского языка / Материалы. Ч. 1. М.: Экслибрис-Пресс, 1997.

3. Гасанова С.Х., Сантуева Э.З. Современный русский язык. Фонетика. Лексикология. Морфемика. Словообразование. Махачкала: ДГПУ, 2020.

4. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс: в 2 ч. Ч. 1. 2-е изд. М.: Просвещение, 2013.

5. Мали Л.Д. Методика обучения русскому и литературе в начальных классах (введение, методика обучения грамоте, методика литературного чтения). Пенза: Изд-во ПГУ, 2014.

6. Манучарян В.Л. Использование игровых технологий при изучении правописания аффиксальных морфем в начальной школе// Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2022. № 2(43). С. 98–101. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1652708343.pdf (дата обращения: 13.02.2024).

7. Методика обучения русскому языку в начальной школе / М.А. Мачулина, Е.Д. Суховеева, И.В. Иванченко [и др.]. Пятигорск: РИА-КМВ, 2018.

8. Плотникова С.В., Шуренкова В.А. Методические основы начального языкового образования. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2012.

9. Рамзаева Т.Г. Проблема развивающего языкового образования и ее реализация в современной начальной школе // Начальная школа. 1991. № 4. С. 14–19.

10. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина [и др.]. М.: Просвещение, 2014.

© Тутыгина М.В., 2024

MARIYA TUTYGINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

IMPROVEMENT OF STUDY OF MORPHEMICS AT PRIMARY SCHOOL BY THE MEANS OF THE USE OF THE ACTIVE TEACHING METHODS

The article deals with the difficulties, that the younger schoolchildren face in the process of mastering the morphemics and the procedure of the morphemic analysis. There is underlined the role of the word-formation analysis, the knowledge of the elementary word-formation theory, the introduction of the row of the word-formation concepts in the process of mastering the morphemic and word-formation skills by the younger schoolchildren and the use of the active teaching methods.

Key words: *morphemic analysis, word-formation analysis, skills to mark the morphemes in word, determination of meaning of morphemes, active teaching methods.*

© Тутыгина М.В., 2024

УДК 379.835

Е.С. ФИЛИППОВА
(llenaserg@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ*

Рассмотрена самостоятельность младших подростков как качество личности, состоящее из взаимосвязанных компонентов. Выделены особенности приемов, форм и методов по воспитанию самостоятельности у младших подростков в условиях детского оздоровительного лагеря. Определены возможности воспитания самостоятельности у младших подростков в условиях детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: *детский оздоровительный лагерь, самостоятельность, воспитание, младший подросток, жизненный опыт.*

В условиях современного общества от человека требуется способность к самостоятельному поиску решений производственных задач, к полезным самостоятельным инициативам, организованность в действиях и поступках. В силу этого актуализируется потребность в воспитании у подрастающего поколения такого общественно значимого качества, как самостоятельность. Детские оздоровительные лагеря предоставляют уникальные условия для развития этой важной компетенции [1].

Самостоятельность является неотъемлемой частью процесса становления личности младшего подростка. Когда ребенок начинает проходить через этот сложный период развития, он сталкивается с новыми вызовами и задачами, которые требуют от него принятия решений и самостоятельности в действиях. Это момент, когда он начинает осознавать свою индивидуальность и собственную ответственность за свою жизнь. В отечественной психолого-педагогической литературе самостоятельность рассматривается как стержневое личностное качество [3].

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» прописаны обязанности и ответственность педагогических работников, в которых подчеркивается необходимость развивать у воспитанников «…познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию…» [8].

В своем исследовании мы рассматриваем внеучебную самостоятельность как систему, состоящую из: мотивационно-ценностного, операционно-практического и когнитивного компонентов [4].

Мотивационно-ценностный компонент самостоятельности младших подростков отражает их внутренние мотивы и ценности, которые способствуют развитию независимости и самостоятельности. Этот компонент включает в себя оценку значимости самостоятельности, желание достичь независимости, а также ценности, связанные с самостоятельностью, такие как автономия, ответственность и самоконтроль. Мотивационно-ценностный компонент направляет поведение младшего подростка и влияет на его стремление к самостоятельности и развитию соответствующих навыков.

Операционно-практический компонент самостоятельности младших подростков включает в себя навыки и умения, необходимые для выполнения самостоятельных действий. Это включает в себя планирование и организацию своих дел, принятие решений, самоконтроль, умение решать проблемы и справляться с трудностями, а также эффективное использование ресурсов. Операционно-практический компонент самостоятельности помогает младшим подросткам применять свои мотивации и ценности на практике, развивая навыки самостоятельного функционирования в различных сферах жизни.

Когнитивный компонент – включает в себя комплекс знаний, которые имеют важную роль в развитии самостоятельности у ребёнка. Подросток путём применения знаний в определённых ситуациях находит верные решения, которые помогают ему решить конкретные задачи.

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

© Филиппова Е.С., 2024

Оздоровительный лагерь предоставляет младшим подросткам возможность самостоятельно выбирать свою деятельность и планировать свой день. Система свободного выбора активностей, таких как спортивные и творческие занятия, позволяет младшим подросткам проявить свои интересы и почувствовать ответственность за собственное время и решения. Таким образом, они учатся принимать решения и брать на себя ответственность за свои поступки [3].

Пребывание в детском оздоровительном лагере обладает уникальными возможностями для обучения и практики новых навыков. В процессе проведения различных тренингов и мастер-классов, у младших подростков формируются такие важные навыки, как планирование, организация и работа в команде. Дети учатся общаться друг с другом, со взрослыми, выступать на публике, принимать решения и решать проблемы. Такие виды деятельности способствуют развитию самостоятельности и самоуправления.

Так же в лагере младшие подростки могут испытать свои силы и преодолеть трудности. Сложности, которые возникают во время исполнения задач, требуют от подростков персистенции и настойчивости в достижении поставленных целей. Имея возможность столкнуться с проблемами, младшие подростки учатся преодолевать трудности и находить решения. Это помогает им стать более самостоятельными и уверенными в своих силах.

Оздоровительный лагерь способствует формированию самостоятельности через систематически организованное дежурство. Особенно эффективно дежурство для подростков, которые впервые оказались в лагере без помощи значимых взрослых. Здесь младшим подросткам предоставляется возможность организовать свое жизненное пространство, выполнять определенные обязанности (составление расписания на день, поддержание чистоты и порядка в помещении). Эти маленькие ответственности помогают подросткам осознавать важность самостоятельности и знакомиться с понятием долга и ответственности [6].

В период с 25 июня по 14 июля 2023 г. на территории лагеря «Хопер» (Урюпинский район, хутор Котовский) нами была проведена экспериментальная работа по формированию самостоятельности у детей возраста 10–12 лет.

Характерной особенностью каждого ДОЛ является его инфраструктура, а именно материальная и техническая базы. Так, при наличии подготовленной материальной базы увеличатся возможности проведения различных форм деятельности и активностей [7]. На территории нашего лагеря было множество спортивных площадок, где ребята могли посетить мастер-классы, а также творческие уголки.

Воспитательное пространство в лагере характеризуется особой системой взаимоотношений, которую выстраивают взрослые. В педагогическом арсенале вожатых реализуются следующие подходы к воспитанию (возрастной, индивидуальный, личностный, деятельностный, антропологический, акмеологический, системный, средовой и др.), с помощью них педагог регулирует отношения между детьми, детьми и взрослыми, делает отношения «… воспитывающими, придает воспитательный смысл каждой жизненной ситуации …» [5].

Для того чтобы определить уровень сформированности компонентов самостоятельности мы вели наблюдение за каждым подростком из отряда, каждую инициативу/проявление самостоятельности помечали в «Карте проявлений самостоятельности» А.М. Щетининой [9], так же нами была проведена методика «Определения понятия самостоятельности» М.Н. Ивановой [2], которая представляет собой список открытых вопросов, на которые участники исследования должны дать ответы. Методика позволяет определить, как подростки понимают феномен «самостоятельность», каким, по их мнению, должен быть самостоятельный человек, считают ли они себя самостоятельными и что им мешает в проявлении самостоятельности. Для выявления уровня сформированности компонента знаний ребятам задавался вопрос «Как вы понимаете, что такое самостоятельность?». 10% подростков дали конкретное определение самостоятельности, которое в общих чертах звучит так «самостоятельность – это умение принимать решения и нести ответственность»; 90% подростков ограничились высказываниями «самостоятельность – это когда сам знаешь что делать», «самостоятельность – черта характера», «самостоятельность – это самостоятельность» и др. Результаты представленны на рис. 1 с. 31.

© Филиппова Е.С., 2024

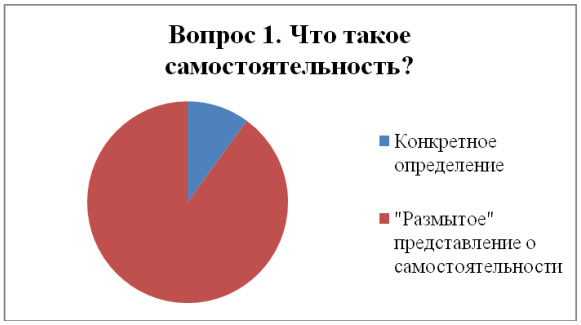


Рис. 1. Результаты ответов на вопрос № 1

При ответе на второй вопрос «Каким, по вашему мнению, должен быть самостоятельный человек?», который дает нам возможность определить уровень сформированности такого компонента самостоятельности как операционно-практического компонента, 80% младших подростков писали: «умеющий зарабатывать и распоряжаться финансами», остальные 20% были близки к верному ответу, отвечали: «принимающий решения без вмешательства других», «умеющий ставить цели и решать их» и др. Результаты представлены на рис. 2.



Рис. 2. Результаты ответов на вопрос № 2

Вопрос №3, определяющий мотивационно-ценностный компонент, звучал следующим образом «Считаете ли в себя самостоятельным человеком?». Самостоятельным считают себя 37% подростков, несамостоятельным – 37% подростков и не вполне самостоятельным − 26%. Результаты представлены на рис. 3.



Рис. 3. Результаты ответов на вопрос № 3

© Филиппова Е.С., 2024

Из представленных результатов мы видим, что основная часть респондентов не до конца понимают, что значит быть самостоятельным, и как отличить самостоятельного человека от несамостоятельного. Большинство не считают себя самостоятельными.

По результатам анкетирования, мы выяснили, что у Александра Н. полностью отсутствует понимание того, что такое самостоятельность и сам подросток по результатам наблюдения не проявлял себя в роли самостоятельного человека: не умел заправлять постель, убирать за собой мусор, не помогал ребятам в подготовки вечерок, не отвечал за свои поступки и мн. др.

В течение смены мы использовали следующие методы: проведение различных мастер-классов, интерактивов на темы самостоятельности, что это значит и как отличить самостоятельного человека от несамостоятельного, которые помогли определить к каким компонентам более склонен подросток и какие мероприятия более подходят для развития самостоятельности. Во время основного этапа смены, когда юноши и девушки уже ознакомились друг с другом, мы регулярно организовывали командные игры, где каждый участник должен был принимать самостоятельные решения в различных ситуациях. Особую роль в развитии самостоятельности играли вечерние дискуссии, посвященные проведению квеста для всех отрядов и олимпиады. Такая форма работы давала возможность каждому члену отряда проявить свои способности и навыки.

Наибольший эффект приносила ежедневно реализуемая гласность. Подростки проявляли свою самостоятельность в различных видах деятельности, таких как активное участие в отрядных и лагерных мероприятиях, помощь в разработке отдельных кружков. Многие ребята, сами активно давали мастер-классы по различным видам деятельности, в которых имеют большой опыт и большое количество знаний.

При активном участии вожатых в процессе педагогический коллектив создал благоприятные условия для развития навыков самостоятельности у подростков. Итоговая диагностика подтвердила эффективность успешной работы.

При ответе на те же вопросы, что и в начале смены, у большинства подростков сложилась четкая картина того, кто такой самостоятельный человек.

На вопрос № 1 о том, кто такой самостоятельный человек 96% подростков давались четкие ответы: «человек, который самостоятельно, без чьей-либо помощи, принимает решения», «решительный, обладающий собственной инициативой; совершаемый собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи», 4% давали короткие и неточные ответы (рис. 4).

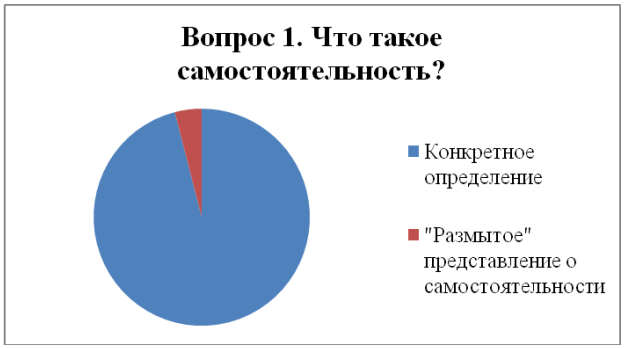


Рис. 4. Результаты ответов на вопрос № 1

При ответе на второй вопрос «Каким, по вашему мнению, должен быть самостоятельный человек?», все 100% ребят давали приближенный к истине ответ (рис. 5 на с. 33).

© Филиппова Е.С., 2024

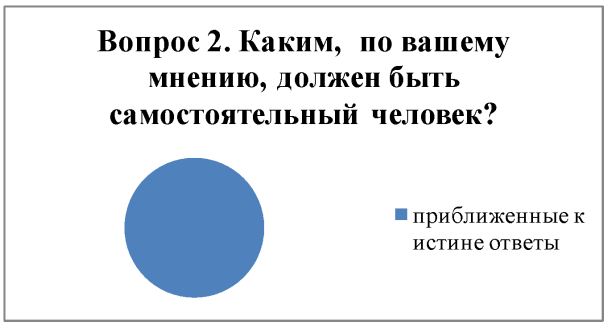


Рис. 5. Результаты ответов на вопрос № 2

На вопрос № 3, «Считаете ли в себя самостоятельным человеком?». Ответили 100% подростков, что считают себя самостоятельными (рис. 6).

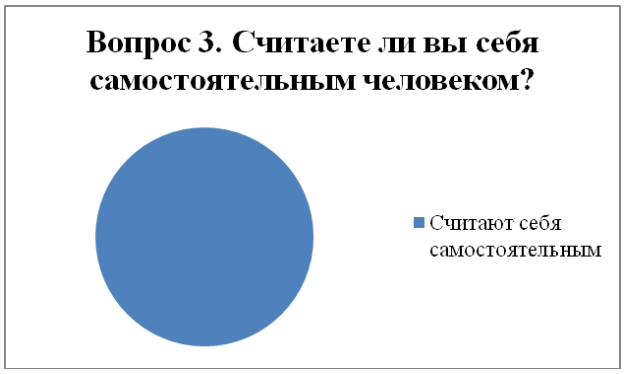


Рис. 6. Результаты ответов на вопрос № 3

По результатам проведенной работы, мы выяснили, что подобранные нами методы, положительно повлияли на подростков. Александр Н. после проведенной работы достиг наивысшего результата: у него сложилась четкая картина того, каким должен быть самостоятельным человек; отвечая на вопросы анкетирования, он давал точные и подробные ответы. В течение смены подросток научился многим вещам, которые говорят о нем как о самостоятельном человеке: научился заправлять кровать, убирать за собой мусор, отвечать за свои поступки; начиная, примерно, с середины смены, он активно помогал ребятам в подготовке вечерок, а также активно принимал участит в различных соревнованиях, при этом брал на себя ответственность за роль капитана.

Таким образом, мы видим, что выбранные нами средства и методы для развития самостоятельности подростков в летнем оздоровительном лагере при их систематичной и слаженной реализации всем педагогическим коллективом, способствуют достижению положительного результата в компонентах самостоятельности, а так же достижению главной цели исследования.

Литература

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. М.: Academia, 2000.
2. Иванова М.Н. Об условии развития самостоятельности подростков // Сборник научных статей по проблемам педагогики ненасилия, материалы XXII Всероссийской НПК. (г. Санкт-Петербург, 19.04.2001) / под ред. Козловой А.Г., Гавриловен М.С. СПб.: Verba Magistri, 2001. С. 1013.
3. Кателина А.А. Воспитательный потенциал детского лагеря // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2016. № 2. С. 222–232.

© Филиппова Е.С., 2024

4. Каткова Л.В. Изучение особенностей самостоятельности младших подростков как целостного свойства личности // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: методол. семинар памяти проф. В.С. Ильина. Волгоград: Перемена, 2001. Вып. 5. С. 161–170.

5. Кулаченко М.П. Уникальность воспитательного пространства детского оздоровительного лагеря // Электрон. науч.-познават. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2023. № 3(86). С. 27–30. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1688562053.pdf (дата обращения: 29.12.2023).

6. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: в 8 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 267–329.

7. Филиппов В.А. Особенности создания временного подросткового коллектива в условиях ДОЛ «Хопер» // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 2(49). С. 76–79. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1687182695.pdf (дата обращения: 12.12.2023).

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.10.2023).

9. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2000.

ELENA FILIPPOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE OF YOUNGER TEENAGERS IN THE CONTEXT OF CHILDREN'S HEALTH CAMP

The article deals with the independence of younger teenagers as personal qualities, that consists of the interrelated components. There are revealed the peculiarities of the techniques, forms and methods of development of independence of younger teenagers in the context of children's health camp. The author defines the potential of the development of independence of younger schoolchildren in the context of children's health camp.

Key words: *children's health camp, independence, education, younger teenager, life experience.*

© Филиппова Е.С., 2024

УДК 376.1

А.С. ШЕВЦОВА
(aliena.shievtsova@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ЧРЕЗКОЖНОЙ НЕЙРОСТИМУЛЯЦИИ*

Выполнено изучение мелкой моторики у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Реализована программа применения родителями метода чрезкожной нейростимуляции в коррекционной работе по развитию мелкой моторики у дошкольников с ТМНР совместно с традиционными методами и приемами в работе учителя-дефектолога. Приведены результаты диагностического обследования и промежуточные результаты, раскрывающие возможности применения метода ДЭНС в коррекционной практике.

Ключевые слова: *мелкая моторика, тяжелые множественные нарушения развития, дети дошкольного возраста, чрезкожная нейростимуляция, метод ДЭНС, совместная работа с родителями.*

Федеральная образовательная программа дошкольного образования в части «Развитие моторики» выдвигает положение о том, что данный процесс является определяющим для всего психического развития. В настоящее время активно развивается применение инновационных технологий в практике педагогов, учителей, специалистов по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Дети с тяжелыми множественными нарушениями в развитии – это категория детей с ОВЗ, которая сочетает в себе два и более первичных нарушения, что затрудняет и значительно увеличивает время коррекционно-развивающей работы. Метод динамической электронейростимуляции или метод чрезкожной нейростимуляции – это инновационная технология, которая позволяет активизировать биологические механизмы организма и быстрее достичь необходимых результатов [11].

Органическое поражение участков коры головного мозга у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями приводит к низкому уровню развития мелкой моторики. Этот вопрос достаточно широко раскрыт в общей и специальной педагогике и психологии (А.В. Артемьева, Х. Зиннхубер, Й. Кипхард, М.М. Кольцова, Н.А. Фомин и др.) [2, 5], однако проблема выявления наиболее эффективных методов и приемов коррекции остается актуальной и в современных исследованиях. Одним из инновационных средств является метод чрезкожной нейростимуляции, который способствует образованию нервных импульсов, стимулирующих совершенствование функций рук. Проблема данного исследования связана с определением условий, способствующих быстрому и полноценному формированию мелкой моторики у детей с ТМНР.

Цель исследования: теоретически изучить и практически реализовать опытно-экспериментальную работу по развитию мелкой моторики у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития с применением чрезкожной нейростимуляции в коррекционной работе.

Задачи исследования:

1. Описать особенности развития мелкой моторики в онтогенезе и при нарушенном развитии у дошкольников в трудах отечественных и зарубежных ученых;
2. Изложить возможности применения чрезкожной нейростимуляции в коррекционной работе;
3. Охарактеризовать специфику развития мелкой моторики у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями в развитии;
4. Практически реализовать опытно-экспериментальную работу по организации совместной работы с родителями по развитию мелкой моторики у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития с применением чрезкожной нейростимуляции.

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

© Шевцова А.С., 2024

Гипотеза исследования: процесс развития мелкой моторики у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития будет более эффективным, если учитель-дефектолог в коррекционно-развивающей работе с детьми будет: опираться на комплексный подход в обучении и воспитании; осуществлять совместную работу с родителями; сочетать традиционные и инновационные технологии в коррекционной работе.

Анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что мелкая моторика и координация движений – это основные аспекты развития детей с ТМНР, а нарушения проявляются в снижении основных показателей и характеристик: гибкость, ловкость, быстрота, синхронность, выносливость и точность. Изучением моторных навыков занимались многие отечественные и зарубежные ученые, физиологи, психологи, педагоги: М.М. Кольцова, И.П. Павлов, И.М. Сеченов [4], которые определили, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук; Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, Н.М. Щеломанов, Эрнст Й. Капхард, Хельга Зиннхубер, Т.В. Шклярова, Е.А. Смирнова, С.Н. Козлова и др. Так, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, И.А. Соколянский [1] занимались изучением детей с тяжелыми множественными нарушениями развития; В.П. Ермакова, В.И. Сиваков, Н.А. Фомин предложили параметры, определяющие моторное развитие дошкольников [Там же]; С.В. Воротникова, Ю.И. Ерофеева, Е.Л. Красносельская, Е.В. Матус, А.В. Хаустов, И.М. Хаустова составили протокол психолого-педагогического исследования [Там же], где объединили исследования О.В. Боровик, С.Д. Забрамной, М. Питерси, Е.А. Стребелевой, Р. Трилор в таблице возрастных нормативов по развитию мелкой моторики [Там же, 10].

Метод чрезкожной нейростимуляции – это способ восстановления организма, запуска его резервных механизмов. ДЭНС эффективен в работе с детьми разных нозологий, в том числе и с тяжелыми множественными нарушениями развития. Опыт применения аппарата ДЭНАС описан врачами и коррекционными педагогами А.А. Васильевой, В.Н. Канюковым, С.Н. Качиной, С.М. Ким, Н.Г. Лисецкой, Л.В. Округиной, Э.А. Петросяном, С.А. Семашко, Л.А. Щербаковой и др. [6]. С помощью данного метода специалисты в области дефектологии и медицины могут осуществлять коррекционную работу, восстанавливая нарушения на биологическом уровне [Там же].

Анализ практического применения аппарата ДЭНАС в коррекционной работе с детьми с разными нарушениями и научно-исследовательских работ Е.А. Лапп и Е.В. Резановой [8], выполненных в рамках проекта «Здоровый ребенок – счастливые родители», реализующегося за счет средств гранта Президента Российской Федерации, по применению чрезкожной нейростимуляции позволяет нам сделать вывод о том, что при работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития выделяются те же направления работы, что и при отдельных первичных дефектах: развитие моторики и двигательной активности, когнитивных функций, коммуникативных навыков и речи. Развитие коммуникативных навыков и речи – это наиболее изученное направление коррекционной работы учителя-логопеда или учителя-дефектолога с применением аппарата ДЭНАС. Развитие моторных функций описано в практике специалистов медицинского профиля, а в специальной педагогике требует дальнейшего изучения [Там же].

Наше исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 104 “Звоночек” г. Волжского Волгоградской области». В нашем исследовании принимали участие 10 детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (синдром Дауна, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, эпилепсия, детский церебральный паралич, тяжелые нарушения речи, тугоухость, амблиопия, косоглазие).

Мы провели анализ диагностических методик, предложенных в психолого-педагогической литературе, которые направлены на выявление уровня развития мелкой моторики дошкольников и выбрали из них наиболее подходящие для изучения моторных навыков у детей с ТМНР:

1. Опросник для родителей по протоколу психолого-педагогического обследования А.В. Хаустова [1];
2. «Исследование оптико-кинестетической организации движений» Л.Б. Осиповой (Методика № 1) [9];

© Шевцова А.С., 2024

3. Исследование реципрокной координации движений (Методика № 2) [9];
4. Исследование графомоторного навыка (Методика № 3) [Там же].

Результаты первичной диагностики по выявлению уровня развития мелкой моторики у дошкольников с ТМНР представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень развития мелкой моторики у дошкольников с ТМНР на начальном этапе работы

ФИО ребенка	Методика №1	Методика №2	Методика №3	Итоговый уровень
Семен И.	С	С	Н	С
Никита П.	С	В	Н	С
Абат Г.	Н	Н	Н	Н
Илья Б.	В	В	С	В
Арина Ш.	Н	Н	Н	Н
Аделина А.	С	Н	Н	Н
Лев К.	С	С	Н	С
Мария М.	С	С	С	С
Саша Ч.	Н	Н	Н	Н
Вова К.	Н	Н	Н	Н

10% респондентов имеют высокий уровень развития мелкой моторики в рассматриваемых аспектах, 40% – средний и 50% – низкий уровень. Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что уровень развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития находится на низком уровне. Это указывает на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по повышению уровня исследуемых навыков, разработки комплекса занятий, организации непрерывности образовательного процесса.

Цель формирующего этапа эксперимента заключается в развитии мелкой моторики у дошкольников с ТМНР посредством чрезкожной нейростимуляции. Первый этап – просветительская работа. Мы рассказали специалистам и родителям детей с ТМНР в детском саду о методе чрезкожной нейростимуляции и о результатах, которые можно достичь с его помощью, а также раздали всем согласие на использование в коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога ДЭНС-технологии.

Нами было организовано обучение родителей использованию метода ДЭНС в смешанном формате:

1. участие в проекте «Здоровый ребенок – счастливые родители», который реализуется командой АНО ДПО «ПГА» с использованием средств гранта Президента РФ, предоставленного Фондом президентских грантов;
2. индивидуальные консультации, помощь в реализации индивидуальной программы, разработанной учителем-дефектологом, дома родителями;
3. информационные стенды.

Комплексные занятия по развитию мелкой моторики были интегрированы в адаптированную основную образовательную программу [1] в разделы «Изобразительная деятельность», «Ознакомление с окружающим миром», «Игра», а также отдельные упражнения вынесены в тетрадь взаимодействия с воспитателями группы для повторения и закрепления в режимных моментах.

Организация специальных образовательных занятий представлена следующими направлениями:

1. Массаж кистей и пальцев рук;
2. Игры с различными материалами и предметами;
3. Пальчиковый театр и игры.

© Шевцова А.С., 2024

Данные направления работы мы включили в комплекс коррекционно-развивающих занятий. При составлении программы по развитию мелкой моторики мы опирались на пособия А.В. Пономаревой, Е.А. Янушко и др. [12]. Всего было проведено 10 занятий по 15–20 минут. Основные задачи, решаемые в ходе занятий: развивать силу рук; развивать тактильное восприятие; развивать точность и дифференцированность движений кистей и пальцев рук; формировать ручные умения; развивать мышление и внимание.

Работа по развитию мелкой моторики велась дефектологом на занятиях и родителями дома с применением аппарата ДЭНАС ПМК Pro. Методики аппаратного воздействия представлены в табл. 2.

Таблица 2

Методики аппаратного воздействия при коррекции нарушений развития мелкой моторики

Зона	Частота	Способ воздействия	Время воздействия
Шейно-воротниковая	77 Гц	Лабильно-стабильный	5 мин
Поясничный отдел	77 Гц	Лабильно-стабильный	5–10 мин
Проекция точки Вай-гуань	77 Гц	Лабильно-стабильный	5 мин
Проекция точки Ней-гуань	77 Гц	Лабильно-стабильный	5 мин
Кисти и пальцы рук	77 Гц	Лабильно-стабильный	3–5 мин

Индивидуальные протоколы коррекции для каждого ребенка обязательно включали воздействие на шейно-воротниковую зону (ШВЗ) и упражнение «Перчатки» – зону кистей и пальцев рук. ШВЗ – универсальная; способствует улучшению кровообращения и нормализации мышечного тонуса, повышению показателей уровня развития высших психических функций. Упражнение «Перчатки» в развитии мелкой моторики играет важную роль. Воздействуя непосредственно на зону кистей и пальцев рук аппаратом, мы стимулируем нормализацию тонуса мышц рук, развиваем тактильное восприятие, что, в свою очередь, способствует развитию точности и дифференцированности, ловкости и согласованности движений. Результаты занятий с использованием ДЭНС-технологии зависят от сложности структуры дефекта, посещаемости, а также от работы родителей и специалистов детского сада: педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателей групп [8].

Промежуточные результаты исследования: Илья Б. обладает высоким уровнем развития мелкой моторики, но графомоторный навык развит недостаточно, поэтому коррекционная работа была выстроена в этом направлении. У Ильи есть интерес к рисованию и математике, который мы использовали как способ обучения умению правильно держать карандаш, осуществлять нажим для улучшения четкости нарисованных линий. Обучающийся также стал выражать свои желания и мысли в словесной форме, появился интерес к взаимодействию со взрослыми. Семён И. и Лев К. посетили все занятия дефектолога, родители регулярно занимались развитием мелкой моторики, пользовались аппаратом ДЭНАС ПКМ Pro. Воспитатели группы выполняли рекомендации и ежедневно проводили индивидуальную коррекционную работу. Речевая активность повысилась: Семён повторяет слова за педагогом, подходит с воспитателю или тьютору с краткой просьбой, а Лев часто использует фразовую речь. В течение 15–40 минут после ДЭНС-воздействия на точку Нэй-гуань дети ведут себя спокойно: не машут руками, не кричат, не бьют других детей и взрослых, выполняют все инструкции. Мелкая моторика обеих рук улучшилась, респонденты выполняют позы, отражающие уровень развития кинестетического праксиса самостоятельно. Арина Ш. перед началом проведения курса занятий по развитию мелкой моторики была на медикаментозном лечении, стимулирующем работу мозга. На четвертом занятии с использованием чрезкожной нейростимуляции у ребенка, который в активном словаре имел только два

© Шевцова А.С., 2024

слова «мама» и «нет», появились звукоподражания животным: «ко-ко», «и-го-го», «мяу», «гав», «хрю-хрю» и т. д. Результаты по развитию мелкой моторики: увеличилась сила мышц рук, точность и дифференцированность движений кистей и пальцев, а также были сформированы такие ручные умения, как застегивание пуговиц, вдевание пуговиц на проволоку, шнурование ботинок. Никита П. часто болеет, пропускает детский сад, но после проведения ДЭНС-сеансов, начал посещать группу намного чаще. С Никитой мы проводили больше игр на развитие графомоторного навыка и отметили увеличение силы нажима при раскрашивании и письме, повышение аккуратности при работе с рисунком, стало доступным проведение несложных графических диктантов. Мария М. обладаем самым высоким уровнем развития познавательных процессов и речи среди респондентов. Занятия с ней включали много игр с использованием пальчикового и теневого театра. Традиционная и инновационная коррекция в комплексе поспособствовали развитию воображения, мышления, памяти, а также развитию мелкой моторики рук: точности и дифференцированности движений кистей и пальцев. Саша Ч. и Вова К. – это дети, которые имеют три первичных нарушения, поэтому коррекционная работа, проведенная за 10 сеансов, дала низкую эффективность. Абат Г. и Аделина А. посетили только два занятия по развитию мелкой моторики, что не позволяет дать качественную оценку результатам работы с этими обучающимися.

Как показало наше исследование, особенностями развития мелкой моторики у дошкольников с ТМНР являются: низкий темп деятельности, скованность, неловкость, неуклюжесть движений, гипо- или гипертония мышц рук. Чрезкожная нейростимуляция является современным инновационным инструментом в коррекционной работе и применяется в комплексе с традиционными методами коррекции.

Организация совместной работы с родителями с использованием метода чрезкожной нейростимуляции, направленной на коррекцию нарушений в развитии мелкой моторики ребенка приводит к:

- улучшению коммуникативных навыков, укреплению соматического здоровья детей;
- повышению посещаемости групп в детском саду за счёт повышения иммунитета детей;
- развитию познавательной активности;
- актуализации жизненной позиции родителей детей с ОВЗ;
- улучшению психологического здоровья родителей.

Результаты повторной диагностики после проведения первого курса ДЭНС-сеансов в сочетании с традиционной коррекционно-развивающей работой продемонстрировали улучшение показателей развития мелкой моторики у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Литература

1. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // МДОУ «Детский сад № 104 “Звоночек” г. Волжского Волгоградской области». [Электронный ресурс]. URL: http://zvonochek104.ru/download/e0057.pdf (дата обращения: 14.01.2024).

2. Артемьева А.В. Развитие мелкой моторики у детей 3–5 лет. М.: ТЦ Сфера, сор. 2016.

3. Канюков В.Н., Ким С.М., Петросян Э.А. Техническое применение прибора ДЭНС-терапия в офтальмологической практике (методическое пособие) / под ред. проф. Канюкова В.Н. Оренбург, 2009. [Электронный ресурс]. URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/9494/1/1961_20110827.pdf?ysclid=lv2akokpzd231258064 (дата обращения: 22.12.2023).

4. Катаева Д.М. Развитие мелкой моторики рук у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Молодой ученый. 2021. № 40(382). С. 181–183. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/382/84251/ (дата обращения: 22.12.2023).

5. Кипхард Эрнст Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: От рождения до 4-х лет / пер. с нем. Л.В. Хариной. 5-е изд. М.: Теревинф, 2023.

6. Клиническое применение аппаратов динамической электронейростимуляции (случаи из практики). Выпуск 8 (2016). Екатеринбург, 2016.

7. Крылова Ю.В. Особенности развития мелкой моторики детей с ТМНР// Образовательная социальная сеть. [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2022/04/25/osobennosti-razvitiya-melkoy-motoriki-detey-s-tmnr (дата обращения: 18.11.2023).

8. Лапп Е.А. Учимся говорить с Дэнсиком: практическое пособие для родителей и педагогов детей с особым вариантом речевого развития. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2022.

© Шевцова А.С., 2024

9. Осипова Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики». Коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия): учебно-методич. пособие. Челябинск: Цицеро, 2011.

10. Пермякова Е.О. Диагностика нарушений мелкой моторики и особенности логопедической работы по их коррекции у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 2(49). С. 15–20. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1687181077.pdf (дата обращения: 22.12.2023).

11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 1022 от 24.11.2022 г. «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ» [Электронный ресурс]. URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo/ (дата обращения: 12.10.2023).

12. Янушко Е.А. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста 1–3 года : метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2017.

ALYONA SHEVTSOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MULTIPLE COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS WITH THE HELP OF TRANSCUTANEOUS NEUROSTIMULATION

The article deals with the study of fine motor skills of the children with multiple complex developmental disorders. There is implemented the program of the use of the method of transcutaneous neurostimulation by parents in the correctional work to develop the fine motor skills of the preschool children with multiple complex developmental disorders together with the traditional methods and techniques in the work of the teacher-speech pathologist. The author gives the results of the diagnostic examination and the intermediate results, describing the potential of the use of the method of dynamic electric neurostimulation in the correctional practice.

Key words: *fine motor skills, multiple complex developmental disorders, children of preschool age, transcutaneous neurostimulation, method of dynamic electric neurostimulation, collaborative work with parents.*

© Шевцова А.С., 2024

УДК 37.026.6

Д.П. ШИНКАРЕВА
(shinkareva.d2004@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

Рассмотрена насущная проблема здоровья подрастающего поколения. Представлены результаты исследования уровня сформированности ЗОЖ школьников 7–8-х классов.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, культура здоровья, воспитание здорового образа жизни, гармоничность образа жизни, здоровьесберегающие мероприятия.*

В настоящее время, с появлением новых гаджетов, компьютерных игр и других современных технологий, подростки чаще всего предпочитают остаться дома за компьютерным столом и поиграть в любимую виртуальную игру, нежели пойти в спортзал, на спортивные секции, кружки, да и просто погулять на свежем воздухе со сверстниками. Иногда виртуальный мир настолько затягивает подростков, что они вообще выбиваются из реальности, в этой связи возникает ряд проблем, связанных со здоровым образом жизни: отсутствует сознательное и ответственное отношение к гигиене, к вредным привычкам, к сохранению и укреплению здоровья.

Формирование здорового образа жизни у подростков должно стать одним из ведущих направлений в образования, т. к. ухудшение здоровья подрастающего поколения влечет за собой снижение здоровья нации. Именно поэтому проблема воспитания ЗОЖ у подростков так важна для социума и для будущего России. В настоящее время большое внимание, как со стороны государства, так и со стороны всех педагогов, уделяется пропаганде ЗОЖ и укреплению здоровья детей и подростков, поскольку по статистике в последние годы наблюдается ухудшение здоровья и позитивного отношения к физической культуре и спорту.

Большую роль в воспитании здорового образа жизни играют именно образовательный организации, программа которых должна формировать у школьников ценности физической культуры и безопасности жизнедеятельности. Задачи сохранения, укрепления и развития здоровья подрастающего поколения и молодежи, воспитания ценностей здорового образа жизни и сознательного отношения к нему нашли свое отражение во многих нормативных документах РФ, так в ст. 41 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» рассматривается охрана здоровья обучающихся, которая включает в себя: «пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда; профилактику и запрещение курения табака или потребления никотинсодержащей продукции, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, наркотических средств и психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов и других одурманивающих веществ» [14]. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования обучающиеся должны достичь следующие личностные результаты: «принятие и реализацию ценностей здорового и безопасного образа жизни, потребности в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков; бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью, как собственному, так и других людей, умение оказывать первую помощь» [12].

Внимание многих педагогов исследователей также обращено на здоровье детей и подростков. Такие выдающиеся педагоги, как П.П. Блонский, В.П. Кащенко, В.А. Сухомлинский [7, 13], охарактеризовали роль школы в создании условий для воспитания в ребенке бодрости духа и формирования здорового образа жизни. Приобщение детей к здоровому образу жизни представлено в трудах уче-

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

© Шинкарева Д.П., 2024

ных в контексте физического (Л.П. Греев, А.П. Матвеев, С.Б. Мельников и др.) [9], гигиенического (Г.Н. Сердюковская, И.И. Соковня-Семенова и др.) [1], нравственного воспитания (О.С. Богданова, И.С. Марьенко, И.Ф. Харламов и др.) [8, 15].

В зарубежных странах вопросам здоровьесбережения посвятили свои труды исследователи второй половины XX в., представители гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, Р. Штайнер и др. [4].

В исследованиях отечественных педагогов в конце XX в., было также актуализирована проблема воспитания культуры здоровья и ЗОЖ. Так В.И. Глухов, опираясь на ценностные ориентации, выделил основные компоненты ЗОЖ: образовательно-когнитивный компонент, мотивационно-ценностный, социально-духовный, деятельностный, эмоционально-волевой (морфологические признаки, физические качества, результат, динамика). Именно на данные компоненты стоит опираться при составлении программы воспитания в образовательных учреждениях [3, с. 70]. С компонентами ЗОЖ тесно связаны виды здоровья, которая выделила А.М. Митяева [10], исходя из содержания культуры ЗОЖ Т.А. Некрасова выделила ее функции [Там же], также были определены и факторы ЗОЖ [5, с. 102].

Мы обратились к исследованиям ученых: Е.И. Коробейникова, Д.В. Кушнерук, И.И. Токарева, К.А. Юдина, которые также выделяли важность физического воспитания молодого поколения и широкого вовлечения в систематические занятия физической культурой и спортом с учетом состояния здоровья являются приоритетными задачами молодежной политики государства [6].

Для выяснения уровней воспитания здорового образа жизни у школьников нами была проведена педагогическая диагностика. В эксперименте принимали участие 28 обучающихся 7 и 8-х классов МКОУ «Золотухинская СОШ МО “Ахтубинский район”».

Для эксперимента использовались методики Н.С. Гаркуша «Гармоничность образа жизни школьников», «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья», «Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях» и в конечном итоге мы получили «Общий уровень сформированности культуры здоровья школьников». Диагностика уровней воспитанности здорового образа жизни у детей экспериментальной группы с использованием методики Н.С. Гаркуша может иметь прямую связь с компонентами ЗОЖ:

Гармоничность образа жизни школьников позволит оценить уровень воспитания мотивационно-ценностного компонента ЗОЖ.

Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здравоохранения оценивает уровень образовательно-когнитивного и социально-культурного компонентов.

Участие школьников в мероприятиях по сохранению здоровья и пропаганде здорового образа жизни: этот показатель измеряет мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты.

Общий уровень сформированности культуры здоровья школьников: это результат, является обобщением всех вышеперечисленных аспектов и компонентов ЗОЖ, позволяет оценить общее состояние [2].

На основе полученных результатов нам удастся оценить, на каких стадиях развития стоят те или иные компоненты ЗОЖ в данной образовательной организации.

Все ответы представлены в диаграммах на стр. 42-44.



Рис. 1. Уровень гармоничности образа жизни школьников

© Шинкарева Д.П., 2024

Анализ ответов респондентов по первой диагностике показал, что учащиеся не стремятся поддерживать здоровый образ жизни. Большинство не придерживаются режима дня, поздно ложатся спать, не своевременный прием пищи, малое количество времени на свежем воздухе, а также маленькая физическая активность.

В соответствии с результатами диагностики, проведенной среди учащихся, мы пришли к выводу о том, что большинство из них имеют средний уровень сформированности понимания ценности и значимости здоровья, а также здорового образа жизни. Только один учащийся проявил высокий уровень осознания важности здорового образа жизни и прилагает усилия для его поддержания. Меньше половины детей в классе показали низкий уровень осознания.

Анализ данных, представленных на второй диаграмме, свидетельствует о низком уровне сформированности знаний о нормах в сфере здоровья у школьников.



Рис. 2. Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья

С целью оценки участия подростков в мероприятиях, направленных на сохранение здоровья и пропаганду здорового образа жизни, была применена методика Н.С. Гаркуша «Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих ЗОЖ мероприятиях».

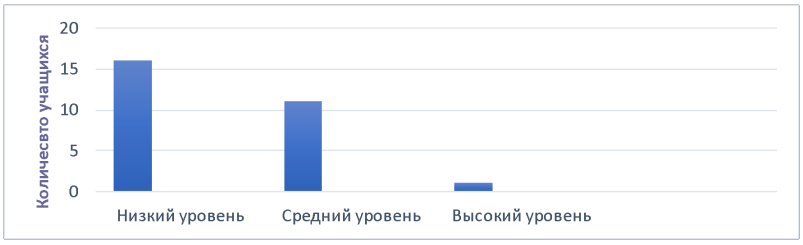


Рис. 3. Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих ЗОЖ

Анализ ответов учащихся позволил понять, что большинство детей проявляют низкий уровень участия в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях. Отсутствие высоких уровней указывает на необходимость более активного вовлечения детей в такие мероприятия и развитие их интереса к здоровому образу жизни.

На основании полученных данных, мы пришли к выводу, что большая часть класса демонстрирует низкий уровень сформированности культуры здоровья, но есть респонденты со среднем уровнем воспитанности ЗОЖ.

© Шинкарева Д.П., 2024



Рис. 4. Уровень воспитанности культуры здоровья школьников

Таким образом, наблюдается недостаточный уровень развития представлений о ЗОЖ у детей подросткового возраста. Это указывает на необходимость проработки воспитательного процесса в сфере ЗОЖ, данной школе, необходимо разработать стратегии развития всех компонентов ЗОЖ, что поможет повысить уровень воспитанности культуры здоровья школьников.

С целью повышения уровня воспитанности культуры здоровья у школьников мы разработали и провели спортивно-образовательный проект.

Проект состоял из двух этапов:

Первый этап – образовательный. Он включал в себя образовательные мероприятия по следующим темам: «Здоровье – высшая ценность человека», «Забота о себе – мое главная задача» и «Спорт доступен каждому».

Первые две темы занятий нацелены на совершенствование знаний в области здоровья и тесно связаны с образовательно-когнитивным компонентом ЗОЖ. На данных занятиях с учениками были проведены мастер-классы как самостоятельно позаботиться о своем здоровье и о здоровье своих близких путем поддержания правильного питания, режима дня и ведения активного образа жизни.

На теме «Спорт доступен каждому» ребята познакомились с новыми видами спорта, которые доступны абсолютно каждому, например: бег, спортивная ходьба, фитнесс, стрейчинг и мн. др., чем может занять себя в свободное время любой учащиеся, даже если нет возможности заниматься в различных спортивных секциях. Это достаточно актуальный вопрос в данной школе, т. к. расположена она в сельской местности, где нет условий для занятий именно тем видом спорта, которым интересуется ребенок. Это занятие направлено на мотивационно-ценностный и деятельностные компоненты ЗОЖ.

Второй этап – спортивный, направлен он на мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты ЗОЖ. Он содержал два спортивных турнира по незнакомым для ребят видам спорта: спортивное ориентирование и алтимат. Мы постарались повысить мотивацию у подростков к активным занятиям физической культурой, путем положительных и новых эмоций, которые вызвали данные соревнования у учащихся. В ходе этих соревнований ребята познакомились с правилами данных видов спорта. Им также удалось поучаствовать в организованных для них соревнованиях по алтимату и спортивному ориентированию, в организациях которых нам помог учитель физической культуры. Всего в соревнованиях поучаствовало 28 учащихся 7 и 8-х классов МКОУ «Золотухинская СОШ МО “Ахтубинский район”». По результатам соревнований ученики научились играть в алтимат и ориентироваться на местности по спортивной карте, победители соревнований получили грамоты, которые вручил им директор школы. С помощью данного проекта нам удалось сформировать мотивацию у подростков к активным занятиям физической культурой, путем положительных и новых эмоций, которые вызвали данные соревнования у учащихся.

© Шинкарева Д.П., 2024

Таким образом, опытно-экспериментальная работа позволила нам выявить уровень воспитанности культуры здоровья у школьников, на основании результатов в ходе тьюторской практики мы разработали и провели спортивно-образовательный проект для учащихся 7 и 8-х классов МКОУ «Золотухинская СОШ МО “Ахтубинский район”». По итогам нашей работы мы проследили положительную динамику в повышении интереса школьников к ЗОЖ и занятиям спортом.

Литература

1. Антонова Л.Т., Сердюковская Г.Н. О проблеме оценки состояния здоровья детей и подростков в гигиенических исследованиях // Гигиена и санитария. 1995. № 6. С. 24–30.

2. Гаркуша Н.С. Воспитание культуры здоровья школьников в деятельности классного руководителя: дисс. … канд. пед. наук. Белгород, 2007.

3. Глухов В.И. Физическая культура в формировании здорового образа жизни. Киев: Здоровье, 1989.

4. Замалиева С.А. Основные концепты учения В. Франкла о человеке // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. С. 268.

5. Капилевич Л.В. Здоровье и здоровый образ жизни. Томск.: Изд-во Томск. политех. ун-та, 2008.

6. Кушнерук Д.В., Коробейникова Е.И. Формирование ценностного отношения студентов к здоровью и физической культуре // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 3. С. 105–107. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1589302043.pdf (дата обращения: 26.11.2024).

7. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. 4-е изд., стер. М.: ACADEMIA, 2006.

8. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. М.: Педагогика, 1985.

9. Матвеев А.П., Журкина А.Я., Панов В.А. Концепция профильного обучения предмету «физическая культура» в общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 2. С. 48–50.

10. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии. М.: Академия, 2008.

11. Некрасова Т.А. Здоровый образ жизни в контексте современного социологического знания // Сервис PLUS. 2010. № 4. С. 20–27.

12. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.08.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbeec182d89af9e7628dab70844966/?ysclid=lvp8rq483s988122917 (дата обращения: 26.11.2024).

13. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Ижевск: Удмуртия, 1981.

14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lvp8uyf2xk161405330 (дата обращения: 26.11.2024).

15. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников: пособие для классных руководителей. М.: Просвещение, 1983.

DARYA SHINKAREVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF HEALTHY LIFESTYLE OF TEENAGERS IN THE TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with the urgent problem of health of the younger generation. There are presented the results of studying the level of developing the healthy lifestyle of the schoolchildren in the 7–8th forms.

Key words: *health, healthy lifestyle, health culture, development of healthy lifestyle, harmony of way of living, health protection activities.*

© Шинкарева Д.П., 2024

Психологические науки

УДК 159.9

К.А. ЛОГИНОВА[1], Д.О. КОЗЫРЕВА[2], Е.О. КОЗЫРЕВА[3]
([1]kaloginowa@mail.ru, [2]dasha.kozyreva.05@bk.ru, [3]liza.kozyreva.08@mail.ru)
[1]Волгоградский государственный социально-педагогический университет
[2]Волгоградский государственный медицинский университет
[3]МОУ «Гимназия № 1 Центрального района Волгограда»

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ СТРАХОВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Страх играет важную роль в нашей жизни, защищая нас от реальных и мнимых опасностей и обеспечивая выживание. Его роль в человеческом мышлении неоценима, т. к. он служит надежным механизмом защиты, направленным на сохранение жизни. Наличие определенных видов страха также влияет на психическое здоровье и благополучие подростков. Особенно велико влияние страха на подростковую психику. Исследования в области психологии эмоций подчеркивают важность страха для полноценного и нравственного развития личности.

Ключевые слова: *подростки, подростковая среда, страх, преодоление страха, пути преодоления страха.*

Словарь психологических терминов трактует страх как эмоцию, «которая появляется в ситуациях, где есть угроза жизни или социальному статусу человека» [5, с. 245]. А.И. Захарова понимает под страхом «внезапную негативную эмоцию, воспроизводимую как воображением, так и существующим риском угрозы жизни или здоровья» [4, с. 361]. С точки зрения психологии, страх, являясь внутренним состоянием, вызывается воображаемыми или реальными проблемами [2, с. 133]. Он резко отрицателен как эмоция [1, с. 39]. Д.Н. Баринов считает, что «страх является одной из наиболее значимых эмоций в человеческой психике, и его эволюционная значимость обусловливается его значимостью в эволюции». Основополагающей составляющей в выживании человека является его страх, т. к. именно благодаря ему он учится избегать опасность и предотвращать ее [Там же].

Г.А. Квашнина отмечает, что влияние страха на психические процессы огромно. Особенно на их функционирование. В своем исследовании автор выявляет проявления следующих особенностей психических процессов: «активизация чувствительности, сложности с оценкой происходящего, низкая продуктивность мышления, вербальные сложности» [5, с. 245]. Возможно снижение произвольности [6, с. 77]. Принято считать, что страхи есть у каждого человека. Однако их проявления могут быть различными: в зависимости от возраста, пола и жизненных обстоятельств. Факт наличия у ребенка страхов может иметь негативные последствия, т. к. его чрезмерная степень может негативно сказаться на развитии. Особое внимание уделяется страхам, связанным с психотравмирующими событиями.

Концепция детских страхов А.И. Захаровой разъясняет механизм внушенных страхов, где значимые взрослые передают страхи ребенку. Существуют угрозы, которые можно предотвратить для подростка. Предупреждение подростков о возможных угрозах имеет ключевое значение. Это реальные либо мнимые опасности с риском для жизни и без него, которые могут как реализоваться, так и не случиться. По мнению автора, «так возникают формируемые родителями страхи, внедренные для регулирования поведения собственного ребенка» [3, с. 106].

Ю.В. Щербатых является автором и разработчиком современной классификации страхов. Автор описывает различные виды страхов: стихийные/природные (связанные с разрушительными силами природы, способными унести жизни людей и других существ); культурно-социальные (связанные с отказом от общения, выступлений на публике и другими аналогичными ситуациями); самостоятельно созданные (связанные с мыслями о будущем, винах за возможные поступки, страхами перед несуществующими существами в шкафу, темнотой и прочими) [10, с. 385]. Разделяет страхи на «легкие (тревогу) и сильные (ужас); страхи, которые человек осознает и понимает, и те, которые полностью ускользают

© Логинова К.А., Козырева Д.О., Козырева Е.О., 2024

от его осознания». Отдельно автор классифицирует страх перед смертью, одиночеством, незнакомыми и незнакомыми людьми, громкими звуками, персонажами сказок и т. д. [10, с. 389].

Исследователи выделяют естественные страхи, присущие определённому возрасту, а также изучают патологические страхи [8, 9, 10]. Обычный страх, будь то естественный или возрастной, представляет собой временное ощущение беспокойства или тревоги. Он является нормальной частью жизни и обычно исчезает со временем или с возрастом. Обычный страх не влияет глубоко на ценностные ориентации человека, его характер, поведение и отношения с другими людьми. Патологический уровень страха, проявляется в экстремальных и драматических формах или имеет длительный, навязчивый, труднообратимый характер. Характеристикой патологического страха является его неконтролируемость сознанием. Именно поэтому он кардинально негативен для личности подростка, ее коммуникации и социализации [7, 9].

Подростковый возраст – это время формирования мировоззрения, системы отношений с окружающими и социальных ориентаций, которые также отвечают за самооценку, которая напрямую связана с чувством собственного достоинства и уверенностью в себе [6, с. 78]. А.И. Захарова отмечает, что «для подростка важно быть личностью, проявляющей инициативу, но при этом он стремится быть включенным в группу и быть принятым ею. Для этого подросток старается соответствовать ее ценностям и стандартам» [3, с. 107]. Если эту проблему не удается решить, возникает страх, что в будущем его могут не принять.

Для решения исследовательских задач нами был проведен опрос через «Google Формы». В нем приняли участие 71 обучающихся 11-х классов МОУ «Гимназия № 1 Центрального района Волгограда». Из них 50 девушек и 21 юноша. Возраст респондентов – 16–17 лет.

Цель опроса: выявление распространенности страхов среди обучающихся 11-х классов конкретной общеобразовательной школы.

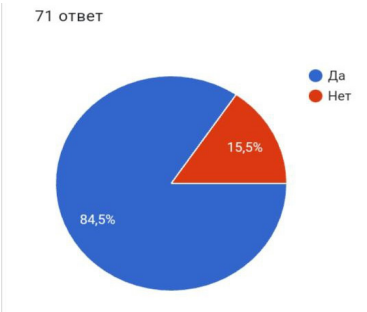


Рис. 1. Есть ли у вас страхи?

На рис. 1 мы видим, что 84,5% опрошенных имеют страхи. Остальные 15,5% людей подросткового возраста не признали существование своих страхов.

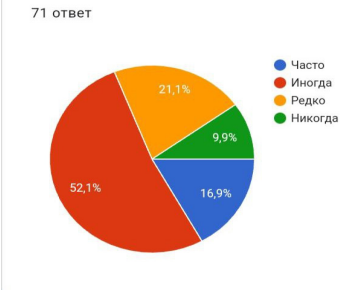


Рис. 2. Часто ли вы испытываете страх?

© Логинова К.А., Козырева Д.О., Козырева Е.О., 2024

На рис. 2 (с. 47) мы можем увидеть, что больше половины респондентов испытывают страх иногда – 52,1%, 21,1% – редко, часто испытывают страх 16,9% опрошенных, и 9,9 % никогда не испытывают страх.

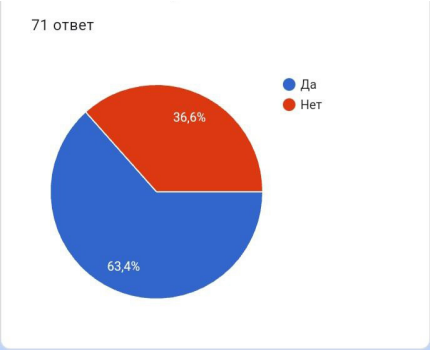


Рис. 3. Вы обсуждаете с кем-то свои страхи?

На рис. 3 видно, что 63,4% опрошенных обсуждают свои страхи, и 36,6% нет.

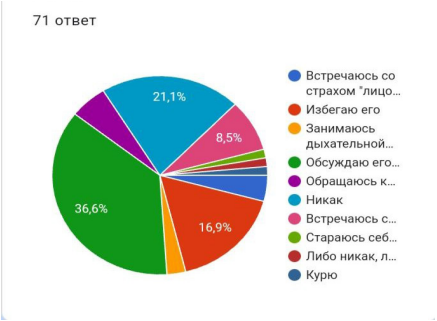


Рис. 4. Как вы боритесь с ними (страхами)?

На рис. 4 видно, что большинство респондентов обсуждают страх с кем-то 36,6%. Также очень популярными были ответы «Никак» (21,1%) и «Избегаю его» (16,9%). Встречаются со страхом «лицом к лицу» 8,5% опрошенных.

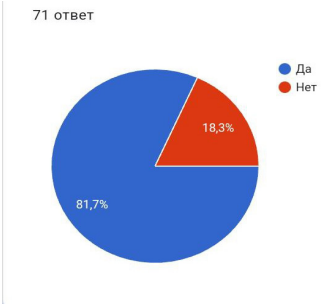


Рис. 5. Смогли ли вы победить какие-то страхи?

© Логинова К.А., Козырева Д.О., Козырева Е.О., 2024

На рис. 5 (с. 48) показано, что 81,7% респондентов подросткового возраста смогли побороть страхи, и лишь 18,3%, не смогли это сделать.

Таким образом, нами было проведено исследование проявлений страхов в подростковой среде, проанализированы их особенности и проявления. Результаты исследования подтверждают научно обоснованные данные о том, что возникновение различных страхов в подростковом возрасте – частое явление в период сложного перехода от детства к взрослой жизни. Необходимо специально отметить важность своевременной и профессиональной коррекции страхов у подростков с помощью психолога. При этом необходимо научить подростков саморегуляции психики. Понимание принципов саморегуляции имеет решающее значение для поддержания оптимального функционирования организма, особенно в подростковом возрасте, когда происходят значительные физиологические и психологические изменения. Эмоциональная саморегуляция – это способность управлять, распознавать и выражать эмоции здоровым образом.

Литература

1. Баринов Д.Н. Страх как социальный феномен // Гуманитарный научный вестник. 2019. № 2. С. 39–48.
2. Долгова В.И., Кормушина Н.Г. Исследование эмоционального состояния старших подростков // Вестник Челябин. гос. педагогич. ун-та. 2016. №. 6. С. 132–136.
3. Захарова А.И. Социальные страхи подростков: способы преодоления // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 1-7(69). С. 106–107.
4. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. М.: АСТ, 2008. Т. 409. С. 361.
5. Квашнина Г. А. Особенности психического состояния страха и паники, их классификационные алгоритмы // Вестник Воронеж. гос. технич. ун-та. 2009. Т. 5. № 12. С. 244–248.
6. Пупкова Д.Е. Особенности проявления страхов у подростков // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: материалы Междунар. науч.-практич. конф. студентов, аспирантов, молодых ученых и их наставников. (г. Тверь, 25–26 апр. 2023 г.). Тверь: Изд-во Тверс. гос. ун-та, 2023. С. 76–81.
7. Самохвалова А.Г. Социальные страхи как фактор затрудненного общения городских и сельских подростков // Ярослав. пед. вестник. 2016. № 2. С. 148–155.
8. Фархутдинова Ю.Н. Страхи как детерминанта «магического мышления» у подростков // Вестник Минин. ун-та. 2023. Т. 11. № 3(44). С. 7.
9. Шкуратова И.П., Ермак В.В. Страхи подростков и их обусловленность тревожностью, нейротизмом и агрессивностью // Прикладная психология: достижения и перспективы: сб. ст. Ростов-н/Д.: ООО «Издательство Фолиант», 2004. С. 283–299.
10. Щербатых Ю.В.Психология страха: популярная энциклопедия. 2-е изд. М.: Эксмо, 2007.

KSENIYA LOGINOVA, DARYA KOZYREVA, ELIZAVETA KOZYREVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation
Municipal Educational Institution "Gymnasium #1 of the Central district of Volgograd"

THE STUDY OF THE DISPLAY OF FEAR IN ADOLESCENT ENVIRONMENT

Fear plays a significant role in our life, defending us from the real and imaginary dangers and providing the survival. Its role in the people's consciousness is invaluable, because it is considered as the reliable mechanism of the defense, aimed at the conservation of life. The existence of the definite kinds of fear also influences on the psychological health and prosperity of teenagers. There is emphasized the influence of fear on the teenagers' mentality. The studies of the emotional psychology underline the importance of fear for the healthy and moral development of personality.

Key words: *teenagers, adolescent environment, fear, overcoming fear, ways of overcoming fear.*

© Логинова К.А., Козырева Д.О., Козырева Е.О., 2024

Исторические науки

УДК 94(450)

М.Ф. ГУДКОВ
(mishal338585@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФИУМСКИЙ КОНФЛИКТ: ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЕГО РАЗВИТИЕ В 1914–1920 ГГ.*

Исследование посвящено рассмотрению проблемы государственной принадлежности г. Фиуме в 1914–1920 гг. На основе анализа дипломатических документов и публицистических источников, сделан вывод о том, что наряду с внутриполитическими причинами возникновения фиумского конфликта большое влияние оказали внешнеполитические факторы. Из-за своего географического положение город являлся ключевым портом в регионе. Отсутствие чёткой государственной принадлежности г. Фиуме вылилось в борьбу стран «большой четвёрки» за потенциальное влияние в адриатическом регионе.

Ключевые слова: *Фиуме, Лондонский пакт, Адриатический вопрос, Антанта, Тройственный союз, Италия, Королевство Сербов, Хорватов и Словенцев.*

После оглашение итогов Версальской конференции, д’ Аннунцио и несколько тысяч итальянских ветеранов оккупировали спорную территорию г. Фиуме, что должна была войти в состав Королевства Сербов, Хорватов и Словенцев. Его легионеры были убеждены, что защищают родную Италию от зверств славянских варваров и произвола стран-гегемонов. На короткое время бывший мадьярский порт с населением менее 1 млн чел. [1, с. 6] стал центром первой попытки ревизии новообразованной Версальской системы. Погружаясь в фиумский вопрос, историки обычно выстраивают перспективу исследования анализируя политико-экономическую ситуацию в городе на момент оккупации. Внешнеполитические факторы, что привели к конфликту, сводятся к локальному противостоянию Италии и КСХС при пассивном участии Антанты. Упрощенное понимание внешнеполитических причин и предпосылок конфликта вокруг Фиуме, может вести к ложным, «однозначным» выводам.

Существующая историография проблемы малочисленна и разрозненна. Исключение представляет труд американского историка Майкла Ледина, но он углубляется в ранние предпосылки, исходящие из политики Австро-Венгерской империи, кратко описывая влияние Первой Мировой войны и Версальской конференции. Чаще исследователи ставят во главу угла более крупные темы, выделяя фиумскую проблему как один из аспектов. Таковой является работа Н.М. Фелпса «Отношения США и Габсбургов с 1815 года до Парижской мирной конференции» [11], обширная монография лишь в своём завершении освещает фиумскую проблему в стратегии политики США. Похожая работа Х. Сетон-Уотсона «Создание новой Европы», описывает последствия распада Австро-Венгрии, в частности вопрос принадлежности Фиуме [13]. Не существует работы, создающей целостной политической картины по вопросу. Анализируется политика отдельно взятых стран. К примеру, К. Бранко в статье «Великобритания и Адриатический вопрос после Первой мировой войны» [4] изучает политику Соединенного Королевство, только частично освещая позиции КСХС и Италии. Франция и США почти не упоминаются. Аналогичная статья Р.В. Сетон-Уотсона «Итальянская интервенция и тайный Лондонский договор» [14] более обширна, демонстрирует взаимоотношения Италии с Австро-Венгрией и Великобританией по фиумскому вопросу.

Основной тип источников исследования – печатные источники. Это юридические документы: Договор о Тройственном Союзе (1882 г.) [18], Лондонский Пакт (1915 г.) [19], 14 пунктов Вудро Вильсона (1918 г.) [10]. Первый документ предполагал присоединение Фиуме к Италия, при соблюдении спе-

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

© Гудков М.Ф., 2024

цифических обстоятельств. Второй документ отрицает право Италии на город, взамен чётко закрепляя за ней часть Адриатического побережья. 14 пунктов Вудро Вильсона использовались каждой из сторон конфликта для защиты своей позиции. Большое количество отчётов и докладов представил МИД Британии [17]. Будучи инициаторами Лондонского Пакта, британские дипломаты проводили всесторонние анализ ситуации для нахождения верного, как они полагали, решения конфликта. Это объясняет большое количество сохранившихся внутренних переписок британских военных [7, 16], непосредственно участвовавших в комиссии по урегулированию адриатического спора. Другой тип письменных источников – публицистические материалы, такие как брошюра «О европейской Триполитании» [8], что распространялись среди масс населения, открыто отстаивая про-славянскую позицию. Публичные выступления политиков на Версальской конференции, таких как Вудро Вильсон [15], имели схожий эффект. Обращаясь к другим политикам, они, посредством газет и журналов, одновременно говорили с простыми людьми, влияя на их мнения, позволяя в живую наблюдать за процессом дискуссии.

Идея присоединения Фиуме к Итальянскому Королевству не принадлежит Габриеле Д' Аннунцио, являясь лишь составной частью большого Адриатического вопроса. На протяжении первых двух лет Первой Мировой войны, Италия вела тайную дипломатию с целью усилить влияние в Средиземном море. Непосредственный бенефициар данной идеи – министр иностранных дел барон Сидней Соннино. Сын итальянского еврея и британской протестантки, он занял пост 5 ноября 1914 г. Опытный юрист, известный специалист по финансам и внешней политике, сторонник Тройственного союза. Еще в 1882 г. он осудил «инфантильный» ирредентизм в отношении Австро-Венгрии, а в августе 1914 г. высказывался за войну против Антанты. Однако битва на Марне изменила его мировоззрение. Стало очевидно, что Германия не может рассчитывать на быструю победу. Накануне своего прихода к власти он сказал маркизу Антонио де Вити де Марко, что сначала хотел присоединиться к своим старым союзникам в обмен на Трентино «и нечто большее», но теперь «ситуация изменилась»* [2, с. 271–272].

9 декабря 1914 г. он поручил послу в Вене герцогу Аварне повторно поднять вопрос о праве Италии на компенсацию за оккупацию сербской земли со стороны Австро-Венгрии. Статья VII Тройственного союза закрепляла, что Италия и Австро-Венгрия «обязуются использовать свое влияние для предотвращения любых территориальных изменений» на Балканах, Адриатическом и Эгейском морях. Любая оккупация в регионе производилась «только после предварительного соглашения между двумя державами, основанного на принципе взаимной компенсации» [18]. 12 декабря министр иностранных дел Австро-Венгрии Леопольд фон Берхтольд ответил отказом, заявив о «сиюминутной» [2, с. 274] оккупации Сербии, без намерения уничтожать её государственность. Сам ввод войск объяснялся необходимостью защитить Боснию для сохранения положений договора. Стремясь сохранить итальянский нейтралитет, в зарождающийся конфликт вмешивается посол Германии в Вене Генрих фон Чиршкиж. 14 декабря он убеждает Берхтольда начать обсуждение с Соннино. В начале января Соннино впервые сформулировал чёткие требования, предложив Трентино и Триест в качестве компенсации. Однако 13 января 1915 г. Иштван Буриан фон Райец сменяет Берхтольда на посту министра иностранных дел, получая от монарха чётки приказ не делать «никакой уступки» [Там же, с. 276].

Растянувшиеся переговоры и успехи русской армии в Галиции, подтолкнули Соннино тайно вести параллельные переговоры с Антантой. 11 марта 1915 г. великобританскому министру Эдварду Грею были переданы условия вступления Италии в союз. Она должна получить: Трентино и Тироль вплоть до перевала Бреннера, Триест и Истрию до залива Кварнеро, включая Волоску и острова Истрия, и Далмацию до реки Неретвы со всеми островами. Судьба побережья от Волоски до границы с Далмацией, а также Южная Далмация и Черногория, должны были быть зарезервированы до конца войны. Дураццо должно было перейти к Албании как независимому мусульманскому государству, и, если Италия получит Истрию и Трентино, она не будет возражать против раздела северной и южной Албании между Грецией, Сербией и Черногорией при условии, что побережье будет нейтральным. После чего Италия, при сохранении восточного фронта Россией, должна использовать все свои ресурсы

* Перевод здесь и далее наш. – *М.Г.*

© Гудков М.Ф., 2024

против Турции и Австро-Венгрии. Против обширного списка требований выступил Сергей Дмитриевич Сазонов, министр иностранных дел Российской Империи, который защищал притязания Сербии на часть Далмацкого побережья, принимая итальянскую позицию по Албании. Схожим образом Лондон воспринимал требования Италии как невыполнимые. Тогда Соннино смягчил требования. В сообщении от 23 марта был дан прямой отказ от Рагузы, а за Хорватией признавалось побережье от Волоски до Далмации с главным портом Фиуме, «хотя Фиуме, – поспешно добавляет он, – на самом деле итальянский» [2, с. 280].

После всех прений, 26 апреля 1915 г. был принят Лондонский пакт, где согласно статье V, «заливы Волоска на границе Истрии до северной границы Далмации, включая нынешнее венгерское побережье и все побережье Хорватии, с портом Фиуме и небольшим порты Нови и Карлопаго» [18] отходили Королевству Сербов, Хорватов и Словенцев. Ради улучшения обстановки на Западном фронте, Антанта частично удовлетворила ирредентистские устремления Италии, предоставив последней большую часть Восточной Адриатики и Южного Тироля. Однако за три года войны, Италия не смогла подойти к Триесту, увязнув в кровопролитных боях в Изонцо. Окончание Первой Мировой войны привело к распаду Австро-Венгерской империи и активизации борьбы за Далмацию.

Для Италии Восточная Адриатика стала поводом для вмешательства в самую кровопролитную и дорогостоящую войну, которую Италия когда-либо вела. Это был первый случай в её истории, когда Италия одержала полную победу над Австрией. Итальянская делегация, во главе с премьер-министром Витторио Орландо, стремилась включить Фиуме в состав Итальянского королевства, игнорируя V статью Лондонского пакта. В противовес этому министр иностранных дел КСХС, Анте Трумбич, выдвинул территориальные претензии на Триест, «во имя принципа самоопределения». Он утверждал, что словенцы заселяли Адриатику ещё с XIII в., поэтому территория должна войти в состав КСХС, в будущем выступая барьером от повторного нашествия «немецкого титана». Ситуацию усложнял факт контроля Италии над Задаром, политической и экономической столицей Далмации, когда большая часть её территории подчинилась КСХС. Италия в одностороннем порядке прекратила железнодорожное и телеграфное сообщение с Загребом, задерживала суда с продовольствием в Фиуме, не пуская их в Далмацию и блокировала все платежи в Задаре, что провоцировало экономический и гуманитарный коллапс в регионе [12, с. 121].

Для решения проблем был сформирован Военно-морской комитет по Адриатике, в который вошли адмиралы США, Франции, Италии и Великобритании. Номинально они находились в Фиуме, фактически заседая в Риме или Венеции. Роль нового органа заключалась в принятии решений о распределении австро-венгерского флота, нормализации торговли и мирной жизни. Область делилась на несколько оккупационных зон. Британия обеспечивала безопасность в заливе Кварнер, Италия присоединяла к себе северную Далмацию, США вводила войска вцентральную и южную части Далмации, Франция охраняла черногорское и албанское побережья. Фактически Италия располагала крупнейшим военным присутствием во всем регионе, что вызывало недовольство остальных сторон. В своём письме контр-адмирал Эдвард Киддл, который был британским представителем в Комитете в январе 1919 г., описывает рабочую встречу, где Франция потребовала объяснения причин ввода итальянских войск в Фиуме, а представитель Италии адмирал Мола отказался вести обсуждение. Последний характеризуется как «самый неприятный человек на свете … ему совершенно не хватает ни добродушия, ни чувства юмора: все его усилия направлены на то, чтобы подстрекать и срывать наше расследование» (речь о Фиуме). Вскоре адмиралами Соединенных Штатов, Франции и Великобритании была составлена жалоба, требующая отстранения адмирала Мола. Однако итальянским дипломатическим представителям на Версальской конференции удалось воспрепятствовать принятию этих инструкций, и рекомендации комитета были отклонены в вышестоящей инстанции, после чего Мола подал в отставку. Киддл трактует внезапный уход, как ещё один способ сорвать процесс: «Адмирал Мола действовал в соответствии с инструкциями по задержке и затягивал расследование в отношении Фиуме

© Гудков М.Ф., 2024

как можно дольше, и, обнаружив, что он достиг своего предела, он теперь подал в отставку, надеясь, что это приведет к дальнейшим задержкам» [7, с. 364].

Непосредственно в Версале вопрос так же подвергался всестороннему обсуждению. В начале работы конференции Великобритания представила документ, в котором были обобщены основные предпосылки и требования всех заинтересованных сторон по Фиуме. Документ оценивал присоединение Фиуме к Италии негативно, поскольку Риека (хорватское название Фиуме) была единственным портом, с которым Любляна, Загреб и Белград были соединены ширококолейной железной дорогой. Без Риеки КСХС лишалось прямого выхода к Адриатическому морю, что ослабляло экономику и суверенитет молодого государства. Итальянский аргумент о национальном преобладании итальянцев в городе, аналогично подвергся критике. Было выявлено, что итальянская сторона административно выдворяла восточную часть города – «Сушак», заселенную преимущественно славянами (хотя в документации КСХС он так же воспринимался как отдельный город) [17, с. 304, 305]. Более поздние подсчеты показали полноценную этническую карту региона: численность сербо-хорватов в Далмации составляла около 610000 человек, а итальянцев – от 20000 до 30000 человек [5, с. 305], что играло не в пользу Италии. Британия констатировала рост вражды в отношениях Италии с Францией, что традиционно выступала на стороне балканских славян, и приобретает злейшего врага в лице КСХС, «который в течение многих лет заставит ее дорого заплатить за свои выступления» [12, с. 102]. Рекомендовалось сократить число итальянских войск в Фиуме до уровня остальных контингентов и установить в городе общее оккупационное правительство во главе с не-итальянцем.

В противовес МИД британские военные были менее категоричны. В письме премьер-министру Великобритании Генри Асквиту лорд-адмирал Уинстон Черчилль отметил: «Нет причин, по которым мы не должны согласиться с тем, что Адриатика стратегически становится итальянским озером. Преимущества того, что Австрия не будет иметь военно-морского флота, огромны. Одна враждебная великая держава будет устранена из Средиземноморья» [8, с. 2]. Похожее мнение в переписке с министром иностранных дел от февраля 1919 г. выражал контр-адмирал Джордж Хоуп, предлагая отдать Далмацию, что имеет «второстепенное значение» [16, с. 227–278]. Взамен Италия должна отказаться от притязаний в Албании и Малой Азии, что представляло настоящую угрозу доминирования Британии на море. А письмо военного министерства от 7 января 1919 г. упоминает более сдержанную позицию генерала Уильяма Туэйтса: «Нейтрализация Восточной Адриатики протяженностью от Фиуме до Дураццо включительно заслуживает серьезного рассмотрения в качестве решения сложной ситуации … это решение дополнительно разрешило бы любые трудности, которые могут возникнуть из-за итальянских притязаний в Черногории и сербских устремлений в Северной Албании. Под нейтрализацией следует четко понимать, что контроль является международно-национальный, а не итальянский» [9, с. 337–339].

Адриатический вопрос воспринимался Великобританией как непосредственно влияющий на её морскую безопасность, а контекст секретного Лондонского договора, обязывал Лондон выполнять территориальные договоренности перед КСХС, что напрямую касалось Фиуме, находящемся под фактической итальянской оккупацией. Участником договора оставалась и Франция, что хотела использовать мощный портово-промышленный город в качестве одной из баз для своих операций на Адриатике, и решение Италии прекратить железнодорожное и телеграфное сообщение с Загребом их не устраивало. Французы обвиняли Италию в колониализме. Так в хорватском г. Сплите вышла «анонимная» франкоязычная статья «О европейской Триполитании»: «В то самое время, когда весь мир говорит о мире между народами, о свободе между нациями, торжественно провозглашенной мистером Вильсоном, империалистическая Италия нападает на безоружное население побережья Далмации, с жестокостью завоевателя, чтобы заставить нас понять, что в Европе существует режим в десять раз хуже австрийского» [8, с. 3].

Позиция США отличалась отсутствием обязательств по Лондонскому пакту и прямых интересов в регионе. Исходя из более глобальных целей, Вудро Вильсон, продвигая свой программный до-

© Гудков М.Ф., 2024

кумент «14 пунктов», заявлял о нелегитимности тайного договора в Лондоне, что противоречил 1-му пункту, предполагавшему открытое обсуждение ранее скрытых пактов [10]. О чём Вильсон заявил в своей речи в Версале 24 апреля 1919 г.: «Когда Италия вступила в войну, она вступила на основе определенного, но частного соглашения с Великобританией и Францией, ныне известного как Лондонский пакт. С тех пор все обстоятельства изменились. Многие другие державы, великие и малые, вступили в борьбу, не имея представления об этом личном понимании» [15, с. 761]. Вместе с тем, он ссылался на сам договор, подчеркивая его неактуальность: «Австро-Венгерская империя, которая в то время была врагом Европы и за счет которой Лондонский пакт должен был сохраняться в случае победы, распалась на куски и больше не существует» [15, с. 761]. Статус Фиуме подпадал под пункт 9, предполагавший определение новых границ Италии «на основе ясно различимых национальных границ», и пункт 11, обещавший предоставить Сербии «свободный и надёжный доступ к морю» [10]. Оба положения дискредитировали позицию Италии: «Фиуме должен служить торговым центром не Италии, а земель к северу и северо-востоку от этого порта: Венгрии, Богемии, Румынии и государств новой югославянской группы. Присоединив Фиуме, Италия создала бы ощущение, что мы намеренно отдали порт, от которого главным образом зависит доступ всех этих стран к Средиземному морю, в руки державы, которой он не принадлежал». Любопытно, что в следующем предложении президент США легитимирует положение пакта о Фиуме: «Именно по этой причине, без сомнения, Фиуме … там окончательно закреплен за хорватами» [Там же, с. 762]. Ещё в обращении к объединенной сессии Конгресса 11 февраля 1918 года Вильсон выступал за новый вид открытого взаимодействия между народами, что исключал присоединение территорий по праву тайных сговоров: «Люди не должны переходить от одного суверенитета к другому в результате международной конференции или взаимопонимания между соперниками и антагонистами. Национальные устремления должны уважаться, люди теперь могут находиться во власти и управляться только с их собственного согласия. Самоопределение – это не просто этап; это императивный принцип действия» [8, с. 2].

Политический идеализм выступал не единственным фактором, которым руководствовался Вильсон. Создание Коминтерна, Спартаковское движение в Германии, установление советской власти в Венгрии – эти проявления коммунистического движения беспокоили Вильсона: «Между итальянцами и славянами существует фатальный антагонизм. Если у славян возникнет чувство несправедливости, это сделает пропасть между ними непреодолимой и откроет дорогу российскому влиянию и формированию славянского блока, враждебного Западной Европе» [Там же, с. 5]. Интересный факт отмечает историк Николь Фелпс: в экспертных оценках по Балканам американский президент, опирался на работы британских экспертов [11, с. 233], в частности, суждения Уильяма Сетон-Уотсона и Артура Эванса, занимавших про-славянскую позицию [14, с. 271–279]. Прошедшие в США теракты итальянских анархистов тоже могли повлияли на анти-итальянскую позицию Вильсона.

Итальянские лидеры были крайне шокированы негативной реакцией «большой тройки», предполагая, что Фиуме подпадает под 9 пункт вильсоновской программы. Это привело к уходу Орландо и Соннино с конференции. Итальянская делегация указала на двойные стандарты принципа национальностей, поскольку около 2 млн немцев были приписаны к чехословацкому государству, а 1 млн украинцев – к Польше, в то время как выполнение условий Лондонского мирного договора оставило бы менее 1 млн славян в Италии. Итальянцы спросили, если Франция получила Сирию, Британия – Палестину и Месопотамию, места за тысячи километров от Лондона и Парижа, почему Италия не могла получить территорию сразу за Адриатикой, где она присутствовала веками и за которую понесла огромные потери? Эту риторику поддержали националисты. Габриеле Д’ Аннунцио объявил об «изуродованной победе», а Бенито Муссолини, выступая в Фиуме 22 мая 1919 г., обрушился на «лжепророка Вильсона» и империализм «англосаксов и греков» [8, с. 5]. Итальянское правительство не без оснований опасалось политической нестабильности своей молодой республики, стремясь добиться больших политических успехов.

© Гудков М.Ф., 2024

Инцидент 6 июля 1919 г. только усилил давление на Италию. Тогда про-итальянские протестующие, поддержанные итальянскими моряками, убили девять французских солдат в Фиуме. Союзники сформировали комиссию, чтобы пролить свет на все обстоятельства, связанные с инцидентом. В отчете британский генерал Герберт Уоттс, написал, что каждый член комиссии работал в своих интересах: французы хотели обвинить итальянцев. Итальянцы стремились доказать, что протесты спровоцировали французы, пытаясь выдавить их военный контингент из города. Только американский представитель пытался уладить ситуацию, игнорируя сам конфликт. Расследование объявило виновником итальянскую гражданскую администрацию, которая поощряла протесты и пыталась проводить политику дискриминации против не-итальянцев. Совет имел полный контроль над присутствующими итальянскими вооруженными силами, подтверждая тем самым, что они полностью контролировали ситуацию с безопасностью в городе [9, с. 32].

Последующее решение полностью выдворить итальянскую армию из города спровоцировало интервенцию Д’ Аннунцио [3, с. 692]. Вторжение оказалось внезапным для каждой из сторон, показав общий уровень хаоса в регионе. Союзники, опасаясь большего кровопролития эвакуировались из города, а командующий 8-й итальянской армией Марио ди Робилант, отвечая на письмо нового премьер-министра Франческо Нитти, где последний требовал «с величайшей строгостью восстановление порядка и иерархии в Фиуме», спрашивал: «Прошу сообщить мне, известно ли правительству о добровольческом движении в Риеке и поддерживает ли оно их тайно, и если нет, то я прошу средства» [6, с. 1, 2], что наглядно иллюстрирует политический кризис Итальянского Королевства.

Фиумский конфликт, неожиданно для мирового сообщества, стал центральной проблемой Версальской конференции. Большие амбиции и нежелание своевременно идти на компромиссы привело стороны конфликта к непредсказуемой эскалации. Растущие амбиции Италии столкнулись с прагматизмом остальных держав-победителей. Опасаясь втягивания Балкан в советскую зону влияния, Антанта игнорировала внутриполитическую обстановку Савойского королевства, укрепив зарождающийся реваншизм. На протяжении всей войны правительство Италии активно использовало националистическую риторику, сделав маргинальный ирредентизм частью официальной политической программы, а когда заявленные цели оказались недостижимыми, возник кризис. Мятежный марш на Фиуместал закономерным итогом взаимной глухоты спорящих сторон.

Литература

1. Гудков М.Ф. Истоки фиумского конфликта: от внутренних межэтнических противоречий к интервенции д’Аннунцио // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2023. №2(49). С. 5–10. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1687180305.pdf (дата обращения: 03.11.2023).

2. Austro-Hungarian Rotbuch (Italien), No. 82, Berchtold to Ambrozy 26 December / Seton-Watson R.W. Italian Intervention and the Secret Treaty of London // The Slavonic Review. Modern Humanities Research Association. 1926. Vol. 5. No. 14. P. 271–297 (76). [Электронный ресурс]. URL: https://www.jstor.org/stable/4202074 (дата обращения: 04.11.2023).

3. Becherelli A. Croatian Nationalism in Austro-Hungarian Empire. The Croatian Party of Right / Edizioni Nuova Cultura, P. 45. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/11968898/Croatian_Nationalism_in_Austro_Hungarian_Empire_The_Croatian_Party_of_Right (дата обращения: 04.11.2023).

4. Branko K. Great Britain and the Adriatic Question after World War I / University of Zadar, 2021, P. 9–327(73). [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/76319234/Great_Britain_and_the_Adriatic_Question_after_World_War_I_Velika_Britanija_i_jadransko_pitanje_nakon_Prvog_svjetskog_rata (дата обращения: 06.11.2023).

5. Dalmatia, March 1919 / The National Archives // Branko K. Great Britain and the Adriatic Question after World War I, University of Zadar, 2021, P. 9–327(73). [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/76319234/Great_Britain_and_the_Adriatic_Question_after_World_War_I_Velika_Britanija_i_jadransko_pitanje_nakon_Prvog_svjetskog_rata (дата обращения: 14.11.2023).

6. Dirienzo P. D’Annunzio, Nitti e la questione di Fiume // Corrieredella Sera. 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/91709437/DAnnunzio_Nitti_e_la_questione_di_Fiume (дата обращения: 04.11.2023).

7. From Rear Admiral E.B. Kiddle (14 January, 1919), P. 364 / The National Archives // Branko K. Great Britain and the Adriatic Question after World War I, University of Zadar, 2021, P. 9–327(73). [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/76319234/Great_Britain_and_the_Adriatic_Question_after_World_War_I_Velika_Britanija_i_jadransko_pitanje_nakon_Prvog_svjetskog_rata (дата обращения: 04.11.2023).

© Гудков М.Ф., 2024

8. Marelic V. Wilson and the Adriatic Question at the peace conference // University of Vienna. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/39077222/Wilson_and_the_Adriatic_Question_at_the_peace_conference (дата обращения: 04.11.2023).

9. Neutralization Eastern Wates of the Adriatic, 7. 1. 1919, P. 377–379 / The National Archives // Branko K. Great Britain and the Adriatic Question after World War I, University of Zadar, 2021, P. 9–327(73). [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/76319234/Great_Britain_and_the_Adriatic_Question_after_World_War_I_Velika_Britanija_i_jadransko_pitanje_nakon_Prvog_svjetskog_rata (дата обращения: 04.11.2023).

10. President Woodrow Wilson's 14 Points, 8 January 1918 // National Archives Operations, 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://www.archives.gov/milestone-documents/president-woodrow-wilsons-14-points (дата обращения: 22.11.2023).

11. Phelps N.M. U.S.-Habsburg Relations from 1815 to the Paris Peace Conference: Sovereignty Transformed / Cambridge University Press, 2013, 304 p. [Электронный ресурс]. URL: https://books.google.ru/books/about/U_S_Habsburg_Relations_from_1815_to_the.html?id=ptpR9eHNuusC&redir_esc=y (дата обращения: 04.11.2023).

12. Relations between Italians and Jugo-Slavs since Austrian surrender (a 25 January, 1919), pp. 121 / The National Archives // Branko K. Great Britain and the Adriatic Question after World War I, University of Zadar, 2021, P. 9–327(73). [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/76319234/Great_Britain_and_the_Adriatic_Question_after_World_War_I_Velika_Britanija_i_jadransko_pitanje_nakon_Prvog_svjetskog_rata (дата обращения: 10.11.2023).

13. Seton-Watson R.W. The Making of a New Europe / Methuen London, First Edition, 1981, 458 p. [Электронный ресурс]. URL: https://books.google.ru/books/about/The_Making_of_a_New_Europe.html?id=Jb8OAAAAQAAJ&redir_esc=y (дата обращения: 04.11.2023).

14. Seton-Watson R.W. Italian Intervention and the Secret Treaty of London / The Slavonic Review. Vol. 5. No. 14 // Modern Humanities Research Association. 1926. P. 271–297(76). [Электронный ресурс]. URL: https://www.jstor.org/stable/4202074 (дата обращения: 07.11.2023).

15. Statement of President Wilson Regarding the Disposition of Fiume / The American Journal of International Law. Vol. 13. No. 4. 1919. P. 761–763(77). [Электронный ресурс]. URL: https://www.jstor.org/stable/2187559 (дата обращения: 04.11.2023).

16. The claims of Italy. 19.2.1919. P. 277–278 / The National Archives // Branko K. Great Britain and the Adriatic Question after World War I, University of Zadar, 2021. P. 9–327(73). [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/76319234/Great_Britain_and_the_Adriatic_Question_after_World_War_I_Velika_Britanija_i_jadransko_pitanje_nakon_Prvog_svjetskog_rata (дата обращения: 05.11.2023).

17. The Question of Flume, 15.1.1919 / The National Archives // Branko K. Great Britain and the Adriatic Question after World War I, University of Zadar, 2021. P. 9–327(73). [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/76319234/Great_Britain_and_the_Adriatic_Question_after_World_War_I_Velika_Britanija_i_jadransko_pitanje_nakon_Prvog_svjetskog_rata (дата обращения: 04.11.2023).

18. The Triple Alliance, 20 May 1882 / World War I Document Archive, 1996. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gwpda.org/1914m/triporig.html (дата обращения: 04.11.2023).

19. Treaty of London, 26 April 1915 / Wikisource, 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://en.wikisource.org/wiki/Treaty_of_London_(1915) (дата обращения: 12.11.2023).

MIKHAIL GUDKOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FIUME QUESTION: THE INFLUENCE OF THE FOREIGN POLICY FACTORS ON ITS DEVELOPMENT IN THE 1914–1920S

The article deals with the consideration of the problem of the state affiliation in Fiume in the 1914–1920s. On the basis of the analysis of the diplomatic documents and the publicistic sources there is concluded that both the home policy reasons and the foreign policy factors influenced significantly on the Fiume question. By the reason of the geographical position the town was an essential port in the region. The absence of the clear state affiliation of Fiume resulted in the fight of the countries of "the Big Four" for the potential influence in the Adriatic region.

Key words: *Fiume, London Pact, Adriatic question, the Entente, the Triple Alliance, Italy, Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes.*

© Гудков М.Ф., 2024

УДК 94(430)+94(476)“1941/.45

З.В. ЗУБКОВ
(zubkov.zaxar1999@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДЕТСКИЙ ЛАГЕРЬ «КРАСНЫЙ БЕРЕГ»*

Рассматривается создание и функционирование детского лагеря «Красный берег» в контексте реализации политики геноцида нацистским руководством на территории Беларуси в годы Второй мировой войны.

Ключевые слова: *Вторая мировая война, Великая Отечественная война, лагерь «Красный берег», нацистский лагерь, детские концлагеря.*

Война само по себе страшное явление. Война не знает слова сострадание, она забирает будущее у миллионов людей вне зависимости от их пола, возраста и статуса. Вторая мировая война была одним из самых страшных событий XX в. С нападением на СССР нацистская Германия прибегала ко всем возможным методам, которые могли только прийти в голову. Имея большое количество раненых солдат, германское руководство решило брать кровь у детей, создавая для этого лагеря. Такие лагеря получили большое распространение: только на территории Беларуси находилось около 16 лагерей подобного типа [11].

Многие исследования посвящены таким лагерям смерти, как Аушвиц-Биркенау, Треблинка или тот же Тростенец. Но гораздо менее изучена история детских концлагерей, в частности, лагеря «Красный берег». Немногочисленные публикации о нем [9, 13] противоречивы, что можно объяснить рядом факторов. Во-первых, имеется мало свидетельств и показаний узников и очевидцев событий в лагере Красный берег. Во-вторых, с наступлением Красной армии нацисты тщательно уничтожали следы преступления, поэтому не сохранилось практически никаких протоколов и отчетов. В-третьих, дети, прошедшие лагерь и выжившие в нем, фрагментарно помнят о том, что с ними происходило.

Расширению источниковой базы по изучению нацистского лагеря «Красный берег» способствуют документы из Национального архива Республики Беларусь [3, 4, 5, 6, 7, 8], которые в определенной мере помогают воссоздать картину происходивших там событий. И главное – проанализировать функции и роль лагеря «Красный берег» в системе нацистских лагерей.

После войны советское руководство не распространяло сведений о злодеяниях, которые творили нацисты по отношению к детям. На этот счет партийное руководство считало, что данная информация может усилить ненависть к немецкому народу в послевоенное время, когда в этом не было необходимости, т. к. Германская Демократическая Республика была под контролем СССР. С другой стороны, большую роль играл человеческий фактор: многие граждане, бесследно потерявшие своих детей в годы войны, могли психологически не перенести тот факт, что нацисты делали с детьми.

Агрогородок Красный Берег Жлобинского района Гомельской области Белоруссии в начале 1940-х гг. представлял собой крупное село, в котором имелись несколько предприятий, а также своя школа. В начале июля 1941 г. село заняли нацисты, обустроив на территории усадьбы Козелл-Поклевских военный госпиталь. Кроме того, в Красном берегу был создан один из крупнейших перевалочных пунктов, через который в дальнейшем производилась транспортировка граждан СССР в Германию [13]. Необходимо отметить, что на территории села находилось несколько лагерей, которые, по своей сути, были пересыльными: один – для взрослых трудоспособных граждан, а другой имел статус детского донорского лагеря, который располагался непосредственно в немецком госпитале.

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

© Зубков З.В., 2024

Первый лагерь был создан нацистами в апреле 1944 г. На территории бензосклада немцы собрали около 8000 тыс. советских граждан для отправки на принудительные работы. Люди набирались «в основном из Рогачевского района, Жлобинского, Бобруйского, Паричского и Стрешинского районов» [7, с. 24]. В ужасных условиях, под угрозами расстрела и избиений, часть людей была отправлена на работы в Пинские болота, из которых огромное количество вскоре умерло от тифа и других заболеваний, а другая часть была направлена на работы в Германию. После войны многие из них так и не вернулись на Родину. «Принудительный труд являлся массовым феноменом. Практически не было такой сферы германского общества и хозяйства, в которой в той или иной степени не применялся бы принудительный труд» [1, с. 5].

Таким образом, в данном перевалочном лагере находилось взрослое население Беларуси для осуществления трудовых работ. Он просуществовал от силы несколько месяцев.

Детский пересыльный лагерь был создан в июне 1944 г. в то время, когда нацисты потерпели ряд поражений. Раненым немецким солдатам требовалась донорская кровь. Взять ее было негде. Тогда в голове руководства созрел план забирать кровь у детей для солдат. Нацисты начали забирать детей из Жлобинского, Рогачевского, Бобруйского, Стрешинского районов [7, с. 24].

Сохранившиеся протоколы допроса немецких преступников дают понять, что нацисты производили облавы по деревням, отбирая детей возраста от 8 до 14 лет [Там же], по другим данным от 6 до 14 лет [4, с. 25–26]. Возраст был не случайным, т. к. именно в этот период у детей проходила гормональная перестройка, и кровь имела полезные, в данном случае, целительные свойства. Нацисты старались брать в основном девочек, т. к. у них чаще встречалась первая группа крови с положительным резус-фактором (данная группа крови являлась универсальной и подходила многим людям).

Нацисты совершали облавы ранним утром, выводили жителей на улицу и отбирали нужных по возрасту детей. Некоторые жители, имея определённое количество сбережений, выкупали своих детей, другим везло меньше. Из воспоминаний Р.А. Говорушко: «Немцы у нас делали облавы регулярно. Раненым гитлеровцам нужна была кровь. Зная, куда забирают детей, родители, кто богаче, хотели выкупить их, кто за деньги, кто за золотые кольца. Многие хоронили детей. Как и моя мама. Однако сосед сказал об этом фашистам. Меня и схватили. Привезли в Красный Берег, отвели помыться, тогда нас всех осматривали врачи. Заметили, что у меня на шее была гнойная рана. И отправили вместе с другими подростками из нашей деревни в Германию» [12].

Детей изымали у родителей и привозили в лагерь, где их вели мыться на речку Добысна. Понимая неладное, дети пытались переплыть речку, чтобы спрятаться на другом берегу и убежать домой, но их ждал расстрел [10]. Далее прибывшие в лагерь дети проходили медицинский осмотр комиссии, после чего они отправлялись в Германию в пломбированных поездах [3, с. 22]. Выжившая Лилия Блажевич вспоминает: «Когда привезли в Красный Берег, мне обмерили череп, взяли кровь на анализ. Гемоглобин оказался низким, оставили подкормить. Давали молочную водичку с сахаром, от которой открылась рвота. Я еще больше ослабла» [10]. Помимо забора крови дети вынуждены были заниматься физическими работами.

Так детей делали донорами. Если в настоящее время кровь могут брать только у 18-летних людей, чей вес не ниже 55 килограмм, т. к. в противном случае это опасно для здоровья, то захваченные нацистами дети вынуждены были сдавать кровь до 6 раз. Один из узников этого лагеря вспоминает: «Брали кровь по-страшному… Начинают брать – и радуга в глазах идет. Становится все такое оранжевое. И теряешь сознание… Прекращают, уносят. Как я остался жив – не понимаю» [2, с. 37]. После забора крови вместо нормальной еды давали немного сладкой воды и суп из пшена и на несколько дней освобождали от рытья окопов [10].

Родители понимали будущую участь своих детей и пытались всячески их спасти. Матери и близкие люди ежедневно стояли у ограждения, пытаясь увидеть своего ребенка, чтобы перекинуть через проволоку ему немного еды. Перебрасывали не только еду, вспоминает Григорий Голубицкий, а также

© Зубков З.В., 2024

ядовитые растения, которыми дети натирались, и после этого их тело покрывалось сыпью. Нацисты, не понимая, чем болеют дети, выгоняли их из лагеря [9].

Согласно акту комиссии Краснобережского сельсовета из лагеря было увезено в Германию детей в количестве 1990 человек [6, с. 24], впоследствии удалось установить личности только 15-ти [3, с. 22]. В Германии дети после неоднократной сдачи крови отправлялись на тяжелые физические работы. Из воспоминаний Н.Н. Романенко: «В этом лагере я пробыла шесть дней [имеется в виду лагерь «Красный берег». – *З.З.*], после чего была отправлена на поезде в запломбированных вагонах под усиленной охраной в Германию на реку Эльба в город Дессау… Всех нас заставляли работать на железоделательном заводе, причем работать заставляли по 12 часов в сутки, пища была плохая, многих из нас подвергали избиениям без всяких на то причин – за поломку машинки и по другим причинам. В лагере Дессау я пробыла в течение девяти месяцев, т. е. до того времени, как нас освободила Красная Армия, т. е. до 25 апреля 1945 года» [6, с. 25]. Такие события происходили с тысячами детей, попавшими детские лагеря.

Когда Красная Армия стала приближаться к деревне Красный берег, нацисты начали тщательно уничтожать следы преступлений. В результате лагерь был ликвидирован, деревня сожжена, а документы, которые вели нацисты, уничтожены. Дети были погружены в эшелоны и увезены. 25 июня 1944 г. советские войска освободили деревню Красный берег, прекратив ужас, который творили нацисты. Лагерь просуществовал недолго, но впоследствии получил название «Детская Хатынь».

Только в 2007 г. в деревне Красный берег был открыт мемориал, посвященный не только этому детскому лагерю, а всем детям, которых затронула война, и тем, кто смог вернуться домой, и тем, кто не пережил этих страшных событий. Это памятник детям-жертвам Великой Отечественной войны.

Тяжело осознавать, что война, которую начали взрослые, коснулась детей и унесла тысячи из них на тот свет, и никто не смог это предотвратить. Сейчас мы можем почтить их души только памятью о них и донести эту память будущим поколениям во избежание повторения истории.

Литература

1. Арсентьева В.А. Принудительный труд в лагере Аушвиц // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 4(33.2). С. 4–7. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1591280271.pdf (дата обращения: 19.11.2023).

2. Гульник Ю.А. «Детская Хатынь» Красного берега // Этих дней не смолкнет Слава: материалы Республикан. студен. военно-науч. конф., посвященной дню Победы в Великой Отечественной войне. (г. Гродно, 24 апр. 2014 г.). Гродно: Изд-во Гроднен. гос. медицин. ун-та, 2014. С. 35–38.

3. Из акта комиссии Краснобережского сельсовета Жлобинского района о вывозе гитлеровцами детей в Германию. Пристань, 20 ноября 1944 г. // НАРБ. Ф. 861. Оп. 1. Д. 6. Л. 153, 153 об. Заверенная копия. [Электронный ресурс]. URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/203529-iz-akta-komissii-krasnoberezhskogo-selsoveta-zhlobinskogo-rayona-o-vyvoze-gitlerovtsami-detey-v-germaniyu-pristan-20-noyabrya-1944-g#mode/inspect/page/1/zoom/4 (дата обращения: 21.11.2023).

4. Из протокола допроса бывшего военнослужащего 45-й немецкой пехотной дивизии А. Бейденека об участии в угоне детей в Германию. 20 марта 1948 г. // НАРБ. Ф. 1363. Оп. 1. Д. 147. Л. 18, 21-21 об. Подлинник. Рукопись. [Электронный ресурс]. URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/203534-iz-protokola-doprosa-byvshego-voennosluzhaschego-45-y-nemetskoy-pehotnoy-divizii-a-beydeneka-ob-uchastii-v-ugone-detey-v-germaniyu-20-marta-1948-g#mode/inspect/page/1/zoom/4 (дата обращения: 22.11.2023).

5. Из протокола допроса жителя станции Красный Берег Б.М. Ярымова об угоне гитлеровцами детей в Германию. 4 апреля 1947 г. // НАРБ. Ф. 1363. Оп. 1. Д. 387. Л. 325. Подлинник. Рукопись. [Электронный ресурс]. URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/203531#mode/inspect/page/1/zoom/4 (дата обращения: 21.11.2023).

6. Из протокола допроса свидетельницы Н.Н. Романенко об угоне гитлеровцами детей в Германию. 28 октября 1947 г. // НАРБ. Ф. 1363. Оп. 1. Д. 147. Л. 48-49об. Подлинник. Рукопись. [Электронный ресурс]. URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/203533-iz-protokola-doprosa-svidetelnitsy-n-n-romanenko-ob-ugone-gitlerovtsami-detey-v-germaniyu-28-oktyabrya-1947-g#mode/inspect/page/1/zoom/4 (дата обращения: 22.11.2023).

7. Из протокола допроса свидетеля Н.М. Романенко о пересыльном лагере для мирного населения, созданном гитлеровцами в деревне Красный Берег. 26 октября 1947 г. // НАРБ. Ф. 1363. Оп. 1. Д. 387. Л. 325. Подлинник. Рукопись. [Электронный ресурс]. URL: http://docs.historyrussia.org/ru /nodes/203532#mode/inspect/page/2/zoom/4 (дата обращения: 22.11.2023).

8. Из протокола опроса жителя деревни Красный Берег В.Ф. Шкирмона об угоне гитлеровцами детей в Германию. 3 апреля 1947 г. // НАРБ. Ф. 1363. Оп. 1 Д. 387. Л. 323. Подлинник. Рукопись. [Электронный ресурс]. URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/203530#mode/inspect/page/2/zoom/4 (дата обращения: 18.11.2023).

© Зубков З.В., 2024

9. Растоптанное детство: вымысел и правда детского концлагеря «Красный Берег». [Электронный ресурс]. URL: https://sputnik. by/20180506/rastoptannoe-detstvo-vymysel-i-pravda-detskogo-konclagerya-krasnyj-bereg-1035222138.html (дата обращения: 18.11.2023).

10. Роман Старовойтов. Житель Красного Берега Жлобинского района Анатолий Хлопков поделился воспоминаниями о пережитом в 1940-е / Правда Гомель. [Электронный ресурс]. URL: http://gp.by (дата обращения: 17.11.2023).

11. Страшная правда Скобровки. [Электронный ресурс]. URL: https://specreport.belta.by/skobrovka#:~:text=%D0%9D%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8%20%D0%91%D0%B5%D0%BB%D0%B0%D1%80%D1%83%D1%81%D0%B8%20%D0%B2%201941,%D0%B2%20%D1%8D%D1%82%D1%83%20%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8E%20%D0%BD%D0%B5%20%D0%B2%D1%85%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BB%D0%B8 (дата обращения: 19.11.2023).

12. 11 апреля отмечается Международный день освобождения узников фашистских лагерей: узница детского концлагеря Красный Берег Раиса Говорушко рассказала об испытаниях, пережитых в 1944-м // Беларусь Сегодня. [Электронный ресурс]. URL: https://www.sb.by/articles/krasnogo-berega-krov.html (дата обращения: 17.11.2023).

13. Mystery of the Red Coast. As the Nazis took blood from Soviet children // Top War. [Электронный ресурс]. URL: https://en.topwar.ru/155785-tajna-krasnogo-berega-kak-nacisty-zabirali-krov-u-sovetskih-detej.html (дата обращения: 20.11.2023).

ZAKHAR ZUBKOV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE CHILDREN'S CAMP "RED BANK"

The article deals with the creation and functioning of the children's camp "Red Bank" in the context of the implementation of the genocide by the Nazi guidance at the territory of Belarus in the period of the Second World War.

Key words: *the Second World War, the Great Patriotic War, camp "Red Bank", Nazi camp, children's concentration camp.*

© Зубков З.В., 2024

Социальные науки

УДК 314.7

А.О. СЕРГАЗИЕВ
(askarser2002@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТАТУС МИГРАНТА В ГРАНИЦАХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА*

Представлен анализ и рассмотрение статуса мигранта в Российской Федерации на сегодняшний день. Указываются наиболее важные аспекты в проведении всего миграционного процесса на территории нашей страны. Подчеркивается значимость к правильному построению правового статуса мигранта, отношению к миграции со стороны местного населения и государства в целом.

Ключевые слова: *миграция, мигранты, социальная работа, правовой статус, миграционная политика.*

Миграция по большей части является социально-экономическим явлением, сформированным человеком в результате целенаправленных действий основанных на его передвижении, получении нового гражданского и правового статуса в рамках другого государства, учитывая при этом интересы своей семьи и принимающей страны.

Она в первую очередь направлена на улучшение жизни определенного человека. Миграция может носить как массовый, так и индивидуальный характер, основываясь на элементах этнической составляющей. Также различают многократные и однократные миграции, связанные с работой и учебой или же жизненно важными факторами [1].

Как и другие явления, связанные с социальной деятельностью, миграция реализовывает сразу несколько функций, которые отличаются друг от друга в зависимости от ее вида и характера. От реализации функций, миграция показывает свою важность и позицию, занимаемую в принимающем обществе. В основном выделяют три главных функции осуществляемые миграцией:

– Первая – Ускорительная. Территориальное смещение населения влияет на образ жизни, социально-психологические факторы, возникновение новых знаний про другие территории и культуру в принимающем обществе. Иными словами миграция ускоряет развитие людей, только тем, что она осуществляется на их территории.

– Вторая – Селективная. В данном случае миграция влияет на качественный состав населения принимающего государства, вследствие несоизмеримого участия социальных и демографических групп в миграции, т. к. мужчины трудоспособного возраста составляют основную часть мигрирующего населения, в отличие от женщин и детей.

– Третья – Перераспределяющая. Данная функция основана на взаимосвязи двух и более регионов принимающей страны, между собой распределяя их производственную силу, инвестиции. При осуществлении этой функции миграция не только увеличивает численность населения одного района, но и улучшает демографические характеристики других территорий принимающей страны, принимая участие в воспроизводстве населения [11, с. 34].

Условия, в которых проживает человек, проявляются с помощью факторов его окружающей среды. Т.И. Заславская считает, что: «факторы миграции – это совокупность социальных условий, в которых миграционный процесс является неотъемлемой частью, и эти условия влияют на его интенсивность, направленность и другие параметры» [Цит. по: 6, с. 57]. В своих исследованиях она делит факторы миграции на две разные группы: управляемые и неуправляемые принимающим обществом,

* Работа выполнена под руководством Калачева А.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Сергазиев А.О., 2024

по-другому их называют факторы-регуляторы и факторы-условия. Основным же фактором миграции выступает передвижение людей с одной территории на другую, что формирует возможности заселения данных территорий другими людьми. Все факторы регулирования миграции начинают изменяться из-за контроля государственной власти и действий органов местного самоуправления, по этой причине они в основном построены на социально-экономической основе, это проявляется в разнице в заработной плате, установлении или же отмене льгот и в общей кадровой и национальной политике принимающей страны [8, с. 185].

На данный момент Россия во всем мире занимает третье место среди всех стран по масштабам миграции. В большей степени страны с более высоким уровнем жизни, граничащие с не сильно развитыми странами в этих аспектах, испытывают на себе наплыв не только законно пересекших границу мигрантов, но и нелегальных. По этой причине миграцию просто необходимо контролировать и регулировать на государственном уровне.

Правовое положение мигранта в стране, гражданином которой он не является, включает в себя множество особенностей. Это может быть как ограничением в сроке пребывания на территории принимающего государства, в определенном количестве времени правоотношений в качестве субъекта.

Основное право мигранта – это право на свободное передвижение, т. к. в основном мигранты преследуют цель в перемене своего места жительства, за счет передвижений по территории страны. Обязанности у разных категорий мигрантов специфические и своеобразные. Однако всем видам мигрантов необходимо встать на миграционный учет, для того, чтобы принимающее государство имело возможность контролировать все их действия [2].

Наравне с гражданами Российской Федерации, мигранты имеют такие же права и обязанности, за исключением случаев прямо предусмотренных в законе. Например, в политической сфере нашей страны при желании мигранта активно в ней участвовать, он не имеет право избираться или быть избранным, принимать участие в референдумах на государственной основе и т. д.

Что касается трудовой деятельности, то ключевые правовые положения, которые находятся в Трудовом кодексе Российской Федерации, федеральном законодательстве и иных нормативно-правовых актах [9] говорят о том, что мигранты без гражданства имеют возможность работать только при условии наличия у них специального патента или разрешения.

Наличие гражданства у человека оказывает влияние на объем предоставляемых ему прав и свобод, что, в свою очередь, подчеркивает этот аспект как – специальный статус мигранта. Конституцией Российской Федерации закрепляются главные права человека и гражданина, которые распространяются на всех, а также на мигрантов. Однако наибольшее количество ограничений мигрантов исходит от отсутствия или наличия у них гражданства Российской Федерации.

У мигрантов есть свой правовой статус, который содержит в себе множество принципов для создания благоприятных условий для проживания в нашей стране. Независимо от пола, расы, национальной или религиозной принадлежности равенство прав и свобод должны признаваться в нашей стране. Конституция Российской Федерации и другие законодательные акты [2] становятся гарантом этого положения. Права личности обеспечиваются президентом Российской Федерации или уполномоченными на то органами. Права и свобода человека является главным направлением правовых систем всего мира, по этой причине в нашем государстве действуют и международные акты от организаций и ратифицированные на территории нашей страны международные договора [7].

В общем, наша страна является благоприятным местом, как для временного пребывания, так и постоянного жительства мигрантов. Россия имеет стабильную правовую систему, достаточно крепкую экономику, а это не может не привлекать граждан других государств.

Положительное влияние мигрантов для принимающей страны заключается в улучшении демографической безопасности из-за увеличения численности населения, заполнении рабочих мест на необходимых вакансиях. Однако при этом, могут происходить и такие процессы, как: этническое население страны все больше сокращается, культура России медленно начинает исчезать, т. к. мигранты в основ-

© Сергазиев А.О., 2024

ном придерживаются культуры и традициям своей «бывшей» страны. С помощью анализа материалов исследований, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день в отношение к миграции со стороны коренного населения зачастую не является положительным. При этом, отметим, что такое отношение в некоторой степени сложилось из-за определенных стереотипов [3].

В обществе можно подчеркнуть несколько главных стереотипов в отношении мигрантов:

Первый стереотип – уменьшение рабочих мест для местного населения из-за притока большого количества мигрантов.

Второй стереотип – рост преступности только из-за мигрантов.

Третий стереотип– чуждость мигрантов местным жителям, а также то, что понятие «мигрант» относится только к приезжим из Центральной Азии.

Данные стереотипы во многом не оправданы, но оказывают влияние на негативное отношение к мигрантам, что рождает достаточно весомые социальные проблемы.

К сожалению, процессы миграции сталкиваются и с рядом других проблем. Сама по себе миграция имеет неконтролируемый характер, не смотря на всю деятельность федеральных органов уполномоченных на ее регулирование. Недостаток понимания о реальной картине происходящего, о процессах миграционных передвижений, их структуре и месте в российской экономике, которые занимают мигранты. Все это исходит от недостаточно объективной статистики, которая не может показать реальные показатели миграции.

Внутренняя миграция и ее негативные тренды особенно оказывают влияние на все сферы деятельности в нашей стране. Вследствие миграции в рамках Российской Федерации, возникают проблемы с распределением населения на территории государства, из-за неравномерного, асимметрического и стихийного характера миграции. Данные векторы миграции увеличивают влияние негативных аспектов, связанных с климатом и исторической составляющей, состояние которых на данный момент очень важны для нашего государства.

Для того чтобы нейтрализовать проблемные стороны миграции, в нашей стране активно используется методы, предложенные в рамках государственной миграционной политики. Ее главная цель – это контроль миграционных процессов и взаимоотношений между населением с помощью специальных методов и инструментария, для поддержания правопорядка и гарантий развития общества в социальном и экономическом плане.

На основе данной цели, миграционная политика осуществляет реализацию следующих задач:

– Создание качественной нормативно-правовой базы для мигрантов, с ее своевременными поправками при необходимости.

– Контроль внутриполитических отношений социальных институтов и учреждений, контактирующих с мигрантами.

– Контроль российского рынка труда в качестве удовлетворения интересов социальной и экономической сферы.

– Становление сотрудничества и отношений стран на международном уровне в вопросах миграции.

– Помощь в разрешении возникающих демографических проблем в принимающей стране.

– Профилактика возникновения конфликтных ситуаций между мигрантами и местным населением, со своевременным их разрешением.

– Гарантия поддержания закона и правопорядка во взаимоотношениях между мигрантами, социальными учреждениями, обществом и в целом принимающего государства.

Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [10] должна сформировывать комфортные социальные, культурные и психологические условия для адаптации и интеграции мигрантов в российское общество. Описывая главную цель миграционной политики в нынешних реалиях, нужно принимать во внимание миграцию как один из основных аспектов сохранения стабильности, стабилизации идентичности граждан и единства нашего государства.

© Сергазиев А.О., 2024

В итоге, можно сказать, что положение мигрантов в современном обществе достаточно нестабильное. На примере нашей страны становится ясно, что в миграционных процессах есть множество «подводных камней», которые мешают не только самим мигрантам, но и принимающей стране. При этом происходит создание нового социального института, который оказывает влияние на ключевые сферы деятельности многих стран. Мигранты все больше заинтересовывают исследователей в подробном изучении научных материалов, связанных с миграционными процессами, т. к. на сегодняшний день мигранты придают векторы развития для всех сфер деятельности, происходящих в государстве. Это дает возможность предполагать, что в ближайшем будущем могут быть предложены новые проекты государственного уровня, чтобы удержать или привлечь их на свою территорию.

Литература

1. Бойков В.Э. Социальные аспекты миграции населения // Социология власти. 2007. № 12(284). С. 10.
2. Конституция Российской Федерации: [принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01 июля 2020 г.] // Официальный интернет-портал правовой информации. [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202210060013 (дата обращения: 29.10.2023).
3. Мкртчян Н.В. Миграция и средства массовой информации: реальные и мнимые угрозы // Космополис. 2003. № 3(5). С. 108–115. [Электронный ресурс]. URL: https://www.demoscope.ru/weekly/2004/0179/analit05.php (дата обращения: 29.10.2023).
4. Новроцкая М.С., Телегина Г.А. Особенности социальной работы с мигрантами в учреждениях социальной сферы // Социальная безопасность и социальное благополучие человека в условиях новой общественной реальности: ресурсы социальной работы: материалы IX Междунар. науч.-практич. конф. ученых, преподавателей, специалистов, аспирантов, магистрантов и студентов (г. Пермь, 18 мая 2017 г.). Пермь: Изд-во Пермс. гос. национал. исследоват. ун-та, 2017. С. 249–253.
5. Прибытков К.Ф. МОМ: Россия занимает третье место в мире по числу мигрантов после США и Германии // Информационное агентство ТАСС. [Электронный ресурс]. URL: https://tass.ru/obschestvo/3219064?ysclid=luinyssmg5461916527 (дата обращения: 29.10.2023).
6. Самойлов В.Д. Миграциология. Конституционно-правовые основы: моногр. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2017.
7. Скородумова О.Б., Табасаранский Р.С. Миграция как фактор трансформации современного общества // Манускрипт. 2021. Т. 14. № 6. С. 1180–1184.
8. Троцук И.В. Миграционные процессы в советском обществе 1960-х – 1980-х годов: наблюдения и прогнозы Т.И. Заславской // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2013. № 3-4 (116). С. 180–190.
9. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 28.12.2013) // Официальный интернет-портал правовой информации. [Электронный ресурс]. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102074279&ysclid=luiqa6pfm4887232439 (дата обращения: 28.10.2023).
10. Указ Президента РФ от 09.10.2007 № 1351 «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Гарант. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/191961/?ysclid=lufkj2qhpf737848237 (дата обращения: 30.10.2023)
11. Ценюга С.Н., Волочкова А.В., Ценюга И.Н. Реализация организационно-педагогических условий социокультурной адаптации детей-мигрантов в поликультурной среде основной средней школы // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 9(122). С. 33–41.

ASKAR SERGAZIEV
Volgograd State Socio-Pedagogical University

MIGRANT STATUS WITHIN BOUNDARIES OF THE MODERN SOCIETY

The article deals with the analysis and the consideration of the migrant's status in the Russian Federation at the moment. There are emphasized the most important aspects of the realization of the migration process at the territory of our country. The author underlines the significance of the correct formation of the legal status of the migrant and the attitude towards migration from the side of the local community and the state in whole.

Key words: *migration, migrants, social work, legal status, migration policy.*

© Сергазиев А.О., 2024

Физическая культура и спорт

УДК 796.562

М.А. АРУТЮНОВА
(arutyunova-2002@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ*

Описан опыт реализации проекта «Мой ориентир», который был направлен на популяризацию спортивного ориентирования среди студенческой молодежи. Приведены примеры мероприятий, которые проводились в рамках проекта.

Ключевые слова: *студенческая молодежь, спортивное ориентирование, навыки, здоровый образ жизни, физическая активность, проект «Мой ориентир».*

Президент РФ Владимир Путин выступил с обращением, в связи с открытием форума «Россия – спортивная держава» в Казани: «Мы должны создать все условия для того, чтобы как можно больше граждан России, не менее 70%, к 2030 г. могли систематически заниматься спортом и физической культурой. Безусловно, здесь особое внимание будем уделять детям, подросткам и молодежи. Занятия спортом в этом возрасте помогают воспитать здоровые привычки, заложить важнейшие нравственные ценности, и возможности для таких занятий должны быть максимально доступны, причем на всей территории страны» [4].

При изучении нами проблемы было выявлено, что организаций, которые могут дать навыки по спортивному ориентированию для студенческой молодежи, отсутствуют. В Волгограде на текущий 2023 г. существует только одна спортивная школа по спортивному ориентированию МБУ ДО «Спортивная школа № 17», которая относится к детскому дополнительному образованию (до 18 лет). Таким образом, в регионе существует проблема нехватки мест обучения навыкам ориентирования на местности для студентов, а также недостаточная информированность о возможностях занятий ориентированием в нашем регионе.

Занятия спортивным ориентированием широко охватывают все стороны физического и психофизиологического развития человека, многие авторы используют данный вид спорта как одно из средств профессионально-прикладной физической подготовки студентов [1]. Ориентирование на местности является вполне доступным средством физического воспитания студентов, т. к. в процессе подготовки развиваются прикладные навыки, необходимые для поддержания высокой профессиональной работоспособности

Нами был реализован проект по спортивному ориентированию «Мой ориентир» в рамках Всероссийского студенческого конкурса «Твой ход», целью которого являлась популяризация здорового образа жизни, посредством вовлечения студенческой молодежи Волгоградского государственного социально-педагогического университета в активные занятия спортивным ориентированием, совершенствование спортивного мастерства студентов, участвующих в соревнованиях по спортивному ориентированию.

В Волгоградской области проводятся соревнования различного уровня (Первенство и Чемпионаты области, этап Кубка России, Чемпионат и Первенство ЮФО и СКФО), но все эти соревнования проводятся только среди спортсменов, занимающихся спортивным ориентированием [3].

Спортивное ориентирование, как вид спорта в Волгограде для студентов, проводится только в составе других соревнований, таких как «Фестиваль 34», «Спартакиада обучающихся», где, безусловно,

* Работа выполнена под руководством: Даяновой М.А., кандидата биологических наук, доцента кафедры теории и методики обучения физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Арутюнова М.А., 2024

дистанция сокращена и занимает от силы от 5 до 15 мин. За это время участники не успевают получить удовольствие от прохождения дистанции. Сложность организации и минимальное количество оборудования ограничивают возможности для проведения практических занятий по спортивному ориентированию.

Командой проекта «Мой ориентир» был проведен опрос (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSenm-QxBGRLcqMPE1o1OHADQwVd3iSUQXHBVGCPrJftVqS0Sg/viewform) среди студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета на знание такого вида спорта, как спортивное ориентирование, который показал:

45% – не знают о спортивном ориентировании;

32% – слышали от друзей, знакомых;

23% – занимаются данным видом спорта.

Таким образом, большинство студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета не знают о спортивном ориентировании, которое имеет важное прикладное значение.

Спецификой деятельности данного вида спорта является оперирование образами пространства, способность занимающегося к самостоятельному принятию решений на основе собственных умозаключенный, его помехоустойчивость, т. е. неподверженность процесса принятия решений различным мешающим факторам: внешним (таким как неточности карты, влияние соперников) или внутренним (например, состояние эмоциональной сферы), способность мгновенно находить правильные и обоснованные решения и реализовывать их при дефиците времени, что зависит от способности умело анализировать, прогнозировать и обобщать множество данных в ходе решения поставленной двигательной задачи.

Именно поэтому целевой аудиторией нашего проекта стали студенты ФГБОУ ВО «ВГСПУ», в возрасте от 18 до 25 лет, в количестве более 250 человек, которые заинтересовались в повышение уровня профессионально-прикладных навыков, необходимых будущим педагогам

Проект по спортивному ориентированию «Мой ориентир» был направлен на решение просветительско-образовательной цели – научить студентов ВГСПУ навыкам и умениям ориентирования на местности, а также сформировать профессионально-прикладную подготовку с использованием средств спортивного ориентирования, путем проведения образовательных лекций, мастер-классов, соревнований, активного размещения информации в социальных сетях о развитии спортивного ориентирования в России, что, на наш взгляд, позволит увеличить доступность спортивного ориентирования для студентов, повысить количество занимающихся спортивным ориентированием среди студенческой молодежи, а значит и увеличится доля населения, ведущий активный и здоровый образ жизни в городе Волгограде.

В ходе проекта было проведено 6 лекций и семинаров, 7 спортивных мероприятий и соревнований. Проект освещался в сообществе «ВКонтакте», на страницах которого было сделано 36 публикаций, 13 063 просмотров публикаций.

В соревнованиях по спортивному ориентированию «Ориент-лабиринт» приняли участие 258 студентов и преподавателей 8 факультетов и институтов ФГБОУ ВО «ВГСПУ». В результате проведенных соревнований были выявлены призёры в двух зачётах: среди студентов и среди сотрудников ВГСПУ. Студенты 1-го курса ИЕНО, ФК и БЖ получили профессиональные умения и навыки, а также практический опыт в организации, проведении и судействе спортивно-массовых мероприятий. Участники смогли познакомиться с видом спорта – спортивное ориентирование, повысить свою двигательную активность и оценить свои «интеллектуальные» способности.

В рамках сетевого взаимодействия для учеников МОУ «Средняя школа № 35 Краснооктябрьского района Волгограда» и МОУ «Лицей 5 им. Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда» лидер и участники проекта «Мой ориентир» Маргарита Арутюнова и Ярослава Ломинога провели мастер-класс по основам спортивного ориентирования. В мастер-классе приняло участие 67 учеников. В ходе

© Арутюнова М.А., 2024

мастер-класса ученики познакомились с правилами ориентирования по карте и знаками дистанции, а также попробовали свои силы в прохождении дистанции [5].

Открытую тренировку по спортивному ориентированию для всех желающих провели в Центральном парке культуры и отдыха в Волгограде. Познакомиться со спортивным ориентированием и активно провести время пришли более 150 студентов ФГБОУ ВО «ВГСПУ» с различных институтов и факультетов. В рамках мероприятия новичкам рассказали, что такое ориентирование и помогли пройти свои первые дистанции.

Квест по спортивному ориентированию способствовал развитию умения ориентироваться в любых городских условиях, уверенно и комфортно чувствовать себя в незнакомом городе, получить краеведческую информацию. Было разработано несколько вариантов маршрутов, что позволило одной команде пройти дистанцию неоднократно по разным маршрутам. В содержание одного маршрута включались не все исторические объекты района, что позволило провести цикл краеведческих квестов с различным содержанием или их усложнением.

Участники проекта узнали о методах безопасного поведения в малознакомой местности, о работе с современным оборудованием, ознакомились с нормативной базой мероприятий и поучаствовали в спортивных мероприятиях и соревнованиях по спортивному ориентированию.

Благодаря реализации проекта повысился уровень информированности и вовлеченности студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета занятием спортивным ориентированием. Участники проекта, будущие учителя, стали применять элементы спортивного ориентирования на своих практических занятиях в школах города Волгограда и области.

Так, в ходе прохождения тьюторской практики, участница проекта «Мой ориентир», Шинкарева Дарья провела теоретическое занятие для учеников 6–8-х классов, для которых открыла новый вид спорта – спортивное ориентирование, а также познакомила ребят со спортивной картой и разновидностями дистанций. Затем Дарья организовала соревнования по спортивному ориентированию, по итогам которого были выявлены победители.

Анализируя страницы «ВКонтакте» студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета, мы обратили внимание, что участники проекта применили полученные знания на производственной (вожатской) практике в летних оздоровительных лагерях. Можно было увидеть, что навыки, полученные во время реализации проекта, были применены успешно, а также заметить положительные отзывы студентов о проведении спортивных мероприятий, которые отметили, что большинство школьников не владеют приемами ориентирования (не умеют пользоваться компасом, читать карту, определять длину расстояния), но задания были им интересны и привлекли своей необычностью.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в современных условиях возникла потребность населения к различным формам физической активности, поэтому необходим комплексный подход в развитии и популяризации спортивного ориентирования. Эффективность данного вида спорта имеет большие перспективы для развития и является одним из средств физического воспитания студенческой молодежи.

Литература

1. Ермеева В.А., Даянова М.А. Применение информационных технологий в учебно-тренировочном процессе спортсмена-ориентировщика // Студен. электрон. журнал СтРИЖ. 2021. № 5(40). С. 68–71. [Электронный ресурс]. URL: http://strizh-vspu.ru/files/publics/1635340943.pdf (дата обращения: 15.11.2023).

2. Казанцев С.А. Психология спортивного ориентирования: моногр. СПб.: Санкт-Петербур. гос. ун-т физической культуры им. П.Ф. Лесгафта, 2007.

3. Правила соревнований по спортивному ориентированию. [Электронный ресурс]. URL: https://rufso.ru/wp-content/uploads/2017/07/pravila-orient.pdf (дата обращения: 15.11.2023).

4. Президент Российской Федерации: [сайт]. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/66628.

5. Сообщество «Мой ориентир» // ВКонтакте. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-220166055_32 (дата обращения: 21.11.2023).

© Арутюнова М.А., 2024

MARGARITA ARUTYUNOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

ORIENTEERING AS THE MEANS OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS YOUTH

The article deals with the description of the experience of the implementation of the project "My point of orientation" that was aimed at the popularization of the sports orienteering among the students youth. There are given the examples of the activities, conducted in the context of the project.

Key words: *students youth, orienteering, skills, healthy lifestyle, physical activity, project "My point of orientation".*

© Арутюнова М.А., 2024

Филологические науки

УДК 82-32

Н.В. АЛЛАХВЕРДЯНЦ, А.А. МАГЕРСКАЯ, Е.А. ТИХОНОВА
(natalia2001allach@gmail.com, asia56sh@mail.ru, tihonova.k3jt@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЗАБЫТАЯ СТРАНИЦА ЛИТЕРАТУРНОЙ ИСТОРИИ НАШЕГО КРАЯ: ТВОРЧЕСТВО А. ШЕЙНИНА*

Рассмотрено творчество Сталинградского и Волгоградского прозаика и драматурга Александра Михайловича Шейнина. Проанализированы различные составляющие его художественного наследия: пьесы, статьи, фельетоны. Дан обзор рецензий на пьесы А. Шейнина, поставленные на театральной сцене.

Ключевые слова: *А.М. Шейнин, драматургическое творчество, фельетоны, публицистика, рецензии.*

Изучение широкого круга литературных явлений, которые в совокупности образуют царицынский-сталинградский-волгоградский текст – одна из важных задач современного литературоведения. Изучению этого локального текста посвящен ряд работ волгоградских исследователей [2, 5].

Александр Михайлович Шейнин – блестящий прозаик и драматург, живший и творивший в Сталинграде-Волгограде. Его имя незаслуженно забыто современными читателями, критиками, литературоведами.

Художественные произведения А. Шейнина были популярны в 40–60-е гг. Его пьесы ставились в Сталинградском драматическом театре, а также в Москве, где его очень любили и ценили. Творчество писателя многожанрово и тематически многообразно. В его наследие входят не только пьесы, но и рассказы, повести, фельетоны.

На данный момент о А.М. Шейнине есть только очерки его современников, работы критиков, но нет ни одного научного исследования. Этим обуславливается **актуальность** нашего исследования, **целью** которого является возрождение интереса к творчеству незаслуженно забытого сталинградского и волгоградского прозаика и драматурга А.М. Шейнина.

Среди современников, в работах которых характеризуется творчество А.М. Шейнина, можно выделить Т.И. Брыксину [1], В.Б. Смирнова [7], В.И. Кононова [4].

В своем исследовании мы поставили задачи – собрать и систематизировать биографические сведения об А.М. Шейнине; изучить творчество А.М. Шейнина, как журналиста, прозаика и драматурга; проанализировать и обобщить собранный материал о жизни и творчестве А.М. Шейнина.

В ходе исследования мы обратились в Государственный архив Волгоградской области, где нами были найдены тексты рецензий А.М. Шейнина, рукопись пьесы «Сталинградский дневник», переписка А.М. Шейнина с поэтом Е. Долматовским и писателями о пьесе «Большой шаг», письма читателей с отзывами на книги и статьи А.М. Шейнина. Были также найдены биографические материалы – почётные грамоты А.М. Шейнина, фотографии.

Александр Михайлович Шейнин родился 8(21) июня 1913 г. в городе Кременчуг. В Сталинград Александр Михайлович приехал в 1932 г. на работу в механосборочный цех Сталинградского тракторного завода. В это же время началась его журналистская деятельность в Сталинградской комсомольской газете «Молодой ленинец». В послужном списке Шейнина и «Сталинградская правда», и «Известия», и «Литературная газета», где он работал собкором по Сталинградской области. Шесть лет были отданы им «Комсомольской правде».

* Работа выполнена под руководством Тропкиной Н.Е., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Аллахвердянц Н.В., Магерская А.А., Тихонова Е.А., 2024

Примерно в это же время начинает писать очерки, рассказы – «В бурю» (1934), «Бесприданница» (1935), «Ошибка» (1935) и др. Героями являются люди исключительно скромные, отличающиеся нравственной чистотой, умеющие не только хорошо работать, но и тонко чувствовать красоту окружающего мира, люди, в которых развито чувство собственного достоинства. Как отмечает В.Б. Смирнов, в этих рассказах появилась склонность молодого А. Шейнина к документалистике, потому что почти все они написаны на очерковой основе, т. е. опираются на реальные события и прототипы: сказалась журналистская деятельность [7]. Эту тягу к документалистике и тесному общению с газетно-журнальным словом он сохранил до конца своих дней [4].

Печататься А. Шейнин начал с 1933 г. Однако первый сборник рассказов «Двести метров» [11] он издал только в 1949 г., хотя до этого уже был известен как автор пьесы «Дом Сталинграда» (1948). Книга послевоенная, и все рассказы в ней так или иначе связаны с этим сложным периодом в жизни страны. Каждый герой ее размышляет о своей судьбе, о своем месте теперь уже на переднем крае послевоенного строительства.

Рассказы, вошедшие во вторую книгу А. Шейнина «Большой шаг» [8] (1953), в значительной мере продолжают тематику первой книги. Герои рассказов «Первый ночлег» и «Сталь» тоже люди приезжие, озабоченные восстановлением Сталинграда. Как они это делают, и рассказывает писатель.

Название же книге дала пьеса «Большой шаг», в ней автор развенчивает тип человека, в котором эгоистические устремления доминируют над идеей служения людям.

В ряду драматических произведений А. Шейнина можно выделить героическую драму «Сыновья», в основу которой положены исторические события – война в Испании и битва за Сталинград.

Необходимо отметить, что в содружестве с Всеволодом Петровичем Ершовым А. Шейниным написана публицистическая драма «Сталинградский дневник». На сцене Сталинградского драматического театра была поставлена шейнинская инсценировка романа Федора Ивановича Панферова «Бруски». Постановка привлекла внимание столичной театральной критики. По сценарию А. Шейнина снят телефильм «Вурдалак из Заозерного». Послужившую его основой повесть считают нечастым примером вампирской южной готики в советской литературе.

А.М. Шейнин пробовал себя в драматургии с конца 30-х годов (им была написана в соавторстве пьеса «Очная ставка»). В 1953 г. он начал работу в качестве заместителя главного режиссера Сталинградского драматического театра по литературной части. На сцене этого театра ставились его пьесы, которые были высоко оценены критиками тех лет. В рецензии Ю.С. Калашникова отмечаются достоинства и недостатки пьесы «Большой шаг», посвященной подвигам советских людей на трудовом фронте – строительстве Волго-Донского судоходного канала. Самым большим плюсом, с точки зрения рецензента, является то, что А.М. Шейнин ничего не приукрасил, показал все достаточно достоверно, создал яркие драматургические образы-характеры – начальника строительного района Ивана Захаровича Вагина, инженера большого шагающего экскаватора по фамилии Хорошенько, плановика Докукина и некоторых других. В них отражено «новое казачество труда». Отмечает критик и недостатки пьесы [3].

В.Д. Самарин написал рецензию на пьесу «Сталинградская сказка». В ней критик положительно оценивает постановку пьесы, актерский состав и особо отмечает художников-реквизиторов, которые сделали пьесу красочней. Рецензент пишет и о недостатках пьесы, главным из них считает излишне затянутое вступление [6].

Обратим внимание на то, что А.М. Шейнин и сам был театральным критиком. В своих статьях он рассказывает о премьерах, на которых побывал, пишет о своих впечатлениях, а также о впечатлениях зрителей от спектакля. Большинство его статей посвящены постановкам в Сталинградском театре музыкальной комедии. В них он пишет о работе режиссеров и актеров, о декорациях, о музыкальном сопровождении спектаклей, отмечая их достоинства и недостатки. Есть у А.М. Шейнина и рецензии, в которых он не отмечает ни одной положительной стороны и выступает в качестве строгого и бескомпромиссного критика – это, например, его рецензия на пьесу В. Ширяева «Волгоградцы».

© Аллахвердянц Н.В., Магерская А.А., Тихонова Е.А., 2024

В середине 1960-х гг. А.М. Шейнин был приглашен редактором в Волгоградскую студию телевидения, а с 1968 г. стал специальным корреспондентом всесоюзного сатирического журнала «Крокодил» по Волгоградской области. Здесь писателю помогало чувство юмора, «хотя при этом юмор часто уступал дорогу нелицеприятной сатире, открывающей еще одну грань таланта писателя, подчеркивающую его твердые гражданские позиции» [4, с. 546].

К особенно значимым негативным явлениям современности А.М. Шейнин как писатель-сатирик относил черты быта советского времени – дефицит товаров в магазинах, пьянство сотрудников на рабочих местах, воровство на производстве, махинации, хулиганство, нравственные пороки людей. Важно отметить, что все его статьи основаны на реальных фактах, а также то, что сам А.М. Шейнин не только осуждает своих героев, но и старается вразумить их, объяснить недопустимость их поступков. А.М. Шейнин тщательно подбирал материал для своих статей, ездил по местам происшествий, чтобы лично увидеть происходящие события.

В своих многочисленных фельетонах писатель использовал традиционные приемы сатирического изображения действительности. Это, например, ирония («Накануне во второй половине дня случайные прохожие были несказанно удивлены странным поведением трактора. Машина вдруг стала выполнять такие танцевальные номера, что ей позавидовал бы коллектив “Березка”. Впрочем, любоваться долго не приходилось. Того и гляди, загулявший трактор мог врезаться в столб или заехать в гастрономический магазин за закуской» [13, с. 10]. Речь идет о нетрезвом человеке. Приведем другой пример – из фельетона «Волжская уха... из серебристого хека»: «Мимо проходят работники отделения милиции, которое находится на самом рынке. В глазах у них затаенная грусть. Сазаны им не по карману. Вечером, когда они придут с дежурства, жены подадут им уху из серебристого хека. Может быть, не очень вкусно, но зато полезно. Кровяное давление, которое у них повышалось при виде беспорядков на рынке, опять начнет понижаться…» [10, с. 3]. Ирония А.М. Шейнина порой переходит в сарказм. Он пишет фельетон об администраторах гостиничного ресторана, которые требуют с посетителей деньги за пользование вилками: «Эта сторона открытия по праву принадлежит светлым умам из гостиничного хозяйства Ленинграда. Уж этого, я надеюсь, человечество не забудет. Соответствующий монумент работы наших выдающихся скульпторов им, несомненно, будет воздвигнут еще при жизни. Они его вполне заслужили» [9, с. 12].

В сатирических текстах А.М. Шейнин наследует традиции русской классической литературы: Н.В. Гоголя, М.Е. Салтыкова-Щедрина. Так, в фельетоне «Еще раз о ревизорах» [12, с. 14] автор применяет прямую аллюзию на гоголевский текст: «После отъезда столичных ревизоров неутомимые работники ОБХСС и прокуратуры Советского района Волгограда на строительных участках поезда Э-4 обнаружили столько «покойников», что их хватит на целое кладбище.

Так, только на объединенном участке, руководимом В.А. Артемовым, десятки людей расписывались в ведомостях, регулярно получали зарплату, премировались за хорошую работу, а при проверке их в природе не оказалось» [Там же].

Таким образом, можно сделать вывод, что творческое наследие А.М. Шейнина обширно и разнообразно, оно заслуживает изучения как яркая страница литературной истории нашего края, как органическая составляющая царицынского-сталинградского-волгоградского текста.

Литература

1. Брыксина Т.И. Шутник с печальными глазами // Небесный ковчег: воспоминания о Волгоградских писателях. Волгоград: Издатель, 2006. С. 537–543.

2. Гольденберг А.Х., Медведева М.А. Чеховские сюжеты и мотивы в творчестве Р.П. Кумова // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2016. № 1(105). С. 170–179.

3. Калашников Ю. Рецензия на пьесу Шейнина А.М. «Большой шаг» // Советское искусство. 1953. 08.01. Ст. 2.

4. Кононов В.И. Тропой добра и бескорыстия // Небесный ковчег: воспоминания о Волгоградских писателях. Волгоград: Издатель, 2006. С. 543–548.

© Аллахвердянц Н.В., Магерская А.А., Тихонова Е.А., 2024

5. Рябцева Н.Е., Тропкина Н.Е. Царицынский текст в творчестве русских поэтов первой трети XX века // Язык и культура Юга России: аспекты толерантного взаимодействия: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 23–24 апр. 2015 г.). Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2015. С. 121–129.
6. Самарин В. Сталинградская сказка // Сталинградская правда. 1956. 08.01. Ст. 7.
7. Смирнов В.Б. Шейнин Александр Михайлович // По следам времени: из истории писательской организации Царицына-Волгограда. Волгоград: Комитет по печати, 1996. С. 213–217.
8. Шейнин А.М. Большой шаг.: Рассказы / Пьеса. Сталинград: Сталингр. кн. изд-во, 1953.
9. Шейнин А.М. Вилка на хозрасчете // Крокодил. 1971. № 29. С. 12.
10. Шейнин А.М. Волжская уха... из серебристого хека // Крокодил. 1968. № 14. С. 3.
11. Шейнин А.М. Двести метров: Рассказы. Сталинград: Обл. кн-во, 1949 (тип. Обл. упр. изд-в и полиграфии).
12. Шейнин А.М. Еще раз о ревизорах // Крокодил. 1971. № 19. С. 14.
13. Шейнин А.М. Назад к четвероногим пращурам // Крокодил. 1968. № 23. С. 10.

NATALYA ALLAKHVERDYANTS, ANASTASIYA MAGERSKAYA, EKATERINA TIKHONOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FORGOTTEN PAGE OF LITERARY HISTORY OF OUR REGION: THE CREATIVE WORK OF A. SHEYNIN

The article deals with the creative work of the Stalingrad and Volgograd prose and drama writer – Alexander Mikhaylovich Sheynin. There are analyzed the different components of his artistic heritage: plays, articles and feuilletons. The review of the plays by A. Sheynin, that were dramatized, is given.

Key words: *A.M. Sheynin, dramaturgic creative work, feuilleton, journalism, reviews.*

© Аллахвердянц Н.В., Магерская А.А., Тихонова Е.А., 2024

УДК 81

С.Н. ВОРОБЬЁВА
(s.vorobyova@yandex.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИРОНИИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ФРАНЦИСКИ ШТАЛЬМАН “CHAMPAGNER UND KAMILLENTEE”*

Рассматриваются особенности употребления иронических единиц в романе Франциски Штальман “Champagner und Kamillentee”. Выделяются основные виды иронии, на основе которых изучаются примеры из художественного текста.

Ключевые слова: *ирония, сарказм, стилистические приемы, лингвокультурология, лингвоаксиология, стилистика, иронические единицы.*

В статье рассматриваются основные стилистические приемы, использованные автором Франциской Штальман в произведении “Champagner und Kamillentee” [3]. Стилистические единицы проанализированы с позиции классификации иронических высказываний Роджера Кройца и Ричарда Робертса. Исследователями представлено четыре вида иронии: сократова ирония, драматическая ирония, ирония судьбы и вербальная ирония [2, с. 48]. Рассмотрим каждый вид подробнее.

Сократова ирония заключается в определенном типе поведения, в основе которого лежит притворство. Диалог представляет собой взаимодействие коммуникантов, в котором один из собеседников теряет достоинство и далее его мнение не доминирует. В драматической иронии является обязательным условием наличие третьего участника коммуникации, который одновременно является наблюдателем и настоящим адресатом иронии. Тот, на кого направлено ироническое высказывание может воспринять и понять то, что было сказано, без понимания намерений говорящего. Ирония судьбы, которая имеет другое название в виде «ситуативной иронии» [2, с. 53].

Ситуативная ирония тяжело поддается исследованию, т. к. не связана с какой-либо определенной системой. Вербальная ирония используется непосредственно для акцента на различиях во внешности и реальности. Данный вид иронии чаще всего представляет собой сарказм или иронию в форме сарказма.

В романе Франциски Штальман “Champagner und Kamillentee” [3] нами было обнаружено 94 иронических единицы.

Например, в произведении Франциски Штальман “Champagner und Kamillentee” существует такое ироническое высказывание: “Aber was soll man machen wenn sich das eigene Leben plötzlich als schlechter Film entpuppt – ***aufstehen und das Kino verlassen***?”[Там же, с. 9]. В примере прослеживается такой вид классификации, как ирония судьбы. Автор заставляет героиню относиться ко всем ситуациям в жизни иронично, это наделяет ее такими характеристиками, как сила и независимость. Писательница не говорит прямо об этом, но позволяет читателя задуматься об этом. Следующий пример также является ситуативной иронией или иронией судьбы: “***die verlassene Frau*** hat ihre schauspielerischen ***Qualitäten*** entdeckt” [Там же, с. 29].

Писательница пытается высмеять главную героиню, однако характеризует ее как талантливого человека. Данная ирония представляет собой «контраст между ситуативным контекстом и прямым значением слова, словосочетания, который сразу же порождает значение, противоположное прямому» [1, с. 40]. В дальнейшем читателю представляется увидеть отношение главного персонажа ко всей ситуации, которое также является ироничным: “***Was für ein schönes Paar***” [3, с. 12]. Здесь фигурирует некое стечение обстоятельств, говорящий усматривает несоответствие ожидаемого и реального положения дел [2, с. 54]. Главная героиня в данном примере оценивает мужа и его новую жену как замечательную пару, однако это противоречит ее мыслям на самом деле. Автор также позволяет женщине иронично высказываться по поводу других героев, о чем свидетельствует нижеприведенная цитата: “wenn sie ***das Haus des Neuen Glücks*** betraten oder verließen” [3, с. 57]. Выделенная

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

© Воробьёва С.Н., 2024

единица дает возможность читателю понять разницу между реальным и видимым, писатель имеет в виду не «дом нового счастья», а скорее совсем наоборот, так он выделяет негативное ироничное отношение главной героини к ее бывшему мужу. В следующем примере также ярко представлена ситуативная ирония: "***Es war ein Wunder, das sich noch so weinen konnte***, nachdem ich schon die ganzen Tage ***rekordverdächtig viel geweint hatte***" [3, с. 126]. Ф. Штальман внедряет синтаксическую структуру высказывания, в которой возможно не только утверждать, но и легко выразить отрицательное отношение. Так, главная героиня, оказавшись в сложной ситуации, пытается с помощью применения такого стилистического приема как ирония избежать трагического углубления в проблему.

Далее, в произведении отметим следующую цитату: "Und was ***werden sie für schöne, feingliedrige, elegante Kinder kriegen***, die beiden" [Там же, с. 13]. В этом примере прослеживается сарказм, чем и характеризуется вербальная ирония. Главная героиня старается побороть в себе слабость и относиться ко всему, что происходит, очень иронично. Автор дает возможность читателю прочувствовать внутреннее состояние и прочувствовать мысли главной героини. Еще одним примером такой вербальной иронии выступает следующая группа лексем: "Ich war kein fettes Trampel mehr, ***denn Tote essen ja auch nichts***" [Там же, с. 21]. Писательница разрешает главной героине использовать сарказм в свою сторону. Она называется себя «мертвецом», однако в этом прослеживается ее внутренняя сила жить дальше. Хочется также отметить интересный пример вербальной иронии: "***Wahrscheinlich ist diese märchenhafte Clarissa***" [Там же, с. 14]. Конечно, читатель понимает, что автор применяет иронию в данном случае, чтобы точно отметить чувства главной героини. «Сказочная Кларисса» – это неистинные мысли главной. Следующим пунктом упомянем еще один пример вербальной иронии в тексте: "***begibt sich die Tolle Frau wieder in ihr Mausoleum***" [Там же, с. 29]. Мы наблюдаем саркастический эффект; главная героиня не живет в «мавзолее», но данное слово воздействует на читателя с большей силой. Ф. Штальман использует вербальную иронию намеренно, с надеждой, что читатель распознает это. Последним примером вербальной иронии можно отметить следующее высказывание: "***und dann gehe ich in den Stadtpark und lege mich unter einem Baum und sterbe***" [Там же, с. 38]. Несомненно, читатель понимает сказанное не в прямом смысле, т. к. иронический прием очевиден. Вербальная ирония не является ложью, т. к. ложь создана для того, чтобы ввести в заблуждение, данный тип иронии менее подлый.

В дальнейшем рассмотрим драматическую иронию: "Aber da wäre noch ***ein winziges Problem***: Bevor du sie heiraten kannst, müsstest du dich von mir scheiden lassen, ***oder sehe ich das Falsch***?"[Там же, с. 15]. Ирония автора проявляется в этом контексте очень отчетливо. Данное высказывание автор употребляет для того, чтобы читатель увидел, какие эмоции и чувства переживает главная героиня и какие способы она находит, чтобы выдержать трудный период ее жизни. В предложенном контексте обнаруживается самая главная характерная черта иронии, а именно: прием, основанный на произнесении слова (высказывания), противоположного по смыслу тому, которое подозревается. Анализируя отношение главной героини к своему уже бывшему мужу, мы можем сделать вывод о том, что автор высмеивает ситуацию развода главной героини. Например: "dass er nun ***leider Vater eines Kindes werden würde*** und infolgedessen eine schnelle Scheidung brauchte" [Там же, с. 35]. Ирония – выражение того, что противоположно подразумеваемому. Именно в этом примере можно четко отследить драматическую иронию, т. к. главная героиня не считает сказанное истинным. "Die entsetzlich billig aussehen und ***in Wirklichkeit schweinisch teuer sind"***[Там же, с. 81]. Читатель понимает, зачем автор применяет здесь иронический прием, т. к. главная героиня непрямым образом пытается высмеяться новую жену ее бывшего мужа. Так, человек может справиться с неприятными ситуациями, применяя иронию в речи. Драматическая ирония – это когда зрители понимают происходящее больше, чем некоторые персонажи. Далее, в произведении был обнаружен следующий пример драматической иронии: "***Die arme Ines***" [Там же, с. 124]. Мы полагаем, что автор употребляет иронию для того, чтобы читатель выразил сочувствие главной героине. Однако, читатель не воспринимает главную героиню как «бедную», это, наоборот, вызывает у аудитории чувство уважения, т. к. она использует в своих целях попытку унижения, не имея это в виду. Еще одним примером в художественном тексте выступает: "***schien sehr stolz zu sein aus ihre konspirativen Talente***" [Там же, с. 90]. Несомненно, в предложенном варианте ирония применяется для усиления контраста речи. Читатель понимает, что героиня не считает то,

© Воробьёва С.Н., 2024

что она сказала правдой. Часто драматическая ирония приводит к элементу неизвестности. Предполагается, что персонаж рано или поздно узнает правду.

Далее нами был выделен пример иронии Сократа: “Außer, dass ich den Mann, den ich liebe, verliere und das Haus, in dem ich wohne und überhaupt alles, was mein Leben ausmacht, ***habe ich mit nämlich keine Sorgen gemacht***“ [3, с. 16]. Сократовская ирония прослеживается в диалоге, здесь главная героиня проигрывает диалог со своим бывшим мужем у себя в голове, используя изучаемый нами стилистический прием, который выражает ее настоящие чувства. Отрицая, Ф. Штальман заставляет читателя задуматься, сопереживать, однако главная героиня не находит в себе смелости сказать это. Хотелось бы отметить следующий пример иронии Сократа: “***Das Beste für uns beide wäre***, wenn du nicht mit irgendeiner anderen ***Tussi ein Kind bekommen würdest***“ [Там же, с. 14]. Автор не позволяет главной героине высказаться прямолинейно, однако ее мысли четко представлены во время ведения диалога. Таким образом, главной чертой иронии Сократа является взаимодействие коммуникантов. Конечно, с помощью иронии автор помогает главной героине выразить свои чувства в полной мере. Читатель может наблюдать, как автор наделяет главную героиню новыми качествами, которые прослеживаются в сказанном ею. Еще одним нами найденным примером иронии Сократа является: “***Wenn du sos pielst, als wären wir in einem B-Film***” [Там же, с. 2]. Автор употребляет выражение «фильм категории Б», чтобы читатель обратил внимание на такого рода фильмы. Таким фильмом является некачественно снятый материал с низким бюджетом, а значит, героиня пытается таким образом высмеять ситуации, в которую она попала, где ее муж очень наигранно пытается заботиться о ней. Далее хотелось бы перейти к следующему примеру: “***Dann muss Rolf an dem Tag blind gewesen sein***” [Там же, с. 31]. Главная героиня как будто пытается повлиять на своего знакомого, который недоволен своей женой, однако, автор, применив иронию Сократа, избежал прямого намека на это, чтобы персонаж сам задумался о дальнейших действиях. Так, ирония Сократа характеризуется здесь во взаимодействии коммуникантов. Последним примером выступает следующая единица: “***du Mistkerl, das hast du toll gemacht***” [3, с. 94]. Несомненно, здесь выделяется слово «подлец». Таким образом, автор снова затрагивает отношение главной героини к своему бывшему мужу. Проявляется ключевая черта иронии Сократа, которая заключается в словесной «шахматной партии», предлагающая оппоненту ложное чувство безопасности, заманивающее его в ловушку.

Подводя итоги, отметим, что существует множество классификаций такого стилистического приема как ирония, что свидетельствует о достаточной популярности этого феномена среди ученых.

Несомненно, при работе над типологизацией иронии необходимо учесть множество факторов, а именно: семиотическую систему и ее роль в прагматическом эффекте, состав участников коммуникации, соотношение реального и ожидаемого. Обилие факторов классификаций влияет на то, что каждая классификация отличается друг от друга и виды иронии выделяются на различных основаниях. Из-за этого нередко случается, что одну ироническую единицу можно отнести сразу к нескольким видам иронии. Особенно важно, чтобы читатель или адресант понимал ироническую единицу, употребленную в его адрес, иначе есть возможность нарушения коммуникации.

В классификациях часто выделяют ситуативную и вербальную иронии. Выделение данных разновидностей представляется наиболее очевидным для исследования. Необходимо учесть, что в понимании и вербальной, и ситуативной иронии читатель или адресант использует знание о том, что реально и какие языковые единицы способны к сочетанию. Именно поэтому данные подвиды иронии чаще всего могут появляться в тексте.

Следует затронуть ближайшие к иронии понятия, которые не следует путать или подменять ими иронию. Ирония чаще всего проявляется в том, что говорится противоположное тому, что на самом деле имеется в виду. Далее, сарказм отличается тем, что при употреблении данного явления, адресат лично «нападает» на своего собеседника и высмеивает его определенные качества. Саркастические высказывания почти не бывают забавными, а, наоборот, очень сильно ранят коммуниканта. Стоит также затронуть сторону цинизма. Цинизм – это не стиль, а образ мышления: циники отвергают социальные нормы и часто высмеивают их в иронической или саркастической манере.

Итак, существующие классификации иронии, к сожалению, не охватывают всех характерных черт иронических единиц. Кроме того, почти каждая классификация основывается на неточных классификационных факторах. Таким образом, все перечисленные основания делают невозможным создание единой классификации.

© Воробьёва С.Н., 2024

Литература

1. Походня С.И. Языковые виды и средства реализации иронии. М.: Киев: Наукова думка, 1989.
2. Kreuz R.J., Roberts R.M. Two Cues for Verbal Irony: Hyperbole and the Ironic Tone of Voice. Metaphor and Symbol. Cambridge, 1995.
3. Stalmann Franziska. Champagner und Kamillentee. München, 1992.

SOFIYA VOROBYEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE SPECIFIC FEATURES OF USE OF IRONY IN THE WORK “CHAMPAGNER UND KAMILLENTEE” BY FRANZISKA STALMANN

The article deals with the peculiarities of the usage of the ironic units in the novel “Champagner und Kamillentee” by Franziska Stalmann. There are revealed the basic kinds of irony, forming the basis of the study of the examples of the literary text.

Key words: *irony, sarcasm, stylistic devices, linguoculturology, linguoaxiology, stylistics, ironic units.*

© Воробьёва С.Н., 2024

УДК 811.134.2

В.О. ГАЛИЕВА
(leragaliewa@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ ФОРМ ОБРАЩЕНИЙ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКИХ ВИДЕОФИЛЬМОВ*

В настоящее время в лингвистической науке всё большее внимания привлекает разговорный стиль общения и его прагматические аспекты. Рассматривается понятие «обращение» и описываются диалектные вариации обращений в Испании и в Латинской Америке на примере видеофильмов. Описываются результаты анализа использования обращений на материале американских фильмов в разном озвучивании. Обосновывается вывод о выборе формы обращения в зависимости от региона и желаемой коннотации.

Ключевые слова: *разговорный стиль, обращение, лингвостилистические особенности, неформальный стиль, диалекты.*

Каждый день мы общаемся с представителями разных стран и культур, используя огромное количество разговорных фраз, жаргонизмов и слов, принадлежащих разным группам или национальностям. Современная концепция использования обращений или на испанском языке “tratamiento” является результатом эволюции развития языка. Однако язык меняется, меняются и сами слова, которые мы используем в качестве обращений. Под термином «обращение» подразумевается лингвистическое выражение, функция которого заключается в привлечении внимания собеседника, которому адресовано сообщение. Однако все ли люди, говорящие на испанском языке, используют одинаковые формы обращения для привлечения внимания?

На сегодняшний день по словам Н.В. Титаренко: «Испанский занимает одно из ведущих мест в мире по числу говорящих на нем людей. Кроме того, испанский является третьим по распространенности среди пользователей сети Интернет» [1, с. 151]. Несомненно, существуют некоторые единицы, которые будут употребляться как в самой Испании, так и в Латинской Америке, например:

– обращения к родственникам (mamá – мама, papá – папа, hija – дочка, abuela – бабушка и т. д.);
– вежливые обращения (señor – сеньор, señorita – сеньорита, señora – сеньора);
– обращения по профессии (doctor – доктор, jefe – босс, profesor – учитель, maestro – учитель) и т. д.

Однако если уйти от официального стиля и окунуться в разговорный, то мы увидим настоящие лингвостилистические особенности использования форм обращения в Испании и в Латинской Америке.

Для нашей работы мы выбрали два кинопроизведения: американский фильм “The Hating Game” и мультфильм “Elemental”. Оба произведения были просмотрены сначала на кастильской версии испанского языка, а затем на испанском языке Латинской Америки. Нам получилось собрать следующие отличия (см. табл. 1 и табл. 2 на с. 78).

Таблица 1

Обращения в мультфильме «Elemental»

Español peninsular	Русский язык	Español americano	Русский язык
– Cuidado, **chisposo**.	– Осторожнее, искорка.	– Qué chispita.	– Осторожнее, искорка.
– El caso es que se acerca la floración de Junio y tienes que ser mi pareja porque no te lo pierdas. Esto es la flor de la vida. Y huelo que lo flipas. **Reina mía**.	– Дело в том, что близится фестиваль цветов, и ты должна стать моей парой, потому что … зацени. Это цветок жизни. И пахну так, что тебе понравится. Моя королева.	– Se acerca el Festival Floral y tienes que ser mi cita porque fíjate. Yasoymayor.Yhuelobien. Mi reina.	– Близится фестиваль цветов, и ты должна стать моей парой, потому что … зацени. Я уже взрослый. И пахну хорошо. Моя королева.

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

© Галиева В.О., 2024

Español peninsular	Русский язык	Español americano	Русский язык
– ¿Dónde está? – Ahí. Arriba, en ese palco. – Venga, **hombre**.	– Где она? – Наверху, в ложе. – Ну давайте, ребята.	– ¿Dónde está? – Arriba, en ese palco. – ¡Quéimbécil!	– Где она? – Наверху, в ложе. – Что за идиоты!
– Hola, **candela**.	– Привет, свечка.	– Hola, Ember.	– Привет, Эмбер.
– Hola, **tío**.	– Привет, дружище.	– Ah, hola, güey.	– Привет, чувак.

Таким образом, мы видим, что изменения затрагивают как лексические изменения, например, слова “**tío/güey”** или “**hombre/imbécil”**, так и грамматические: перестановка слов “reinamía / mireina”. Также присутствует абсолютное опущения обращения в 4-м примере.

Таблица 2

Обращения в фильме “The Hating Game”

Español peninsular	Русский язык	Español americano	Русский язык
– Bueno, chicos, que gane mejor.	– Ладно, ребята, пусть победит сильнейший.	– Bueno, espero que gane mejor.	– Ладно, надеюсь, что победит сильнейший.
– El puesto es para mí, fresita.	– Должность моя, fresita (человек, который ведет себя, будто он из высшего общества).	– El puesto es mío, fresita.	– Должность моя, fresita (человек, который ведет себя, будто он из высшего общества).
– ¿En esta caja habrá tu corazón, marchito?	– В этой коробке, должно быть, твое сердечко, marchito (человек, который потерял красоту, свежесть и жизненную силу)?	– ¿En esta caja habrá tu corazón, marchito?	– В этой коробке, должно быть, твое сердечко, marchito (человек, который потерял красоту, свежесть и жизненную силу)?
– Bueno. Nos vemos por aquí, guapos. Chaca!	– Ладно, увидимся, красавчики. Отбей!	– Bueno. Que todo marche de maravilla. ¿El puño?	– Ладно. Пусть все пройдет как по маслу. Кулачок?
– Qué imbécil.	– Идиот.	– Qué idiota.	– Идиот.
– Te echamos de menos, cariño. – Sí, y yo, mamá.	– Мы скучаем по тебе, милая. – И я, мам.	– Te extraño, corazón. – Sí, también, mamá.	– Я скучаю по тебе, родная. – Я тоже, мам.
– ¡Tú eres hija de puta!	– Ах, ты сукин сын!	– ¡Eres un infeliz!	– Ах, ты несчастный!
– Gracias, Patt. – Gracias a ti, hermanito.	– Спасибо, Пэт. – Спасибо тебе, братишка.	– Gracias, Patt. – Gracias a ti, hermanito.	– Спасибо, Пэт. – Спасибо тебе, братишка.
– ¿Qué tal, tronco?	– Как дела, чувак?	– ¿Qué hay de nuevo, hermano?	– Что нового, браток?

Анализируя примеры из второго произведения, мы также нашли лексические изменения в формах обращения, например, **“imbécil / idiota”**, “**cariño / corazón”, “hijadeputa / uninfeliz”, “tronco / hermano”,** упущения таких форм обращений, как **“chicos”**, **“guapos”**. И есть случаи полного повто-

© Галиева В.О., 2024

рения фразы со словами, значения которых невозможно перевести одним словом, например, **“fresita”** и **“marchito”**.

Конечно, мы должны принимать во внимание тот факт, что оба кинопроизведения были переведены на испанский язык с английского языка, поэтому нужно обратить внимание на оригинальную озвучку тоже. Мы взяли несколько фраз с каждого произведения и проверили, насколько хорошо совпадает изначальный смысл высказывания на английском язык с переводом этой же фразы на испанский (см. табл. 3).

Таблица 3

Сравнение с оригинальным переводом

English	Español peninsular	Español americano
– Where is she? – Upstairs, in that skybox. – Come on.	– ¿Dónde está? – Ahí. Arriba, en ese palco. – Venga, hombre.	– ¿Dónde está? – Arriba, en ese palco. – ¡Quéimbécil!
– Well, catch you dreamboats on the flip. Hit it.	– Bueno. Nos vemos por aquí, guapos. Chaca!	– Bueno. Que todo marche de maravilla. ¿El puño?
– Son of a bitch!	– ¡Tú eres hija de puta!	– ¡Eres un infeliz!

Анализируя первый случай, мы видим, что в испанской фразе Латинской Америки “¡Qué imbécil!” появляется отрицательный коннотативный аспект, который отсутствует в оригинале мультфильма. Во втором случае в кастильском испанском добавляется обращение “guapos”, которое отсутствует в оригинальной версии. Тем не менее, мы не считаем, что его появление сильного влияет на фразу или искажает её. В самой последней фразе в кастильском испанском используется дословный перевод оригинальной фразы, в то время как в американском испанском присутствует смягчительное существительное “un infeliz” – несчастный.

Таким образом, проанализировав два американских кинопроизведения на испанском языке можно сделать следующие выводы:

– испанский язык Латинской Америки часто прибегает к словам-англицизмам, однако кастильский испанский использует их намного реже;

– разговорные единицы форм обращения, такие как «друг», «кореш», «дружбан», в кастильском испанском и в американском сильно отличаются между собой;

– при переводе с одного языка на другой некоторые обращения приобретают коннотативный аспект, если у них отсутствует аналог необходимого обращения.

Данное исследование подтвердило выдвинутые раннее гипотезы и продемонстрировало вариативность обращений в диалектах испанского языка. Это даёт больше возможностей утверждать, что специфика использования обращений изменчива и непостоянна. В перспективах данного исследования необходимо рассмотреть отдельные сферы общения, например, «дружба», «романтические отношения», «семья», «враги», выделить самые распространенные единицы форм обращений в кастильском испанском и в испанском языке Латинской Америки, а также сравнить их.

Литература

1. Титаренко Н.В. Основные явления в грамматике современного испанского языка // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 9(172). С. 151–153.

2. Corpus del Español del Siglo XXI. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi (дата обращения: 28.11.2023).

3. Hernández A.C. El lenguaje coloquial juvenil. // Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español Año XXI–XXII. Madrid, 1991. 12 p.

4. Real Academia Española. [Электронный ресурс]. URL: https://www.rae.es/ (дата обращения: 28.11.2023).

5. Vigara Tauste A.M. Comodidad y recurrencia en la organizacion del discurso coloquial // El espanol coloquial: Actas del I simposio sobre analisis de discurso oral. 1994. P. 7–52.

© Галиева В.О., 2024

VALERIYA GALIEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

LINGUOSTYLISTIC PECULIARITY OF APPEAL FORMS IN THE SPANISH LANGUAGE AT THE EXAMPLE OF THE AMERICAN VIDEOFILMS

Nowadays the conversational style of communication and its pragmatic aspects draw more attention in the linguistic science. There is considered the concept "appeal" and there are described its dialect variations of appeals in Spain and Latin America at the example of the videofilms. The author describes the results of the analysis of the use of appeal based on the American films in different sound recording. There is substantiated the conclusion of the choice of the form of the appeal, depending on the region and the desired connotation.

Key words: *conversational style, appeal, linguostylistic peculiarities, informal style, dialects.*

© Галиева В.О., 2024

УДК 811.134.2

П.М. ДОБРАЯ
(pdobraya22@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СМЕНА ФОРМ ПОВЕСТВОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА НЕНАДЕЖНОГО РАССКАЗЧИКА В РОМАНЕ РОСЫ МОНТЕРО “LA HIJA DEL CANÍBAL”*

Статья посвящена использованию смены форм повествования в качестве средства создания художественного образа ненадежного рассказчика на основе анализа художественного текста романа Росы Монтеро “La hija del Caníbal”. Рассматриваются формы повествования и то, как их чередование в нарративе может характеризовать рассказчика.

Ключевые слова: *современная испанская литература, формы повествования, художественный образ, художественный дискурс, повествование от первого лица, повествование от третьего лица.*

Испанский язык, как и любые другие живые языки, не стоит на месте, а постоянно изменяется и развивается. В качестве факторов, воздействующих на испанский язык в современном мире, Н.В. Титаренко в своей работе называет «распространение интернет-технологий и лингвистическая специфика интернет-дискурса, увеличение числа контактов, пересмотр гендерных и прочих социальных установок» [3, с. 151]. В следствие изменения языка и общества в целом меняется и современная литература. Испанские авторы ищут новые средства и способы создания художественных образов в своих произведениях.

Актуальность данного исследования обусловлена интересом к изучению различных средств выразительности, используемыми современными испанскими авторами для создания художественных образов. Выражаясь конкретнее, нашей задачей было узнать, насколько эффективно может помочь создать художественный образ ненадежного рассказчика такое средство, как смена форм повествования.

Формы повествования (или типы повествования), по определению Н.А. Кожевниковой, представляют собой «композиционные единства, организованные определенной точкой зрения (автора, рассказчика, персонажа), имеющие свое содержание и функции и характеризующиеся относительно закрепленным набором конструктивных признаков и речевых средств (интонация, соотношение видовременных форм, порядок слов, общий характер лексики и синтаксиса)» [2, с. 3–4].

В рамках данной работы мы будем исследовать две основные формы повествования: повествование от первого лица и повествование от третьего лица. В первом случае повествование ведется рассказчиком, который является одним из участников описываемых действий. Чаще всего в таком случае рассказчик является главным героем произведения, реже – второстепенным персонажем. Читателю представляется информация сквозь призму мировоззрения, эмоций, чувств и мыслей рассказчика. Таким образом, повествование от первого лица всегда является субъективным. Н.В. Барковская пишет по данному вопросу: «Когда повествование ведется от лица рассказчика, исчезает иллюзия эпической объективности и всеведения автора. Весь художественный мир ограничен кругозором одного человека – рассказчика» [1, с. 19].

При повествовании от третьего лица безличный рассказчик не участвует в самой истории, описываемые события не влияют на него. Рассказчик может быть «всеведущим» или «ограниченно осведомленным». Важно осознавать, что оценки событий или персонажей автором могут присутствовать в тексте, и, как утверждает Н.В. Барковская, повествование от третьего лица – «это только искусно созданная иллюзия отсутствия автора; авторская точка зрения и авторская экспрессия направляют читательское восприятие» [1, с. 17]. Однако общая эмоциональность такого текста значительно ниже по сравнению с повествованием от первого лица. Повествование от третьего лица считается более объективным.

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

© Добрая П.М., 2024

Далее необходимо разобраться, что подразумевается под термином «ненадежный рассказчик», т. к. в анализируемом нами романе данный образ является центральным. В своей статье Д.Э. Куберо определяет его так: «Ненадежный или подозрительный рассказчик – это рассказчик, который теряет доверие и уверенность читателя в качестве источника информации в произведении, заставляя его колебаться, когда дело доходит до принятия фактов как истинных» [5]*. Таким образом, читатель ставится в позицию, при которой ему необходимо анализировать всю преподносимую ему информацию с критической точки зрения. Читатель должен быть мотивирован и вовлечен в интерпретацию текста произведения, потому что он должен идентифицировать и соединить в единую картину кусочки пазла, отличая истинные от ложных. Как уточняет Екатерина Щетинина, «когда вымышленный рассказчик искажает факты, или умалчивает о них, или излагает и интерпретирует события ошибочно, это почти всегда характеризует его с той или иной стороны (а порой характеризует и нас, читателей)» [4].

Обращаясь к роману “La hija del Caníbal” («Дочь Каннибала»), анализируемому нами, важно отметить, что его автор Роса Монтеро – известная испанская писательница и журналистка. В 1977 г. начала работать в старейшей испанской газете “El País”, а ее дебютный роман “Crónicas del desamor” («Хроники ненависти») вызвал большой резонанс в испанском обществе и принес ей известность. Кроме того, за роман «Дочь Каннибала» Р. Монтеро получила престижную премию “Primavera”.

В тексте романа, выбранного нами для анализа, несколько раз чередуются данные формы повествования: основная часть романа написана от первого лица, однако по ходу развития событий повествование иногда сменяется и ведется от третьего лица.

Основным рассказчиком и главной героиней является Лусия Ромеро, писательница книжек для детей, чей муж Рамон исчезает в начале романа. С первых слов текста романа мы видим мир именно глазами Лусии. Она описывает не только происходящие с ней события, но и свои чувства и мысли. Однако, интересно отметить, что уже в самом начале романа, давая описание своей внешности, она как бы глядит на себя со стороны:

Исп. Lucía Romero, alta, morena, ojos grises, delgada, cuarenta y un años, cicatriz en el abdomen de apendicitis, cicatriz en la rodilla derecha en forma de media luna de una caída de bicicleta, un lunar redondo y muy coqueto en la comisura de los labios [6].

Рус. Лусия Ромеро, высокая, темноволосая, сероглазая, стройная, сорок один год, шрам на животе от аппендицита, шрам на правом колене в форме полумесяца от падения с велосипеда, круглая и очень кокетливая родинка в уголке губ.

Интерес Лусии к придумыванию историй можно было бы обосновать выбранной ею профессией, однако это может относиться не только к ее профессиональной деятельности:

Исп. Yo siempre he disfrutado inventando. Es algo natural en mí, no puedo evitarlo; de repente se me dispara la cabeza, y todo lo que pienso me lo creo [Там же].

Рус. Мне всегда нравилось придумывать. Это что-то естественное во мне, я ничего не могу с собой поделать; у меня внезапно раскалывается голова, и все, о чем бы я не подумала – я верю этому.

В данном случае она использует местоимение *you* личные формы глаголов первого лица единственного числа *“he disfrutado”, “no puedo evitarlo”, “pienso”, “creo”*. Несколько страниц спустя, мы видим схожее оформление, к тому же подтверждающее описание ее характера:

Исп. Volviendo al principio: también he mentido en otros dos detalles. En primer lugar, no soy lo que se dice alta, sino más bien bajita [Там же].

Рус. Возвращаясь к началу: я солгала и в двух других деталях. Во-первых, я не высокая, а скорее маленького роста.

Далее, продолжая описывать свою внешность, Лусия в рамках одного абзаца сменяет форму повествования и начинает говорить о себе в третьем лице:

Исп. A veces, cuando estoy muy nerviosa, me dedico a mover la prótesis para atrás y para delante con la punta de la lengua. Asimismo es cierto que Lucía Romero posee un lunar coqueto en la comisura de los labios [Там же].

* Перевод здесь и далее наш. – *П.Д.*

© Добрая П.М., 2024

Рус. Иногда, когда я очень нервничаю, я начинаю двигать протез вперед и назад кончиком языка. Также верно и то, что у Люсии Ромеро есть кокетливая родинка в уголке губ.

Как узнает потом читатель, внешность – не единственная информация, которую Лусия исказила. Она сама признается, что намеренно изменила дату исчезновения мужа, чтобы та выпала на День Дурака, или El Dia de los Inocentes, праздник, отмечаемый в Испании 28 декабря.

При анализе удалось отметить, что достаточно часто смена форм повествования в тексте роман происходит, когда Лусия Ромеро переживает моменты душевных потрясений, как мы видим в следующем примере, когда она получила записку, написанную рукой его мужа и отправленную, как она думала, его похитителями:

Исп. (La última vez que Ramón me había dicho “te quiero mucho” fue cuando le operaron del apéndice). Después de su conversación con el inspector García, Lucía Romero había decidido no contar nada a la policía sobre la carta de Ramón y el dinero de la caja de seguridad [6].

Рус. (В последний раз Рамон говорил мне «Я так тебя люблю», когда ему делали операцию на аппендиксе). После разговора с инспектором Гарсией Люсия Ромеро решила ничего не рассказывать полиции о письме Рамона и деньгах из сейфа.

Несмотря на то, что в обоих предложениях использовано одно и то же грамматическое время (Ramón me había dicho в первом предложении и Lucía Romero había decidido во втором), из контекста читатель ощущает изменение в атмосфере. В данном случае автор использует этот переход, чтобы показать стремление Лусии Ромеро самостоятельно принимать решения из соображений скорейшего спасения мужа.

Далее по ходу развития сюжета Роса Монтеро еще несколько раз использует повествование от третьего лица:

Исп. Lucía callaba demasiado, consentía demasiado, asentía demasiado; era asquerosamente femenina en su silencio público, mientras por dentro la frustración rugía[Там же].

Рус. Лусия слишком много молчала, слишком много соглашалась, слишком много кивала; она была отвратительно женственной в своем публичном молчании, в то время как внутри бушевало разочарование.

В некоторых случаях, как в данном примере, читателю рассказчик представляется «всезнающим», владеющим информацией не только о разворачивающихся событиях, но и о чувствах героев; рассказчик способен «проникнуть» им в голову и прочитать их мысли. При этом, сложившееся впечатление усиливается использованием повторения слова “demasiado”, а также эпитета “asquerosamente femenina”.

Подводя итог, можно сказать, что нам удалось проанализировать, как Роса Монтеро в тексте своего романа “La hija del Caníbal” использует смену форм повествования для создания художественного образа ненадежного рассказчика в лице главной героини Лусии Ромеро. Данное средство помогает читателю лучше понять не только героиню, но и смысл всего произведения. Кроме того, чередование повествований от первого лица и от третьего лица мотивирует читателя обращать внимание на определенные детали и критически подходить к оценке происходящих событий.

Литература

1. Барковская Н.В. Типы повествования и их анализ // Филологический класс. 2004. № 11. С. 16–25.
2. Кожевникова Н.А. Типы повествования в русской литературе XIX–XX вв. М.: Институт русского языка РАН, 1994.
3. Титаренко Н.В. Основные явления в грамматике современного испанского языка // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2022. № 6(172). С. 151–153.
4. Щетинина Е. 6 типов повествования, которые помогут лучше понимать прочитанное // Манн-Иванов-Фербер. [Электронный ресурс]. URL: https://blog.mann-ivanov-ferber.ru/2021/11/24/6-tipov-povestvovaniya-kotorye-pomogut-luchshe-ponimat-prochitannoe/ (дата обращения: 01.12.2023).
5. Cubero D. E. Cómo crear un narrador poco fiable o sospechoso // Cursos profesionales para guionistas: [сайт]. URL: https://cursosdeguion.com/45-crear-narrador-poco-fiable/ (дата обращения: 01.12.2023).
6. Montero R. La hija del Caníbal. Madrid: DEBOLSILLO, 2016.

© Добрая П.М., 2024

POLINA DOBRAYA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE CHANGE OF FORMS OF NARRATION AS THE MEANS OF CREATION OF THE FICTIONAL IMAGE OF THE UNRELIABLE NARRATOR IN THE NOVEL "LA HIJA DEL CANÍBAL" BY ROSA MONTERO

The article deals with the use of the change of the form of the narration as the means of the creation of the fictional image of the unreliable narrator on the basis of the analysis of the fictional text of the novel "La hija del Caníbal" by Rosa Montero. There are considered the forms of the narration. The author demonstrates how their interchange in narration can characterize a narrator.

Key words: *modern Spanish literature, narrative forms, fictional image, fictional discourse, first-person narrative, third-person narrative.*

© Добрая П.М., 2024

УДК 811.161.1

А.М. КИСЕЛЕВА
(aliftina_kiseleva@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ДИАЛЕКТНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЖАРЫ И ЗАСУХИ В ГОВОРАХ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Осуществлен анализ структурно-семантических, словообразовательных и лингвогеографических особенностей диалектных наименований жары и засухи, распространенных в говорах Волгоградской области.

Ключевые слова: *метеоним, диалектизм, жара, засуха, лексический атлас, словообразование, лингвогеография, диалектология, донские говоры, волжские говоры.*

В восприятии мира человеком особое место занимают природные явления, которые влияют на его жизнедеятельность. Природа, как источник всего необходимого, оказывает большое воздействие как на материальную, так и на духовную культуру общества. По этой причине в языке возникли особые лексические единицы, обозначающие метеорологические явления, – метеонимы.

Существует ряд исследований, посвященных изучению метеорологической лексики, но в современной лингвистике особенного внимания в этой области заслуживают результаты диалектологических изысканий. Данная научная дисциплина отражает традиционно-народное восприятие окружающей действительности, накопленные знания о ней. Очевидно, что именно в высказываниях носителей диалекта содержатся ценные для носителей диалекта сведения о различных погодных явлениях и процессах. Известны работы, направленные на исследование и анализ метеонимов в говорах Алтая (М.О. Сорокина) [15], Приамурья (В.К. Приходько), в донских говорах (Е.В. Кузнецова) [6], в орловских говорах (О.А. Макушева) [8], в псковских говорах (А.Г. Лаврентьева, Е.Г. Мельникова) [9] и в говорах русского Севера (И.Н. Суспицына) [16]. Таким образом, становится очевидным факт активного научного интереса к изучению диалектизмов-метеонимов, что говорит об **актуальности** этой темы в лингвистике. Наше исследование посвящено наименованиям жары и засухи в говорах Волгоградской области.

Источниками материала исследования являются Словарь донских говоров Волгоградской области [11] и Лексический атлас Волгоградской области [7].

Задачи, выполнение которых легло в основу проделанной работы, выглядят следующим образом:

1) сопоставить отобранные диалектные лексические единицы с лексической системой национального языка;

2) выявить словообразовательные особенности диалектных наименований жары и засухи в говорах Волгоградской области;

3) определить лингвогеографию исследуемых диалектных слов.

Отобранный нами лексический материал мы разделили по месту, занимаемому в системе национального языка на три группы (табл. 1):

Таблица 1

Лексический материал в системе национального языка

Группа	Лексические единицы
Общеупотребительные слова	*Бездождье, бездождный, вёдро, духота, душный, жара, жарища, жаркий, засуха, засушливый, зной, знойный, сухой, сушь, теплынь* и др. [3, 13]

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

© Киселева А.М., 2024

Группа	Лексические единицы
Разговорные слова	*Парко* [3]
Просторечные слова	*Жарынь* [13]
Диалектные слова	*Духонь, духотень, жарень, жарина, жарица, жарота, жаруха, жарюга, жарюка, жирщей, сухостой, сухостойный* и др. [7, 11]

При последующем анализе исследуемые диалектные единицы были распределены по принципу соответствия изучаемым лексическим значениям:

1. Жара, зной: *духонь, духотень, жарень, жарица, жарина, жарота, жаруха, жарюга, жарюка, жирщей* и др.
2. Засуха: *жарень, жаруха, сухостой, сухостойный* и др.

Здесь обращают на себя внимание две лексемы: *жарень* и *жаруха*, т. к. несут в себе сразу два значения. Это обстоятельство принципиально важно при последующем анализе данных диалектных метеонимов.

Перед обращением к структурно-семантическим особенностям диалектизмов-метеонимов необходимо упомянуть о типологии лексических диалектизмов в их соотношении с системой литературного языка. Мы опираемся на базовую классификацию лексических диалектизмов, разработанную Н.М. Шанским (собственно лексические, лексико-словообразовательные, лексико-фонетические и лексико-семантические диалектизмы) [14].

На данном этапе вначале следует особенное внимание уделить уже отмеченным выше метеонимам-дилектизмам *(жарень, жаруха)*, т. к. их положение в рамках описанной типологии весьма неоднозначно. Если рассматривать лексемы в значении ‘жара, зной’, то они будут отнесены к лексико-словообразовательному типу диалектизмов. Однако при значении ‘засуха’ мы отмечаем метонимический перенос в корне, что позволяет нам классифицировать анализируемые единицы как собственно лексические диалектизмы. Таким образом, в ходе исследования мы отнесли выделенные метеонимы сразу к двум типам лексических диалектизмов.

Среди рассматриваемых диалектных наименований ведущим типом оказался лексико-словообразовательный *(духонь, духотень, жарень, жарица, жарина, жарота, жаруха, жарюга, жарюка)*. Вероятно, носители диалекта создавали слова по аналогии с литературными словообразовательными моделями, потому что усилить оттенок значения в той эмоциональной окраске, которая необходима для наименования рассматриваемого метеорологического явления, проще всего именно при помощи аффиксального способа словообразования.

Преимущественным оттенком значения, приобретенным указанными диалектизмами, является усиление негативной эмоциональной оценки (табл. 2). По нашим предположениям, это связано с тем, что жара и духота воспринимаются людьми как крайняя степень теплой погоды и вызывают, соответственно, дискомфортные ощущения.

Таблица 2

Средства словообразования диалектных метеонимов и их словообразовательные значения

Слово	Аффикс	Приобретенный оттенок значения
Духонь	*–онь*	Усиление негативной эмоциональной оценки
Духотень	*–от- + -ень*	Увеличительное значение обобщенного понятия
Жарень	*–ень*	Увеличительное значение
Жарица	*–иц-*	Ласкательное значение (использовано, вероятно, с противоположным значением, иронически)

© Киселева А.М., 2024

Слово	Аффикс	Приобретенный оттенок значения
Жарина	*–ин-*	Усиление негативной эмоциональной оценки
Жарота	*–от-*	Обобщенное понятие
Жаруха	*–ух-*	Усиление негативной эмоциональной оценки
Жарюга	*–юг-*	Усиление негативной эмоциональной оценки
Жарюка	*–юк-*	Усиление негативной эмоциональной оценки [14]

Интересный случай представляет собой лексема *жирщей* (‘от жáрко (=жарче)’ [11]), поскольку отнести ее к какому-то определенному типу лексических диалектизмов довольно проблематично (даже если учитывать расширенную классификацию О.И. Блиновой [2]). Данный метеоним сочетает в себе признаки, характерные как для лексико-фонетических (фонема ‘и’ в корне на месте ‘а’; дезаффрикация ‘ч’), так и лексико-словообразовательных диалектизмов (словообразование путем аффиксации: присоединение суффикса сравнительной степени прилагательного *-ей*).

Для того чтобы проанализировать словообразовательные связи диалектных лексических единиц нашего материала, имеющих прозрачную внутреннюю форму, мы обратились к «Толковому словарю живого великорусского языка» В.И. Даля [4], в котором слова расположены по алфавитно-гнездовому принципу (следовательно, В.И. Даль указывает на словообразовательные связи слов, которые в современном языке, возможно, утрачены). Таким путем удалось установить, что основное лексическое значение, вложенное в корни исследуемых слов, не утрачивается в процессе диалектного словообразования, а лишь приобретает определенный оттенок при помощи уже отмеченного ранее аффиксального способа словообразования (рис. 1–3).

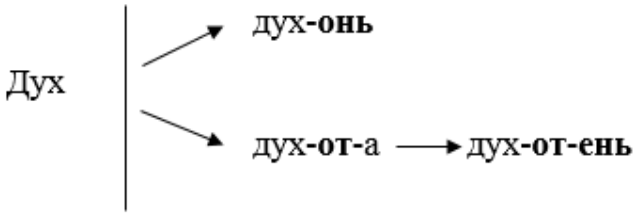


Рис. 1. Словооброзовательное гнездо с корнем *-дух-*.

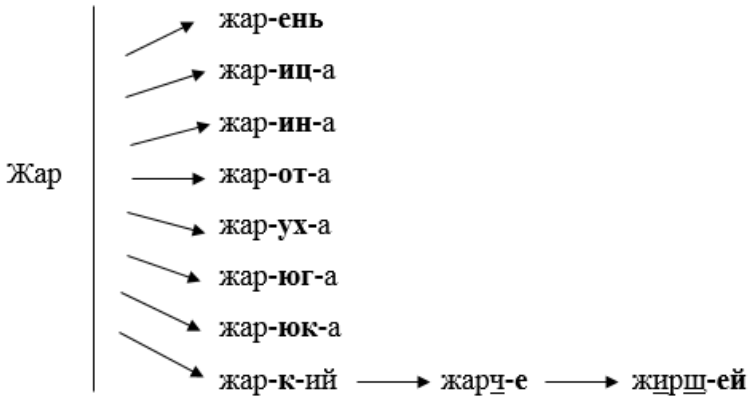


Рис. 2. Словообразовательное гнездо с корнем *-жар-*.

© Киселева А.М., 2024

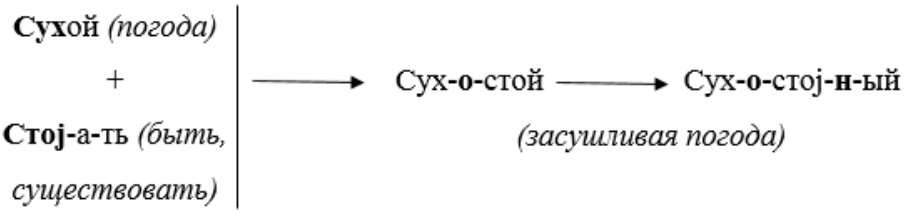


Рис. 3. Словообразовательное гнездо с корнями *-сух-* и *-стоj-*.

Посредством анализа территориальной принадлежности в пределах Волгоградской области исследуемых диалектных метеонимов [7] удалось установить преимущественную распространенность данных лексем в среде донских говоров. Однако важно еще отметить наличие таких диалектных единиц, которые бытуют как в донских, так и в волжских говорах (табл. 3).

Таблица 3

Диалектные метеонимы в Волгоградских говорах

Говоры	Лексемы
Донские	*Духонь, духотень, жарота, жарюга, жирщей, сухостой, сухостойный*
Волжские	*Жарюка*
Донские + Волжские	*Жаренъ, жарина, жарица, жаруха* [10]

Говоры Волгоградской области, как известно, являются вторичными, переселенческими, а значит, рассматриваемые в данном исследовании диалектные слова могут быть распространены не только на территории нашего региона, но и в других русских говорах: севернорусских, южнорусских и среднерусских. При лингвогеографическом анализе, опиравшемся на данные СРНГ [12], исследуемый диалектный лексический материал удалось систематизировать следующим образом:

1. Слова, бытующие на других территориях в той же форме и с тем же значением: *духонь* (Псковская область), *жарина* (Саратовская область), *жарота* (Смоленская область), *жарюга* (Курская область).

2. Слова, бытующие на других территориях с тем же значением, но в иной форме (с отличающимися аффиксами):

– *жар**ень*** > *жар-**ынь*** (Воронежская и Тульская область);
– *жар**уха*** > *жар-**юг-а*** (Прионежский район, республика Карелия).

3. Слова, бытующие на других территориях в той же форме, но с иным значением:

4. *сухостой* и образованное от него прилагательное *сухостойный* обладают отличными от волгоградского значениями – ‘сухощавый, худощавый человек’ и ‘сухая почва’ – на территориях Томской области, республики Коми (‘сухощавый, худощавый человек’), Архангельской области (‘сухая почва’).

5. Слова, бытующие в такой форме и в таком значении только в пределах Волгоградской области: *духотень, жарица, жирщей* [7].

Таким образом, среди диалектных метеонимов, распространенных в говорах Волгоградской области, удалось выделить ведущий тип лексических диалектизмов – лексико-словообразовательный. К семантическому типу мы отнесли лексемы *сухостой* и *сухостойный* (ср., по данным МАС, лит. значение ‘деревья, засохшие на корню’ [13]) и отметили спорные случаи (диалектизмы-метеонимы *жаренъ, жаруха, жирщей*).

© Киселева А.М., 2024

Удалось выяснить, что при помощи словообразования носителям говора проще всего передать определенный оттенок значения, необходимый для его наиболее полного выражения. Среди лексического материала не оказалось слов с затемненной внутренней формой, что позволило довольно быстро обнаружить их словообразовательные связи в современном русском языке.

В результате анализа метеонимов-диалектизмов в рамках их бытования среди Волгоградских говоров была установлена преимущественная распространенность данных лексем в числе донских говоров. Основываясь на лингвогеографическом аспекте исследования, мы смогли выделить среди рассматриваемых диалектных слов несколько групп, характеризующих распространенность тех или иных лексем с учетом сохранения или изменения их формы и значения.

Таким образом, с опорой на вышеперечисленные итоги нашего исследования мы вполне можем заявлять о том, что задачи, поставленные на начальных этапах работы, были успешно выполнены.

Литература

1. Аванесов Р.И. Очерки русской диалектологии. М.: Учпедгиз, 1949. Ч. 1.
2. Блинова О.И. Русская диалектология. Лексика. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1984.
3. Большой академический словарь русского языка: в 27 т. / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л. И. Балахонова]. М.; СПб.: Наука, 2008.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. М.: Рус. яз., 2000.
5. Кудряшова Р.И., Брысина Е.В., Тарабанова Е.В. Метеорологическая лексика в одном донском говоре Волгоградской области // Лексический атлас русских народных говоров. (Материалы и исследования). 1999. СПб.: Изд-во ИЛИ РАН, 2002. С. 234–238.
6. Кузнецова Е.В. Мотивационный потенциал диалектного слова (на материале метеорологической лексики донских говоров): дисс. ... канд.филол. наук. Волгоград, 2005.
7. Лексический атлас Волгоградской области. [Электронный ресурс]. URL: http://dialekt.vspu.ru/?q=node/2 (дата обращения: 18.11.2023).
8. Макушева О.А. Метеорологическая лексика в орловских говорах: дисс. ... канд. филол. наук. Орел, 1994.
9. Мельникова Е.Г. Парадигматические отношения в лексике (на материале наименований погоды в псковских говорах): автореф. дисс. … канд. филол. наук. Тверь, 2004.
10. Орлов Л.М. Русские говоры Волгоградской области. Волгоград: Изд-во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1984.
11. Словарь донских говоров Волгоградской области / под ред. проф. Р.И. Кудряшовой. 2-е изд., перераб. и доп. Волгоград: Издатель, 2011. (СДГВО).
12. Словарь русских народных говоров. М.: Наука, 1965. (СРНГ).
13. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999. (МАС).
14. Современный русский язык: в 3-х ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1987.
15. Сорокина М.О. Лингвокультурологическое исследование поля «погода» в русских говорах Алтая (моделирование фрагмента региональной языковой 118 картины мира): автореф. дисс. ... канд. филол. Барнаул, 2004.
16. Суспицина И.Н. Метеорологическая лексика в говорах Русского Севера: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2000.

ALIFTINA KISELEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DIALECTAL NAMES OF HEAT AND DROUGHT IN THE DIALECTS OF THE VOLGOGRAD REGION

The article deals with the analysis of the structural and semantic, word-formative and linguogeographical peculiarities of dialectal names of heat and drought, that are widespread in the dialects of the Volgograd region.

Key words: *meteonym, dialectism, heat, drought, lexical atlas, word formation, linguogeography, dialectology, Don dialects, Volga dialects.*

© Киселева А.М., 2024

УДК 80

Е.А. КОСТРЫШОВА
(kostryshova@yandex.ru)
МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 81 Центрального района Волгограда»

КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГИК-КУЛЬТУРЫ

Рассматривается эволюция социокультурных феноменов сообщества гиков, которое представляет собой уникальные образование, формирующее тенденции в последующем развитии различных субкультур.

Ключевые слова: *гик-культура, медиапространство, социальная реальность, аниме-сообщество, субкультура.*

Актуальность данного исследования заключается в том факте, что в контексте эволюции социокультурных феноменов сообщество гиков предстает как уникальное образование, формирующее тенденции в последующем развитии различных субкультур. Кроме того, с лингвистической точки зрения гиковской культуре не уделялось должного внимания, что подтверждается отсутствием словарей в интернете, которые содержат гиковские термины.

Объектом исследования является гик-культура, в качестве **предмета** изучения рассматриваются ее коммуникативные характеристики, в частности языковые единицы или мемы.

Целью данного исследования является выявление коммуникативных характеристик гик-культуры в медиа пространстве.

Для достижение цели были поставлены следующие **задачи:**

1. Рассмотреть определения к слову «гик» в отечественных и зарубежных источниках
2. Рассмотреть развитие термина в исторической перспективе, узнать об истоках «гик-культуры»
3. Найти отражения коммуникативных характеристик в интернет-пространстве

Практической значимостью является возможность ознакомления с гик-культурой, также результаты могут быть применены в качестве одного из источников для создания гик-словаря.

Основные определения термина «гик-культура».

Семантическое поле понятия «гик-культура» включает в себя несколько терминов, но прежде чем познакомиться с ними и дать им определение, нужно ознакомиться с самим понятием «гик». В сознании большинства молодых людей гиком является умный, чем-то увлекающийся человек, который отличается небрежным отношением к своему внешнему виду и к популярным веяниям моды.

Кембриджский словарь дает определение «гика» как «кто-то умный, но не модный и не популярный». Согласно этому словарю, слово “geek” появляется в конце XIX в., имеет немецкое происхождение и в переводе означает «сумасшедший, нелепый, дурашливый» [6]. Словарь “Collins” дополняет это определение тем, что гиком является человек, который умен в какой-то из сфер, но ведет себя неловко в социальных интеракциях [7]. Словарь “Oxford Learner’s Dictionary” отмечает, что слово “geek” типично для человека, который «скучен, носит немодную одежду, не знает, как вести себя в социальных ситуациях и т. д.», т. е. дает определение, которое содержит в себе негативную окраску приверженцев данной культуры [8].

В русскоязычных словарях термин «гик» встречается редко, и термин, предложенный Е.Н. Шагаловой, «человек, безмерно увлеченный высокими технологиями, в том числе компьютерными»; «ботаник» [4, с. 37], частично неверен, т. к. в нем присутствует смешение двух терминов, которые пришли к нам из англоязычной культуры – нерд или ботан (англ. Nerd) и гик (англ. Geek).

Авторы сходятся во мнении, что термин «гик» может использоваться как обобщающий термин для обозначения кого-то, кто не вписывается в основное общество или кто социально неловок, так и как способ описания кого-то умного и сосредоточенного на определенном интересе [3, с. 77].

© Кострышова Е.А., 2024

В художественной литературе термины «гики» и «нерды» часто используются в уничижительной манере и они, как правило, взаимозаменяемы. Они обычно используются в разговорном языке для обозначения «чудака», «неудачника» или «зануды». Однако, хоть слова и кажутся синонимами, они обозначают разные явления. Если гик – это человек, всецело увлекающийся чем-то (комиксами, книгами, музыкой, автомобилями), то нерд – это человек, который увлекается преимущественно компьютерными технологиями.

Для того, чтобы разобраться в различиях этих терминов, нужно узнать значение слова «нерд».

В словаре “Collins” под термином “nerd” подразумевается умный, целеустремленный человек, одержимый несоциальным хобби или стремлением стать компьютерным ботаником [10]. Словарь “Oxford Learner’s Dictionary” определяет словом “nerd” человека, который очень интересуется компьютерами [11].

В кембриджском словаре даются два определения. Первое схоже со значением слова «гик»: «нерд» – это человек, особенно мужчина, который непривлекателен и неловок в общении, однако, там же дается и другое определение, отличающее его, согласно которому нерд, или ботаник – это человек, который чрезвычайно интересуется одним предметом, особенно компьютерами, и знает о нем много фактов [9]:

Таким образом, понятие “nerd” в современном обществе является более узким, оно определяет людей, всерьез увлекающихся компьютерами. Слово “geek”, в свою очередь, более широкое – оно охватывает всех людей, которые всерьез увлечены чем-то (не обязательно компьютерами), например, чтением и рисованием комиксов, музыкой, химией или физикой и т. д.

Становление и развитие понятия «гик-культура»

С 1950-х по 1970-е гг. в США термин «гик» использовался для описания людей, которые воспринимались как социально неловкие, часто из-за их неучастия в общественной деятельности и сосредоточенности на академических занятиях. Этих людей часто считали изгоями, и они плохо интегрировались в социальную структуру своих школьных сообществ. Их часто считали чрезмерно умными, а их хобби, такие как чтение комиксов, игра в настольные игры и времяпрепровождение за компьютерами, не были поняты их сверстниками. Термин «гик» носил негативный оттенок и считался уничижительным до 1980-х гг., когда развитие технологий начало менять восприятие этих людей. Возросший интерес к компьютерам и технологиям привел к изменению отношения общества к «ботаникам», и те, кто был увлечен компьютерами, стали востребованы. Эти некогда отверженные люди начали принимать свой статус гиков и с гордостью идентифицировать себя как членов этой субкультуры. Термин «социальный контакт» претерпел значительные изменения в своем значении. В настоящее время это общий неформальный термин, который может относиться к человеку, находящемуся вне мейнстрима или считающемуся социально неприемлемым, а также к умному и преданному своему делу индивидууму [5, с. 38].

Согласно И.А. Владимирову, начало XXI в. стало временем гик-культуры, что определилось развитием цифровых технологий и повышенным интересом к виртуальной реальности. И.А. Владимиров считает, что сериал “The Big Bang Theory”, вышедший в 2007 г., подтвердил популярность гик-культуры, т. к. главный герой представляет собой и «ботана», и фаната, и чудака [2, с. 115]. С 2009 г. в Германии проходит гик-фестиваль-выставка “Gamescom”, которую в 2017 г. открыла канцлер Ангела Меркель. Мероприятие пользуется популярностью среди гиков со всего мира и число посетителе которой увеличивается с каждым годом.

Таким образом, быть гиком – значит, быть чудаковатым человеком, посвящающим свое свободное время хобби. Согласно Л.А. Брушковой и И.А. Владимирову, основными элементами гик-культуры в настоящее время являются: видеоигры, комиксы, супергеройские и фантастические фильмы и сериалы, японские манга и аниме [1]. Современная гик-культура обрела также черты спортивных состязаний, что проявляется, в частности, в киберспорте по различным видеоиграм (в данный момент

© Кострышова Е.А., 2024

идёт активное обсуждение включения киберспорта в программу Олимпийских игр). Демонстративной же формой гик-культуры можно считать движение косплееров. Таким образом, по этому набору характеристик могут быть сгруппированы различные субкультуры: технологи, энтузиасты научно-фантастических сериалов и так называемых интеллектуальных драм, ролевые игроки и исторические реконструкторы, любители косплея, поклонники комиксов и научной фантастики, а также любители настольных игр. Эти группы «замкнуты» в своих кругах общения, что можно объяснить прежде всего их высоким уровнем академических или практических знаний в области своих увлечений и высокой степенью увлеченности.

Языковая репрезентация представителей гик-культуры

Рассмотрим основной языковой багаж, которым обладают представители определенной разновидности гик культуры. Мы рассмотрим несколько категорий: игры, книги и комиксы, музыку и то, какие фразы принесла гик-культура в наш ежедневный лексикон. Также знание выражений, которые используются в определенном кругу, поможет лучше понять представителей определенной субкультуры и позволит развить интерес к сфере.

Говоря про фильмы, комиксы, видеоигры, сериалы, нельзя не сказать про их вклад в лингвистику. Многие фразы, выражения в той или иной степени входят в нашу жизнь и становятся если не значимыми, то очень популярными, которые могут иногда перерасти в мемы. В повседневной, реальной жизни мы не всегда пользуемся данными выражениями, но в цифровом мире мы можем делиться своими мыслями, чувствами, идеями, эмоциями, или выразить свое недовольство, презрение, или наоборот – пошутить. Отправляя картинки или видеофрагменты, содержащие в себе какой-то смысл, только понимающий человек может понять, какой посыл несет тот или иной визуальный контент.

Для начала рассмотрим **компьютерные игры**.

1) Казна пустеет, милорд

Фраза, позволяющая показать, что денег не хватает, пришла к нам из игры “Stronghold”.

2) Ничто не истинно, всё дозволено

Философская фраза пришла к нам из игры “Assassin’s Creed”, в которой главный герой бросает вызов обществу. Ключевая фраза в философии Ницше и высказывание из игры. В разных трактовках звучит по-разному, как и смысл, который будет по-разному понят в зависимости от ситуации.

3) Война. Война никогда не меняется

Фраза пришла к нам из игры “Fallout”, где действия происходит в 2077 г., когда мир находится на пороге ядерной войны.

4) GG WP (Good game well played)

Хорошая игра, отлично сыграли – фраза, которая используется у подростков, чтобы показать, что чему-то пришел конец. Например, если ученик получил двойку за тест, он может сказать – «ну это гг» (в контексте «мне конец»).

Комиксы

В современных торговых центрах стали массово появляться японские магазины, которые привлекают к себе любителей аниме и японской культуры в целом. Стороннего человека некоторые слова могут ввести в заблуждение, но если разобраться с некоторыми из терминов, то японские заведения могут вызвать интерес не только у представителей этой гик-культуры.

Например, слово «отаку» в Японии обозначает фанатов, но в России и в странах СНГ этот термин относится к любителям аниме и манги.

Камеко – это фотографы на аниме-фестивалях, а также задействованные на фотосессиях косплееров.

Кигуруми – это пижама, однако, изначально так называли костюм для косплей-фестиваля.

Фильмы

1) «No God, Please No!»

«Нет, боже, пожалуйста, нет!» – знаменитая фраза из ситкома «Офис», рассказывающий о жизни офисных работников. В одной из серий герой Майкл Скотт таким образом реагирует на возвраще-

© Кострышова Е.А., 2024

ние на должность одного из сотрудников. Данный фрагмент превратился в мем, который используют, чтобы выразить свою недовольство той или иной ситуацией.

2) Facepalm (Фэйспалм, рукалицо)

Фейспалм – выражение неловкости, стыда уныния как реакция на какую-то глупость, когда собеседник высказывает откровенную чушь, нам хочется закрыть лицо руками. Самое известное воплощение этого мема – картинка с капитаном Жаном-Люком Пикаром из сериала «Звездный путь» (Star Trek).

3) How Do You Do, Fellow Kids? (Как поживаете, детишки?)

Момент из сериала "Студия 30" (30 Rock), где частный детектив Ленни Возняк рассказывает про свои былые расследования, среди которых была работа под прикрытием в школе. Воспоминание было о том, каким образом герой маскировался под школьников. В сцене персонаж одет в толстовку, футболку с надписью "Music Band" и с красной кепкой, держа в руках два скейтборда. Спустя время это переросло в мем, значение которого заключается в том, что это ироничная реакция на то, как взрослые пытаются иногда вести себя или выглядеть как подростки. Например, когда взрослые люди заводят блог, отправляют стикеры, читают рэп, общаются с помощью мемов и т. д.

Гик-культура становится массовой субкультурой современного общества. Гик-культура стирает гендерные, сословные, возрастные, религиозные и прочие различия и находит свое отражение в различных проявлениях массовой культуры: например, в книгах, фильмах и компьютерных играх. Следовательно, нельзя сказать, что носителями гик-культуры является только молодежь.

В нашем исследовании мы рассмотрели историю развития термина «Гик» и продемонстрировали на примере словарей, что термин изначально имел негативный окрас и все еще сохранил это значение, но оброс новыми смыслами. Со временем этот термин стал приобретать положительную коннотацию, т. к. у общества выработался спрос на специалистов определенного типа – например, у общества появился спрос на программистов, поднялся их престиж, также продолжают пользоваться спросом аниме-сообщества, проводятся фестивали для представителей гик-культуры. Мы также рассмотрели различия между словами «Гик» и «Нерд», которые зачастую путают друг с другом, что не является правильным. Согласно Оксфордскому словарю, «гик» – это слово для обозначения как лица, выпадающего из социальной реальности, так и умного, увлеченного чем-то человека [8], а «нерд» – человек, который очень увлечен компьютерами, хотя на деле также такой человек ставит интеллектуальный труд и интеллектуальное развитие выше всего остального [11].

Узнав определения слова «гик», мы исследовали проявления данной культуры в медиапространстве и пришли к выводу, что те слова, выражения, фразы, которыми пользуются представители гик-культуры в своем кругу, массово укоренились в нашей повседневной речи. В дальнейшей исследовательской деятельности можно будет разработать гик-словарь для каждой из элементов культуры, например, разработать словарь со словами, которые употребляют любители компьютерных игр. Это поможет облегчить коммуникацию с представителями гик-культуры людям, незаинтересованным в этом, а также поможет пробудить интерес к данной гик-культуре в целом.

Литература

1. Брушкова Л.А., Владимиров И.А. Гик-культура как молодежная суперсубкультура цифрового общества // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. Т. 10. № 2. С. 19. [Электронный ресурс]. URL: https://sfk-mn.ru/PDF/22SCSK219.pdf (дата обращения: 05.03.2024).

2. Владимиров И.А. Гик-культура как новый молодежный социокультурный феномен современного российского общества // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2019. Т. 9. № 3(39). С. 114–118.

3. Михеев М.И., Дигелева М.В., Лунина Е.Э. Генезис понятия «гик» в современной культуре // Вестник Тверского гос. технич. ун-та. Науки об обществе и гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 76–79.

4. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: ок. 1500 слов / Е.Н. Шагалова. М.: Астрель: АСТ, 2011.

5. Тойнби А.Дж. Исследование истории: Возникновение, рост и распад цивилизаций / пер. с англ. К.Я. Кожурина. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009.

6. Geek // Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/geek (дата обращения: 29.03.2024).

© Кострышова Е.А., 2024

7. Geeky // Collins Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/geeky (дата обращения: 29.03.2024).
8. Geek // Oxford Learner's Dictionaries. [Электронный ресурс]. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/geek (дата обращения: 29.03.2024).
9. Nerd // Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/nerd (дата обращения: 29.03.2024).
10. Nerd // Collins Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/nerd (дата обращения: 29.03.2024).
11. Nerd // Oxford Learner's Dictionaries. [Электронный ресурс]. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/nerd (дата обращения: 29.03.2024).

EKATERINA KOSTRYSHOVA
Municipal General Education Institution
«General Secondary School #81 with advanced study of some subjects of the Central district of Volgograd»

COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS OF GEEK CULTURE

The article deals with the evolution of the sociocultural phenomenona in the society of geeks, that is presented as a unique formation, putting the tendencies in the further development of the different subcultures.

Key words: *geek culture, mediaspace, social reality, anime community, subculture.*

© Кострышова Е.А., 2024

УДК 811.134.2

М.А. КРОЛЬ
(mashacrol@bk.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕМАТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В ИСПАНИИ*

Анализируются понятие «социальная реклама», рассматриваются ее функции. Показаны результаты исследования лингвостилистических особенностей социальной рекламы, освещающей тему «здоровье». Выделяются используемые при создании рекламы средства различных уровней языка.

Ключевые слова: *испанский язык, социальная реклама, лингвостилистика, здоровье, реклама, текст рекламы.*

На сегодняшний день реклама – один из самых эффективных способов влияния на общественное мнение. Каждый хоть раз в жизни видел текст или изображение, призывающие вспомнить о важной проблеме общества.

Социальная реклама является одним из видов рекламы наряду с коммерческой и политической. Ее исследованию посвящены труды таких ученых, как Н.Д. Арутюнова [1], Г.Г. Николайшвили [4], F. García [5], G. López [6] и др.

Для понимания специфики социальной рекламы обратимся к ее функциям. Так, Г.Г. Николайшвили выделяет информационную функцию, заключающуюся в «информировании населения о социальных проблемах». Следующая функция – экономическая, поскольку реклама призвана развивать экономику и влиять на уровень жизни. Третья функция – просветительская, которая помогает транслировать ценности через тексты рекламы, с ней, в свою очередь, связана социальная функция, благодаря которой формируется социальное сознание и мнение. И, наконец, эстетическая функция, «выполнение которой отражает разнообразие средств передачи информации» [4, с. 51].

С каждым годом количество единиц рекламы только увеличивается, и, несмотря на то, что цель коммерческой и социальной реклам отличаются, у них есть общая проблема – привлечение внимания для максимально широкого распространения информации.

Реклама как произведение, имеющее текстовую природу, создано в соответствии со стратегической целью воздействия на адресата [2, с. 42]. Это способствует использованию самых разнообразных средств языка и созданию уникальных текстов со своими особенностями. В рамках данной работы исследуется то, с помощью чего социальная реклама добивается эффективного воздействия на реципиента.

В данной статье мы подробно остановимся на рекламе, освещающей тему здоровья. Цель исследования заключается в выявление лингвостилистических особенностей социальной рекламы в Испании по теме здоровья. Материалом для исследования послужили 85 рекламных текстов, из них 45 видео и 40 примеров визуальной рекламы.

Социальная реклама по теме здоровья – одна из самых распространенных видов социальной рекламы в Испании, что объясняется актуальностью проблем, связанных со здоровьем, а также большим количеством включенных микротем (различные виды заболеваний) в данную макротему. В диахроническом аспекте можно отметить количественное увеличение социальной рекламы по теме здоровья за период с 2020 по 2023 г., что объясняется наличием микротемы “COVID-19”.

В рамках темы «здоровье» микротема “COVID-19” стала активно фигурировать в контексте социальной рекламы в начале 2020 года, – тогда превалировали такие лозунги, как: *Si te proteges tú,*

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

© Кроль М.А., 2024

proteges a los demás (Если ты защищаешь себя, защищаешь и других – *здесь и далее перевод наш, – М.К.*), *Cuidarnos es el mejor regalo de esta navidad* (Заботиться о нас – это лучший подарок на Новый Год).

В 2021 г. все чаще стали появляться примеры с призывами вакцинироваться: *Yo me vacuno seguro* (Я точно вакцинируюсь). В 2022 и 2023 гг. эта тема была представлена такими лозунгами, как: *Necesitamos dosis de recuerdos para olvidarnos de la covid* (Нам нужна доза воспоминаний, чтобы забыть ковид), которые напомнили о важности и необходимости процедуры вакцинации населения.

При составлении текстов социальной рекламы производители ориентируют ее на определенного адресата, и, в конечном счете, их целью является определенное действие (или бездействие), приносящее пользу или уберегающее от вреда. Это действие может помочь какому-то конкретному лицу, группе людей, обществу в целом и т. д. В ходе исследования было установлено, кому чаще всего адресована реклама, а также для кого она наиболее выгодна.

Чаще всего в рекламе обращаются на *tú* (ты) (48% всех проанализированных примеров), что выражается либо формами повелительного наклонения: *protégete* (защити себя), *llama* (звони), либо притяжательных местоимений: ***tus*** *padres* (**твои** родители), ***tus*** *hijos* (**твои** дети). В 23% всех примеров ссылка на адресата отсутствовала. Часть примеров (20%) содержало формы глаголов 1-го лица множественного числа, как, например, *no se los* ***pongamos*** *nosotros* (давайте не будем и **мы** их ставить), а также притяжательные местоимения: ***nuestro*** *esfuerzo* (**наше** усилие).

Выгоду от выполнения того действия, о котором идет речь в рекламе, чаще всего потенциально получает собственно читатель или зритель: *para no dejar de disfrutar de* ***tus*** *aficiones* (чтобы не перестать наслаждаться **своими** увлечениями), – было выявлено 31% таких примеров.

В качестве обращения к адресату выбираются притяжательные местоимения 1-го лица множественного числа (16%): *es momento de vacunar****nos*** *contra la gripe* (время **нам** вакцинироваться от гриппа), а также 3-го лица множественного числа (23%): *Si* ***sus*** *sueños no tienen límites, no se los pongamos nosotros …* (Если **их** границы не ставят они сами, давайте не будем и мы их ставить). В 30% случаев ориентир на адресата не выражен вербально.

Во всех примерах социальной рекламы тема здоровья выражена эксплицитно, т. к. данная тематика тяжело воспринимается без вербальных опор.

Обращаясь к тематически маркированной социальной рекламе, отметим ряд ее особенностей на различных уровнях языка.

К особенностям фонетического уровня отнесем анафору (***Yo me vacuno*** *para cuidarme,* ***Yo me vacuno*** *para protegerme* – Я вакцинируюсь, чтобы заботиться о себе, я вакцинируюсь, чтобы защитить себя) и анадиплосис (*Y esa es nuestra* ***fuerza. La fuerza*** *con laque vamos a salir* – И это наша сила. Сила, с которой мы выйдем) для лучшего запоминания лозунгов рекламы.

На лексическом уровне выделим частое использование языковой игры, в которой задействованы разные ресурсы языка. Целью языковой игры является создание неожиданного эффекта посредством использования средств языковой выразительности [3, с. 84] В создании игры также участвуют неязыковые средства. Например, в рекламе против COVID на экране показывают жест с реальными руками, а в тексте использованы устойчивые словесные комплексы со словом руки – *de mano en mano* и *estar en la mano* (из рук в руки и быть в руках). Это дает возможность задействовать слово сразу в нескольких контекстах, что способствует эффективному запоминанию информации.

В ходе анализа фактического материала можно также обнаружить пример языковой игры, основанной на использовании омоформ – ***plasma*** *tu generosidad, tu empatía, tus valores, plasma tu amor por la vida* (**прояви** свою щедрость, свою эмпатию, свои ценности, прояви свою любовь к жизни), “plasma” может означать «плазма» и «прояви» от глагола plasmar (см. рис. на с. 97).

© Кроль М.А., 2024



Рис. Пример рекламы, посвященной донорству плазмы крови

Отметим частое использование метафоры. Приведем примеры данного стилистического приема: *la dosis de recuerdo* (доза воспоминаний), *un descuido puede romper la armonía* (неосторожность может разрушить гармонию).

Кроме того, выявлено большое количество примеров метонимии: *no seas mi límite* (не будь моим лимитом), не будь «человеком, который меня сдерживает». В ходе анализа фактического материала были выявлены примеры градации – *Cuida de ti/ Cuida de tu entorno/ Cuida de nuestro futuro* (Заботься о себе/ Заботься о своем окружении/ Заботься о нашем будущем) или *Muévete por los ODS, muévete por el cambio* (Двигайся ради ODS, двигайся ради изменения).

Для лексического уровня языка социальной рекламы характерно также использование медицинских терминов (*antibióticos, anorexia, ceropositivo, VIH, autismo, cromosomas*) и слов разговорного стиля (*bichos raros* – странные).

На грамматическом уровне часто используется повелительное наклонение (*protégete, no olvides* – защити себя, не забывай) и условные предложения (*Si te proteges tú, proteges a los demás* – Если ты защищаешь себя, ты защищаешь других), что способствует более точной передаче сообщения, содержащегося в рекламе.

Для выделения важной информации используется инверсия, например, *contigo, hacemos de la evolución una revolución* (с тобой мы сделаем из эволюции революцию»), эллипсис, как в примере, где пропущено слово *habitación* (комната): *es normal que te entren ganas de hacerlo en* ***la*** *de tus padres* (это нормально, что тебе хочется сделать это в той, что твоих родителей / в комнате твоих родителей)

Таким образом, проанализировав примеры испанской социальной рекламы, освещающей тему здоровья, можно выделить следующие ее особенности:

1) количественное превалирование над рекламой других тематик;
2) к самым частотным микротемам социальной рекламы о здоровье относятся COVID, ВИЧ и другие заболевания, передающиеся половым путем;
3) самое частотное обращение к адресату передается при помощи местоимения tú (ты);
4) во всех примерах тема «здоровье» выражена вербально;
5) на фонетическом уровне чаще всего используется анафора и анадиплосис;
6) на лексическом уровне чаще всего прибегают к использованию языковой игры, метафоры, метонимии, градации;
7) на грамматическом уровне отмечается использование повелительного наклонения, условных предложений, инверсии и эллипсиса.
8) данный вид рекламы характеризуется наличием большого количества медицинских терминов.

Все эти особенности помогают сделать рекламу более эффективной, чтобы обратить внимание на важные проблемы, связанные со здоровьем.

© Кроль М.А., 2024

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999.
2. Бобровская Г.В. Интертекст в рекламе: прецедентный текст, речевой контекст, социально-психологический подтекст // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2015. № 5(39). С. 42–45. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1438436934.pdf (дата обращения: 14.01.24).
3. Казьмина И.Ю. Языковая игра на основе фонетических возможностей языка (на материале медиатекстов) // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1670335232.pdf2022. № 6(83). С. 83–87. (дата обращения: 14.01.24).
4. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: теория и практика. М.: Аспект Пресс, 2008.
5. García F. “Publicidad y entorno” // Canelobre. 1985. No. 5.
6. López G. La Creatividad en las Campañas de Interés Social y la Perversión de la Democracia // Valores y Medios de Comunicación. De la innovación mediática a la creación cultural. Madrid, 2001.

MARIYA KROL
Volgograd State Socio-Pedagogical University

LINGUOSTYLISTIC PECULIARITIES OF THEMATICALLY MARKED SOCIAL ADVERTISING IN SPAIN

The article deals with the concept “social advertising”. There are considered its functions. The author demonstrates the results of the study of the linguostylistic peculiarities of social advertising, illustrating the theme “health”. The means of the different levels of languages are revealed, that are used during the creation of advertising.

Key words: *Spanish, social advertising, linguostylistics, health, advertising, text of advertisement.*

© Кроль М.А., 2024

УДК 811.11

А.А. ЛЕСТЕВА
(annalesteva@bk.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА (на материале немецкого языка)*

Рассматриваются основные жанрообразующие характеристики и языковые особенности биографического текста на немецком языке. Автором называются наиболее часто используемые в немецких текстах биографий стилистические средства и описывается их стилистическая функция.

Ключевые слова: *биографический текст, особенности текста биографии, отличительные черты биографического текста, лингвостилистический анализ, стилистические средства.*

Ежедневно современный человек сталкивается с большим количеством информации, которая оказывает воздействие на читателя, погружает его в обсуждаемую проблему и, так или иначе, побуждает человека сформировать личное мнение по определенному вопросу. Биографические тексты стали неотъемлемой частью современных средств массовой информации. Они описывают конкретные жизненные ситуации и подкрепляются примерами и фактами.

Интерес к изучению современных текстов биографий возрастает в языкознании. Представляя собой самостоятельный жанр, биографические тексты раскрывают сложность и многогранность человеческой личности, они ориентированы на научно-художественный синтез и формирование у читателя активной жизненной позиции. Кроме того, тексты биографии отличаются большим разнообразием стилистических средств, анализ которых представляет собой самостоятельную область научного интереса.

В качестве объекта нашего исследования выступают биографические тексты на немецком языке.

Предметом исследования являются лингвостилистические особенности и характеристики немецкого биографического текста.

Материалом исследования послужили 30 текстов биографии на немецком языке, опубликованные в популярных среди читателей в Германии периодических изданиях (“Art”, “Brigitte”, “Gala”) за 2020 г.

Цель исследования заключается в выявлении лингвостилистических особенностей биографического текста.

Для достижения поставленной цели нами решаются следующие задачи:

1) изучить подходы и определения понятия «биографический текст»;
2) выявить основные жанрообразующие характеристики биографического текста;
3) рассмотреть языковые особенности немецких текстов биографии;
4) описать стилистические средства в биографическом тексте на немецком языке.

Как известно, существует большое количество жанров и типов текста, однако несмотря на их широкую вариативность, одним из самых популярных среди читателей является биографический текст. Всемирный интерес к данному текстовому жанру, как среди писателей, так и среди читателей, начал расти в XX в. Доказательством тому служат перечни бестселлеров, библиотечные формуляры, а также списки биографических книг, получивших награды. Уже к концу двадцатого столетия многие биографические произведения вошли в обзорные курсы по композиции и стилю ряда европейских университетов. Ежегодно на базе многих высших учебных заведений разных стран создаются спецкурсы по изучению биографического текста как жанра, участники которых практикуются также в написании собственных текстов.

Любой биографический текст имеет ряд отличительных черт, позволяющих считать его самостоятельным литературным жанром. В биографическом тексте, как правило, описывается жизнь отдельного человека или группы людей, раскрывается развитие личности. Современными литературоведами

* Работа выполнена под руководством Тютюновой О.Н., доцента кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Лестева А.А., 2024

выделяются различные виды биографических текстов: научные биографии, академические биографии, художественные биографии, а также популярные биографии [2, с. 11].

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что биографический текст зачастую рассматривается не только в качестве художественного, публицистического или научного текста, но и в качестве объекта лингводидактики. Текст-биография, написанный на иностранном языке, служит средством постижения иноязычной культуры, имеющим своей целью процесс формирования социокультурной компетенции. Благодаря этому читатель познает культуру страны через знакомство с ее отражением в языке. Нельзя не согласиться с мнением исследователей, что данный жанр текста является ценным источником языковых единиц с национально-культурным языковым компонентом [3, с. 4].

В процессе лингвостилистического анализа мы исследовали 30 биографических текстов, написанных на немецком языке и опубликованных в современных немецких журналах, таких как “Brigitte Woman”, “Geo”, “Gala”, “PM History”, “Art” [4, 5, 6, 7, 8]. Весь отобранный нами исследовательский материал представлен 6 некрологами, 7 автобиографиями, 17 текстами-описаниями определенных жизненных событий известных личностей. Рассмотренные нами работы имеют различную тематику, вследствие чего стилистические средства, используемые в тех или иных статьях, и их статистические характеристики различаются.

Проведенный анализ языкового материала позволил нам выявить 337 примеров разнообразных стилистических средств, используемых в немецких текстах биографических статей. Такими являются, например, аллегория, эпитеты, сравнения, метафоры, синтаксический параллелизм, олицетворение, метонимия, гипербола, эвфемизм, оксюморон, анафора, климакс, антиклимакс, эллипс, перифраз, антитеза и синекдоха. К наиболее часто используемым стилистическим средствам мы относим эпитет (108 примеров), метафора (93 примера), олицетворение (38 примеров), параллелизм (32 примера) и сравнение (25 примеров).

Приведем примеры и разберем подробнее основные характеристики и особенности использования каждого из пяти названных нами стилистических средств.

Эпитет является средством выразительности, которое придает описываемую предмету красочность, живость. Большинство авторов используют эпитеты для выражения своего оценочного отношения к теме повествования. Ввиду того, что анализируемые нами тексты относятся к жанру биографии, в каждом примере употребления эпитета прослеживается положительная или отрицательная коннотация, тем самым находит выражение отношение автора к герою или ситуации повествования. В качестве примера приведем биографическую статью под названием „August der Starke konnte guter Malerei nicht wiederstehen – aus Angeberei in bestem Sinne“, опубликованную в 2020 г. в журнале “Art” [5, с. 36–41]. Данная статья посвящена процессу создания и открытия знаменитой Дрезденской картинной галереи, известной также под названием «Галерея старых мастеров». В статье описывается, как и когда именно основателям галереи – Августу III и Августу Сильному пришла идея постройки картинной галереи и каковы были их мотивы. Благодаря разнообразию использованных в статье стилистических средств при описании исторических личностей, довольно ясно прослеживается личное отношение автора к этому историческому событию. В представленном тексте эпитеты являются наиболее часто употребляемыми стилистическими средствами. Назовем несколько примеров: *„erschütterten Brief“, „reich bekleideten Fürsten“, „neuartige und magische Wirkung“, „hochmoderne Oberlichter“, „grandiose Raumfluchten“, „erhöht angelegtes zentrales Oktogon“, „prachtvolle Kleidungsstoffe“*. Все представленные выше примеры являются оценочными эпитетами и обладают положительной коннотацией. Благодаря наличию данных стилистических средств в статье, читатель замечает, что личное отношение автора является позитивным, автор ценит данную галерею, а также считает ее убранство и картины превосходными. Кроме того, использованные стилистические средства передают читателю в полной мере атмосферу роскоши и величие данного места.

Примеры эпитетов с отрицательной коннотацией мы можем найти в статье, опубликованной в журнале “PM History” в мае 2020 г. Статья вышла под названием “In Preußen errichtet Herzog Albrecht

© Лестева А.А., 2024

ungehindert einen protestantischen Musterstaat" [7, с. 39]. В данной статье автор описывает личность первого герцога Пруссии – Альбрехта Бранденбурга-Ансбахского и его попытки обращения за помощью во время войны Тевтонского ордена с Польшей, которые были отвергнуты императором Карлом V. Приведем примеры эпитетов, используемых в данной статье: *„spektaluläre Zukunft", „der erboste Kaiser", „geisteskranker Sohn", „radikale Entscheidung", „uneingeschränkte Herrschaft", „unruhiges Preußen", „verdamlicher Kerker Teutschen Adels"*. Используя данные стилистические средства в тексте статьи, автор в деталях показывает тяжесть ситуации, в которой на тот момент находилась Пруссия и осуждает отказ немецкого императора в помощи прусскому герцогу.

Следующим наиболее часто встречающимся стилистическим средством в биографических текстах на немецком языке является метафора. Согласно В.П. Москвину, метафора, как стилистическое средство в различных контекстах и жанрах, может выражать различные функции. В большинстве случаев метафоры используются авторами для украшения текстов и создания художественного образа. Данное стилистическое средство может использоваться также с целью оценки автором обсуждаемого предмета [1, с. 21]. Проанализировав 30 биографических статей нам удалось установить, что большинство метафор в текстах статей несут в себе эстетическую функцию. Например, в тексте статьи из журнала "Brigitte Woman" метафоры носят эстетическую функцию. Данная статья посвящена описанию жизненного пути немецкой бизнесвумен Беттины Абауз, которая ради своего мужа оставила работу в Германии и переехала в Амстердам, не зная языка и не имея работы в этом городе, но при этом добившейся успеха в новой стране и открывшей свой бизнес *(„in die ein lullende Stimme aus dem Navi", „im Herzen der größten Stadt", „die Liebe entflammt ein Sekunde eins", „Geschichte, die auch dem Herzen gut tut")* [4, с. 132–135]. Использование метафор в тексте создает особую атмосферу душевности, располагает к доверию и в полной мере передает личное уважение автора по отношению к героине, восхищение ее стилем жизни и успехами.

Следующим стилистическим средством, которое часто встречается в тексте биографии, является олицетворение. Олицетворение заключается в переносе свойств живого объекта не неживого. Использование данного средства в тесте делает описание более интересным и образным, а также автору удается создать для читателя яркий образ того явления, о котором говорится в тексте, передать настроение автора или объекта повествования, а также подчеркнуть определенное описываемое действие. Большинство примеров олицетворения нам удалось найти в статьях журнала "PM History", одна из которых посвящена истории постройки Иоахимом II замка в Берлине, а другая – жизнеописанию немецкого дворянина Леопольда Гогенцоллерна [8, с. 34]. Например, *"Das Wasser der Spree soll das Monument hohezollernscher Arroganz wie eine Sintflut schlucken", „…mit dem Staat wächst die Verwaltung", „Die Geschichte des Berliner Schlosses spiegelt der Hohenzollern und den Charakter ihrer Herrscher"/"ein Kaiserreich untergeht – und ein neues geboren wird", „Frankreich aber ist mit der Erklärung noch nicht zufrieden", „Schnell bildet sich eine republikanische Regierung"*.

Параллелизм также является одним из самых распространенных стилистических средств, используемых авторами в биографических текстах. Параллелизм является одним из приемов поэтической речи и выражается через сопоставление двух явлений путем параллельного изображения в тексте. Данное стилистическое средство делает текст необычным, добавляет речи автора выразительности, что оказывает на читателя определенное эмоциональное воздействие. Как правило, в зависимости от контекста повествования параллелизм имеет разное значение и смысл. Наибольшое количество примеров использования параллелизма нам удалось найти в статье, посвященной описанию жизни и творчества немецкого художника Франца Эрхарда Вальтера: *„Missverstanden – oft. Unverstanden – noch häufiger.", „Durch die Hintergrundfarbe wollte ich Sonne, Wärme, Zitronen assoziieren, durch die Schriftfarbe an historische Monumente erinnern", „wie er die Gattungen miteinander verwebt, wie er Sprache, Körper, Skulptur, Malerei, wie er Konzeptkunst und Bild verbindet", „Doch das Papier und die Kleidung erinnern ihn noch zu sehr an die Collage, die Collage erinnert zu sehr an das Bild"* [6, с. 47–57]. С одной стороны, использование параллелизма играет важную роль в оформ-

© Лестева А.А., 2024

лении текста и придании ему своеобразной внутренней структуры. С другой стороны, нельзя не отметить особую выразительность языка автора, способность воздействовать на эмоции читателей.

В заключении назовем еще одно стилистическое средство, наиболее часто используемое в немецких биографических текстах. Автор биографии прибегает к сравнениям, преследуя разные цели. Как выразительное средство сравнение, подобно метафоре, довольно часто используется в пояснительной функции [1, с. 24]. В анализируемых нами текстах сравнение наиболее часто используется при описании характера современных известных личностей и событий из их жизни. Например, *„ich möchte wirklich nicht klingen, als käme ich aus einem anderen Jahrhundert“, „oder unangenehme Situationen selbst als Alarmsignal nehmen“, „eine Frau, noch dazu die Königin, als Friedensunterhändlerin“, „sie appelliert an seinen Großmut als Sieger“, „sie erwies sich stets als Beherrscherin, als die Tonangebende der Unterhaltung“, „wie ein oberflächlicher Moloch vorkommen mag, atmet Meghan hier auf“, „sie nehmen Probleme wie dem „Megxit“ die Schärfe“*. Наличие сравнения в тексте вызывает интерес у читателя и помогает ему глубже проникнуть в образ, созданный автором, и идею текста.

Таким образом, в процессе исследования биографического текста нам удалось установить, что любой текст является произведением речетворческого процесса, обладающим определенным набором характеристик. К ним относятся, например, завершенность. Для любого текста характерна логичность развития замысла и идеи текста, наличие определенной структуры, а также грамотность стилистического, лексического и грамматического оформления. В тексте любого жанра не менее важна также смысловая завершенность, т. е. полное раскрытие идеи и темы текста. Несмотря на большое количество текстовых типов и жанров, одним из самых популярных в современном мире считается биографический текст.

В тексте, написанном в жанре биография, автором описывается жизнь отдельного человека, раскрывается развитие его личности. Необходимо также заметить, что в современной науке выделяются несколько видов биографических текстов, а именно научные биографии, академические биографии, художественные биографии, а также автобиографии. В процессе работы нами было установлено, что многие российские и зарубежные лингвисты, изучающие специфику биографических текстов, в своих работах уделяют большое внимание особенностям жанровой классификации текстов-биографий. Как правило, биографические тексты делятся на документальные и нестрого документальные. Данная классификация позволяет рассматривать тексты биографического жанра в их связи с социумом, культурой, стереотипами и т. д.

В проанализированных нами 30 биографических текстах нами отобраны 337 примеров различных стилистических средств. К наиболее распространенным стилистическим средствам в исследованных нами текстах биографии относятся эпитет, метафора, олицетворение, синтаксический параллелизм и сравнение. В процессе анализа примеров использования данных стилистических средств в текстах статей мы установили, что благодаря ним автор способен воздействовать на читателя, создавая определенную атмосферу текста, формируя у читателя образ героя статьи, а также выражать собственное отношение и эмоции о предмете повествования.

Таким образом, роль стилистических средств в биографическом тексте велика, т. к. с их помощью автор оказывает влияние на восприятие читателя и в полной мере раскрывает свой замысел, идею и точку зрения по обсуждаемому вопросу.

Литература

1. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи : тропы и фигуры : общ. и част. классификации. терминол. слов. 2-е изд., существ. перераб. и доп. М.: Ленанд, 2006.

2. Раренко М.Б. Жанр биографии как социальный феномен // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. Социология. 2019. № 3. С. 11–23.

3. Терпугова А.В. Биографический текст как объект лингвистического исследования (на материале серии «жизнь замечательных людей»). Новосибирск: Изд. «Вестник НГУ», 2011. Т. 9. Вып. 11.

© Лестева А.А., 2024

4. Huber B. Brigitte Woman. Mehr Leben, weniger Arbeit. Hamburg, 2020. P. 132–135.
5. Nemeczek A. Art. Starker Stoff. München zeigt das faszinierende Lebenswerk von Franz Erhard Walter. Köln, 2020. P. 36–41.
6. Nemeczek A. Art. Starker Stoff. München zeigt das faszinierende Lebenswerk von Franz Erhard Walter. Köln, 2020. P. 47–57.
7. Schröder J., Wolff M. PM History. Die Macht der Hohenzollner. Hamburg, 2020. P. 39.
8. Schröder J., Wolff M. PM History. Die Macht der Hohenzollner. Hamburg, 2020. P. 34.

ANNA LESTEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

LINGUOSTYLISTIC CHARACTERISTICS OF BIOGRAPHICAL TEXT (on the basis of the german language)

The article deals with the fundamental genre-forming characteristics and language peculiarities of biographical text at the German language. The author mentions the most frequent stylistic devices in the German texts of biographies and describes their stylistic functions.

Key words: *biographical text, peculiarities of text of biography, distinctive features of biographical text, linguostylistic analysis, stylistic devices.*

© Лестева А.А., 2024

УДК 811.134.2

Е.О. МАЛЯВИНА
(ekaterina.malyavina@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АГРЕССИИ В КОММЕНТАРИЯХ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ (на примере испанского языка)*

Статья посвящена рассмотрению языковых способов выражения агрессии в комментариях в социальной сети. Исследован теоритический аспект темы, рассмотрены различные подходы к пониманию этого вопроса. В качестве практической части были проанализированы комментарии из социальной сети с точки зрения лексических, грамматических и социокультурных особенностей.

Ключевые слова: *испанский язык, эмоции, агрессия, социальные сети, коммуникация.*

В современном мире социальные сети стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, предоставляя нам возможность общаться, делиться информацией и выражать свое мнение. Однако, наряду с позитивными аспектами, социальные медиа также могут служить площадкой для проявления агрессии. В частности, комментарии к различным постам и новостям могут содержать вербальную агрессию, которая выражается через языковые средства и стилистические приемы. Испанский язык, будучи одним из наиболее распространенных языков в мире, также подвержен влиянию негативных аспектов коммуникации в социальных сетях. Именно поэтому тема исследования актуальна.

Целью данной научной статьи является анализ языковых способов выражения агрессии в комментариях испаноговорящих пользователей социальных сетей. Для достижения этой цели будут рассмотрены различные лексические и грамматические средства, а также стилистические приемы, используемые для создания агрессии в социальных сетях. Особое внимание будет уделено изучению влияния различных контекстов и ситуаций, которые стали или могли стать причинами агрессии.

Методы исследования включают анализ источников, текстов комментариев, выявление языковых средств выражающих агрессию, анализ политических, исторических или иных предпосылок.

В течение долгого времени лингвисты не могли прийти к выводу, стоит ли изучать эмоциональный компонент языка. В связи с этим многие лингвисты (К. Бюлер, Г. Гийом, Э. Сепир [2, 4]) игнорировали изучения и исследования по данной теме, считая, что центральная функция языка – когнитивная. Однако следует отметить, что существовала и оппозиционная точка зрения, согласно которой выражению эмоций отдавалась основная роль в языке. И на сегодняшний день все больше лингвистов согласны с этой точкой зрения. Безусловно, язык – один из способов выражения действительности. И в зависимости от различных обстоятельств эмоции также являются нашей реальностью. Согласно В.И. Шаховскому, «Эмоциональное отражение действительности в языке происходит через эмоциональный вид познания, при котором субъект отражает мир и его предметы в форме эмоциональных образов» [8, с. 47]. Можно сделать вывод, что сознание играет важную роль в отражение реальности.

Помимо того что язык – средство выражения действительности, важно отметить, что также он является средством коммуникации, которая неразрывно связана с эмоциями. Для того чтобы лучше понять эмоциональное состояние собеседника и адаптироваться к нему, необходимо уметь правильно выражать свои эмоции. Также важно учитывать коммуникативную ситуацию в целом и то, как она влияет на эмоциональное состояние участников общения. А. Вежбицкая впервые провела исследования и подчеркнула в своих научных работах значимость способа выражения эмоций в разных национальных культурах [1]. У каждого народа есть свой уникальный набор языковых средств, с помощью которого реализуются в том числе и коммуникативная, и эмоциональная функции языка. Именно по-

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

© Малявина Е.О., 2024

этому необходимо принимать во внимание особенности языка, которые влияют на способы выражения эмоций. К тому же необходимо помнить об этой отличительной черте для лучшего понимания, особенно иностранного языка. Так, анализируя комментарии на испанском языке, важно учитывать, что этот язык является официальным языком в 21 стране, что влияет на политические, экономические и социальные аспекты. Помимо этого не стоит забывать об исторических предпосылках, иногда именно они будут давать ясность в трактовке комментариев. Необходимо принимать во внимании социолингвистические особенности при исследовании агрессии в языке.

Подробнее рассматривая понятие агрессии, мы можем заметить, что существует множество определений этого термина. Ю.В. Щербинина отмечает, что «сложность определения понятия "вербальная агрессия" заключается, прежде всего, в том, что данный феномен нельзя считать единой формой поведения, отражающей какое-то одно побуждение. Этот термин употребляется применительно к самым разнообразным речевым действиям, весьма неоднородным по мотивации, ситуациям проявления и формам словесного воплощения» [9, с. 8]. Согласно «Толковому Словарю» С.И. Ожегова, «Агрессия – это открытая неприязнь, вызывающая враждебность» [7]. В то время как испанский словарь (Diccionario de la lengua española) дает нам следующее определение: "Acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño", «Действие, направленное на то, чтобы кого-то убить, ранить или причинить ему вред»* [10]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что агрессия рассматривается в различных контекстах, при этом это чувство обобщает довольно большой спектр эмоций.

На сегодняшний день Интернет играет большую роль в нашей жизни, в том числе и социальные сети. Практически каждый сейчас имеет профиль в социальных сетях, и большая доля коммуникации происходит именно в интернет-пространстве. В связи с чем появилось отдельное направление интернет-лингвистика, которая исследует эту сторону сегодняшней реальности. Бесспорно, в комментариях присутствует очень много агрессии, которая вызвана различными факторами. Подробнее рассмотрим некоторые из них.

Все комментарии взяты из социальной сети "Instagram"** из испанского новостного профиля "RTVE" в авторской редакции.

Рассмотрим следующие комментарии: "Me parece increíble que publiquen esto y se horroricen cosa que apriori sería lógico – y a la vez sigan festejando "el día de la hispanidad". Festejan la invasión, genocido y el saqueo,, y luego condenan otro genocidio. El nivel de hipocresía y el doble estándar es increíble", " <…> Y ahi comenzo la matanza de nuestras civilizaciones. España festeja y nosotros recordamos el principio de algo oscuro". В качестве лексических средств выражения агрессии можно выделить следующие лексические единицы: "invasión, genocido y el saqueo" – переводятся как «вторжение, геноцид и грабеж». По мнению автора комментария, эти слова должным образом характеризуют его отношение. Помимо этого фразы "nivel de hipocresía y el doble estándar", "la matanza de nuestras civilizaciones" (уровень лицемерия и двойных стандартов, уничтожение наших цивилизаций) свидетельствуют о вербальной агрессии, данный вывод можно сделать исходя из значения слов. Комментаторы, используя эти лексические единицы, выразили свое отношение, выплеснули агрессию. С точки зрения грамматических средств важно уделить внимание использованию двух запятых подряд ("…y el saqueo,, y luego…") и тому факту, что во втором комментарии отсутствуют все акуты, несмотря на правила правописания в испанском языке. Эти особенности могут свидетельствовать о том, что человек, стремясь как можно быстрее выразить агрессию, спешно набирал текст, из-за чего не обращал внимания на правила орфографии и пунктуации. Помимо этого в первом комментарии можно заметить, что название праздника написано с маленьких букв ("el día de la hispanidad"), что идет в разрез с нормами языка, тем самым может выражаться некое пренебрежение к этому празднику. Эти комментарии были оставлены 12.10.2023 г. в национальный праздник День Испанизации (El Día de la Hispanidad). Из-за того что комментаторы – латиноамериканцы, для них этот день предстает в качестве начала колонизации, порабощения. Для ис-

* Перевод здесь и далее наш. – *Е.М.*

** "Instagram" принадлежит компании "Meta", признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

© Малявина Е.О., 2024

панцев данный праздник символизирует мощь страны, процесс распространения испанской культуры на новый материк. Однако противники этого праздника считают, что из-за испанской колонизации многие народы Латинской Америки потеряли свою самобытность, уникальность, а также европейцы старались лишь получать прибыль с новых земель, ничего не давая взамен. Именно из-за этого исторического момента и возникла агрессия в данном случае. Испанские СМИ опубликовали поздравление с Днем Испанизации, в то время как выходцы из стран Латинской Америки не были согласны с такой трактовкой.

Следующий комментарий представляет интерес с точки зрения проявления агрессии: “Israel hace tiempo q tiene secuestrado de algún modo al pueblo palestino...la hipocresía del mundo es sangrante... desolador pensar q un pueblo q sufrió tanto cómo el judío se comparte así con palestina.basta ya de ocupación tienen derecho a vivir los palestinos libres y en su tierra”. Он был оставлен на новость о том, произошел взрыв на парковке возле больницы Аль-Ахли в Газе 17 октября 2023 года. Обращая внимание на лексические способы выражения агрессии, можно выделить следующий речевые обороты “la hipocresía del mundo es sangrante”, “basta ya de ocupación”, которые переводятся как «лицемерие в мире истекает кровью», «хватит оккупации». Эти выражения показывают отношение комментатора, который, используя слова лицемерие, кровь (кровавый), оккупация, проявляет свою агрессию, несогласие с происходящими действиями. Исходя из лексических значений, можно сделать вывод о наличии в этих словах вербальной агрессии. С точки зрения грамматических особенностей в комментарии часто используется знак многоточия, что может показывать, насколько важна эта тема для человека. Используемые слова не передают всю гамму эмоций, и многоточие демонстрирует нам глубину чувств, выражая боль и агрессию. Военные действия вызывают сильную реакцию, являются источником агрессии для участников, поддерживающих какую-либо из сторон.

Следующий комментарий был оставлен 31.10.2023 г. в день совершеннолетия принцессы Леонор, наследницы испанского престола: “Ellos de fiesta, hacienda el paripé mientras los españoles tenemos que mantenerlos y no sirven para nada. El Rey más preparado!!! Un inútil integral que da discurso ridículos. Una futura reina muy preparada!! Por qué sabe leer lo que le han escrito. Una reina bla bla bla... Una antimonárquica dicho por ella y ahora tenemos que pagar para sus operaciones”. Обращая внимание на такие лексические единицы, как “inútil”, “sabe leer lo que le han escrito”, “Una reina bla bla bla” (бесполезный, может читать то, что ей написали, королева бла-бла-бла), делаем вывод, что комментатор не доволен королевской властью. Именно с помощью этих выражений показывается некая беспомощность монархии, подчеркивается, что представители королевской семьи уделяют внимание лишь словам, а не конкретным действиям. Агрессия выражается даже несуществующим словом, звукоподражанием («бла-бла-бла»). С точки зрения грамматических средств важно уделить внимание использованию большого количества восклицательных знаков. Бесспорно, именно с помощью этого знака препинания чаще всего выражается сильная эмоция, в том числе и агрессия. В Испании на сегодняшний день многие не поддерживают монархию, объясняя все тем, что король не выполняет никаких важных, решающих функций. В связи с этим и присягу будущей королевы Испании Леонор восприняли неоднозначно. Как можно заметить, политическое событие и различные взгляды людей послужили причиной агрессии.

Таким образом, можем сделать вывод, что агрессия проявляется практически во всех сферах жизни и коммуникации. Эта эмоция может иметь различные истоки, которые важно учитывать при анализа комментариев. Языковые способы выражения агрессии в комментариях социальных сетей на примере испанского языка включают в себя широкий спектр лексических, грамматических и стилистических средств. Агрессивный дискурс может проявляться различными способами. Анализ комментариев пользователей испанских социальных медиа показал, что выбор языковых средств выражения агрессии во многом зависит от контекста. Это подчеркивает необходимость учета социолингвистических особенностей при исследовании агрессии в языке.

© Малявина Е.О., 2024

Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
2. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / пер. с фр. П.А. Скрелина; 2-е изд., испр. М.: УРСС, 2004.
3. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Универс, 1993.
5. Смирнов П.Ю. Языковые средства выражения речевой агрессии в интернет-коммуникации // Научные ведомости. 2017. № 14(263). С. 34–42.
6. Титаренко Н.В., Пархоменко И.И. Специфика графической репрезентации высказываний в испаноязычном секторе инстаграмм // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 4(15). С. 55–62.
7. Толковый словарь Ожегова: [сайт]. URL: https://slovarozhegova.ru/.
8. Шаховский В.И. Эмоции. Долингвистика. Лингвистика. Лингвокультурология. М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
9. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. М.: КомКнига, 2006.
10. Diccionario de la lengua española. [Электронный ресурс]. URL: https://dle.rae.es (дата обращения: 20.11.2023).

EKATERINA MALYAVINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

LINGUISTIC WAYS OF EXPRESSION OF AGGRESSION IN THE COMMENTARIES OF THE SOCIAL NETWORK (on the basis of the Spanish language)

The article deals with the linguistic ways of expression of aggression in the commentaries of the social networks. There is studied the theoretical aspect of the theme. There are considered the different approaches to the comprehension of the issue. The author analyzed the commentaries of the social networks as the practical part from the perspective of the lexical, grammatical and sociocultural peculiarities.

Key words: *Spanish, emotions, aggression, social networks, communication.*

© Малявина Е.О., 2024

УДК 821.161.1

В.А. СТАЦЕНКО
(varsta2001@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО БОЛЕЗНИ В ПОЭТИКЕ ПРОЗЫ Н.П. ВАГНЕРА*

Рассматривается специфика организации художественного пространства произведений Н.П. Вагнера. Выявляется особая роль функционирования морбуального пространства в структуре произведений. Демонстрируется своеобразие избранных произведений посредством осмысления наиболее значимых предметных составляющих пространства.

Ключевые слова: *морбуальное пространство, замкнутое и открытое пространства, хронотоп, Вагнер.*

Изображение болезни играет важную роль в построении сюжета художественного произведения. Т.В. Шмелева при исследовании данного концепта указывает, что «здоровье само по себе не может стать основой сюжета, оно может быть только характеристикой персонажа; боль же и болезнь “сюжетогенны”, что неоднократно подтверждено русской литературой» [5, с. 18]. Болезнь как сильное и тяжелое явление способна вмешаться в жизнь литературного героя, стать причиной изменений в его убеждениях, характере и поступках.

Вслед за Е.Г. Трубецковой, мы будем понимать морбуальное пространство (от лат. morbus – болезнь) как «пограничное пространство» [3, с. 259], промежуточное положение в триаде жизнь – болезнь – смерть. Топосом в данном случае служит не только больница, лечебница или госпиталь, но и любое место, в котором герой переживает болезнь.

Включение морбуального кода в произведение является характерной чертой поэтики Н.П. Вагнера – русского ученого-зоолога и писателя второй половины XIX в. Научная деятельность профессора зоологии, известного миру открытием педогенеза, оказала влияние на его литературное творчество. Он был приверженцем теории дарвинизма, «борьба за выживание <...> находит свое метафорическое воплощение» [4, с. 9] во многих его произведениях.

В сборнике «Сказки Кота-Мурлыки» (1872) [1] Н.П. Вагнер отразил трагедию своего времени – тотальное неустройство, затронувшее все структуры общества и, в частности, медицину. В XIX в. Россия пережила масштабные эпидемии холеры, малярии, тифа. Многие тяжелые болезни в этот период не считались «заразными», а причины их возникновения медики искали в абстрактных вещах — «в неумеренности и сильных страстях» [2].

В одном из самых трагичных произведений сборника – в сказке «Песенка земли» – история болезни становится сюжетообразующей. Маленькая девочка, за которой ухаживают мама и кормилица, неизлечимо больна. Однако мысли героини не омрачены трагедией, в её словах – необыкновенная чистота и жизнерадостность. Читатель не узнает ни имени, ни возраста девочки, её болезнь также лишена номинации. Этот художественный прием автор использует для того, чтобы подчеркнуть типичность для эпохи образа неизлечимо больного ребенка, страдающего от неизвестной болезни.

Морбуальный топос в сказке Н.П. Вагнера неразрывно связан с течением времени. Трагедия больного ребенка как естественный, природный процесс проходит четыре этапа – от весны к зиме, от предполагаемого зарождения к увяданию. «Переходные» времена года знаменуют обострение болезни и опасность. А лето и зима воссозданы как противоположность друг другу: летом «всходит красное солнышко», «девочка как будто совсем выздоровела» [1, с. 132], а зимой, когда землю «уж не греет холодное солнце» [Там же, с. 135], смерть берет верх над жизнью девочки. В последние мгновения её жизни пространство необыкновенно расширяется. Душа, устремившись ввысь, переходит в «иное» пространство. Маленькое зеленое кресло, будто укачивавшее истерзанного болезнью ребенка, исчезает

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

© Стаценко В.А., 2024

где-то внизу, а вокруг остается только безграничное небо: «девочка одна, совсем одна в широком, широком синем небе» [1, с. 135].

В сказке «Два вечера» морбуальное пространство наоборот оторвано от происходящего во внешнем мире, оно не отождествляется с природой и характеризуется замкнутостью. Действие сказки проходит в одной комнате, интерьер которой преобразуется в силу смены временных характеристик. Внешний же мир подчеркнуто статичен, за окнами постоянно «темно, сыро и холодно» [1, с. 316].

Наряду со сменой душевного и умственного состояния главного героя – сначала шестилетнего ребенка, а потом больного, умирающего старика – меняется и пространство. Большая, чистая комната превращается в темный и пыльный кабинет ученого, а чистые помыслы ребенка оказываются ложными, в конце пути от них остаются лишь сожаления о неправедно прожитой жизни.

Больной ограничен в движениях, его мир замкнут стенами пыльного кабинета. Предметы настоящего, потерявшие свое применение, вызывают в сознании героя образы прошлого: «в его уме, еще здоровом и крепком, <...> как бы сама собою развертывалась длинная панорама жизни» [Там же]. Значение этих предметов обесценивается по ходу размышлений героя. Второй и последний вечер проходит в мучительных думах о смысле жизни и возможностях познания истины. В самый тяжелый момент болезни запутавшийся человек, по мысли автора, возвращается к Богу. Отрицая веру в научную истину, правильность стремления человека к мудрости, герой обращается к Христу: «Не Ты ли один, <...> ведал, что выше: любовь ли к истине или любовь к человеку» [1, с. 318]. Смерть настигает старика с распятием в руках, в его болезненном сознании остается понимание великой христианской мудрости о любви к ближнему.

В ряде произведений Н.П. Вагнера болезнь сопряжена с христианским самопожертвованием. Несмотря на тяжелое состояние герои совершают добрые дела во благо других в сказках «Береза», «Фанни» и «Без света». Смерть от болезни также трактуется в рамках христианского учения в сказках «Любовь великая» и «Пимперлэ». Герои умирают без страха, потому что они живут в «мире, которому нет конца» [1, с. 71]. Смерть переносит их в Рай – «чудную страну, где солнце светит ярче, где вечное лето и множество всяких чудес» [Там же]. Болезнь в данном контексте только приближает скорую встречу с божественной благодатью.

Выздоровление возможно лишь по воле Бога или его посланника, как это представлено в легенде о святом Люции Комоло, исцелившем царевну Гамату («Люций Комоло»). Большинство героев Н.П. Вагнера – представители бедных сословий и, как правило, им недоступна медицина, они живут в тяжелых условиях, а голод и бедность становятся главными причинами их болезней. В сказке «Макс и Волчок» герой вспоминает, что «вообще в их деревне не лечились, и больные лежали, а здоровые делали свое дело, заранее зная, что должно совершиться что-нибудь из двух: переможется – оживет, не переможется – умрет» [1, с. 102].

Таким образом, морбуальное пространство, широко представленное в сказках и несказочной прозе Н.П. Вагнера как неотъемлемая часть их антропологического пространства, обладает особой спецификой. Оно осмысляется автором полярно: может быть как открытым – в слиянии с природой, в единстве состояний с нею, так и замкнутым, ограниченным от внешнего мира. В осмыслении концепта «болезнь» отразилось авторское понимание социального устройства общества XIX в., теории Дарвина и христианского вероучения.

Литература

1. Вагнер Н.П. Сказки Кота-Мурлыки. М.: Правда, 1991.
2. Пироговская М. Чахотка в XIX веке // Что скрывают архивы. 2015. [Электронный ресурс]. URL: https://arzamas.academy/materials/670 (дата обращения: 10.11.2023).
3. Трубецкова Е.Г. Морбуальный код русской литературы XX–XXI вв.: дисс. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2022.
4. Широков В.А. Русский Андерсен // Вагнер Н.П. Сказки Кота-Мурлыки. М.: Правда, 1991. С. 5–14.
5. Шмелева Т.В. Тезаурус болезни. Русско-польские параллели // Studia Litteraria Polono-Slavica, 2001. Т. 6: Morbus, medicamentum et sanus. Warszawa: SOW. С. 13–30.

© Стаценко В.А., 2024

VARVARA STATSENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

ANTHROPOLOGIC SPACE OF DISEASE IN THE POETICS OF THE PROSE BY N.P. WAGNER

The article deals with the specific features of the organization of the fictional space of the works by N.P. Wagner. There is revealed the specific role of functioning the morbual space in the structure of the works. The author demonstrates the specificity of the selected works by the means of the comprehension of the most significant subject matters of the space.

Key words: *morbual space, closed and open space, chronotopos, Wagner.*

© Стаценко В.А., 2024

УДК 821.161.1

А.С. СТОРОЖАКОВА
(anna.storozhakova@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФЕНОМЕН ЭКФРАСИСА В «АЛЫХ ПАРУСАХ» А.С. ГРИНА: ПОРТРЕТ И МАРИНА*

Рассматривается дуализм экфрасиса в поэтике повести-феерии А.С. Грина «Алые паруса». Мотив «оживших картин» играет существенную роль в композиционной структуре произведения и идейном замысле. Его творческое переосмысление в поэтике писателя позволяет уточнить специфику философско-эстетического мировоззрения А.С. Грина.

Ключевые слова: *А.С. Грин, «Алые паруса», экфрасис, пространство, композиционная структура.*

Существует большое количество определений термина «экфрасис» (иначе – экфраза), поэтому, прежде чем анализировать художественный материал, необходимо уточнить, что именно подразумевается под экфрасисом в нашем исследовании. Мы будем придерживаться мнения Н.В. Брагинской, что экфрасис – это «любое описание произведений искусства, включенное в какой-либо жанр, то есть выступающее как тип текста, и описания, имеющие самостоятельный характер и представляющие собою некий художественный жанр» [1, с. 261]. Использование в тексте описаний произведения искусства зачастую служит не только ключом к его толкованию, но и является способом расширения значения текста. Неудивительно, что, когда на рубеже XIX–XX вв. в поэтике русской литературы остро встала проблема символики художественных образов и ведущее место среди литературных течений занял символизм, экфрасис заиграл новыми красками в творчестве многих литераторов. В их числе был и А.С. Грин, характерной особенностью произведений которого является насыщенность образами-символами.

В основе экфрасиса почти всегда лежит метафора, «уподобляющая живое мертвому и мертвое живому» [4, с. 73], что говорит об отражении в экфрасисе не столько иллюзорного, сколько реального мира и его мифологической символики. А.Ф. Лосев писал: «Миф отличается от метафоры и символа тем, что образы, которыми пользуются метафора и символ, понимаются здесь буквально, т. е. совершенно реально и субстантивно» [5, с. 48]. В мифе нет иллюзий, все происходящее для героя – окружающая его действительность. В большинстве случаев именно герой является субъектом экфрасиса – именно поэтому, по точному определению Е. Фарыно, экфрасис может «интерпретировать для читателя данный мир или ситуацию героя» [7, с. 378]. Примером тому может служить повесть-феерия А.С. Грина «Алые паруса», написанная в 1916–1922 гг. и впервые отдельно опубликованная «Издателем Л.Д. Френкель» в 1923 г., ровно сто лет назад.

Все это позволяет нам выдвинуть гипотезу, что экфрасис А. Грина в прозе 1920-х г. может быть основан на дуализме, построенном на антитезе «живое-мертвое», в то время как произведения искусства выполняют роль символического мимесиса героя. Попробуем доказать эту мысль на примерах из феерии.

Во второй главе «Алых парусов» нам рассказывается о жизни Артура Грэя, его родителях, «замке», а главное – о том, что окружало мальчика, пока тот рос. Описывая отца и мать Грэя, «надменных невольников своего положения, богатства и законов того общества, по отношению к которому могли говорить “мы”» [3, с. 19], автор делает акцент на «части их души, занятой галереей предков, мало достойной изображения» [Там же], однако каждому члену семьи, в том числе и Артуру, жизнь нужно прожить так, чтобы «портрет мог быть повешен на стене без ущерба фамильной чести» [Там же]. В этом «свернутом» экфрасисе [9, с. 487] сразу выделяется противоречие: галерея, которая не достойна даже описания, и портрет, которому нужно посвятить всю жизнь, чтобы он висел среди остальных. В то же время автор делает оговорку, что именно Артур Грэй прервёт эту традицию, поскольку «родил-

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

© Сторожакова А.С., 2024

ся с живой душой» [3, с. 19] – это позволяет предположить, что «застывшие» портреты на стенах галереи выступают антиподом души мальчика, проникнутой духом свободы. Не зря сам Грэй, уже выросший, скажет, что любит «картины без объяснений и подписей», поскольку «содержание, не связанное словами, становится безграничным» [Там же, с. 36]. Именно границы, которыми пропитан весь «замок», будь то правила, рамы портретов или же витая чугунная ограда, подталкивают нас воспринимать пространство как статичное и замкнутое. Ю.М. Лотман утверждал: «Динамика – одна из художественных доминант портрета. Время портрета – динамично, его настоящее всегда полно памяти о предшествующем и предсказанием будущего» [6, с. 502]. Неудивительно, что портрет самого Артура, в отличие от той же Ассоль, отражающейся «за ореховой рамой в светлой пустоте» [3, с. 44], так и не появится в феерии А. Грина, поскольку экфрасис отражает не только образ, но и ситуацию героя. Зато в тексте произведения мы увидим другую картину, с изображением на которой Артур невольно начнёт себя идентифицировать, – это марина в библиотеке Грэев, представляющая собой уже «полный» экфрасис, тем самым доказывая важность влияния эпизода на сюжет произведения. Разберём более подробно функции эстетического описания произведения искусства.

Из сюжета феерии нам известно, что Грэй, живши еще в отеческом доме, часто подходил к стене, на которой висела картина. «Она стала для него тем нужным словом в беседе души с жизнью, без которого трудно понять себя. В маленьком мальчике постепенно укладывалось огромное море» [Там же, с. 27]. А.С. Грин очень подробно, вплоть до мельчайших деталей, описывает изображенное на ней: «корабль, вздымающийся на гребень морского вала», «струи пены» и «фигуру человека, стоявшего на баке спиной к зрителю» [Там же, с. 26]. Автор с такой любовью рассказывает о мощи и свободе корабля, что мы понимаем, какое впечатление картина произвела и на самого Грэя. Критик М.А. Щеглов в своей статье «Корабли Александра Грина» писал: «Ещё одна грань магического кристалла гриновского искусства – его изображение природы, стоящее на уровне изысканного “пленэра” новой живописи. Александр Грин может быть назван первоклассным пейзажистом» [Там же, с. 223]. Действительно, каждая деталь на картине, которую видит Грэй, проникнута определенным смыслом, в совокупности мотивируя героя и читателя: будь то «взлет» корабля, корабельный киль, который напоминает «крылья гигантской птицы», выпрямляющиеся паруса после шторма, судно, которое «мчится к новым лавинам» [Там же, с. 26]. Рассматривание картины – это первое знакомство Грэя с морем, которое станет судьбоносным в жизни героя. Исследователь В.П. Булычева писала, что образы корабля и моря являются символами, относящими «Алые паруса» к «лучшим образцам художественной приключенческой прозы» [2, с. 101] – именно в духе приключенческой прозы и развивается дальнейшее действие после встречи маленького Грэя с картиной. Так, в этой сцене выражается возможность влияния произведения искусства на мировоззрение человека и определение его судьбы, а также терапевтическая функция как отражение психологического состояния героя. Несмотря на то, что душа Грэя была неспокойна, его переполняли сомнения, именно картина помогла ему разложить все мысли и понять, кем он хочет стать в жизни.

Однако марина отражает еще одну важную характеристику – динамичность происходящего на полотне. Казалось бы, мертвенное изображение описывается более убедительно, чем динамика реального мира, в котором живет мальчик. Именно мир картины так затягивает главного героя своей «живостью», что он решает стать капитаном, образ которого занял «главное место в блистающем сознании Грэя» [3, с. 28].

Анализируя экфрасис в «Алых парусах» и его влияние на образ героя, будет опрометчиво не привести еще один эпизод из жизни Грэя: «Приставив к стене стул, чтобы достать картину, изображавшую распятие, он [Артур Грэй] вынул гвозди из окровавленных рук Христа, т. е. попросту замазал их голубой краской, похищенной у маляра <…> он начал уже замазывать и ноги распятого, но был застигнут отцом» [Там же, с. 20]. Этот экфрасис, как и тот, что мы рассматривали про галерею портретов, может быть отнесен к «свернутым», т. к. открывает новые перспективы в рамках символического анализа и имеет косвенное отношение к описанию произведения искусства. Эта сцена не имеет богоборческо-

© Сторожакова А.С., 2024

го или богочеловеческого характера. «Алые паруса» были закончены в 1920-х гг., когда позиция писателя относительно религии резко изменилась и, по свидетельствам жены Нины Николаевны, А.С. Грин вернулся к вере детских лет. Более правдоподобно будет рассматривать этот эпизод как проецирование желаний ребенка на произведение искусства. Юный Грэй не понимает значения этой картины, он лишь видит страдания и наивно пытается помочь. В детском мире замазать гвозди – значит освободить от мучений, подарить свободу, а если сможет освободиться Христос на картине – значит, и сам Грэй сможет выбраться из «замка» родителей. Примечательно, что именно эта картина встречается в феерии дважды. Только во второй раз, когда Грэй возвращается домой, уже будучи взрослым, он видит «поседевшую женщину в черном платье. Она стояла перед *распятием*» [3, с. 31]. Так, при смене фокуса картина трансформируется в икону странствующих.

Таким образом, экфрасис в «Алых парусах» А. Грина представляет собой важный элемент произведения, являясь как сюжетообразующим приемом, влияя на судьбу главного героя и становясь способом характеристики персонажа, так и носителем дуалистических образов, построенных на антитезе «живое-мертвое».

Литература

1. Брагинская Н.В. Экфрасис как тип текста (к проблеме структурной классификации) // Славянское и балканское языкознание. Карпато-восточнославянские параллели. Структура балканского текста. М.: Наука, 1977. С. 259–282.
2. Булычева В.П. Творчество А. Грина в контексте приключенческой прозы // Приволжский научный вестник. 2014. № 6(34). С. 101–105.
3. Грин А.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Правда, 1980. Т. 3.
4. Крюкова М.И., Куликова Е.Ю. Об экфрастическом тезаурусе в творчестве Александра Грина // Вестник Север. (Арктич.) фед. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 5. С. 73–81.
5. Лосев А.Ф. Проблема вариативного функционирования живописной образности в художественной литературе // Литература и живопись. Л.: Наука, 1982. С. 31–65.
6. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Избранные статьи: в 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн: Александра, 1992. С. 148–160.
7. Фарыно Е. Введение в литературоведение. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
8. Щеглов М. Корабли Александра Грина // Новый мир. 1956. № 10. С. 220–223.
9. Яценко Е.В. «Любите живопись, поэты…». Экфрасис как художественно-мировоззренческая модель // Культура и текст. Ч. 3: Диалог культур. Литература и живопись. Электронная хрестоматия / сост. Г.П. Козубовская. Барнаул: Издательство АлтГПА, 2014. С. 486–496.

ANNA STOROZHAKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PHENOMENON OF ECPHRASIS IN THE “SCARLET SAILS” BY A. GRIN: PORTRAIT AND MARINA

The article deals with the dualism of ecphrasis in the poetics of the story-extravaganza “Scarlet Sails” by A.S. Grin. The motive of the «revived paintings» plays an essential role in the compositional structure of the work and the ideological idea. His creative reinterpretation in the poetics of the writer makes it possible to clarify the specifics of the philosophical and aesthetic worldview of A.S. Grin.

Key words: *A.S. Grin, “Scarlet Sails”, ecphrasis, space, compositional structure.*

© Сторожакова А.С., 2024

УДК 811.134.2

Э.П. ЧУХЛОВИНА
(evelina.chukhlovina210@gmail.com)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПУТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА ОБРАЩЕНИЙ (на материале испанских сериалов и их переводов на русский язык)*

Рассматривается типология обращений испанского на примере испанских сериалов. Выявляются характерные черты, а именно формальность, степень знакомства адресата с адресантом и уровень вежливости. Раскрываются основные пути достижения эквивалентности перевода, в частности анализ коммуникативной ситуации, определение коннотативного значения, поиск цели и функции обращения.

Ключевые слова: *испанский язык, перевод, обращение, функции обращений, типология обращений, эквивалентный перевод.*

В наше время испанская киноиндустрия достигает верха своей популярности. Сериалы испанских студий становятся известны по всему миру. С этим связано появление различных переводов на другие языки, включая русский.

Актуальность данной работы заключается в том, что испанский язык, отражает огромное количество культурных и национальных особенностей, присущих только испаноговорящим странам. За счет этого, при переводе на другие языки мира могут быть допущены ошибки и неточности. Несмотря на то, что технологический прогресс не стоит на месте и у людей на вооружении всегда есть электронные словари и переводчики, даже с их помощью не удается полноценно передать уникальные языковые явления. По этой причине, перевод с испанского языка требует скрупулёзной работы профессионалов. При работе *с формами испанского* этикета необходимо соблюдать уважительный тон и формальность, которая передавалась в оригинальном высказывании. При переводе также необходимо учитывать сохранение соответствующих титулов, таких как «Сеньор», «Сеньора», брать во внимание жесты и манеру речи. К тому же, крайне важным аспектом является передача культурного контекста и различных нюансов, ведь только так переводчик может воссоздать ситуацию, обеспечив точный перевод.

Так, Н.В. Титаренко в своей работе «Грамматический аспект переводческих трансформаций при переводе кинотекста с испанского языка на русский (на примере фильма П. Альмодовара «Джульетта»)» утверждает, что всякий перевод осуществляется главным образом путем поиска и подбора соответствий языковых единиц исходного языка в языке перевода [4, с. 107]. Опираясь на данное понятие, можно сделать вывод, что одной из сторон, которая часто подвергается искажению при переводе, является обращения. В разговорной речи, носители языка используют обращения, не задумываясь над формой и функцией, которая должна быть реализована в конкретной ситуации. Выбор происходит неосознанно, однако переводчики должны уметь четко понять функцию и грамотно ее передать путем подбора аналога в переводящем языке. Итак, рассмотрим некоторые функции обращений. Н.М. Фирсова в своей работе «Испанский речевой этикет» выделяет следующие функции форм обращения: привлечение внимания адресата (апеллятивная), контактоустанавливающая, стилистическая. Так же выделяет некоторые факультативные функции: характерологическая, субъективно-характеризующая и воздействующая [5, с. 24].

Рассмотрим каждую из них подробнее на примере испанского языка. Можно сказать, что *характерологическая функция* испанских обращений выражается в их способности вызывать представле-

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

© Чухловина Э.П., 2024

ние о социальном статусе адресанта, иногда о его национальной принадлежности. Иными словами, обращение характеризует человека по его положению в обществе. В это же время, *субъективно-характеризующая функция,* являясь неким подвидом характерологической функции, проявляется в определении морально-интеллектуальных и физических качеств адресата при выборе того или иного обращения. Можно сделать вывод, что данные характеристики не являются объективными, основываясь только на мнении адресанта, чаще всего на отрицательной оценке, в связи с этим нередко имеет негативную коннотацию. Рассматривая *воздействующую функцию,* мы говорим о способности возбуждать ту или иную психологическую реакцию. Так, данная функция реализуется в вызове отклика у адресанта, реакция которого может быть как положительной, так и отрицательной, в зависимости от коннотации использованного обращения.

Отсюда вытекает необходимость обозначить типы обращений. Обратимся к одной из наиболее известных классификаций.

С. Влахов и С. Флорин в своих работах выделяют следующие типы обращений:

1. обращения обычной вежливости (молодой человек, девушка, сеньор и т. п.);
2. в зависимости от общественного и социального положения (доктор, старшина, маэстро и т. п.);
3. в зависимости от родственных и других близких отношений (мама, папа и т. п.);
4. узуальные обороты (сударь, господин У и т. п.);
5. в зависимости от эмоционально-экспрессивного содержания (голубчик, уважаемая, дружище и т. п.);
6. оклики, окрики и обращения к животным (алло, киса и т. п.) [1, с. 2].

Авторы выделяют достаточно обширную классификацию обращений, каждая форма которого реальна в живом общении носителей языка. Рассмотрим другую точку зрения – испанистов В. Альба де Диего и Х. Санчес Лобато. В своей работе “Tratamiento y juventud en la lengua hablada” авторы изучают тему обращения к незнакомому адресату, выделяя следующие типы:

1. обращения по полу адресата (señor – сеньор, señora – сеньора и т. п.);
2. обращения по отношению родства (padre – папа, tío – дядя и т. п.);
3. обращения по признаку наличия каких-либо межличностных связей (amigo – друг, compañero – товарищ и т. п.);
4. метафорические обращения (mivida – моя жизнь, corazón – сердце и т.п.);
5. личные местоимения (tú – ты, vosotros – вы, usted – Вы и т. п.);
6. апеллятивные междометия (mira, оуеи т. п.) [7, с. 16].

Обобщив мнения данных авторов, можно прийти к выводу, что типология обращений русского языка схожа с типологией обращений испанского языка. Однако, перевод обращений вызывает трудности, т. к. они представляют особую группу лингвокультурных реалий. Тем не менее, не все обобщения можно отнести к реалиям, т. к. многие из них играют двоякую роль в общении. В связи с этим имеет активное распространение использование приемов транскрибирования и транслитерации при переводе.

Также нам необходимо взять во внимание следующий факт –преобладающим видом общения в сериалах является «живой» диалог. Он обладает множеством особенностей, которые необходимо учитывать при переводе. Такими фактами могут стать спонтанность и живость речи, большое количество восклицаний и междометий. Ввиду этого переводчику необходимо брать во внимание не только прямой перевод слов, но и коммуникативную ситуацию, в которой прозвучало обращение.

Рассмотрим некоторые примеры. В сериале “El ministerio del tiempo” самыми распространёнными формами обращения являются: дон, донья, сеньор, сеньорита. Однако, мы встречаем интересный пример “Damas y caballeros” (6 серия, 25:37) [9]. При дословном, не адаптированном под ситуацию переводе мы можем употребить фразу «женщины и мужчины». Однако, авторы перевода смогли передать коннотацию при помощи фразы «Дамы и господа». Данный эквивалент точно описывает содержание

© Чухловина Э.П., 2024

речи говорящего, четко передает ситуацию начала представления, в которой и прозвучала фраза. Однако, слово “caballero” также встречается и с другим переводом «сударь» (2 серия, 24:23). Так можно сделать вывод, что одно и то же слово может иметь несколько эквивалентных переводов, при этом перевод зависит от ситуации, в которой слово употреблено.

В ином (“Cuéntame cómo pasó”, 2001 г., 4 серия, 13:47) [8] сериале мы встречаем обращений “mi cielo”. Данное обращение эмоционально окрашено и имеет положительную коннотацию, однако мы не можем использовать дословный перевод «мое небо», т. к. такого выражения нет в русском языке. Авторы перевода, на наш взгляд, подобрали адекватный эквивалент, употребив «солнышко».

Следующим приведем пример из телесериала “Merlí” (2015 г., 2 серия, 16:19) [10]. В испанском языке стандартным обращение к преподавателю в академической среде является profesor, profesora. Это зачастую приводит к очередной переводческой ошибке, когда, например, при переводе в сериалах все преподаватели в школах и университетах являются профессорами. Однако, область применения обращения «профессор» в русском языке специфична, и зачастую преподаватели в школах не имеют степень «профессор».

В сериале мы также встречаем другой интересный пример обращения “El chulo” (2015 г, 5 серия, 27:10) [Там же]. Данное слово имеет множество коннотативных значений, отсюда и возникла проблема при переводе. Обращая внимание на коммуникативную ситуацию спора, мы можем обозначить перевод «болван» эквивалентным.

Взяв за основу вышесказанное, можно подвести итог. Особенности перевода обращений из одной лингвокультуры в другую зависят от нескольких факторов, таких как функции обращения в конкретной ситуации, форма и цель использованного обращения. Рассмотрев некоторые примеры из сериалов испанских киноиндустрий, мы выяснили, что при переводе обращений часто используется функциональный аналог ввиду того, что прямой перевод может быть неточным и некорректным для конкретной ситуации. Для достижения адекватности и эквивалентности перевода необходимо тщательно анализировать коммуникативную ситуацию не только относительно адресата, адресанта, но и места и времени коммуникации. Также важным является поиск цели высказывания, использованного обращения. Зачастую цель является неочевидной, т. к. зависит от чувств адресата, его мнения об адресанте. Мультимедийное пространство обладает нескончаемым материалом для изучения, представляет большой интерес для дальнейших лингвистических исследований.

Литература

1. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. 4-е изд. М.: «Р.Валент», 2009.
2. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода (Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых). М.: ЧеРо, 1999.
3. Кронгауз М.А. Обращение как способ моделирования коммуникативного пространства // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / под ред. Н.Д. Арутюновой, И.Б. Левонтиной. М.: ИНДРИК, 1999. С. 124–134.
4. Титаренко Н.В. Грамматический аспект переводческих трансформаций при переводе кинотекста с испанского языка на русский (на примере фильма п. Альмодовара «джульетта») // Высокое искусство перевода: сб. тр. I Междунар. науч.-практич. конф. (г. Москва, 9–10 нояб. 2020 г.). М.: Москов. гос. лингвистич. ун-т, 2022. С. 106–112.
5. Фирсова Н.М. Испанский речевой этикет. М.: ИНФРА-М, 2001.
6. Щербакова Н.В., Ромеро Интриаго Д.И., Данилова Е.С. Типология трансформации в художественном переводе (на материале испанского и русского языков) // Сборник научных трудов SWORLD. 2013. Т. 23. № 2. С. 49–58.
7. Alba de Diego V., Sánchez Lobato J. Tratamiento y juventud en la lengua hablada. Aspectos sociolingüísticos // Aspectos del español actual: descripción, enseñanza y aprendizaje (L1 y L2). Madrid: SGEL, 2009. P. 13–41.
8. Cuentáme cómo pasó. [Электронный ресурс]. URL: https://youtube.com/playlist?list=PLkFaPcEjwY6T_3MNmjX83Udq6Uxqto5OK&si=puLhw5C4HIplH98S (дата обращения: 18.04.2024).
9. RTVE play El Ministerio del tiempo. [Электронный ресурс]. URL: https://www.rtve.es/play/videos/el-ministerio-del-tiempo/ (дата обращения: 18.04.2024).
10. Merlí. [Электронный ресурс] URL: https://www.justwatch.com/es/serie/merli/temporada-1 (дата обращения: 18.04.2024)

© Чухловина Э.П., 2024

EVELINA CHUKHLOVINA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE WAYS OF ACHIEVEMENT OF EQUIVALENCY OF APPEALS' TRANSLATION (based on the spanish series and their translation into the russian language)

The article deals with the typology of the Spanish appeals at the example of the Spanish series. There are revealed the specific features (formality, degree of acquaintance of addressee with addressant and level of politeness). The author describes the basic ways of achievement of translation's equivalency, particularly the analysis of the communicative situation, the definition of the connotative meaning, the search of purpose and function of appeal.

Key words: *Spanish, translation, appeal, functions of appeal, typology of appeal, equivalent translation.*

© Чухловина Э.П., 2024

Юридические науки

УДК 340.15

С.В. ОГАЙ
(Ogay.snezhana@mail.ru)
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ОРГАНОВ ПРОКУРАТУРЫ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ*

Статья посвящена вопросу становления органов прокурорского надзора в Российской империи. Проанализированы Указы Петра I, положившие начало созданию данного надзорного органа в нашей стране. Рассмотрены первоначальные полномочия и обязанности прокуроров, их роль в поддержании законного порядка.

Ключевые слова: *прокуратура, указ, генерал-прокурор, обер-прокурор, сенат.*

Эпоха Петра I прославилась своими кардинальными изменениями во всех сферах жизни общества. Помимо совершенствования старых институтов власти, им создавались и новые со своими особыми функциями. Одним из таких органов стала прокуратура. Среди основных причин создания данного органа можно отметить следующие: необходимость введения институтов, обеспечивающих законность и контроль за исполнением законов; наблюдение и борьба с развивающимся и расширяющимся бюрократическим аппаратом; контроль за деятельностью суда и чиновников в целях противостояния коррупции и злоупотреблениям, а также упорядочение системы управления государством. Формирование и развитие органов прокуратуры в имперской России шло параллельно с общим процессом модернизации государственного управления и правовой системы. Правовая система – это система установленных государством норм, носящих общеобязательный характер [6, с. 18].

Образованию прокуратуры предшествовало создание института фискалов. Это был тайный орган, осуществляющий контроль за финансовыми операциями, в том числе за расходами государственного бюджета, за работой судебной системы и деятельность государственных чиновников. Собранную информацию о нарушениях фискалы направляли в судебный орган, к подведомственности которого относилось обвиняемое лицо. Институт фискалов стал достаточно эффективным органом в борьбе с казнокрадством и иными правонарушениями в процессе воплощения проводимых реформ, однако постепенно функции фискалов были перераспределены между другими органами власти, чтобы обеспечить более эффективную работу системы управления [5]. Часть функций этого органа как раз перешла к впервые созданному такому органу, как прокуратура.

Начало созданию органа прокурорского надзора было положено тремя Указами Петра I, целью которых было создание эффективной системы контроля за исполнением законов и обеспечение законности на всей территории государства. Первым из них стал Именной Указ Петра I Сенату от 12 января 1722 г. Положения ст. 4 данного указа гласит, что при Сенате учреждается должность генерал-прокурора и обер-прокурора, а также по прокурору к каждой коллегии. При этом о распространении прокурорского надзора на остальные ведомства упомянуто не было. В ст. 5 говорится о необходимости выбрать и предоставить на утверждение государя кандидатов на должности генерал-прокурора и обер-прокурора [4]. Указ от 18 января 1722 г. предписывал быть прокурорам при Надворных судах, т. е. судах апелляционных, в которых рассматривались дела по неверным решениям нижних судов [1].

Образцами для многих учрежденных в России Петром институтов становились европейские модели. Он усердствовал во внедрении европейских образцов в различные сферы российского общества

* Работа выполнена под руководством Тимошенко М.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры права и методики преподавания права ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

© Огай С.В., 2024

и государства, включая армию, образование, государственное управление, науку, культуру и промышленность. Не исключением стали и органы прокуратуры, образцом для которых послужила прокуратура Франции.

Самым главным из указов Петра I стал указ от 27 апреля 1722 г. «О должности генерал-прокурора» [3], т. к. он определял его правовой статус, задачи и полномочия. Согласно тексту указа, генерал-прокурор должен был находиться в Сенате и следить, чтобы Сенат выполнял свои обязанности согласно Регламенту и указам. В случае невыполнением своих обязательств Сенатом по законной причине, генерал-прокурор вносил об этом в свой журнал. В случае же неправильного исполнения, ему следовало разъяснить сенаторам их ошибки и дать рекомендации по их исправлению. Если же представители Сената не прислушивались к замечаниям генерал-прокурора, то он обязан был дело остановить и донести о том императору. Однако при недостаточном выяснении обстоятельств доносить не стоило, дабы не испортить репутацию сенаторов [Там же].

Также в обязанности генерал-прокурора входил надзор за исполнением указов в необходимый срок, и соответственно, выяснение причин их неисполнения. генерал-прокурору надлежало иметь книгу, в которой бы он отмечал дату выхода указа и ход его исполнения [Там же].

Кроме вышеотмеченного, генерал-прокурору следовало смотреть за прокурорами и фискалами, дабы те добросовестно выполняли свои обязанности. А ежели кто провинится, подлежали суду в Сенате. Причем генерал-прокурору предписывалось все доношения от прокуроров и фискалов предлагать Сенату и следить за их исполнением. Таким образом, указ Петра I устанавливал генерал-прокурору важную роль в судебной системе Российской империи и давал ему полномочия контроля за деятельностью всех прокуроров в стране [Там же].

Указ учреждал и должность обер-прокурора, т. е. помощника генерал-прокурора в его делах. В случае отсутствии последнего, обер-прокурор брал на себя исполнение его обязанностей. Генерал и обер-прокурор подлежали лишь императорскому суду. И если государь отсутствовал, Сенат имел полномочия на арест и розыск должностного лица в случае совершения им тяжкого и времени нетерпящего преступления, однако применять пытки или устанавливать наказания Сенат не мог. Это значит, что Сенат мог задержать подозреваемого и предоставить его для дальнейшего судебного разбирательства перед императорским судом. Этот суд решал вопросы виновности и назначал соответствующее наказание в случае признания лица виновным [Там же].

Должность прокурора также устанавливалась при коллегиях. Там подобно генерал-прокурору в Сенате, прокуроры выполняли те же функции: следили за своевременным выполнением своих обязанностей каждой коллегией. При выявлении несоответствия прокуроры также указывали на ошибки. Если представители коллегии не прислушивались к замечаниям прокурора, то дело останавливалось и о том сообщалось генерал-прокурору. После чего дело рассматривалось в Государственном суде [Там же].

Служащие при коллегиях обер-секретарь и секретари должны были подчиняться прокурору в его желании изучить какое-либо дело. Они обязывались «все ему выписывать и показывать» без донесения о том Коллегии. В те дни, когда коллегия не собиралась, прокурор смотрел за «работой Адмиралтейских», за тем, выполняют ли они свою работу по регламенту. В случае выявления несоответствия, о том следовало сообщить Коллегии [Там же].

Помимо должностных обязанностей, которым посвящена большая часть указа, данный документ устанавливает и соответствующее наказание за должностные преступления. Так, в случае ненамеренного совершения проступка в первый раз устанавливалось наказание в виде лишения жалования на полгода, во второй раз – лишения жалования на год, в третий – лишение чина и половины движимого и недвижимого имущества, а также ссылка на каторжные работы в течение 10 лет. В случае намеренного совершения действий прокурором, превышающих его должностные полномочия, в качестве наказания предусматривались: казнь или ссылка на вечную каторгу с вырезанием ноздрей и лишением всего имущества [Там же].

© Огай С.В., 2024

Как можно заметить, текст указа предусматривал достаточно жестокие меры наказания за нарушение своих должностных обязанностей или же превышение своих полномочий. Эти меры, скорее всего, были введены с целью поддержания высоких стандартов честности, этики и неприкосновенности в системе правосудия, и направлены на предотвращение коррупции, злоупотреблений и других неправомерных действий. Предусматривалось, что прокуроры будут играть ключевую роль в обеспечении справедливости и соблюдении законов, поэтому их деятельность должна была быть прозрачной и непредвзятой.

Прокуратуру, созданную указами Петра I, принято разделять на две части – Сенатскую и Синодальную, т. к. после создания должности генерал-прокурора при Правительствующем Сенате, 11 мая 1722 г. последовал указ, учреждающий должность обер-прокурора при Святейшем Синоде. Они были независимы друг от друга и составляли высший уровень в иерархической структуре прокурорского надзора. Вышеназванный указ предписывал Сенату выбрать в Синод из офицеров человека, знающего «синодское дело», чтобы стать ему обер-прокурором. Вскоре последовала Инструкция [2], определяющая обязанности и полномочия обер-прокурора при Святейшем Духовном Синоде. Инструкция датируется 13 июня 1722 г. и практически полностью воспроизводит текст указа «О должности генерал-прокурора». Таким образом, можно сделать вывод о том, что обер-прокурор Синода выполнял те же функции, что и генерал-прокурор, только в церковной сфере. Он надзирал за соблюдением церковного закона и контролировал деятельность церковных и духовных учреждений; имел главенство над прокурорами синодальных контор и секретарей духовных консисторий, через которых осуществлял контроль за исполнением законных постановлений в сфере духовной деятельности.

Как видно из содержания указов, замысел Петра Великого заключался в том, чтобы создать систему органов прокуратуры на основе принципа централизации. Нижестоящие прокуроры подчинялись в своей деятельности генерал-прокурору, или же обер-прокурору, если речь идет о духовной сфере.

Функции же органов прокуратуры сводились в основном к надзорным: следили за соблюдением и ходом исполнения законодательства в империи, контролировали деятельность государственных служащих в целях недопущения злоупотребления полномочиями и сокращения случаев коррупции, давали замечания по вопросам правильного выполнения своих обязанностей государственными служащими, привлекали к ответственности правонарушителей.

В итоге, деятельность Петра I в области правоохранительной сфере стала первым шагом к созданию гласного органа государственного надзора за соблюдением законодательства Российской Империи и его исполнением. Прокуратура, под его руководством, стала важным инструментом контроля и поддержания порядка в государстве. Благодаря усилиям Петра I, прокуратура стала неотъемлемой частью государственного аппарата и прочно закрепилась в системе правоохранительных органов Российской Империи.

Литература

1. Именный о бытии в Надворных Судах прокурорам и о принятии доносов от фискалов и людей посторонних // Электронная библиотека исторических документов. [Электронный ресурс]. URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/335563-1722-g-genvarya-18-imennyy-o-bytii-v-nadvornyh-sudah-prokuroram-i-o-prinyatii-donosov-ot-fiskalov-i-lyudey-postoronnih (дата обращения: 14.11.2023).

2. Инструкция обер-прокурору Св. Синода // Азбука Веры. [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/pravila/instruktsija-ober-prokuroru-sv-sinoda/ (дата обращения: 14.11.2023).

3. О должности генерал-прокурора (Именной указ 27 апреля 1722 г.) // Гарант. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/57566516/ (дата обращения: 14.11.2023).

4. Полное Собрание Законов Российской Империи. Т. VI. № 3877.

5. Серов Д.О. Гвардейцы и фискалы Петра I в борьбе с лихоимцами и казнокрадами // Руниверс. [Электронный ресурс]. URL: https://runivers.ru/doc/historical-journal/article/?ID=479396&JOURNAL= (дата обращения: 14.11.2023).

6. Тимошенко М.А., Шляхтурова И.В. К вопросу о воспитательных функций морали и права // Электрон. научно-образов. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2012. № 2(16). С. 18–22. [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1346136506.pdf (дата обращения: 14.11.2023).

© Огай С.В., 2024

SNEZHANA OGAY
Volgograd State Socio-Pedagogical University

CONSIDERING THE ISSUE OF ESTABLISHMENT OF PROCURACY AUTHORITIES IN THE RUSSIAN EMPIRE

The article deals with the issue of the establishment of the procuracy supervision authorities in the Russian Empire. There are analyzed the decrees of Peter the Great, laying the foundation of the creation of this supervisory authority in our country. The author considers the primary authorities and duties of procurators and their role in the protection of the legal order.

Key words: *office of public prosecutor, decree, prosecutor general, attorney general, senate.*

© Огай С.В., 2024