



Дата выхода: 29.07.2022 г.

Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

№ 4(45) 2022

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

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

ISSN: 2587-7658

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

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

СОДЕРЖАНИЕ



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

ГАСПАРЯН Э.Г. Об основных направлениях работы по правовому обучению и воспитанию учащихся в школе	5
ДАЩИНСКИЙ В.В. О топониме Баклужино в «Баклужинском цикле» Е.Ю. Лукина	11
ВАРИБРУС С.А. Актуализация феномена «любовь» в сетевом дискурсе	17
ЗУБКОВ З.В. Лагерь Тростенец в системе нацистских лагерей смерти	22
МАЛОВА А.И. Создание онлайн-курса «разработка компьютерных игр для мобильных устройств» на основе платформы WordPress и сервисов сети интернет	26
МОСКОВКИНА Д.Д. Методика лексической работы в начальной школе в процессе изучения описания как функционально-смыслового типа речи	32
САНИНА И.Р. Репрезентация пандемии в СМИ: метафорический образ войны (на материале немецкого языка)	36
СЕЛЕЗНЕВА Д.А. Прием «Облако слов» в обучении русскому языку в средней школе	43
СОРОЧИНСКАЯ Д.С. Использование анимации в процессе изучения повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» на уроках литературы в 5-м классе	48
ХВАСТУНОВА Е.П., ЛУЗИКОВА М.Р. Социальная работа с семьями, воспитывающими детей-инвалидов (опыт социологического исследования методом глубинного интервью)	52
ХЛЕБНОВА Л.С. Использование социальных сетей в образовательном процессе школы	55



Естественные науки

ГОЛУБИНА Н.В. Оценка современного геоэкологического состояния почв в Черноярском районе Астраханской области	60
ТРЕМАСОВ Е.Ю. Анализ динамики пожароопасной ситуации на территории Быковского района Волгоградской области	65

Исторические науки

АРСЕНТЬЕВА В.А. Положение советских военнопленных в концентрационном лагере Аушвиц	69
ШЕВЧЕНКО Е.С. Равенсбрюк «в руках» эсэсовцев: структура и управление лагерем	73
ЯКОВЛЕВА О.Д. Королева – символ монархической власти Великобритании (на основе текстов речей королевы Елизаветы II)	77



Педагогические науки

АЛЬБОШКИНА И.И. Влияние психологического климата класса на учебную мотивацию детей старшего школьного возраста на уроках «Химии»	81
БОРОДИНА А.А. Инновационный подход к работе по формоизменению частей речи в начальной школе	84
ВОЛДАЕВА Т.А. Формирование нравственных качеств у младших школьников в процессе анализа сказок зарубежных авторов на уроках литературного чтения	88
ЕГОРОВА Е.А., КАТЫШЕВА Е.Ю. Особенности организации энтомологических исследований в школе	92
МАТУКИНА О.С., БАБАЕВА И.М. Инклюзивное обучение детей английскому языку: особенности и перспективы	95
ОГАР А.Н. Межпредметные связи при изучении лексических системных отношений в начальной школе	98
СЕРЁГИНА М.С. Использование кейс-технологий в школьном курсе «человек и его здоровье»	105
СОКОЛОВА Н.А., НАУМЕНКО О.В. Актуальные вопросы организации дистанционного образования младших школьников	109



Психологические науки

БЕЛОУСОВА А.Д. Вербальная агрессия как оппонент вежливости в подростковой картине мира	113
ДОРОНИНА С.А. Интернет-зависимость в подростковой среде	117
КОЗЛОВЦЕВА А.И. Психологические особенности проявления школьной тревожности у современных подростков	121
ЛОКТИОНОВА В.Р. Влияние общения в социальных сетях на самооценку подростков	125

МАЛЫХИНА В.А. Внешкольные интересы старшеклассников как основной элемент формирования личности	130
ОГАЙ С.В. Психологические особенности самооценки в подростковом возрасте	134
ХОХЛОВА А.А. К вопросу о роли родителей в воспитании ребёнка-дошкольника	137
ЦЫНОВКИНА С.А. Исследование коммуникации и тревожности у подростков	141



Социология

СТАЦЕНКО А.А. Особенности невербального общения в межкультурном диалоге Китая и России	146
--	-----



Филологические науки

ГАРНЫШЕВА А.С. Стилистические особенности афоризмов	149
ГРЕБНЕВА Е.А. Эмотивы и лексические стилистические средства и приёмы в романе Розы Монтеро ‘La hija del Canibal’	153
МЕЙСТЕР Г.И. Именная характеристика персонажа как способ выражения авторской позиции в рассказе С. Шаргунова «Жук»	158
СЕЛЕЗНЕВА Д.А. Фразеологические единицы в рекламном тексте как средство манипуляции сознанием	164
СУВЕРНЕВА Е.Е. Турецкий язык как источник пополнения немецкого молодёжного сленга (на основе немецкого рэпа)	168
УТЕШЕВА А.Р. Система персонажей и авторская позиция в романе Б.П. Екимова «Родительский дом»	173
ХАРЧЕНКО А.В. Лексика политкорректности в современном немецком языке (на материале электронных СМИ)	181

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

УДК 371.3 +371.4

Э.Г. ГАСПАРЯН

(elleonora.gasparyan@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОБ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РАБОТЫ ПО ПРАВОВОМУ ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ*

Раскрывается важность формирования правовой культуры в общеобразовательных организациях. Автором рассматриваются пути и механизмы совершенствования правового обучения и воспитания. Правовая культура влияет на все стороны человеческой жизни и поэтому очень важно начинать процесс ее формирования уже в школе. В этом плане общеобразовательные школы на сегодняшний день достигли большого прогресса. Они осуществляют передачу правовых знаний путем преподавания всевозможных правовых курсов, проведения внеклассных воспитательно-правовых мероприятий.

Ключевые слова: воспитание, обучение, правосознание, правовая культура, личность.

Как международное, так и российское внутригосударственное законодательство предусматривает необходимость подготовки ребенка к сознательной жизни в социуме. Такое положение, в частности, закреплено в статье 29 Конвенции о правах ребенка, которая гласит, что: «государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на его подготовку к жизни в обществе» [4]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в ст. 5 отмечается, что каждому гарантируется право на образование [7]. Это предполагает и право на получение правовых знаний в образовательных организациях. К сожалению, сегодня приходится констатировать, что в некоторых образовательных организациях право изучается формально [6, с. 173]. На сегодняшний день школа предпринимает попытки осуществлять правовое обучение и воспитание по различным направлениям как самих учащихся, так и их родителей, с тем, чтобы привлечь их к совместной деятельности с детьми, а также сформировать и у них определенную систему правовых ориентаций. Однако, прежде чем реализовывать собственно работу с учащимися, школа проводит первичную подготовку к этой деятельности, реализуя два особых направления: управленческое и содержательное. Первое предполагает создание определенных комфортных условий для правового обучения и воспитания. Здесь происходит привлечение к работе с детьми всех служб, которые могут работать со школьниками, а также осуществляется подготовка учителей, которые будут помогать школе в решении поставленных задач. На этом этапе предполагается повышение квалификации школьных учителей с тем, чтобы обеспечить эффективное правовое и психолого-педагогическое сопровождение правового воспитательного процесса.

Далее следует реализация содержательного направления, суть которого заключается в том, чтобы изучить и обобщить передовой правовой опыт, разработать образовательные и воспитательные технологии правового обучения и воспитания, отобрать наиболее подходящие и эффективные способы и методы передачи правовых знаний учащимся, необходимый учебный материал, изучение которого будет способствовать формированию законопослушного поведения школьников. Собственно, на этом этапе формируется программа правового обучения и воспитания образовательной организации, способствующая развитию интереса учащихся к вопросам права как общественной ценности. Можно сказать, что реализация данного направления является очень важной для последующей работы, осуществляемой в рамках учебной и внеучебной деятельности.

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

Итак, работа с детьми в школе предполагает различные направления для формирования у несовершеннолетних высокой правовой культуры. Во-первых, это собственно учебная деятельность, в рамках которой формирование правового сознания учащихся и усвоение ими правовой информации происходит во время процесса обучения на уроке.

Как показывает практика, современный урок имеет широкие возможности для реализации задач правового образования. Множество правовых аспектов освещается на уроках обществознания и права. Так, на них школьники изучают нормативно-правовое регулирование различных сфер жизнедеятельности, изучают законодательство, и его действие в пространстве, устанавливают юридические факты, выясняют структуру правовых норм, учатся разрешению разнообразных юридических ситуаций и задач. Также они учатся отвечать на вопросы, раскрывающие правовой, духовно-нравственный, социально-экономический вред неправомерного поведения для государства и общества и мн. др.

Распространение получают интегрированные уроки, в рамках которых происходит обобщение и систематизация знаний учащихся, рассмотрение проблем с разных сторон. Например, нередко школьные учителя, объединяя уроки обществознания или права с уроками истории, освещают вопросы истории возникновения правовых учений с точки зрения влияния на них различных исторических событий и т. д.

Одним из новых видов или направлений правового обучения и воспитания на сегодняшний день является творческий урок с применением инновационных технологий, который позволяет неординарно организовать процесс получения умений и навыков. Он позволяет привлечь внимание учеников к изучаемой теме и повысить эффективность всего учебно-воспитательного процесса. Так, например, учителя активно демонстрируют детям компьютерные презентации, используют на уроках системы «Гарант» и «Консультант Плюс» [2, 3], это позволяет повысить мотивацию учащихся к тому, чтобы учиться, развивает их познавательную и творческую активность.

Таким образом, можно сказать, что тематика и формат аудиторных и учебных занятий по правовым дисциплинам в школе является весьма разнообразной. Они могут включать в себя лекционные занятия, дидактические игры, практические занятия, творческие задания, подготовку проектов и презентаций и мн. др.

Конечно, не во всех школах такие занятия проходят на регулярной основе. Однако все же неоспорим тот факт, что каждая школа стремится включить в учебное время изучение вопросов права, которые бы позволили решить основные задачи правового обучения и воспитания, а именно воспитать правовую культуру школьников, которая позволила бы им разобраться в многообразии социальных и правовых норм, способах защиты своих прав и законных интересов, а также понять причины антиправового поведения и выяснить, какие методы борьбы с ним существуют.

Следующим очень важным направлением правового обучения и воспитания в школе является внеурочная деятельность. Так, можно сказать, что формированию правовой культуры учащихся способствует и проводимая в школе внеклассная работа [5, с. 56]. По своей сути это направление является творческим, дополняющим основное – урочную деятельность. Оно способствует углублению знаний школьников, расширению их кругозора, формированию заинтересованности обучающихся в том, чтобы принимать активное участие в осуществлении правомерной деятельности.

Данное направление реализуется в форме самых разнообразных мероприятий: классных часов по правовой проблематике, встреч, конференций и акций, проектов, кружков и клубов, объединяющих молодых людей, интересующихся вопросами права. В связи с тем, что внеурочная деятельность имеет добровольный характер, не подвергается строгой регламентации и оцениванию, то в процессе ее осуществления можно проследить реальную заинтересованность детей правовой тематикой, выяснить, кто из учеников акцентирует свое внимание на необходимости знания и понимания своих прав и свобод, а кто этим пренебрегает.

Итак, с целью повышения правовой компетентности учащихся, в школе проводятся классные часы. В зависимости от возрастных особенностей и потребностей детей, уровня их знаний их тематика является самой разнообразной. Чаще всего классные часы являются дополнением к урокам

и на них продолжается изучение темы урока, однако, как правило, они имеют более творческий характер. В некоторых случаях необходимость проведения классных часов обусловлена тем, что правовой компонент не является обязательной составной частью учебной деятельности, тогда как школа находит обязательным усвоение учащимися хотя бы правового минимума, который состоит из знания прав и обязанностей граждан, способности характеризовать основные правовые институты, различать основные виды судопроизводства и называть полномочия правоохранительных органов.

Изучение правовых тем в правовоспитательном процессе осуществляется и через мероприятия в форме дебатов, круглых столов, обсуждения той или иной складывающейся правовой ситуации.

На базе школ, которые иногда объединяются в некие коалиции для проведения массовых мероприятий, проводятся конференции по праву. На таких конференциях учащиеся делятся своим взглядом на решение правовых проблем, представляют собственные предложения, наработки, статьи и проекты. Целями таких конференций являются: популяризация права, стимулирование интереса школьников к его изучению, совершенствование исследовательских навыков, развитие познавательной активности, и, конечно же, повышение уровня правовой культуры школьников.

Развитие правовой грамотности учащихся осуществляется и в ходе встреч с сотрудниками правоохранительных органов, организуемых школами совместно с данными органами. На таких встречах обучающимся даются ценные советы о том, как не стать жертвой преступных посягательств, о том, как следует вести себя в общественных местах. Иногда цель таких мероприятий – привлечение школьников к выбору профессии, связанной с охраной общественного порядка и законности. Так или иначе, образовательные учреждения, устраивая такие встречи, стремятся к тому, чтобы у школьников возникло доверие к правоохранительным органам.

В образовательном процессе широко распространены учебные экскурсии по правовым дисциплинам для школьников, которые позволяют им знакомиться с особенностями права и юридической деятельности. Они также направлены на повышение уровня правовой культуры учащихся, на развитие у них навыков правомерного поведения, уважения к закону. Являются подвидом внеурочной деятельности школы.

Еще одним направлением, через которое в школе осуществляется воспитательная работа является развитие различных форм ученического самоуправления. Благодаря ему становится возможным полноценное развитие личности каждого ученика, который принимает в нем непосредственное участие. Здесь школьники, по сути, получают право на управление школой наравне с другими органами управления образовательной организацией. В рамках этого направления учащимся часто предлагается разработать коллективный проект по нормативно-правовому регулированию какой-либо сферы жизнедеятельности школы. Таким образом, школьники знакомятся со структурой правовых норм, нормативно-правовых актов, что способствует повышению уровня их правовых знаний, а, следовательно, эффективности всего процесса правового обучения и воспитания, организуемого в школе.

Для некоторых образовательных организаций характерна тенденция приверженности профилизации образования. Они создают классы социально-гуманитарной направленности, в том числе, с углубленным изучением права.

Закрепление правовых знаний в сознании школьников становится возможным тогда, когда осуществляется контроль за их усвоением. Таким образом, многие школы, понимая это, осуществляют постоянный мониторинг качества правового обучения и воспитания среди учащихся. Для этого в течение года проводятся: беседы, опросы, анкетирование школьников. Благодаря правовому мониторингу выявляются пробелы в знаниях прав и обязанностей, вырабатываются предложения по повышению уровня правосознания и правовой культуры школьников. Иногда в процессе мониторинговой работы становится понятным то, что для совершенствования правовой воспитательной работы, необходимо искать более подходящий учебный материал, современные технологии передачи знаний.

Развивается и получает повсеместное распространение такое направление, как социальное проектирование. Это достаточно инновационная технология, но тем не менее, используемая во многих школах. Социальное проектирование предполагает большую самостоятельность школьников: они учатся

позитивному преобразованию социальной действительности. Учащиеся выявляют разнообразные социальные проблемы, характерные для общества, и пытаются найти пути по преодолению этих проблем. Это касается и правовых ситуаций. Школьники выявляют, какие явления негативно влияют на правопорядок и пытаются их устранить, обращая при этом внимание на различные конфликты и противоречия. При этом они прогнозируют результаты и стараются найти наиболее эффективные средства реализации своих идей для оптимального будущего состояния социальной системы, которое бы характеризовалось высоким уровнем правосознания граждан и правовой культуры всего общества. При этом, можно сказать, что социальное проектирование объединяет как учебную, так и внеучебную деятельность. Учителя здесь выступают в роли координаторов, они на практике показывают детям, как разрабатываются и реализуются конкретные программы, правовые акты, информацию о которых они получают на уроках и внеклассных мероприятиях, связанных с правовым обучением и воспитанием.

Иногда в школах практикуется организованная работа учащихся по юридической помощи населению в решении проблем города или другого населенного пункта. По сути, они являются прототипами юридических клиник, призванных бесплатно консультировать граждан по юридическим вопросам. Безусловно это более серьезные организации, деятельность которых закреплена законодательно, в частности, Федеральным законом от 21.11.2011 № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» [8]. Однако все же цели школьных объединений, создаваемых по подобию этих клиник, являются такими же. Они могут перерасти и во что-то большее. Если с ученическим сообществом будут сотрудничать социальные учреждения и властные органы, то такие центры помощи гражданам могут возникнуть в каждой школе.

Таким образом, можно сказать, что правовое обучение и воспитание предполагает реализацию образовательной организаций различных направлений. В процессе урочной и внеурочной деятельности обучающиеся получают большое количество правовых знаний, у них складывается представление о правах человека, формируются навыки законопослушного поведения, складывается система представлений о способах защиты своих законных интересов, развивается чувство ответственности за невыполнение возложенных на них юридических обязанностей. Вместе с учениками школьные педагоги осуществляют проектно-исследовательскую деятельность по правовой тематике. В школах организуются правовые экскурсии, конференции, выставки и встречи, проводятся беседы нравственно-правового характера и мн. др.

Значительную роль в правовом обучении и воспитании играют и родители учащихся, т. к. основная нагрузка по содержанию воспитанию детей ложится на семью [9, с. 15]. С учетом того, что дети во многом берут пример со старшего поколения, то необходимо, чтобы и взрослые были осведомлены некоторым количеством правовой информации. Так, школа на сегодняшний день уделяет большое внимание работе по такому направлению, как активное включение в правовой воспитательный процесс родителей школьников. В частности, это предполагает проведение классными руководителями и педагогами бесед, родительских собраний по правовой тематике, на которых происходит разбор причин, приводящих учащихся к совершению плохих поступков, проблем.

Как правило, после таких мероприятий родители с большей серьезностью начинают относиться к своей воспитательной роли, осознавая степень ответственности за будущее ребенка. Они вооружаются не только правовыми знаниями, но и умением адекватно отреагировать на проблемную ситуацию, при которой ребенок начинает вести себя неправомерно. После таких собраний повышается уровень правовой культуры родителей, которую они теперь способны донести и до детей.

Итак, теперь необходимо рассмотреть реализацию всех вышеназванных направлений на примере конкретной образовательной организации. В основу анализа положим деятельность по правовому обучению и воспитанию школьников МОУ «Лицей № 9 имени заслуженного учителя школы Российской Федерации А.Н. Неверова Дзержинского района Волгограда». В МОУ «Лицей № 9» устанавливается, что учащиеся должны овладеть правовыми знаниями для того, чтобы происходило формирование

их правовой культуры, развитие навыков законопослушного поведения и ответственности. Предполагается, что программа мероприятий правового обучения и воспитания, разработанная в школе, будет содействовать развитию интереса школьников к изучению прав и свобод человека и гражданина. Путем активизации правовоспитательной работы учащихся будет возможно: предотвратить асоциальное поведение, выработать среди учащихся нетерпимое отношение к правонарушениям и преступлениям, а также сформировать их мотивацию исполнять законы и правила, установленные государством. Также предполагается, что по мере возможности учащиеся должны самостоятельно охранять общественный правопорядок, привлекать к этому родителей и сверстников.

Школа в разработке системы правового воспитания придерживается правила минимизации репродуктивного способа передачи и усвоения правовой информации. Безусловно важно, чтобы школьники ориентировались в теоретических вопросах, но также важно и то, чтобы они умели применять правовые знания в житейских ситуациях. Центральная задача правового воспитания учащихся Лицея – достижение положения, при котором уважение к праву становится личным убеждением учащегося, когда его привычки и социальные установки не противоречат юридическим предписаниям. Решение этой задачи предполагает систему работы, складывающуюся из двух компонентов: информационно-просветительской деятельности и практической деятельности. Информационно-просветительская деятельность – это цикл лекционных занятий, бесед и информационных консультаций по правовому воспитанию для учащихся и их родителей. Практическая деятельность: внеклассные мероприятия, дискуссии, встречи, круглые столы.

План действий по программе рассчитан на 2019–2024 учебные годы. Во-первых, в него включена мониторинговая работа со школьниками. Она предполагает выявление уровня компетентности учащихся в вопросах права. Помимо этого, предусмотрено проведение классных часов по вопросам формирования навыков правомерного поведения учащихся, классных часов ко Дню Конституции РФ и др. Также предполагается, что за период реализации программы совместно учителями и учениками будет создана некая видеотека, которая будет включать различные видеофильмы и видеопроекты по правовой тематике. Предусмотрено проведение школьных правовых конкурсов сочинений и плакатов на такие темы, как «Я имею право», «Что значит быть законопослушным» и т. д. Также МОУ «Лицей № 9» осознает важность работы с родителями по правовому воспитанию. С этой целью в ней проводятся: общешкольные родительские собрания, родительские собрания на уровне класса, а также правовые консультации по спорным вопросам.

В целом, можно сказать, что система правового воспитания, выработанная в школе, обладает вполне логичной структурой, но все же требует дополнений и корректировок. В школе больше внимания уделяется не менее важному воспитательному направлению – гражданско-патриотическому. Реализуется данное направление через создание в Лицее кадетских классов. Благодаря изучению правовых дисциплин, реализации традиций российской армии, погружения в гражданско-правовую среду, у учащихся формируются навыки законопослушного поведения, складывается система представлений о способах защиты своих законных интересов, развивается чувство ответственности от предоставленной им возможности проявить и реализовать себя.

Литература

1. Аминов И.И. Основы юридической педагогики. М.: Проспект, 2017.
2. Информационно-правовой портал «Гарант»: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/>.
3. Информационно-правовой портал «Консультант плюс»: [сайт]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 18.04.2022).
4. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) // Консультант плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 19.04.2022).
5. Северина О.А. Гражданско-правовое воспитание школьников. 8–11 классы. М.: Глобус, 2010.
6. Тимошенко М.А., Шляхтурова И.В. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. 2015. № 12-3(62). С. 172–174.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Консультант плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.04.2022).
8. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» // Гарант. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12191964/> (дата обращения: 19.04.2022).
9. Широ С.В. Защита прав ребенка в Российской Федерации. Волгоград: Перемена, 2004.

ANASTASIYA GASPARYAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**FUNDAMENTAL DIRECTIONS OF THE WORK OF LEGAL EDUCATION
AND TRAINING OF STUDENTS AT SCHOOL**

The article deals with the importance of the development of the legal culture in the institutions of the general education.

The author considers the ways and mechanisms of the improvement of the legal education and training. The legal culture influences on all the sides of the human life, so it is important to start the process of its development at school. From this perspective, today the comprehensive schools have achieved the progress.

They transfer the legal knowledge by teaching the various legal courses and realizing the extracurricular educational and legal activities.

Key words: education, training, legal consciousness, legal culture, personality.

УДК 811.161.1+81.373.2+81.42

В.В. ДАЩИНСКИЙ
(vladmessia@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

О ТОПОНИМЕ БАКЛУЖИНО В «БАКЛУЖИНСКОМ ЦИКЛЕ» Е.Ю. ЛУКИНА*

В этимологическом, функциональном, семантическом аспектах анализируется топоним Баклужино «Баклужинского цикла» волгоградского писателя-фантаста Е.Ю. Лукина. В ходе исследования выявлены сюжетообразующая, хронотопическая, текстообразующая функции топонима, показаны семантические приращения, которые приобретает имя собственное в ходе текстового развёртывания.

Ключевые слова: Е.Ю. Лукин, «Баклужинский цикл», топоним, хронотоп, диалект.

«Баклужинскому циклу» (1995–2015) волгоградского писателя-фантаста Е.Ю. Лукина посвящено несколько литературоведческих исследований, в которых рассматриваются хронотоп цикла (образы вымышленного пространства и их топология) [28, 38], жанровое своеобразие [27], категории фантастического (в методическом аспекте) [30], комического (иронического и карнавального) [30]; упоминается категория интертекстуальности [13]. Объектом лингвистического анализа фантастическая проза писателя не становилась.

В настоящем исследовании анализируется топоним *Баклужино*. Выявляются в микротекстологическом и макротекстологическом планах его функционально-семантические, стилистические характеристики, раскрываются особенности функционирования данного имени собственного в рассматриваемом цикле. Иначе говоря, показывается, как «писатель обрабатывает материал общенародного языка, подвергает его “образно-эстетической трансформации” в соответствии со своими художественными задачами» [23, с. 32].

Итак, *Баклужино* (145 словоупотреблений в цикле) – литературный топоним / топопоэтоним (в терминологии Донецкой ономастической школы), астионим (видовая конкретизация) – вымышленная столица одноимённой Республики в полуфантастическом мире, созданном волгоградским писателем Е.Ю. Лукиным, – *суверенной Республики Баклужино*, такой аппеллятивно-онимический комплекс встречается 10 раз и выполняет функции идентификации и дифференциации. Однако ситуаций, когда необходимо разграничить в авторской речи или речи персонажей Баклужино как *столицу* и как *государство*, практически не возникает (столица отождествляется с государством), поэтому наиболее частотным является имя Баклужино; политической строй – демократия, правящая партия – «*Колдуны за демократию*», а президент – *Глеб Портнягин*. Именование жителей по названию города (катойконим) – *баклужинец* (в государстве есть *газета «Баклужинец»*), *баклужинцы*. Жителей дразнили «при царском режиме... знахарями да шептунами» [16], основание для таких прозвищных именовании уходит вглубь баклужинской истории: Баклужино – родина первобытного колдовства, которому посвящено помещение в Баклужинском краеведческом музее.

Выбор названия для художественного образа государства, топонимическое значение объясняет сам автор в одном из интервью на авторской странице в Интернете. Исходя из ответа писателя, можно предположить, что одним из критериев выбора названия был критерий *эстетический*, причём это не эстетика имени, а эстетика тех мест, к которым оно «приложено»: «На Воложке Куропатке (левый рукав Волги напротив Волгограда) располагается бывший лесопарк, а ныне скопление дачных поселков Бакалда. Согласно словарю Даля, бакалда – это “ямина, которая наливается водой по весне и остается как бы озерком”. В здешних говорах бытует также слово “баклужина”, означающее то же самое. Безумно красивые места. Особенно в разлив. А райцентра Баклужино как такового, естественно, нет и не было» [7], см. также интервью [1, с. 171]. Ср. у В.И. Даля *бакалда* ‘вост. ряз. пен. глухой заливек или ковш; поемная яма, колдобина, кутлубоина; ямина, которая наливается водой

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

по весне и остается как бы озерком;» [6, с. 94], этимология у М. Фасмера ‘озеро, оставшееся от разлива Волги’ [36, с. 109], см. также этимологический сюжет, посвященный обширному семейству лексем (среди которых и лексема *бакалда*), объединяемых праформами **bakul'a* / **bakyl'a* [39, с. 142–144]. В сравнительно-сопоставительном отношении интересно и слово *Колдобыши* (комоним; посёлок, который находится на территории Республики Баклужино), в таком фонетическом оформлении, конечно, не встречающееся в диалектных словарях, поскольку апеллятивная основа преобразована автором в соответствии с топонимическими образцами, существующими в национальном ономастиконе, тем не менее *семантически* примыкающее к праформам, указанным выше, но *формально* восходящее к праформам **kodylba* / **kadylba*: «<...> Родственно **kadylba*, **kadylbь* (см.) и, как и последнее, образовано сложением приставки *ka-/ko-* и глагола **dylbti*, **dylbati* (см.)» [41, с. 107], тоже представляющим обширное лексическое гнездо (ср. в разных говорах производные: *колдыбашина*, *колдобина*, *калдобина*, *колдыбания*, *колдыбаина*, *колдовина* и др.), в этимологической статье **kadylba* [40, с. 113] отметим производное др.-русск. слово *колдобаша* ‘яма округлой формы, обычно с водой’, учтённое из [34, с. 232].

У великого лексикографа (В.И. Даля) в словарной статье «Бакалда» употребление формы *баклужина* не зафиксировано, не отмечено оно и в СРНГ (есть *баклуша* в искомом значении: ‘вымоина, лужа; яма с водой’ [33, с. 62]), но слово, действительно, встречается на территории донских говоров Волгоградской области: «Озерцо, остающееся после разлива» [32, с. 32], и, напротив, диалектизм *бакалда* не встречается в СДГВО, поскольку, по всей видимости, относится к группе волжских говоров Волгоградской области, словарь же отразил другую большую группу говоров (*донские казацьи*) этого региона, «обширную целостную диалектную систему социально изолированного типа» [10, с. 6–7], в лексической подсистеме которой это слово или есть, но не отражено лексикографами, или же его нет.

Один раз упоминается слово *баклужина* в художественном цикле, в повести «Чушь собачья» (2003): «За бортом стелились длинные тени, плыли травянистые бугорки, перелетали какието пернатые пепельных оттенков, иногда попадалась поросшая высоким камышом не пересохшая ещё баклужина с корягой и диким утёнком» [20].

Итак, автора привлёк апеллятив *бакалда*, лексическое значение которого имеет соответствие в местном для писателя говоре, но имеет другой фонетический облик, на котором тот и остановил свой выбор (менее вероятно, что для ситуации наречения *Бакалда* – определённое место на территории Волгограда – послужило протонимом, «т. е. лексическим прототипом» [10, с. 18]). Далее, в ходе топонимизации, изменений коснулись морфемный и морфологический состав апеллятива: баклуж-ин-а (ж.р.) ☹ Баклуж-ин-о (ср. р.). Такая трансформация обусловлена славянской моделью топонимобразования: «В славянской топонимии самые употребительные форманты «-ов, -ово, -ин, -ино» [2, с. 32]. Выбранный Е.Ю. Лукиным распространённый формант, во-первых, позволяет опознать в лексической единице имя собственное. Во-вторых, интересно отметить, что городовна *-ин(о)* не так мало (однако меньше, чем среди других административных единиц) на карте Российской Федерации (Пушкино, Сквородино, Кораблино, Кольчугино и др.), и все они, как правило, характеризуются небольшой численностью населения (среди них нет городов-миллионеров, лишь в нескольких население превышает 100 тыс.), периферийны, *провинциальны*, не столь известны рядовому жителю страны, что, как нам представляется, не мог не учитывать волгоградских писатель при выборе имени для государства Баклужино, имеющего длительную историю (с XVII в), в изображении которого ощущается «травестийная характеристика, позволяющая проследить ироничное отношение к приобретенному *небольшим провинциальным* городком столичному статусу» [29, с. 229] (курсив наш. – В.Д.).

Столичный статус город приобрёл не сразу. В первый раз с данным топонимом мы встречаемся в повести «Пятеро в лодке, не считая Седьмых», написанной волгоградским фантастом в соавторстве с женой, Л.А. Лукиной, в 1990 г. На тот момент Баклужино ещё находится в составе Суловской области на правах районного центра. В произведении город не даётся ни в урбаномическом, ни эргономическом срезе, контексты раскрывают номинативную, локализирующую, отчасти сюжетобразующую функции топонима (персонажам, принимающим участие в гребле, необходимо добраться до этого места), например: «Мы думаем пройти на веслах от Центральной набережной до пристани Баклужино» [17].

В повести «Там, за Ахероном» (1995) географическое название употребляется один раз: «В общем так: руби концы – и полным ходом на Баклужино» [19]. То, что в обоих контекстах представлены практически схожие элементы ситуации (водный транспорт, необходимость добраться на нём до Баклужино, при этом, как мы отметили ранее, читатели только слышат название этого места, но ещё не видят сам город), скорее, является случайностью, нежели сознательным авторским ходом.

По мнению волгоградского филолога О.О. Путило, эти две ранние повести, «несмотря на единичное упоминание города Баклужино, нельзя отнести к циклу» [27, с. 26], но, по нашему мнению, их стоит считать составной частью цикла, потому что уже в этих работах представлена определённая *рама произведения*, которая будет индивидуальным знаком для всех последующих текстов, организующих мир «Баклужинского цикла»: 1) как правило, аллюзивное заглавие; 2) обязательный эпиграф, выполняющий сюжетообразующую функцию (в повести «Пятеро в лодке, не считая Седьмых» эпиграфов нет, но их роль берут на себя названия глав). Не говоря уже об общих жанровых чертах, объединяющих повести «Пятеро в лодке, не считая Седьмых» и «Там, за Ахероном» с последующими произведениями.

Таким образом, в первых двух повестях перед нами «заявка» на некий топос, название которого кто-то из читателей мог и не заметить (хотя его необычность, нетипичность привлекает внимание), в скором времени забыть, так как с ним не связано развитие сюжета; иными словами, это первое приближение к топосу, пока являющем собой *terra incognita* для читателя, информация (фактуальная, концептуальная, подтекстовая) о котором будет накапливаться спиралеобразно, семантическими «рывками» с каждым последующим текстом. Это путь поэтонимогенеза (термин В.М. Калинкина): «...путь от первого упоминания объекта номинации до аккумуляции всей информации о нём» [12, с. 18], и чем значимее «поэтоним и обозначаемый им референт в сюжете произведения, тем глубже и сложнее семантика онимной единицы» [37, с. 72], тем сложнее поэтонимогенез. Согласно типологии ономастических стратегий интродукции имени, представленной Н.В. Васильевой, перед нами текстовая ситуация, «когда вводится имя и не вводится персонаж» [3, с. 101] (в нашем случае не вводится топос). Однако можно рассмотреть и другую стратегию – ономастической антиципации [Там же, с. 104], при которой сначала вводится имя, потом географический объект. Кроме того, следует сделать поправку на то, что эта стратегия может реализоваться не только в рамках одного произведения, но и как бы связывать, разрываясь, два и более художественного текста, например, в одном романе вводится имя какой-либо страны, рассказ о которой и действие в которой будут происходить только в следующем произведении. Посредством такого способа интродукции возбуждается читательский интерес. Как нам представляется, такая стратегия довольно частотна для фантастических произведений, организованных в циклы (гипотеза требует проверки).

«Полным ходом на Баклужино» двигался и волгоградский писатель, чей ключевой для цикла роман «Алая аура протопортога» читатели увидели в 2000 г., где и получили возможность рассмотреть исторический (особенно гл. 2 «Историческая справка, возраста не имеет, документ») и языковой портрет Республики *Баклужино*, а также *Льцка*, его извечного соперника, государства-антипода. Их противостояние и организует сюжетное пространство данного художественного текста, противостояние тем не менее мнимое, т. к. «между властями Баклужино и Льцка нет большой разницы: и те, и другие, манипулируя народным сознанием, плетут интриги ради достижения своих целей» [27, с. 28].

Название автором выбрано неслучайно, значение 'ямина' метафорически реализуется в речи одного из безымянных персонажей повести «Секондхендж» (2010), выступающем в литературном кафе «Авторская глухота» накануне выборов первого президента Баклужинской республики (в свете комического именованного заведения не без иронии воспринимается и монолог оратора. Напомним, что термин *авторская глухота* был предложен М. Горьким [8, с. 10], т. е. перед нами, вероятно, аллюзивный эргоним): «Вавилонскую башню так и не достроили, – как бы обвиняя в этом присутствующих, напомнил он. – И коммунизм не достроили. Почему? – Помолчал, окинул оком внимательные до преданности лица. – Вот в томто вся и штука. Учит, учит нас история, что не с того конца начинаем, а толку? Разобьем дорогу до колдобин – и давай туда щебень сыпать, асфальтом закатывать...

Смотришь, через три дня опять ухаб на том же месте. А как же ему не возникнуть, если материальную колдобину залатали, а духовная осталась! Матрицато колдобины осталась! <...> *Наше Баклужино – духовная колдобина*. И сколько бы мы ни трудились, все будет разваливаться и крошиться» [18] (курсив наш. – В.Д.), колдобина то же самое что и бакалда. Эта метафора помогает раскрыть концептуальный план произведения, уровень идей (своеобразная метафизика истории страны – истории не залатанных духовных колдобин), тем самым характеризуя суверенную Республику Баклужино.

Общепризнанным является положение о том, что в художественном тексте антропонимикон/топонимикон не существует сам по себе, не является самодовлеющей системой [10, 24, 25], а тесно взаимодействует со всеми другими классами и разрядами онимов, «и все вместе они составляют поэтонимосферу художественного произведения» [22, с. 99], поэтому необходимо обратиться к именам собственным других классов. Так, ориентированность державы на магию / колдовство подчёркивают как околядерные онимы, так и периферийные (в большей степени): гидроним *Ворожейка* (река, на которой стоит Баклужино) и одноимённый район; годонимы – ул. *Малая Спиритическая*, ул. *Елены Блаватской*, *проспект Ефрема Нехорошева*, *проспект Нострадамуса*; эргонимы: *магазин «Окультуртовары»*, *рынок «Три волхва»*; *кафе «Старый барабашка»*, *футбольная команда «Албаста»*, *«Лига колдунов»*; гемероним: *газета «Ведун»*.

Другими словами, это ансамбль названий, который (и это черта ономастического «строительства» писателя) свойственен и другим республикам «Баклужинского цикла», т. е. «комплекс географических названий, объединённых локально и связанных какой-либо *общей экстралингвистической коннотацией*» [26, с. 30] (курсив наш. – В.Д.). Он ориентирует читателя в городском пространстве государства (локативная функция), создаёт «ономастический фон» [35, с. 50].

Какова макротекстология топонима, складывающаяся на протяжении всего повествования? Баклужино – это государство, *развитое* (по сравнению, например, с Республикой Гоблино), имеющее «свое лицо, свой нрав» [20], свой календарь (как и Лыцк), прозападно-настроенное, ибо возникла необходимость «защитить баклужинскую демократию от посягательств лыцкого мракобесия» [14], населённое (как и Лыцк) многочисленными существами народной демонологии: угланчиками, лунавриками, домовыми и др., существами, населяющими в цикле астральный и физический планы (фантастическое допущение). Для некоторых обывателей православного коммунистического Лыцка баклужинцы суть *грешники*, по крайней мере *нечистые*, потому как связаны с колдовством: «Мой вам совет: как регистрируетесь – прямиком на исповедь... Вы ж из Баклужино... Грехов, чай, поднакопилось...» [16], но поголовная связь с колдовством – стереотипное представление: «Приезжие – они ж как дети: всерьёз полагают, будто в Баклужино живут одни колдуны» [21, с. 346], хотя отчасти и верное, ведь многие баклужинцы ходят к колдунам за помощью, к тому же здесь же покоится магия древних инков, хотя всё равно находятся люди, которые не верят в колдовство; характеризуются жители и поведенческой чертой, отличающей их от жителей других мест: «Всё оно, *разгильдяйство наше баклужинское*. Хоть бы урок какой извлекли! А то выйдешь в пойму – опять овраги мусором завалены... Зла не хватает!» [Там же, с. 216] (курсив наш. – В.Д.), и тот же «народ в Баклужино – не в пример культурнее» граждан Лыцка. Спокойны ли баклужинцы, когда на их земле «успешно действовало не менее семи иностранных разведок»? [14]. Впрочем, каждый из маленького населения государства «на кого-нибудь да работал. Не на тех, так на других» [Там же]. Индивидуальный отпечаток имеет и климат суверенного государства: «Задувал хлёсткий баклужинский ветер, знаменитый тем, что, куда бы вы ни пошли, он неизменно забегает спереди и норовит дать вам в морду» [21, с. 298], но, если необходимо, местные кудесники могут «исправить» плохую погоду. Не без сатиры изображается это государство Е.Ю. Лукиным, поскольку и демократия колдунов – это демократия беспринципная, преступная, и как отмечает сам автор: «В конце концов, что такое государство, как не наиболее организованная и многочисленная преступная группировка?...» [14].

Макротекстология – это не только стратегии интродукции, но и функции собственных имён, среди которых в художественном тексте наиболее важны три: номинативная-дифференциальная/ идентифи-

цирующая, эстетическая и текстообразующая, под последней понимается «способность ономастических единиц быть связующим, конструктивным, “шифтерным” элементом содержательно-смыслового пространства и формальной организации текста» [5, с. 132], что мы пытались подтвердить некоторыми примерами.

Подводя итог, отметим следующее. Топоним *Баклужино* не имеет эквивалента в реальности (нет денотата, отсутствуют и объекты с подобным названием), т.е. является вымыслом автора, но вымыслом частичным, потому что название географического объекта создано с опорой на существующие в национальном ономастиконе модели и нормы топонимобразования. В основу названия положен диалектный апеллятив из донских говоров Волгоградской области (функционально-территориальный компонент значения онима). «Диалектное слово является яркой иллюстрацией творческого восприятия реальности, наблюдательности человека, чей опыт и знания нашли свое выражение в языке» [4, с. 655], и нередко такое слово требуется писателям, которые воскрешают его этимологию в сознании читателей или же лингвистически и онтологически преображают его в соответствии с собственными художественными установками, как это сделал Е.Ю. Лукин (как это делает и народ), переместив диалектное слово из одного лексического класса (имена нарицательные) в другой (имена собственные), что дало начало поэтонимогенезу.

В художественном цикле топоним *Баклужино* выполняет номинативно-дифференциальную, текстообразующую, сюжетообразующую, характеризующую и локативную (участвует в реализации хронотопа) функции.

Литература

1. Баклужино и окрестности. Интервью с Евгением Лукиным // Сборник материалов Петербургской фантастической ассамблеи – 2017. – СПб., 2018. С. 170–177.
2. Басик С.Н. Общая топонимика. Мн.: БГУ, 2006.
3. Васильева Н.В. Собственное имя в мире текста. 3-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2021.
4. Вендина Т.И. Антропология диалектного слова. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.
5. Воронова И.Б. Текстообразующая функция литературных имен собственных: На материале эпических произведений XIX–XX вв.: дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2000.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 1: А–З. М: РИПОЛ классик, 2006.
7. Евгений Лукин – Off-line интервью – писатель отвечает! [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusf.ru/lukin/int2.htm> (дата обращения: 13.03.2021).
8. Квятковский А.П. Поэтический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1966.
9. Ковалев Г.Ф. Аспекты изучения имен собственных в художественных произведениях // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования: сб. науч. ст. междунар. науч. конф. (г. Витебск, 18 фев. 2016 г.). Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2016. С. 19–23.
10. Ковалев Г.Ф. «Чевенгур» – К спорам о смысле названия романа // Воронежское лингвокраеведение: межвузов. сб. науч. тр. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2020. С. 13–22.
11. Кудрашова Р.И. Специфика языковых процессов в диалектах изолированного типа: На материале донских казачьих говоров Волгоградской области: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 1998.
12. Литературная ономастика, или Поэтика онима. Методические указания к спецкурсу / сост. В.М. Калинин. Донецк, 2002.
13. Ложкина Д.Д. Фантастическая проза как объект лингвопоэтического анализа // Вестник Башкирского университета. 2020. Т. 25. № 1. С. 165–170.
14. Лукин Е.Ю. Алая аура протопарторга. Катали мы ваше солнце. М.: АСГ, 2005.
15. Лукин Е.Ю. Бытие наше дырчатое // Если. 2007. № 5. С. 201–265.
16. Лукин Е.Ю. По ту сторону. [Электронный ресурс]. URL: https://mir-knig.com/read_383085-3 (дата обращения: 12.01.2022).
17. Лукин Е.Ю., Лукина Д. Пятеро в лодке, не считая Седьмых // Избранное: в 3-х т. Т. 3: Там, за Ахероном; Тупапау, или Сказка о злой жене: повести. День дурака; Серые береты; Труженики зазеркалья; В стране заходящего солнца: рассказы. Я лучшая твоя причуда: стихи. С. 385–410.
18. Лукин Е.Ю. Секондхендж. [Электронный ресурс]. URL: https://www.litmir.me/br/?b=120196&p=1#section_1 (дата обращения: 17.12.2021).
19. Лукин Е.Ю. Там, за Ахероном. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=33979&p=3> (дата обращения: 06.12.2021).
20. Лукин Е.Ю. Чуть собачья. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=33932&p=5> (дата обращения: 04.12.2021).

21. Лукин Е.Ю. Юность кудесника: [фантаст. рассказы]. М.: АСТ: Хранитель, 2007.
22. Минина Е.В. Поэтонимикон дилогии Кена Фоллетта «Столпы земли» и «Мир без конца»: дисс. ... канд. филол. наук. Донецк, 2018.
23. Михайлов В.Н. Собственные имена персонажей русской художественной литературы XVIII и первой половины XIX веков, их функции и словообразование: дисс. ... канд. филол. наук. Симферополь, 1955.
24. Немировская Т.В. Некоторые проблемы литературной ономастики // Актуальные вопросы русской ономастики: сб. науч. тр. Киев: УМКВО, 1988. С. 112–122.
25. Никонов В.А. Имена персонажей // Поэтика и стилистика русской литературы. Л.: Наука. Ленинградское отд-ние, 1971. С. 407–420.
26. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988.
27. Путило О.О. Жанровое своеобразие «Баклужинского цикла» Е. Лукина // Электрон. научн.-образоват. журнал ВГПУ «Грани познания». 2018. № 5(58). С. 26–30. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1543916692.pdf> (дата обращения: 04.12.2021).
28. Путило О.О. Образы вымышленного пространства в романе Е. Лукина «Алая аура протопарторга» // Парадигмы переходности и образы фантастического мира в художественном пространстве XIX–XXI вв.: колл. моногр. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2019. С. 310–315.
29. Путило О.О. Топология вымышленного пространства «Баклужинского цикла» // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 227–231.
30. Путило О.О., Млечко А.А., Давыдова Д.Д. Изучение фантастических рассказов Е. Лукина в старших классах (на материале цикла «Портрет кудесника в юности») // Электрон. научн.-образоват. журнал ВГПУ «Грани познания». 2019. № 1(60). С. 45–48. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1554201232.pdf> (дата обращения: 04.12.2021).
31. Сафрон Е.А. Поэтика городского фэнтези в русской литературе XX – начала XXI веков: дисс. ... д-ра филол. наук. Саранск, 2021.
32. Словарь донских говоров Волгоградской области / авт.-сост. Р.И. Кудряшова, Е.В. Брысина, В.И. Супрун; под ред. проф. Р.И. Кудряшовой. 2-е изд., перераб. и доп. Волгоград: Издатель, 2011.
33. Словарь русских народных говоров. Вып. 2: Ба-Блазниться / ред. Ф.П. Сороколетов; гл. ред. Ф.П. Филин; сост. И.А. Попов [и др.]. М.; Л.: Наука, 1966.
34. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 7. (К – КРАГУЯРЬ) / ред. Г.А. Богатова; гл. ред. Ф.П. Филин; сост. В.Я. Дерягин [и др.]. М.: Наука, 1980.
35. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: дисс. ... д-ра филол. н. Волгоград, 2000.
36. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1986. Т. 1 (А–Д).
37. Федотова К.С. Онимная лексика в языке писателя: поэтонимиграфический аспект: на материале творчества Н.С. Гумилёва: дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2018.
38. Шовкопляс Г.Е. Модель провинциального городка в политической сатире: роман Евгения Лукина «Алая аура протопарторга» и роман-трагифарс Марины Гримич «Варфоломеева ночь» // Императив provincia: [колективна монографія] / Упоряд. О.В. Червінська. – Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2014. С. 207–218.
39. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / сост. О.Н. Трубачев [и др.]; под ред. чл.-кор. АН СССР О.Н. Трубачева. М.: Наука, 1974. Вып. 1.
40. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / сост. О.Н. Трубачев [и др.]; под ред. чл.-кор. АН СССР О.Н. Трубачева. М.: Наука, 1983. Вып. 9.
41. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / сост. О.Н. Трубачев [и др.]; под ред. чл.-кор. АН СССР О.Н. Трубачева. М.: Наука, 1983. Вып. 10.

VLADISLAV DASHINSKIY

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TOPONYM “BAKLZHINO” IN “BAKLZHINSKY CYCLE” BY E.YU. LUKIN

The article deals with the analysis of the toponym “Baklzhino” in “Baklzhinsky cycle” by the Volgograd fantast writer E.Yu. Lukin in the etymological, functional and semantic aspects. There are revealed the plot-forming, chronotopic and text-forming functions of the toponym during the study, there are demonstrated the semantic augments that the proper noun obtains in the process of the textual development.

Key words: *E. Yu. Lukin, “Baklzhinsky cycle”, toponym, chronotope, dialect.*

УДК 81.42

С.А. ВАРИБРУС
(varibrus2002@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АКТУАЛИЗАЦИЯ ФЕНОМЕНА «ЛЮБОВЬ» В СЕТЕВОМ ДИСКУРСЕ*

Рассматривается актуализация феномена «любовь» в сетевом дискурсе на материале публикаций различных аккаунтов в англоязычной социальной сети. Анализируются выполняемые ими функции и особенности воздействия на пользователей Интернета, которые являются представителями разнообразных лингвокультур. Определяются закономерности актуализации данного феномена и идеи, преобладающие в транслируемых текстах.

Ключевые слова: *любовь, лингвокультурология, актуализация, репрезентация, прагмалингвистика, сетевой дискурс.*

На протяжении всей истории человечества феномен «любовь», являясь культурно-значимой «эмоциональной универсалией» [2, с. 138] и «неотъемлемым компонентом духовной культуры» [4, с. 200], никогда не терял свою актуальность. Особый интерес вызывает вопрос презентации и репрезентации данного феномена. Несмотря на субъективный характер восприятия любви, люди на протяжении многих веков транслировали это чувство в литературе, музыке, живописи, кинематографе и многих других сферах художественного творчества.

В рамках нашего исследования были поставлены следующие задачи: определить закономерности актуализации феномена «любовь»; обозначить идеи, преобладающие в транслируемых текстах о любви, посредством анализа публикуемого контента; провести интерпретационный анализ на основе изучаемых англоязычных аккаунтов: определить цели и основную тематику их деятельности; определить особенности воздействия транслируемых текстов на общество.

Очевидным является тот факт, что тенденция к транслированию любви сохранилась и в XXI в., однако с развитием науки и техники, в частности, с появлением Интернета – главной на данный момент платформой для трансляции, репрезентация феномена «любовь» вновь становится актуальной. Распространение же происходит через свойственные для XXI в. каналы – социальные сети. Так, согласно исследованию Евростата 2021 г., в 2020 г. 87% людей Евросоюза в возрасте от 16 до 24 лет используют Интернет для выхода в социальные сети [7]. Данная возрастная группа выделена неслучайно: именно в данном возрасте любовь приобретает для молодых людей первостепенное значение, соответственно, они наиболее подвержены внешнему влиянию и манипулированию сознанием.

Материальной базой нашего исследования послужили аккаунты “secondsapart” и “werenotreallystrangers” англоязычных социальных сетей. Первым для анализа стал аккаунт “secondsapart”. Его авторы, как отмечает издание “Secret London”, оставляют «напоминания» в виде коротких надписей на стенах, витринах магазинов, вывесках и автобусах по всему Лондону. Цель их деятельности: привнести больше доброты, любви и позитива в жизнь: “*We could all use a little more kindness, love, and positivity in our lives*” [8]. Заметим, что авторам удается достичь основной цели, а также вызвать интерес и завоевать доверие подписчиков, которых апрель 2022 г. насчитывается 605 тысяч. Они готовы делиться своими мыслями в комментариях под публикациями, распространять их и поддерживать деятельность авторов. Важно отметить, что основной темой публикуемых надписей является любовь. Мы можем предположить, что данный аккаунт преследует коммерческую выгоду, поэтому публикует и делает то, что вызывает интерес целевой аудитории. Это может подтверждать релевантность рассмотрения любви как феномена, понимание которого постоянно меняется под влиянием общества в сетевом дискурсе. Под сетевым дискурсом мы понимаем текст, погруженный в ситуацию общения в Интернете, в частности, в социальных сетях [5, с. 11].

* Работа выполнена под руководством Бусыгиной М.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Вторым аккаунтом для исследования стал “werenotreallystrangers”. На своей странице они публикуют короткие надписи о человеческих чувствах, в том числе о любви. Основной целью их деятельности является продажа продукции, а аккаунт в социальной сети выступает в роли своеобразной площадки для рекламы. Как отмечает Карин Элдор, которая взяла интервью для издания “Forbes” у создателя и генерального директора аккаунта, Корин Одни, другой целью данной деятельности является создание волнового эффекта: ощущения связи, напоминания, что пользователь Интернета не одинок: “*The ripple effect that Odiney wants to create is that sense of connection, that reminder that the user is not alone*” [9]. Характерной особенностью публикуемого контента являются вопросы из продаваемой авторами карточной игры. Как правило, данные вопросы касаются чувств человека, поэтому нередко они предупреждают о том, что из-за их публикаций могут возрасти чувства: “*WARNING: feelings may arise*”. Проанализировав сайт их магазина, мы заметили, что их продукция не ограничивается любовной темой, однако в качестве преобладающей в своем аккаунте они выбрали именно ее [11]. Это можно объяснить законом спроса и предложения: авторы целесообразно выбрали данную тему для ведения рекламного аккаунта, т. к. именно она пользуется большим спросом в современном мире, что может подтверждаться тем, что количество комментариев под их публикациями с вопросами достигает 17 тыс.

Проанализировав оба аккаунта в социальных сетях, мы можем сказать, что публикуемый ими контент выполняет прагматическую функцию. Особенно ярко это просматривается в публикациях аккаунта “werenotreallystrangers”, часть которых представляет собой задания, побуждающие к размышлениям и действиям. Можно сказать, что публикуемый ими контент выполняет также образовательную функцию. Задания, предлагаемые реципиентам, можно подразделить на:

1. Задания-дополнения: утвердительные предложения, требующие продолжения (“*Self love is...*”);
2. Задания свободного изложения: специальные вопросы, требующие развернутого ответа (“*What’s the hardest lesson you’ve learned in love?*”).

Успешность реализации прагматической функции может подтверждаться большим откликом подписчиков: количество комментариев под рассмотренными публикациями достигает числа 3244. Так, среднее количество комментариев под заданиями-дополнениями – 1720, а под заданиями свободного изложения – 2860. Исходя из чего мы можем сделать вывод, что задания свободного изложения представляют больший интерес для подписчиков данного аккаунта, несмотря на их более трудную форму.

Особый интерес для исследования представляют трактовки изучаемого феномена людьми англоязычной лингвокультуры.

Нами было рассмотрено два вопроса, которые требуют от пользователей Интернета толкования любви: “*How would you describe the feeling of being in love in one word?*” (количество комментариев – 5726); “*Self love is ...*” (количество комментариев – 1504).

Мы можем предположить, что авторы аккаунта намеренно выделяют любовь к себе как отдельный тип любви. Так, этому посвящены 214 публикаций, что составляет треть от всего количества. Также, некоторые из публикаций неоднократно повторяются, и самым повторяющимся является вопрос “*How are you, really?*”. Это может подтверждать факт популяризации сохранения ментального здоровья, важности развития эмоционального интеллекта и выстраивания личных границ как вариантов проявления любви к себе.

Итак, трактуя феномен «любовь», представители англоязычной лингвокультуры имеют тенденцию связывать его со следующими существительными: мир и покой (*peace*), дом (*home*), комфорт (*comfort*), понимание (*understanding*), изменение (*change*), изумление (*wonder*), помощь (*help*), спокойствие (*calm*), невесомость (*weightlessness*), улыбки (*smiles*), принятие (*acceptance*), американские горки (*roller-coaster*), боль (*pain*); прилагательными: неземная (*ethereal*), уязвимая (*vulnerable*), рискованная (*risky*), захватывающая (*exciting*), безопасная (*safe*), красивая (*beautiful*), комфорт-

ная (*comfortable*), свободная (*free*), эйфорическая (*euphoric*), ошеломляющая (*overwhelming*), хаотичная (*chaotic*), жуткая (*scary*), запутанная (*confusing*), изнурительная (*exhausting*).

Говоря же о любви к себе как разновидности любви, лингвокультурные личности предпочитают давать ей следующие определения: *“Self love is important”*; *“Self love is self accepting”*; *“Self love is never giving up on the things that make you happy”*; *“Self love is having compassion for yourself, like you do with the people you love”*; *“Self love is putting yourself first”*; *“Self love is when you accept yourself, the way you are”*; *“Self love is allowing yourself to feel things, instead of shrugging off your emotions. Sometimes self love is allowing yourself to cry until you can’t cry anymore”*; *“Self love is loving yourself as you would be your child”*; *“Self love is being kind with yourself, you’re only human, you have feelings, you have to feel them, you can’t ignore them and be like they’re not there, when they’re actually hurting u, and don’t letting you let go all of the pain and stuff”*. Таким образом, любовь к себе – это важное состояние/чувство, при котором человек принимает и любит себя, не игнорирует свои эмоции и чувства, ставит себя на первое место и делает все, чтобы сделать себя счастливым.

Мы можем отметить, что при выборе примеров определений данных терминов нами были использованы наиболее популярные и повторяющиеся выражения. Так, в отношении обоих типов любви преобладающими являются положительные и важные для современного общества трактовки.

Схожие идеи преобладают и в транслируемых текстах аккаунта “Secondsapart”:

1. Духовность и осознанность (*“Until you become comfortable with being alone, you will never know if you are choosing someone out of love or loneliness”*);
2. Саморазвитие (*“It was a privilege to love you and it was a privilege to let you go (both helped me shape the person I am today)”*);
3. Политкорректность и равенство (*“You are worthy of love, even on the days where you don’t feel lovable. Especially on those days”*);
4. Развитие эмоционального интеллекта (*“Bestie, it’s time for you to stop feeling bad for saying how you really feel”*);
5. Ментальное здоровье (*“Remember: sometimes losing someone will help you find yourself”*).

Мы можем предположить, что данные идеи являются доминирующими общественными тенденциями, которые авторы активно поддерживают и продвигают.

Можно отметить, что данные аккаунты, как и множество других, сходны в форме презентации контента. В.И. Карасик в своем исследовании, говоря о коммуникативном поведении, рассматривает культурогенные тексты и ссылается на работу американского исследователя Дж. Лемке, который выдвинул идею о различных типах текста: «В условиях глобализации и возникновения единой компьютерной сети появляется текст третьего типа, отличительная особенность которого – наличие гипертекста, возможность моментального переключения в любой другой текст, жанр, способ передачи и хранения информации». А на первый план выходит «гибридизация типов дискурса и отдельных жанров» [3, с. 440]. В качестве главной характеристики он выделяет то, что тексты этого типа – «это в массе своей короткие тексты, предназначенные для однократного использования и все чаще включающие визуальный компонент (картинку)» [Там же]. Именно этот тип текста мы можем наблюдать в публикациях рассматриваемых аккаунтов. Презентация информации в таком виде является типичной для современности, т. к. для XXI в. характерна языковая компрессия информации как проявление закона речевой экономии.

Не менее важным фактором актуализации изучения феномена «любовь» является и развитие общества, в котором помимо тенденций, неотъемлемой его частью является глобализация. Безусловно, каждая национальная концептосфера обладает своей спецификой, и восприятие любви является частью культурной идентичности. Согласно Т.Г. Ренц, «любовь, представляя собой универсальную человеческую ценность и занимая особое место среди лингвокультурных концептов, имеет собственное языковое выражение, специфическое для различных этнокультур при наличии некоторой базовой признаковой общности» [6, с. 18]. Однако сейчас не представляется трудным заметить процесс популярности

зации межкультурной коммуникации как составляющей глобализации, под влиянием которой «общество калькирует модели поведения преимущественно западных культур» [1, с. 60].

Невозможно отрицать тот факт, что в связи с данными тенденциями перцептивные образы любви, сложившиеся годами в различных лингвокультурах, начинают нарушаться, расширяются интерпретационное и семантическое поля данного феномена. В особенности, поколение XXI века или, иначе говоря, поколение Z в большинстве своём предпочитает «учиться» любви не на личном опыте, не перенимая опыт своих родителей, а обращаясь к Интернету, где средствами обучения могут выступать блоги, фильмы, песни, литература, имеющие преимущественно западное происхождение. Лингвокультурные личности в данном случае подвергаются вестернизации, что, в свою очередь, вырабатывает бикультурализм под влиянием процесса культурной аккумуляции. Конечно, каждая отдельно взятая языковая личность имеет в своем сознании субъективную и отличную от других парадигмальную систему взглядов на феномен «любовь», но значительную роль в ее формировании играют многочисленные тенденции общества, быстро и широко распространяющиеся посредством процесса глобализации.

Таким образом, на данный момент изучение феномена «любовь» в дискурсивной лингвистике приобрело новые грани актуализации, которые тесным образом связаны с понятиями репрезентация, распространение и глобализация. Под влиянием данных процессов в сознании культурно-языковых личностей, принадлежащих к различным этническим группам, происходит декодирование данного феномена. Культурная и коммуникативная дистанция значительно сокращается: вырабатывается плюрализм мнений, в частности, вопрос идентификации любви, что позволяет избежать когнитивного диссонанса при межкультурной коммуникации. Формируются определенные поведенческие и мыслительные паттерны, транслируемые в Интернете. Особую важность в формировании современного понимания феномена «любовь» имеют идеи доминирующих общественных тенденций, которые активно продвигаются в Интернете. Необходимо также отметить, что наше исследование имеет практическую ценность и определенную социальную значимость в силу того, что Интернет, а в частности, социальные сети, представляя собой наиболее распространенный в XXI в. канал транслирования информации, выполняет прагматическую функцию и оказывает большое влияние на общество.

Литература

1. Бусыгина М.В., Варибрус С.А. Роль юмора в стереотипах в медиадискурсе // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2021. № 2(73). С. 60–63. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1620213830.pdf> (дата обращения: 11.04.2022).
2. Вильмс Л.Е. Любовь / Антология концептов. под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Т. 1. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 138–150.
3. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007.
4. Кузнецова Л.Э. Любовь / Антология концептов. под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Т. 3. Волгоград: Парадигма, 2006. С. 200–216.
5. Лутовинова О.В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2013.
6. Ренц Т.Г. Межличностное общение: аспекты любовного дискурса. // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2008. № 2(26). С. 17–20.
7. Eurostat regional yearbook. 2021 edition. [Электронный ресурс]. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/13389103/KS-NA-21-001-EN-N.pdf/1358b0d3-a9fe-2869-53a0-37b59b413ddd?t=1631630029904> (дата обращения: 06.10.2021).
8. Freeman J. The Wholesome Instagram* Initiative Spreading Beautiful Messages Across London. Seconds Apart. [Электронный ресурс]. URL: <https://secretldn.com/seconds-apart-wholesome-messages/> (дата обращения: 15.10.2021).
9. Eldor K. We're Not Really Strangers: This 25-Year-Old Founder Created A Global Movement From A Card Game And Instagram* Feed. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.com/sites/karineldor/2020/05/27/how-the-25-year-old-founder-of-were-not-really-strangers-created-a-global-movement-from-a-card-game-and-instagram-feed/?sh=10e5dd803f99> (дата обращения: 07.11.2021).
10. Most popular social networks worldwide as of July 2021, ranked by number of users. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> (дата обращения: 06.10.2021).
11. We're not really strangers. Shop. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.werenotreallystrangers.com/> (дата обращения: 15.10.2021).

* Организация, деятельность которой запрещена на территории Российской Федерации.

SOFYA VARIBRUS

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ACTUALIZATION OF THE PHENOMENON “LOVE” IN THE NETWORK DISCOURSE

The article deals with the actualization of the phenomenon “love” in the network discourse based on the posts of the different accounts of the English social network. There are analyzed their functions and peculiarities of the influence on the Internet users who are the representatives of the different linguistic cultures. The author defines the regularities of the actualization of the phenomenon and ideas, dominating in the transmitted texts.

Key words: love, linguoculturology, actualization, representation, pragmalinguistics, network discourse.

УДК 94(430)

З.В. ЗУБКОВ

(zubkov.zaxar1999@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛАГЕРЬ ТРОСТЕНЕЦ В СИСТЕМЕ НАЦИСТСКИХ ЛАГЕРЕЙ СМЕРТИ*

Рассматривается создание и функционирование лагеря смерти Тростенец в контексте реализации «окончательного решения еврейского вопроса» нацистским руководством

Ключевые слова: *Вторая мировая война, Ванзейская конференция, нацистский лагерь, комплекс Тростенец, Благовщина, Холокост.*

Холокост является самым вопиющим и страшным событием для всего человечества, который навсегда останется в памяти миллионов людей. Программа нацистов «об окончательном решении еврейского вопроса» относится к главным преступлениям XX в. Гитлеровцы своими действиями обесценили жизни других, воспринимая их как объект для своих личных интересов и выгод. Оккупируя территории Восточной Европы, они создавали территории для уничтожения людей, предварительно используя их трудовые ресурсы. На территории Беларуси самым крупным лагерем по количеству уничтоженных людей считается лагерь Тростенец, который является четвертым в Европе после Освенцима, Майданека и Трешлинка.

Большинство ученых занимаются изучением известных лагерей смерти. В связи с этим менее крупные лагеря либо находятся в глубоком забвении, либо недостаточно комплексно исследованы. Таким и является лагерь Тростенец, находившийся на территории Беларуси. Работа Евгения Цумарова, написанная в 1999 г., так и называется «Полвека беспомыслия» [14].

Большую роль в изучение истории лагеря внесли В.И. Адамушко, Г.Д. Кнатько, Н.Е. Калесник, В.Д. Селеменев, Н.А. Яцкевич, подготовив сборник документов, посвященных Тростенцу [9]. Отдельные аспекты деятельности Тростенца можно найти в работах А.Г. Ванькевич [3], К.И. Козак [7], Й. Хоффман [13], а также Э.Г. Иоффе [6], но рассмотрение влияния Ванзейской конференции на становление лагеря не было затронуто. Данная статья предусматривает рассмотрение влияния Ванзейской конференции на становление лагеря Тростенец, а также обозначение его статуса в системе лагерей.

В начале Второй мировой войны концентрационные лагеря не играли особой роли. Для нацистов были важны гетто и трудовые лагеря, а сам процесс уничтожения неугодных для Третьего рейха людей был беспорядочен. Решающим стала Ванзейская конференция, которая состоялась 20 января 1942 г., где была сформулирована задача т. н. «окончательного решения еврейского вопроса». Нацисты пришли к выводу: «европейских евреев необходимо сосредоточить на оккупированных восточных территориях, после чего, либо убить сразу, либо довести до смерти трудом» [4, с. 313]. Уничтожение изнурительным трудом было одним из ключевых элементов их планов. Расовая теория нацистов предполагала, в том числе, обеспечение предприятий Германии бесплатной рабочей силой, чтобы нормализовать свою экономическую ситуацию, во время ведения войны с другими странами [1, с. 5].

Немцы планировали возводить свои поселения на востоке за счет военнопленных, но с уменьшением их притока, решили использовать евреев.

Согласно Ванзейскому протоколу, который дошел до наших дней, Европа должна быть «прочищена с Запада на Восток» [10], т. е., проще говоря, неугодные люди должны быть сконцентрированы на востоке для «окончательного решения». «Программа предусматривала создание гетто для концентрации и изоляции евреев и последующую их депортацию в лагеря уничтожения, цепь которых была выстроена в восточной Европе: Освенцим, Трешлинка, Майданек... Самым восточным пунктом в этой цепи стал Минск и его пригород Малый Тростенец» [9, с. 4].

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

Говоря о лагере Тростенец, нужно понимать, что речь идет не об одном объекте. Он включает в себя целый комплекс, а именно: Урочище Благовщина, где происходили массовые расстрелы; Урочище Шашкова, место расстрелов и сожжения людей; Малый Тростенец, который до захвата немцами был в составе колхоза имени Карла Маркса (его статус является спорным). В распоряжении немцев оказались мельница, лесопилка, «слесарная, дубильня, стекольная, столярная мастерская и кузница» [9, с. 16]. По сути, лагерь обладал изначально хорошим ресурсом для обеспечения жизни немецких оккупантов.

По своей сущности лагерь Тростенец уникален тем, что он вобрал в себя все черты, которые имелись в разных местах оккупированной Европы, а именно: «уничтожение гражданского населения и военнопленных, заранее спланированное убийство и спонтанные экзекуции людей разных национальностей и вероисповеданий» [Там же, с. 8].

В ходе дальнейшего рассмотрения плана об окончательном решении еврейского вопроса Минск становится одним из ключевых городов, куда должны были быть депортированы евреи из Западных стран. В связи с этим в апреле 1942 г. в Минск прибывает Рейнхард Гейдрих с сообщением Эдуарду Штрауху (командующий полицией безопасности и СД) о том, что депортация евреев с Запада возобновляется [8, с. 116], которая была приостановлена в декабре 1941 г. в связи с плохими путями транспортного сообщения. Лагерь Тростенец изначально создавался с целью уничтожения людей, в отличие от того же Аушвица, изначально не предназначенного исключительно для уничтожения людей [12, с. 167].

Создание лагеря началось в апреле 1942 г. Тогда в нем находилось около тридцати человек. Данный лагерь контролировался главным управлением имперской безопасности (РСХА), который включал в себя полицию безопасности и службу безопасности [2, с. 23]. На территории лагеря построили двухэтажное здание для службы безопасности. Уже в мае было создано хозяйство по производству продуктов питания для нужд немецких оккупантов, в том числе скотоводство и садоводство. Имелся асфальтовый завод [8, с. 16]. Хороший ресурсный фундамент в виде бывшего колхоза, на котором возник лагерь, делал его отличительным от других лагерей, возникших с нуля. Если говорить об обороноспособности лагеря, то «на прилегающих территориях находились две прожекторные установки, звукоулавливатель и зенитная артиллерия, а на противоположной стороне, возле деревни Большой Тростенец, сделан фиктивный городок с электричеством для отвлечения советской авиации» [8, с. 16].

В начале мая 1942 г. начали прибывать поезда в Минск с людьми по 1000 человек из Вены. В дальнейшем поезда привозили мирное население не только из Австрии, но и из Германии, Чехии и Польши [9, с. 102]. Таким образом, недалеко от Тростенца в месте Благовщина началась раскопка траншей для захоронений. Расстрелы в урочище Благовщина были и до создания лагеря Тростенец в 1941 г.: там производились первые расстрелы советских военнопленных, евреев из Минского гетто, а также часть депортированных лиц из западной Европы [8, с. 19].

После Ванзейской конференции смерть поставили на конвейерную ленту. Согласно отчету унтершарфюрера СС Арльта рвы начали копать в начале мая 1942 г.; перерыв между рытьем могил составлял несколько дней. По данным военного следователя капитана Семенова на территории данного урочища вырыто 34 траншеи длиной от 5 до 69 м, шириной 5 м и глубиной 4,5–5 м [9, с. 59–61]. Немцы использовали заключенных для рытья рвов, а после работы уничтожали их.

Для эффективной работы немцев с депортированными в августе 1942 г. был создан временный вокзал, который находился недалеко от лагеря. Так, раз в неделю, в пятницу прибывал поезд с людьми, которых встречали нацисты на машинах, в простонародье названные «черный ворон» или «душегубки». На месте производился отбор. Предварительно забрав все имущество прибывших, часть отобранных людей отправлялась в лагерь на трудовые работы, а другая под предлогом проезда для медицинского обследования увозилась в «душегубках» в урочище Благовщина, где по приезду тех, кто не задохнулся от газов, поступавших в кабину машины, расстреливали. Так заполняя рвы, они утрамбовывали слой за слоем пласты с людьми [9, с. 34]. Немцы обменивали имущество расстрелянных на продукты у местных жителей [7, с. 121].

Как было сказано выше, прошедшие отбор люди отправлялись в лагерь Тростенец на работы. По свидетельству жительницы А.С. Кореты: «Основной задачей было сельское хозяйство, на котором работали заключенные и военнопленные» [9, с. 79]. А.С. Корета сама была местной жительницей и не входила в состав заключенных, из этого можно делать вывод о том, что там работали и местные, и заключенные. Подтверждение этому можно найти в воспоминаниях вольнонаемной рабочей Дамбицкой Веры Григорьевны.: они работали на полях; на территории, где находились заключенные, их не пускали, а последних возили на работы в Благовщину [7, с. 120].

В связи с этим, малый Тростенец часто относят к трудовому лагерю, с чем сложно согласиться. Во-первых, сельскохозяйственные работы не были первостепенной задачей, на первом месте стояла расовая политика, одной из задач которой являлось уничтожение трудом [10]. Во-вторых, большая часть Минского, Полоцкого и других гетто и евреев из стран Европы были уничтожены в Тростенецком лагере [6, с. 178]. В-третьих, уже с осени 1943 г. началось массовое истребление обычных мирных граждан, не попадавших под расовую политику. Исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу о том, что Тростенец можно и нужно внести в иерархию лагеря смерти.

С осени 1943 г. ситуация на военном фронте изменилась не в лучшую для Германии сторону. С этого момента началось сокрытие нацистских преступлений. В связи с этим была уничтожена документация, содержащая число убитых. В октябре 1943 г. на место прибыла зондеркоманда 1005 и получила задание уничтожить следы, совершенных немцами в странах Восточной Европы массовых убийств [13, с. 21]. В Благовщину была отправлена специальная машина с сконструированным ковшем для черпания человеческих тел [11, с. 121]. Из партизанских донесений становится ясно, немцы откапывали и сжигали трупы, которые предварительно посыпались порошком и сгорали почти полностью [9, с. 42–43].

Также в этот период усиливается террор местного населения. Так, подпольный редактор газеты «Минский большевик» писал о том, что осенью 1943 г. в районе улицы Комаровки, немцы арестовали свыше 1000 людей и отправили в район Тростенец [Там же, с. 38]. Помимо Комаровки облавы на граждан происходили повсеместно, и задерживали целыми семьями [Там же, с. 44] тех, которые, по их мнению, были советски настроенными гражданами.

С осени 1943 г. немцы прекратили убийства в урочище Благовщина. По свидетельству местного жителя Н.С. Башко, место для уничтожения было перенесено в урочище Шашковка, где вырыли яму, в которой расположены были рельсы и сетка; на них производился расстрел и сжигание людей, а иногда и заживо [Там же, с. 55–56].

В конечном итоге, до того, как солдаты Красной Армии должны были освободить Беларусь от немецких захватчиков, 29 июня 1944 г. начальство лагеря свезло мирных жителей и заключенных непосредственно в сам лагерь, где проводились сельхозработы, и произвело расстрел и поджог самого лагеря [9, с. 64]. По официальным данным в лагере погибло 206,5 тыс. человек, по неофициальным – в несколько раз больше [5, с. 178].

Таким образом, исходя из всех проведенных источников, комплекс Тростенец, в который входили урочища Благовщина, Шашковка, и сам лагерь на территории д. Малый Тростенец являются единой сетью, целью которого было уничтожения еврейского населения. После Ванзейской конференции территория Тростенца стала одной из ключевых мест для ликвидации еврейского населения из стран Запада.

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: 10.01.22).
2. Багабиев А.Р. Лагерь смерти на территории республики Беларусь: Малый Тростенец (1941–1944) // Вызовы XXI в.: материалы ежегодной студенч. науч.-практич. конф. (г. Набережные Челны, 28 апр. 2020 г.). Набережные Челны: Изд-во Набережночел. гос. пед. ун-т, 2020. С. 22–24.
3. Ванькевич А. Экскурсия в Тростенец. Мн.: Польша, 1987.
4. Вахсман Н. История нацистских концлагерей / пер. с англ. А.А. Уткина. М.: Центрполиграф, 2018.
5. Иоффе Э.Г. Страницы истории евреев Беларуси: краткий науч.-популярный очерк. Мн.: А.РТИ-ФЕКС, 1996.

6. Иоффе Э. Страницы истории евреев Беларуси. Мн.: АРТИ-ФЕКС, 1996.
7. Козак К.И. Еврейское сопротивление нацизму на территории Беларуси в годы Великой Отечественной войны 1941–1944 гг. / сост. К.И. Козак; под ред. В.Ф. Блакирева, К.И. Козака. Мн.: И.П. Логвинов, 2011.
8. Козак К.И. Лагерь смерти «Трошенец»: история и культура памяти // Лагерь смерти «Трошенец» в европейской памяти: материалы Междунар. конф. (г. Минск, 21–24 марта 2013 г.). Мн.: Лимариус, 2013. С. 15–19.
9. Лагерь смерти Трошенец. Документы и материалы / сост. В.И. Адамушко, Г.Д. Кнатько, Н.Е. Калесник [и др.]; под ред. Г.Д. Кнатько. Мн.: НАРБ, 2003.
10. Протокол обсуждения «Окончательного решения еврейского вопроса». 20 января 1942 г. [Электронный ресурс]. URL: https://jhist.org/lessons_10/10-78_1.htm (дата обращения: 09.01.22).
11. Расколота память о Второй мировой войне в Беларуси / сост. С. Хенкель, Ф. Камелла, Е. Нипагенкемпер, М. Винтершладена при уч. Г. Файндта, В. Голета. Германия: Uni-Druckerei Bonn, 2010.
12. Рис Л. Освенцим: Нацисты и «окончательное решение еврейского вопроса» / пер. с англ. Антонины Ивахченко. М.: Колибри, Азбука-Аттикус, 2020.
13. Хоффман Йенс. «Операция 1005» - уничтожение немцами следов массовых преступлений // Лагерь смерти «Трошенец» в европейской памяти: материалы Междунар. конф. (г. Минск, 21–24 марта 2013 г.). Мн.: Лимариус, 2013. С. 20–29.
14. Цумаров Е. Трошенец: полвека беспомыслия // Народная воля, 1999, 15 дек. [Электронный ресурс]. URL: <http://jewishfreedom.org/page683.html> (дата обращения: 09.01.22).

ZAHAR ZUBKOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TROSTENETS CAMP IN THE SYSTEM OF THE NAZI CAMPS OF DEATH

The article deals with the creation and functioning of the death camp Trostenets in the context of the implementation of “the Final Solution to the Jewish Question” by the Nazi command.

Key words: Second World War, the Wannsee Conference, Nazi camps, complex Trostenets, Blagovshchina, Holocaust.

УДК 372.862

А.И. МАЛОВА
(malova.a.i@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОЗДАНИЕ ОНЛАЙН-КУРСА «РАЗРАБОТКА КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ» НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ WORDPRESS И СЕРВИСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ*

Рассматриваются вопросы проектирования и создания онлайн-курса по разработке учащимися компьютерных игр для мобильных устройств. Обсуждается понятие «онлайн-курс», основные типы онлайн-курсов, принципы их структурирования и возможности для онлайн-обучения школьников основам программирования. Представлен опыт проектирования и разработки онлайн-курса на платформе WordPress с интеграцией в нее сервисов сети Интернет.

Ключевые слова: *онлайн-обучение, онлайн-курс, проектирование курса, обучение программированию, разработка игр для мобильных устройств.*

Развивающееся информационное общество и система образования, в частности, претерпевают значительные изменения, обусловленные не только развитием информационных технологий, но и текущей эпидемиологической ситуацией в стране и мире. Данные изменения ставят новые требования к организации образовательного процесса, наиболее актуальным становится форма дистанционного и электронного обучения [12]. Востребованность онлайн-образования в обществе выходит на новый уровень, онлайн-обучение активно поддерживается различными образовательными организациями и выступает объектом интереса государства, что подтверждается реализацией приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» в рамках государственной программы «Развитие образования» [11]. Цель проекта заключается в создании условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства. Для достижения поставленной цели выбран путь широкого внедрения онлайн-обучения, в том числе различных онлайн-курсов [9, 15].

В настоящее время отсутствует единое определение онлайн-курса. В современной научно-педагогической литературе можно встретить различное понимание данного понятия, так, например, Д. Бадарч, Н.Г. Токарева, М.С. Цветкова онлайн-курс рассматривают как электронный учебно-методический комплекс [1, с. 136]. Действительно, онлайн-курс, как любой УМК, имеет программу с описанием целей и результатов обучения, содержит комплект учебного материала с теоретическим содержанием и практическими заданиями, а также присутствует установленная система оценивания. Однако, к сожалению, данное понимание не раскрывает в полной мере специфику и ключевые функции онлайн-курса, поскольку не учитываются элементы взаимодействия с участниками, форма представления материала и иные возможности. Другое определение можно найти в работе А.В. Максимовой и С.А. Комиссаровой, которые определяют онлайн-курс как образовательную тенденцию, при помощи которой можно дистанционно обучать людей с любой точки мира и в любое свободное время [8, с. 73]. В данном случае делается акцент на возможности дистанционного использования курса в обучении и свободу от временных ограничений.

Проанализировав различные определения, в нашем исследовании будем придерживаться определения Н.В. Гречушкиной, наиболее полно отражающее, на наш взгляд, сущность данного понятия в контексте нашего исследования. Под онлайн-курсом понимаем «вид электронного обучения, т. е. организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических

* Работа выполнена под руководством Куликовой Н.Ю., кандидата педагогических наук, доцента кафедры информатики и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

принципов, реализуемый на основе технических средств современных информационных (в том числе информационно-коммуникационных) технологий и представляющий собой логически и структурно завершенную учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля» [3, с. 127].

Перед началом проектирования онлайн-курса необходимо определиться с выбором типа создаваемого курса, от которого будет зависеть его структура и содержательные элементы. Многие исследователи (К. Бугайчук, О.П. Михеева, А.Н. Голубева, Н.В. Гречушкина и др.) [2, 3, 10] выделяют различные типы онлайн-курсов в зависимости от выбранных признаков и критериев. Будем опираться на классификацию, в которой автор выделяет два вида онлайн-курсов по принципу их построения [3]:

1) Онлайн-курсы на основе педагогических подходов очного обучения (Transfer Online Courses), представляющий собой по технологии очный курс, перенесенный в электронную обучающую среду (лекция заменяется на видеолекцию, конспект на текстовый документ, контрольная на онлайн-тест).

2) Онлайн-курсы на основе новых педагогических подходов (Made Online Courses), построенные на использовании технологий сетевого взаимодействия, электронных и интерактивных технологий.

В данном исследовании мы остановились на втором типе онлайн-курсов, который предполагает детальную разработку структуры содержания и новых заданий для создаваемого ресурса, но не перенос на электронную платформу уже готового учебного материала. В процессе разработки подобного онлайн-курса следует учитывать основные принципы структурирования, предложенные К.А. Татариновым [13], выделим некоторые из них:

- «пошаговость» онлайн-курса (онлайн-курс разбит на блоки, шаги, модули и т. п.);
- баланс теории и практики;
- представление материала в разной форме (текст, таблицы, рисунки, видео, аудио и прочее);
- наличие системы отчетности;
- готовые решения (например, демонстрация того, в какой форме должно быть представлено выполненное задание);
- обратная связь с участниками онлайн-курса;
- наличие системы мотивации (присутствие блока мотивации для дальнейшего прохождения курса);
- техническая и организационная поддержка участников;
- рефлексия от участников онлайн-курса.

При создании онлайн-курса возникает задача выбора образовательной онлайн-платформы, которая позволит обеспечивать для учащихся доступ к образовательному контенту (текстовые, аудио-, видеозаписи, различные кейсы, интерактивные задания, тестовые материалы и др.), а также обратную связь с ними в процессе интерактивного взаимодействия и контроль (отправка отчета по заданиям, тестирование, оценивание, составление рейтингов и др.) [5, 7]. Примером такой платформы является CMS WordPress, которая была выбрана в качестве основы данного исследования.

Необходимо отметить, что процесс изучения такой области информатики, как программирование, с множеством сложного и абстрактного теоретического материала и большим количеством практических заданий, вызывает трудности при организации онлайн-обучения [4]. Обучение основам программирования требует высокой визуализации изучаемых процессов и максимальной активизации деятельности учащихся. Решением выступает использование визуальных сред программирования в процессе разработки компьютерных игр учащимися для мобильных устройств. Такие визуальные среды, например, как App Inventor [16], позволяют в наглядной и удобной для обучающихся форме представлять основные изучаемые понятия и процессы, что и было принято за основу при проектировании онлайн-курса.

Рассмотрим пример проектирования онлайн-курса «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» при обучении школьников программированию. Проектирование осуществлялось на основе платформы Content Management System (CMS) WordPress [18], позволяющей обеспечивать

и организовать совместный процесс создания, редактирования и управления контентом и системой управления веб-содержимым. CMS WordPress позволяет предоставлять учителю инструменты для создания и публикации собственного контента, дающего возможность организовывать совместную работу; управлять контентом: хранение, контроль версий, соблюдение режима доступа и др.; представлять информацию в удобном виде [7].

Разрабатываемый в рамках данного исследования онлайн-курс направлен на изучение основ программирования в процессе разработки школьниками игр для мобильных устройств с использованием визуальной среды App Inventor. Онлайн-курс содержит семь разделов, включая пять основных уроков, итоговое тестирование и др. Структура курса представлена на рис. 1.

Цель курса: изучение основ программирования на основе разработки игр для мобильных устройств с использованием визуальной среды App Inventor.

Разделы курса	Статус
1 Урок 1. Разработка игры "Поймай меня" для мобильных устройств с использованием линейных алгоритмов	<input type="checkbox"/>
2 Урок 2. Разветвляющийся алгоритм. Продолжаем создание игры "Поймай меня"	<input type="checkbox"/>
3 Урок 3. Цикл. Создание приложения для рисования на мобильном устройстве	<input type="checkbox"/>
4 Урок 4. Разработка индивидуального проекта	<input type="checkbox"/>
5 Урок 5. Подготовка портфолио	<input type="checkbox"/>
6 Итоговое тестирование	<input type="checkbox"/>
7 Грамоты захождение курса	<input type="checkbox"/>

- ▶ Урок 1. Разработка игры "Поймай меня" для мобильных устройств с использованием линейных алгоритмов
- ▶ Урок 2. Разветвляющийся алгоритм. Продолжаем создание игры "Поймай меня"
- ▶ Урок 3. Цикл. Создание приложения для рисования на мобильном устройстве
- ▶ Урок 4. Разработка индивидуального проекта
- ▶ Урок 5. Подготовка портфолио
- ▶ Итоговое тестирование
- ▶ Грамоты захождение курса

Преподаватели



Подписчики курса

Рис. 1. Структура онлайн-курса «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств»

Необходимо заметить, что основные трудности, возникающие у обучающихся при изучении программирования, связаны с пониманием алгоритмических конструкций. Таким образом, при разработке курса было принято решение составить уроки, нацеленные главным образом на изучение основных алгоритмических конструкций. Данный принцип можно увидеть, возвращаясь к рис. 1, где первые 3 урока направлены на изучение таких элементов, как линейный алгоритм, разветвляющийся алгоритм и цикл. На каждом из представленных уроков разрабатывается или дополняется конкретная игра для мобильного устройства. Для того, чтобы рационально использовать время урока и управлять вниманием учащихся, в каждом уроке предложены заготовки игр с некоторыми компонентами. Таким образом, учащиеся, проходя урок, дополняют игру недостающими элементами и программируют их с использованием конкретной изучаемой алгоритмической конструкции.

Платформа WordPress позволяет использовать собственный редактор для создания онлайн-курса, так и интегрировать в нее интерактивные образовательные ресурсы, созданные в различных сервисах сети Интернет [6, 17]. На рис. 2 на с. 29 представлен пример интеграции на онлайн-курс интерактивного ресурса, созданного в сервисах УДОБА и Н5Р, позволяющих учителю разрабатывать для онлайн-курса: страницы с теорией, интерактивное видео, интерактивные тренажеры, анимированные инструкции, ссылки на текстовые инструкции и др.

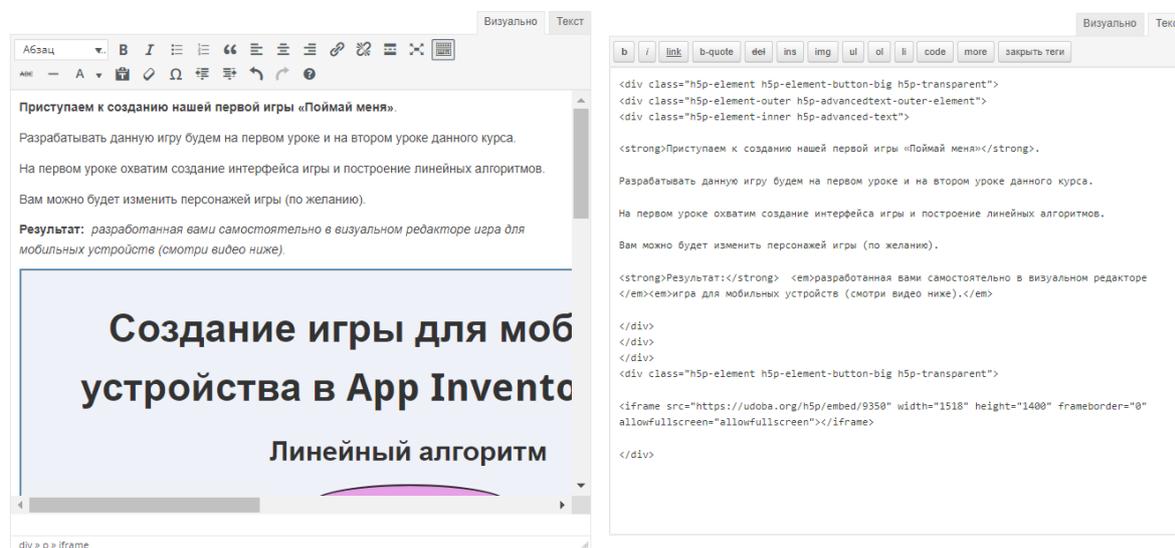


Рис. 2. Пример интеграции на платформе WordPress сервисов УДОБА и H5P.

В рамках данного онлайн-курса четвертый урок подразумевает разработку индивидуального проекта, в котором учащиеся могут применить полученные знания и проявить свои способности. В данном случае допускается использование в качестве основы разработанных на уроке игр, но с обязательными правками или дополнениями. Также приветствуется создание собственной игры или приложения для мобильного устройства.

На пятом уроке обучающиеся собирают все свои проекты в архив и прикрепляют к текущему разделу. Это позволяет сохранить все разработки в одном месте и получить дополнительную оценку за исправленные работы по рекомендациям учителя. После прохождения всех уроков участники курса проверяют свои знания через итоговое тестирование. После чего в следующем разделе учитель прикрепляет грамоты для каждого учащегося за успешное прохождение онлайн-курса.

Особенность разработанного онлайн-курса заключается в интеграции на платформе WordPress её инструментов управления обучением и сервисов сети Интернет [6]. В частности, в созданный онлайн-курс, расположенный на существующей образовательной платформе, внедряется ресурс, разработанный в конструкторе УДОБА (udoba.org) [14] на базе H5P. Благодаря возможностям данного конструктора, представленные на курсе уроки содержат не только теоретический материал, но и практические задания в разнообразной форме: от пошаговой инструкции до работы с интерактивным материалом (интерактивное видео, анимации, интерактивные задания и др.). На рис. 3 на с. 30 представлен пример интерактивного задания из первого урока, где ученики после изучения теории должны составить линейный алгоритм из предложенных действий.

Необходимо отметить, что разработанный онлайн-курс соответствует основным принципам структурирования, отмеченных ранее, поскольку: курс разбит на разделы и отслеживаются этапы обучения; оптимальный объем теории и практики; изучаемый материал и задания представлены в разной форме; присутствует система контроля и оценивания; в наличии обратная связь со всеми участниками.

Таким образом, опираясь на основные принципы структурирования онлайн-курса, можно спроектировать качественный курс, который позволит достичь с учащимися высоких результатов. Особо важно комбинировать различные способы представления материала и форму заданий, что можно сделать с помощью интеграции разнообразных сервисов сети Интернет. Благодаря включению разработки игр и приложений для мобильных устройств в учебный процесс возможно в интересной для учащихся форме представить изучаемый материал и повысить мотивацию обучения программированию.

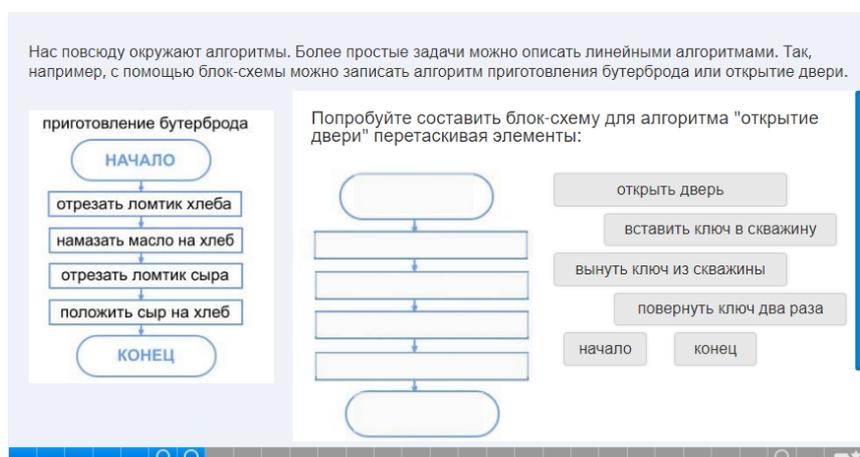


Рис. 3. Пример интерактивного задания, интегрированного в онлайн-курс с сервиса УДОБА

Литература

1. Бадарч Д., Токарева Н.Г., Цветкова М.С. МООК: реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 135–146.
2. Голубева А.Н. Массовые открытые онлайн-курсы: понятие, классификация и опыт применения в системе высшего образования // Вопросы педагогики. 2017. № 7. С. 25–29.
3. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 125–134.
4. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Цымбалюк Г.В. Онлайн обучение основам программирования и робототехнике в сетевых образовательных сообществах учащихся // Педагогическая информатика. 2021. № 4. С. 29–39.
5. Комлева Н.В., Вилявин Д.А. Цифровая платформа для создания персонализированных адаптивных онлайн курсов // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 2. С. 65–72.
6. Куликова Н.Ю. Образовательная онлайн-платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в условиях сетевого взаимодействия // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 4. С. 29.
7. Куликова Н.Ю., Данильчук Е.В., Малова А.И. Онлайн-курс «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» при обучении школьников алгоритмизации и программированию // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2021. № 6(159). С. 38–45.
8. Максимова А.В., Комиссарова С.А. Теоретические аспекты разработки онлайн-курса по подготовке обучающихся к ОГЭ по информатике // Форум. Сер.: Гуманитарные и экономические науки. 2021. № 2(22). С. 73–75.
9. Малова А.И. Обучение основам алгоритмизации и программирования в процессе создания школьниками игр для мобильных устройств // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2021. № 2-1(37). С. 142–145. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1617798743.pdf> (дата обращения: 10.12.2021).
10. Михеева О.П. Современная систематика массовых онлайн-курсов на основе одномерных таксономических схем / под ред. В.А. Сухомлина. // Современные информационные технологии и ИТ-образование: сб. науч. трудов X Юбилейной международ. науч.-практ. конф. М.: МГУ. 2015. С. 58–66.
11. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда» в редакции протокола от 25 октября 2016 г. № 9. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/ (дата обращения: 04.04.2022).
12. Сергеев А.Н. Реализация профессиональной направленности обучения студентов педагогического вуза в социальной образовательной сети // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 9(132). С. 27–32.
13. Татаринов К.А. Клиентский подход к проектированию онлайн-курсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4(29). С. 166–170.
14. УДОБА: конструктор учебных ресурсов: [сайт]. URL: <https://udoba.org/>.
15. Чекалина Т.А., Тумандеева Т.В., Максименко Н.В. Основные направления и перспективы развития онлайн-обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 3(31). С. 44–52.
16. MIT App Inventor: [сайт]. URL: <https://appinventor.mit.edu/>.
17. Sergeev A., Kulikova N., Danilchuk E., Borisova N. Online Educational Platform as a Web Content Management System in the Organization of Student-Teacher Interaction // CoMeSySo: Proceedings of the Computational Methods in Systems and Software, Zlín, Czech, 01 октября 2021 г. Zlín, Czech: Springer, 2021. P. 846–856.
18. WordPress: [сайт]. URL: <https://ru.wordpress.org/>.

ANASTASIYA MALOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

CREATION OF THE ONLINE COURSE “THE DEVELOPMENT OF COMPUTER GAMES FOR MOBILE DEVICES” ON THE BASIS OF THE PLATFORM “WORDPRESS” AND THE SERVICES OF THE INTERNET

The article deals with the issues of designing and creation of the online course of the development of the computer games for the mobile devices by the students. There is discussed the basic concept “online course”, the fundamental types of the online courses, the essential principles of their structuring and the opportunities of teaching of computer programming for the schoolchildren’s online education. The author presents the experience of designing and development of the online course at the platform Word Press with the integration of the services of the Internet in it.

Key words: *e-learning, online course, designing of course, teaching of computer programming, development of games for mobile devices.*

УДК 372.8

Д.Д. МОСКОВКИНА

(moscovkinadiana@rambler.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
МОУ «Средняя школа № 40 Дзержинского района Волгограда»

МЕТОДИКА ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОПИСАНИЯ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОГО ТИПА РЕЧИ*

Рассматриваются традиционные и инновационные методы развития речи младших школьников на уроках русского языка при анализе функционально-смыслового типа речи – описания. Раскрываются актуальные проблемы развития в учебном процессе лексических речевых навыков. Проведён и описан эксперимент, доказывающий эффективность использования лексических упражнений при работе над текстами-описаниями.

Ключевые слова: *речь, лексическая работа, описание, функционально-смысловые типы речи, текст.*

Развитие речи младшего школьника важно в системе образовательной и воспитательной деятельности школы. Этим определяется **актуальность** исследования. Перед учителем начальной школы стоит задача совершенствования лексической работы на уроках русского языка, чтения, которую возможно решать в процессе анализа текстов различных типов, например, описательных. Во ФГОС НОО нового поколения указывается, что одними из метапредметных результатов в работе над описательным функционально-смысловым типом текста является формирование умений выстраивать речевые высказывания, составлять тексты в письменной, устной формах [9].

В результате анализа работ исследователей методики лексической работы, особенностей функционально-смысловых типов речи – М.Н. Кожинной, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, О.А. Нечаевой, Н.З. Улухужаевой и др. [4, 5, 8] – было выявлено, что функционально-смысловые типы речи – разновидность монологической речи, к ним относятся описание, повествование и рассуждение. В рамках исследования обращено внимание на описание как один из видов монолога; описание предполагает перечисление признаков описываемого предмета, явления, события [5, с. 803]. О.А. Нечаева под описанием понимает функционально-смысловой тип речи, который является типом и разновидностью образца, модели монологической речи в виде сообщения, посредством которого перечисляются постоянные признаки. При этом описание представляет собой определённую языковую структуру.

Описание состоит из нескольких частей: зачина (даётся общее представление), основная часть (раскрываются наиболее значимые качества описываемого предмета), концовка (выражается авторское отношение к предмету). При создании зачина важна вступительная беседа учителя, который совместно с учащимися определяет, что автор хочет передать, каково общее представление об описываемом событии, предмете, месте события. Лексические единицы зачина предваряют описательную информацию; учитель показывает, какие зачины используются в классических произведениях: 1) «В некотором царстве, в некотором государстве...»; 2) «На переднем плане» и подобные. При объяснении значения лексических единиц каждый учитель должен использовать словари, среди которых – толковые, словари синонимов, антонимов, фразеологические. Для более удобного восприятия учащимся рассматриваемого объекта используется различный дополнительный материал – портреты, иллюстрации, аудиозаписи, компьютерная графика и др.

В основной части описываются основные свойства объекта, внешний вид, его характеристики (рост, вес, очертания лица, кожа). И в основной части можно использовать такие обороты: 1) «В цен-

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

тре полотна»; 2) «Слева можно заметить...»; 3) «Справа располагается...». На это в своей беседе учитель особенно обращает внимание учеников.

Учитель говорит, что в конце описания автор текста подводит итог и выражает своё мнение, здесь может использоваться следующая лексическая наполняемость: 1) «Мне кажется...»; 2) «С помощью этого произведения автор хотел...»

Лексическая работа специфична при создании различных типов описательных текстов, среди которых выделяют: 1) описание человека; 2) описание животного; 3) описание пейзажа; 4) описание обстановки; 5) описание неодушевлённого предмета. При описании предмета принято указывать на его форму и величину, предназначение, устройство, материал, из которого такой предмет изготовлен. При описании животных обращают внимание на повадки животного, его окрас, особенности строения тела и другие. Описание человека обладает рядом разновидностей. Так, может быть описана внешность человека (например, черты лица, рост, вес); настроение (веселый, грустный); внешний вид (опрятно одетый человек, неряшливый). При описании человека могут раскрываться его личностные характеристики (целеустремленный, усидчивый, решительный, темпераментный и т. д.). И в этом случае ученику под руководством учителя необходимо работать с тропами – сравнениями, эпитетами, с их помощью отразить примечательные черты внешности, характера, поступков человека. Также следует познакомить детей с последовательностью описания человека: 1) следует назвать человека; 2) необходимо описать его внешность; 3) раскрыть манеры поведения; 4) описать характер; 5) охарактеризовать род занятий; 6) обосновать отношение к человеку. Как видим, в данном случае речь идёт о полном описании человека.

Одним из приёмов работы над описанием является изучение текста-образца. Текст может быть прослушан или прочитан [1], затем учитель организует работу с его содержанием и структурой. Ученики анализируют текст и уясняют деление текста на микротемы, каждая из которых связана с общей темой текста, далее составляют план. При составлении плана предполагается различение функционально-смысловых типов текста – описания, повествования и рассуждения.

Был проанализирован учебно-методический комплект (УМК) «Перспектива», в состав которого входят учебники «Азбука» и «Русский язык» – авторы Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева, Т.В. Бабушкина [Там же, 2], в результате чего сделан вывод о возможности курса. Он способен формировать у детей первоначальные представления о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания, предназначен для развития диалогической и монологической устной и письменной речи. По программе «Перспектива» теме «Лексика» с 1 по 4 классы отведено достаточное количество часов, что позволяет учащимся на уроках овладеть определённым багажом лексических единиц, которые будут применимы в устной и письменной речи при составлении текстов-описаний.

Наряду с традиционной методикой вводятся и инновационные подходы – составление мультфрагментов к текстам-описаниям, конструирование компьютерных рисунков. **Задачей** нашего исследования стало не только обобщение существующего в лингвистике и методике опыта, но и проведение опытно-экспериментальной работы, в течение которой подтверждается эффективность предложенной методики лексической работы при создании текстов-описаний.

В рамках предпринятого исследования был проведён эксперимент, цель которого заключалась в выявлении эффективной методики использования лексических единиц при создании текстов-описаний. Прежде всего был проведён опрос следующего содержания: обучающимся необходимо было определить типы текстов из представленных вариантов и правильно их соотнести между собой. Правильно выполнили задания 20 учеников (74%), неправильно – 7 человек (26%). Прежде всего мы обращали внимание на лексическую направленность исследования.

Следующим шагом эмпирического исследования было руководство написанием сочинения на тему «Любимое время года». Критериями проверки сочинения являлись: 1) соответствие содержа-

ния сочинения его теме, полнота раскрытия темы сочинения, выражение собственной позиции; 2) логика построения и последовательность текста сочинения; 3) использование уместных лексических единиц, используемых в сочинении; 4) синтаксические характеристики; 5) орфографические особенности.

Анализируя данные эксперимента, можно сделать вывод, что соответствие содержания сочинения его теме, полнота раскрытия темы сочинения, выражение собственной позиции наблюдаются у 17 учеников класса (63%). Частичное соответствие – лишь у 8 учеников класса (27%). Еще двое учеников не смогли раскрыть тему сочинения.

Через некоторое время было проведено повторное эмпирическое исследование, которое показало, что ученики 3-го класса справились успешнее с предлагаемыми заданиями, тем самым улучшив результаты первичного исследования. Сравнив результаты обоих эмпирических исследований, можно говорить о том, что работа, проведенная учителем, упражнения на уроках, составление и написание текстов-описаний являются эффективными для достижения положительного результата.

Анализ методической литературы, результаты проведённого нами эмпирического исследования позволили разработать упражнения по лексической работе в процессе изучения описания.

Цель упражнения – обогатить словарный запас младшего школьника, научить использовать соответствующие лексические единицы при создании текстов-описаний. Учащимся предлагалось подобрать красочные определения к словам *солнце, небо, снег, деревья*. (Например: *снег сияющий, солнце торжественное и т. д.*).

Выполняются упражнения, целью которых является развитие умения редактировать текст, при этом устранять повторы и связывать предложения с помощью синонимичных конструкций.

При выполнении следующего задания учащимся предложено прочитать текст, заменить повторяющееся слово синонимами. Также необходимо было записать исправленный текст.

Одно из заданий предполагает работу с готовыми текстами и по ключевым словам доказательство того, что все они могут быть отнесены к текстам-описаниям. Продуктивными, на наш взгляд, являются упражнения по формированию у учащихся умений уточнять наименование предмета, дополнять описание его признаков. Например: *Задание 1*. Сделайте предложения распространёнными. Заяц прыгает. Звенит звонок. Прилетают птицы. Мерцают звёзды.

Задание 2. Определите значение предложенных слов. Подумайте, какой тип текста можно создать при помощи данных языковых средств: а) тишина, тихо, ни звука; б) ветер, дует ветер, ветрено; в) темнеет, темно, темнота, совсем ничего не видно; г) мороз, морозит, морозно, подмораживает.

Задание 3. Составьте рассказ о деле, которое объединило Вас с Вашими друзьями. Воспользуйтесь вопросами.

- а) Какое общее дело Вы решили сделать с Вашими друзьями?
- б) Какой результат вы получили?
- в) Как изменились ваши отношения с друзьями?
- г) Вы ближе узнали своих товарищей?

Задание 4. Прочитайте зачин и продолжите его. Какой тип текста у вас получится? Обоснуйте своё ответ.

1) Ты знаешь, комната у меня прекрасная! Попробую тебе ее описать... 2) Мне нравится бывать в комнате моей подруги. Сейчас узнаешь причину... 3) После окончания уроков я всегда с удовольствием возвращаюсь домой, потому что меня «ждет» моя комната...

Задание 5. Нарисуйте фрагмент вида из окна.

Задания подбирались с учетом возрастных особенностей учащихся и с целью обогатить их словарный запас, научить подбирать лексические единицы при создании текста-описания.

Подводя итоги, можно сказать, что для обогащения лексикона обучающихся необходимо уточнять значения различных непонятных слов, использовать наглядность для более легкого понимания и восприятия учащимися нужных слов. При подборе заданий нужно учитывать возраст учащихся, использовать инновационные технологии, связанные с использованием компьютера.

Литература

1. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. в 2 ч. М.: Просвещение, 2012.
2. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. в 2 ч. М.: Просвещение, 2014.
3. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. Рабочие программы. 1–4 классы. М.: Просвещение, 2013.
4. Лосева Л.М. Как строится текст. М.: Просвещение, 1980.
5. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование и рассуждение). Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974.
6. Пояснительная записка к завершенной предметной линии учебников «Русский язык» / Л.Ф. Климанова, С.Г. Макеева // Пособие для учителей общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2014.
7. Русакова Т.Н. Реализация возможностей лексических синонимов в развитии речи младших школьников на уроках русского языка // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2017. № 1(12). С. 9–11. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1486453098.pdf> (дата обращения: 21.01.2022).
8. Улужаев Н.З. Описание как функционально-смысловой тип монологической речи // Молодой ученый. 2016. № 26(130). С. 802–805. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/130/35997/> (дата обращения: 27.01.2022).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.

DIANA MOSKOVKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

Municipal General Education Institution “Secondary school # 40 of the Dzerzhinskiy district of Volgograd”

METHODOLOGY OF LEXICAL WORK AT PRIMARY SCHOOL WHILE STUDYING DESCRIPTION AS THE FUNCTIONAL AND SEMANTIC TYPE OF SPEECH

The article deals with the traditional and innovative methods of the development of the speech of younger schoolchildren at the lessons of the Russian language while analysing the functional and semantic type of speech – description. There are revealed the topical problems of the development of the lexical speech skills in the educational process. There is conducted and described the pilot testing, demonstrating the efficiency of the use of the lexical exercises during the work with the description texts.

Key words: speech, lexical work, description, functional and semantic types of speech, text.

УДК 811.11

И.Р. САНИНА

(*ttable310@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПАНДЕМИИ В СМИ: МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ВОЙНЫ (на материале немецкого языка)*

Рассматриваются языковые репрезентации метафорического образа войны, использованного для освещения пандемии коронавирусной инфекции в немецких СМИ.

Ключевые слова: немецкий язык, метафора, военная лексика, публицистический стиль, сравнение, эпитет.

Пандемия коронавирусной инфекции, случившаяся в 2020 г. и продолжающаяся, по сути, до настоящего времени, оказала существенное влияние на все сферы жизни социума и стала наиболее острой проблемой и наиболее широко обсуждаемой темой в новейшей истории. Введение режима самоизоляции, приостановка производства, сокращение числа рабочих мест, прекращение международного сообщения между странами – это далеко не полный список перемен, с которыми пришлось столкнуться гражданам различных стран, в том числе и ФРГ. Очевиден тот факт, что средства массовой информации (далее СМИ) работают в период пандемии в усиленном режиме, поскольку стремятся оперативно и всесторонне осветить происходящие события. В СМИ, как известно, сосредоточена колоссальная сила воздействия: путем выбора тех или иных слов и конструкций авторы публицистических текстов могут влиять на общественное сознание. Такого рода переживания, как страх за себя и близких, страх неизвестности, вызываются во многих случаях не только фактическим содержанием сообщений в СМИ о ходе и последствиях разразившейся пандемии, но и в немалой степени формой, в которой эти сообщения подаются, т. е. теми языковыми средствами, к которым прибегают авторы. Так, например, осознанно или нет, проводится параллель между двумя, казалось бы, мало похожими друг на друга событиями: эпидемией (пандемией) и войной.

В настоящей статье рассматриваются результаты исследования немецких публицистических текстов о коронавирусной инфекции на предмет использования в них метафоры войны. Как известно, метафора является образным средством, широко используемым многими авторами, поскольку позволяет сделать текст более ярким и эмоциональным. Закономерно, что данный феномен языка стал предметом исследований многих отечественных и зарубежных ученых, философов и лингвистов, в частности, Н.Д. Арутюновой, А.Н. Баранова, М. Блэка, О.И. Глазуновой, В.И. Карасика, Д. Лакоффа, и мн. др. [1, 2, 4, 5, 6, 10].

Учеными отмечается двойственная природа данного явления, поэтому в лингвистическом понимании метафоры среди авторов научных трудов существуют разногласия. Вслед за О.И. Глазуновой мы понимаем метафору как «уподобление одного явления другому на основе семантической близости состояний, свойств, действий, характеризующих эти явления, в результате которого слова (словосочетания, предложения), предназначенные для обозначения одних объектов (ситуаций) действительно, употребляются для наименования других объектов (ситуаций) на основании условного тождества приписываемых им предикативных признаков» [4, с. 177]. Анализ научной литературы позволяет отметить также отсутствие единообразия во взглядах исследователей на типы метафоры, их особенности и различия, поэтому на данный момент существует значительное количество классификаций. В настоящем исследовании мы опираемся на семантическую классификацию В.П. Москвина, согласно которой типологизация метафор осуществляется на основе тематической принадлежности вспомогательного субъекта, т. е. в соответствии с тематической соотнесенностью сравнения, лежащего в основе переноса [9, с. 184]. Так, метафоры подразделяются исследователем на следующие груп-

* Работа выполнена под руководством Зиминной Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

пы: *медицинские* (вирус неолбершевизма), *технические* (рычаги власти), *биологические* (выборы – рождение власти), *спортивные* (предвыборный марафон), *военные* (информационная война), *азартные игры* (политическая рулетка). В настоящей работе в фокусе внимания находится военная метафора, или метафора войны.

В связи с тем, что нас интересует функционирование метафоры в публицистических текстах, полагаем необходимым дать краткую характеристику публицистического стиля. Данный стиль, именуемый также газетно-публицистическим, или стилем массовой коммуникации, является одним из функциональных стилей, обслуживающих широкую область общественных отношений: политических, экономических, идеологических и др. Публицистический стиль используется в политической литературе, а также в СМИ: газетах, журналах, на радио, телевидении, в сети интернет и т. д. Основной его задачей являются комментирование и оценка различных фактов и событий, при этом реализуются две основные функции: воздействующая и информативная, их взаимодействие составляет языковую специфику публицистики. Воздействующая функция обуславливает употребление эмоциональной, оценочной лексики, экспрессивных средств языка, в особенности метафор, эпитетов и сравнений. Метафора является, несомненно, одним из наиболее ярких и действенных средств реализации воздействующей функции с элементами манипуляции.

Отметим, что метафора активно используется в публицистических текстах в качестве универсального средства, обеспечивающего достижение задуманного автором сообщения эффекта и воздействия на адресата в различных целях, начиная от борьбы за власть, отстаивания собственной позиции путём убеждения, до донесения требуемой информации под «правильным углом». Для создания нужных образов авторы активно используют метафору, осуществляя перенос значений из области различных понятийных областей. Таким образом появляются новые понятия, а старые обретают новые смыслы [11, с. 107].

Ряд лингвистов отмечает повышенную частотность использования именно военной (милитарной) лексики в современных средствах массовой информации. Такой выбор во многом обусловлен историей большинства стран, имеющих, как правило, богатый военный опыт, а также изменениями, произошедшими за несколько последних веков, повлекшими, с одной стороны, перемены в государственном строе той или иной страны, с другой – в жизни каждого отдельно взятого человека. Военная метафора, как правило, содержит негативный, воинствующий потенциал и способна агрессивно воздействовать на мышление читателя и манипулировать его сознанием. Она представляет собой мощное средство речевой выразительности, реализующие особую экспрессивную оценку, формирует общественное мнение, при этом позволяет представлять происходящие события как в негативном, так и в положительном свете. Военная метафора возникает при уподоблении одного явления другому на основе семантической близости состояний, свойств и действий, актуализируемых в военной сфере, характеризующих эти явления. С формальной точки зрения, такой метафорический перенос заключается в употреблении слова или выражения, предназначенного для обозначения объектов и ситуаций военной действительности, для наименования или характеристики объектов и ситуаций в отличных сферах деятельности на основании условного тождества приписываемых им предикативных признаков [8, с. 74]. Можно выделить несколько частотных моделей военной метафоры, используемой в публицистических текстах. Основой для классификации служат такие критерии, как основная тема речи, характеристика противника и набор присущей конкретному виду метафоры военной лексики. Первая модель – «война и ее разновидности». В публицистических текстах события нередко предстают в образе военных действий, это можно связать с устоявшимся в сознании носителей языка представлением о войне как о наиболее страшном и разрушительном явлении. Обозначая какие-либо события словами *война* и другими близкими ему по значению, публицист подчеркивает его исключительную важность, сложность и опасность его протекания, задействование многих сил для его преодоления и влияние на все сферы жизни общества. Следующая модель – «участники боевых действий». Такого рода метафорический перенос помогает позиционировать непосредственных участников события как храбрых, мужественных, самоотверженных людей. «Боевые действия» – также одна из частотных

моделей военной метафоры, представляющая те или иные действия как имеющие отношение к военным операциям. Модель «вооружение» создает образ опасности и угрозы происходящего. Метафоры победы и поражения в модели «итоги войны» служат для положительной репрезентации, индуцирования патриотических чувств, формирования уверенности в будущем [3].

Поскольку война как явление предполагает наличие как минимум двух сторон, рассмотрим репрезентацию пандемии коронавирусной инфекции в СМИ с позиции противника (вируса) и с позиции защитника (граждан, государственных структур). Такой подход позволит сравнить лексическую репрезентацию двух противоборствующих сторон и понаблюдать, как использованные языковые средства помогли публицистам повлиять на мнение читателей. В качестве участника военных действий коронавирус представлен в медиатекстах как наносящий урон враг, которого сложно побороть в силу того, что он обладает поистине разрушительной силой: *Es ist ein unsichtbarer und unberechenbarer Gegner, mit dem China und die Welt es zu tun haben* [34] (Это невидимый и непредсказуемый противник, с которым имеют дело Китай и весь мир), а также *Ein Stresstest (ist) hilflos gegen einen unsichtbaren Feind, der Länder in den Lockdown und ganze Systeme zum Umdenken zwingt* [26] (Стресс-тест беспомощен против невидимого врага, который вынуждает страны изолироваться, а целые системы – менять мышление). Примечательно, что вирус зачастую наделяют такими характеристиками, как «невидимый», или, как в примере выше, «тихий, беззвучный»: *Coronavirus – der lautlose Killer* [20] (Коронавирус – безмолвный убийца). Новый вирус предстает в публицистических текстах как безжалостный враг, которого нельзя ни увидеть, ни услышать, можно лишь почувствовать его действие или стать свидетелем его разрушительной силы. Популярным среди немецких публицистов является сравнение пандемии с мировыми войнами. В следующем примере жестокость вируса сравнивается ни много ни мало с преступлениями нацистов в ходе Второй мировой войны: *Also 2020 sind in Deutschland mehr Menschen am Coronavirus gestorben als von Nazis ermordet worden* [14] (Таким образом, в 2020 г. в Германии людей, умерших от коронавируса, больше, чем погибших от рук нацистов). Как было отмечено выше, коронавирус затронул все сферы общественной жизни, изменил ее привычный уклад. Один из публицистов, высказавшихся на тему ограничений во время пандемии, предлагает следующее сравнение: *Denn selbst in den Schützengraben des ersten Weltkrieges haben feindliche Soldaten ihre Waffen weglegen und zusammen Weihnachten feiern können* [18] (Потому что даже в окопах Первой мировой войны вражеские солдаты могли сложить оружие и вместе отпраздновать Рождество). Так, пандемия представляется как нечто более жестокое и безжалостное, чем самый опасный противник прошедших войн. Следующий пример: *Inzwischen hat das Virus Regionen erobert, in denen Krieg herrscht und sauberes Wasser oder Seife Mangelware sind* [29] (Между тем, вирус уже завоевал регионы, где бушует война, а чистой воды и мыла не хватает) указывает на захват территорий, здесь двойное употребление военной метафоры еще больше усиливает воздействующий эффект текста.

Языковые репрезентации модели *война и ее характеристики* включают лексику семантического поля «Война», сравнения и эпитеты. Относительно частотным является использование такой заимствованной лексической единицы, как *Hotspot*, в силу чего происходит уподобление жизни во время пандемии военному положению: *Andere (bayerische Kommunen), obwohl Corona-Hotspot, nahmen Abstand* (Oktober 27) [19] (Другие (баварские муниципалитеты), хотя и являлись горячей точкой пандемии, отказались от участия). Согласно словарю *Cambridge Dictionary*, понятие *Hotspot* можно определить следующим образом: “a place where war or other fighting is likely to happen” (место, где может развернуться война или другое сражение) [8]. Частотным является также использование таких лексических единиц, как *Kampfmodus*, *Kriegsmodus* (состояние войны, военный режим): *Die Programmierung der gesamten Gesellschaft durch das politische System ist gleichsam nur im Kriegsmodus möglich* [37] (Программирование всего общества через политическую систему возможно только в военном режиме). Их использование в очередной раз свидетельствует о восприятии гражданами пандемии как военного положения. Образ войны моделируется также посредством эмоционально окрашенных эпитетов (*verhängnisvoll/катастрофический*), а также номинаций, пробуждающих у читателя чувство

тревоги и страха: *Katastrophenfall* (катастрофический случай), *Bedrohung* (угроза), *Katastrophe* (катастрофа), *Stresstest* (тест на стрессоустойчивость).

Чувства и действия граждан также находят отражение в медиатекстах. Для их репрезентации используются единицы, подчеркивающие героизм в отношении борьбы с пандемией, готовность оказать сопротивление: *So sehen die neuen Helden aus [Überschrift]: Millionen Deutsche haben in der Coronakrise ihre Freiheiten eingeschränkt* [36] (Вот как выглядят новые герои [Заголовок]: миллионы немцев ограничили свои свободы в период коронавируса). Отказ от привычных устоев представлен как проявление твердости характера во имя предотвращения катастрофы. В качестве героев представлены также врачи, работающие круглосуточно и отдающие свои жизни ради спасения людей: *Gern möchten wir die übermenschliche Arbeit der Corona-Kämpfer unterstützen, wo wir können* [13] (Мы хотели бы поддержать сверхчеловеческую работу бойцов с коронавирусом везде, где мы можем).

Семантические компоненты «сопротивление», «защита» обнаруживаются в следующих примерах: *Frey ist ein sehr guter Maßstab was die Corona-Gegenwehr angeht* [39] (Когда дело доходит до сопротивления коронавирусу, Фрей является подходящим эталоном) и *Warum die Coronapandemie das falsche Feld zur Verteidigung der Freiheit ist* [30] (Почему пандемия коронавируса – неподходящее место для защиты свободы). Помимо примеров с использованием существительных, относящихся к семантическому полю «Война», можно выделить глаголы, в том числе однокоренные с вышепредставленными понятиями: *bekämpfen* (бороться), *kämpfen* (сражаться), *kriegen* (воевать): *Die Ärztin Inés Lipperheide kämpft auf einer überfüllten Intensivstation um ihre Patienten* [32] (Врач Инес Липперхайде борется за своих пациентов в переполненном отделении интенсивной терапии); *Unsere Mitarbeiter sind rund um die Uhr im Einsatz, um diese Pandemie zu bekämpfen* [29] (Наши работники дежурят круглосуточно, чтобы побороть пандемию).

В медиатекстах находим указания на то, что государство не только обороняется и старается защититься от новой угрозы, но также применяет различные ресурсы для контратак. Указание на наступательные действия отмечены в следующих примерах: *Das ermöglicht einen koordinierten Einsatz aller verfügbaren Kräfte und Mittel unter einer gemeinsamen Gesamtleitung* [21] (Это позволяет скоординированно вводить в бой все доступные силы и ресурсы под общим управлением); *Arbeitet die WHO in enger Abstimmung mit einem Netzwerk designierter Labore in der Europäischen Region und anderen Regionen der WHO darauf hin, [...] um jegliche Verdachtsfälle umgehend zu untersuchen und zu melden und entsprechende Gegenmaßnahmen zu ergreifen* [28] (ВОЗ работает в тесном сотрудничестве с сетью назначенных лабораторий в Европейском регионе и других регионах ВОЗ, чтобы [...] расследовать и немедленно сообщать о любых подозреваемых случаях заболевания и принимать соответствующие контрмеры).

В следующих примерах обнаруживается упоминание зоны боевых действий: *Man könne an der Epidemie-Front nicht von einer merklichen Entspannung reden, so Schnegg* [35] (По словам Шнегга, не стоит говорить о заметном снижении напряжения на фронте борьбы с эпидемией); *Corona – das Schlachtfeld des 21. Jahrhunderts* [18] (Коронавирус – поле битвы 21 века).

Для реализации стратегии героизации подчеркиваются отвага и бесстрашие медработников, оказавшихся буквально «на передовой»: *Sie (Ärzte oder Ärztinnen) stehen für uns in diesem Kampf in der vordersten Linie* [15] (Они (врачи и врачихи) борются за нас на передовой линии); *Zu Recht stehen Virologen, Ärzte, Pfleger und viele andere, die gewissermaßen an der Front kämpfen, im Rampenlicht* [36] (В центре внимания по праву находятся вирусологи, врачи, медсестры и многие другие, сражающиеся на передовой); *An vorderster Front im Kampf gegen das Virus und bei der Entwicklung von neuen Impfstoffen, Therapien und Geräten steht die Forschung* [33] (Исследовательская работа находится на передовой линии борьбы с вирусом и разработки новых вакцин, методов лечения и устройств); *Einer der vielen Frontkämpfer ist der Arzt Craig Spencer* [27] (Один из многих «бойцов на передовой» – доктор Крейг Спенсер). В ожидании вакцины в качестве одной из линий защиты предстают лекарственные препараты: *Neue Medikamente aus den USA könnten eine zweite Verteidigungslinie im Kampf gegen die Pandemie bilden* [38] (Новые лекарства из США могут стать второй

линией защиты в борьбе с пандемией). В следующем примере автор сравнивает человеческий организм с полем боя: *Medizinisch gesehen begrenzt sich das Kampffeld nicht nur auf unsere Atmungsorgane* [24] (С медицинской точки зрения, поле боя не ограничивается нашими органами дыхания).

Средства для борьбы с коронавирусной инфекцией занимают в медиатекстах отдельное место, поэтому целесообразно рассматривать их в рамках метафорической модели *вооружение*. Публицистами используется лексика с соответствующей семантикой, например, *Damals wollte man für eine weltweite Grippe-Ausbreitung gerüstet sein* [22] (В то время люди хотели быть во всеоружии против распространения гриппа по всему миру); *Ist das System für die Krise gewappnet?* [23] (Имеется ли у системы оружие против кризиса?).

Очевидно, что помимо соответствующего «вооружения» борьба с коронавирусом требует определенных спланированных действий, стратегии: *Die Strategie des Landes zur Eindämmung des Ausbruchs in seinem Epizentrum erweist sich als wirksam* [28] (Стратегия страны по сдерживанию вспышки в ее эпицентре доказывает свою эффективность); *Ziel der Video-Konferenz, an der auch die Regierungschefs der 16 Bundesländer teilnehmen werden: möglichst rasch eine Coronastrategie vorlegen, mit der die vierte Welle gebrochen werden könnte* [16] (Цель видеоконференции, в которой также примут участие главы правительств 16 федеральных земель, – как можно быстрее представить стратегию по преодолению четвертой волны коронавируса); *Für die Flüchtlinge existiert sogar ein eigener Plan [...] „Es ist ein Militärplan“, sagt Forscher Kondilis* [31] (Есть даже отдельный план для беженцев [...] «Это военный план», – говорит исследователь Кондилис).

Как авторами статей, журналистами и публицистами, так и обычными гражданами осознается необходимость победы над врагом. Такая установка находит отражение в медиатекстах, в которых высказываются положительные прогнозы. Примерами использования модели *итоги войны*, а именно метафоры *победа*, являются следующие: *Wenn jemand ein Virus besiegen kann, dann ist es die Zentralregierung in Peking* [34] (Если кто и может победить вирус, так это центральное правительство в Пекине); *Dass wir diese Krise überwinden werden, dessen bin ich vollkommen sicher* [15] (Я абсолютно уверена, что мы одолеем этот кризис). Поскольку пандемия, как было указано выше, является серьезным противником, способным нанести серьезный урон, авторы прибегают к использованию метафоры *поражение*: *Der Staat kapituliert [Überschrift] Für die Politik zählen die Wünsche der Wirtschaft mehr als die Gesundheit der Menschen* [25] (Государство капитулирует [Заголовок] Для политики потребности экономики важнее здоровья людей).

Таким образом, анализ языкового материала убеждает в том что языковые репрезентации образа войны включают лексику семантических полей *война, военное положение, вооружение, враг, герой, оборона, защита, катастрофа, контратака, военные условия, поле боя, победа, поражение*, а военная метафора базируется на сходстве наименований военных действий, вооружения, хода войны, участников, результатов с реалиями и ситуациями, привнесенными в жизнь социума новой коронавирусной инфекцией. Выбор языковых средств для реализации авторами военной метафоры целенаправлен: противопоставление вируса и борющихся с ним людей и организаций достигается за счет использования лексических единиц, имеющих негативную окрашенность, в отношении пандемии (враг, зло, катастрофа) и положительную (герой, побеждать) – в отношении граждан и их объединений.

Военная метафора в медиатекстах играет важную роль в усилении экспрессивности, выразительности, эмотивности и выражении отношения автора к происходящему. Если обратить внимание на количественную составляющую, можно отметить преобладающее количество метафорических образов с позиции защитников, т. е. простых граждан. Метафора создается человеком и, укоренившись в сознании народа, моделирует его мышление и действие. Подводя итоги, отметим, что военная метафора, или метафора войны, чрезвычайно востребована в немецких СМИ и находит широкое применение при освещении ситуации, связанной с пандемией коронавируса. Анализ языкового материала убеждает в том, что ее основными функциями являются попытка поднять национальный дух, препятствовать возникновению деструктивных настроений или массовых волнений, создание у реципиента устойчивого представления о том, опасность будет устранена.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. М.: Прогресс, 1990.
2. Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры. М.: Языки славянской культуры, 2014.
3. Венедиктова Л.Н. Концепт «Война» в языковой картине мира: Сопоставительное исследование на материале английского и русского языков: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2004.
4. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований: моногр. СПб.: Изд-во Санкт-Петербур. гос. Ун-та, 2000.
5. Карасик В.И. Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции // Политическая лингвистика. 2020. № 2(80). С. 25–34.
6. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон. под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004.
7. Малахова С.А. Метафорическая репрезентация пандемии коронавируса в англоязычном дискурсе // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2021. № 9(162). С. 149–152.
8. Магомадова Т.Д. Функциональная медиаинтеграция военной метафоры // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2013. № 2. С. 74–77.
9. Москвин В.П. Русская метафора: очерк семиотической теории. М.: УРСС, 2006.
10. Теория метафоры: сб.: пер. с англ., фр., нем., йен., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990.
11. Уразова Е.А. Метафора в публицистике: репрезентация вариантов языковой картины мира // Вестник Тверс. гос. ун-та. Сер.: Филология. 2017. № 4. С. 102–108.
12. Шеховцева Т.М., Камышанченко Е.А., Страхова К.А. Некоторые особенности репрезентации концепта PANDEMIC в англоязычных СМИ в 2020–2021 гг. // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2021. № 7(160). С. 133–139.
13. Albertinen Stiftung. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.albertinen.de/spenden-helfen/albertinen-stiftung/corona-besiegen/> (дата обращения: 20.11.2021).
14. Amüsiert bis mahrend: So reagiert das Netz auf Hamsterkäufe und Corona-Hysterie // Reutlinger General-Anzeiger. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gea.de/welt/weltspiegel_artikel,-amüsiertbis-mahrend-soreagiert-das-netz-auf-hamsterkäufe-und-corona-hysterie-_arid,6236471.html (дата обращения: 20.11.2021).
15. Angela Merkel: «Aufgabe von historischem Ausmaß» // Mitteldeutscher Rundfunk. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/politik/ansprache-angela-merkel-corona-100.html> (дата обращения: 20.11.2021).
16. Auch Hirslanden-Klinik bereitet sich auf starke Zunahme von Corona-Patienten vor // Luzerner Zeitung. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.luzernerzeitung.ch/zentralschweiz/luzern/auch-hirslanden-klinik-bereitet-sich-auf-starke-zunahme-von-corona-patienten-vor-ld.1204948> (дата обращения: 23.11.2021).
17. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press. [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения: 03.11.2021).
18. Corona - das Schlachtfeld des 21. Jahrhunderts? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7669485/> (дата обращения: 26.11.2021).
19. Corona-Hotspots: Helfen Luftfilter in den Klassenzimmern? // Bayerischer Rundfunk. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.br.de/nachrichten/bayern/corona-hotspots-helfen-luftfilter-in-den-klassenzimmern,SmxwP6j> (дата обращения: 06.10.2021).
20. Coronavirus – der lautlose Killer – As Wuhan coronavirus fear spreads... // Netzfrauen. [Электронный ресурс]. URL: <https://netzfrauen.org/2020/01/23/coronavirus/> дата обращения: 20.11.2021).
21. Coronavirus: Was der Katastrophenfall für Halle bedeutet // Mitteldeutscher Rundfunk. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen-anhalt/halle/halle/coronavirus-katastrophenfall-halle-ausgerufen-was-bedeutet-das-100.html> (дата обращения: 03.12.2021).
22. Coronavirus: WHO spricht von Pandemie // Mitteldeutscher Rundfunk. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mdr.de/nachrichten/welt/politik/who-pandemie-coronavirus-100.html> (дата обращения: 12.11.2021).
23. «Das könnte einen Flächenbrand geben» // Der Spiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/medizin/corona-krise-pflegeverband-warnt-vor-flaechenbrand-in-altenheimen-a-25a0e08c-5bf1-4929-9a90-962ce62e6416> (дата обращения: 20.12.2021).
24. Der Kardinal und das Virus Covid-19 spielt ein grausames Spiel mit uns. Es kann nicht nur töten, es kann auch spalten. Und damit fängt es gerade an // Mittelbayerische Zeitung. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.presseportal.de/pm/62544/4594457> (дата обращения: 10.11.2021).
25. Der Staat kapituliert // Die Tageszeitung. [Электронный ресурс]. URL: <https://taz.de/Pandemie-bekaempfen!/5751244/> (дата обращения: 13.11.2021).
26. Die Welt seit einem Jahr im Griff des Virus // ZDFheute Nachrichten. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-japan-infektionen-100.html> (дата обращения: 19.11.2021).
27. „Frontkämpfer“-Arzt fühlt sich an Westafrika erinnert // Der Tagesspiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/coronavirus-laesst-new-york-schlachtfeld-gleichen-frontkaempfer-arzt-fuehlt-sich-an-westafrika-erinnert/25712950.html> (дата обращения: 20.11.2021).
28. Gut vorbereitete Labore sind die erste Verteidigungslinie gegen das Neuartige Coronavirus in der Europäischen Region // WHO | World Health Organization. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/>

pages/news/news/2020/02/well-prepared-laboratories-are-first-line-of-defence-against-novel-coronavirus-in-europe (дата обращения: 08.11.2021).

29. Helft allen - oder niemand ist sicher // Der Spiegel [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/coronavirus-helft-allen-oder-niemand-ist-sicher-a-ec172cb9-bc24-41ce-ac68-3b0017d8c7f1> (дата обращения: 10.11.2021).

30. Impfpflicht: Warum die Coronapandemie das falsche Feld zur Verteidigung der Freiheit ist // Sonntagsblatt. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/meinung-kommentar/impfpflicht-corona-pandemie-verteidigung-freiheit> (дата обращения: 15.11.2021).

31. Isolation von Geflüchteten mit Corona. Eingeschlossen im Container // Die Tageszeitung. [Электронный ресурс]. URL: <https://taz.de/Isolation-von-Gefluechteten-mit-Corona/!5720893/> (дата обращения: 08.10.2021).

32. «Jeden Tag, wenn ich nach Hause komme, weine ich» // Der Spiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/ausland/coronavirus-in-spaniens-krankhaeusern-wie-in-einem-horrorfilm-a-6cc296d7-03f4-4010-81bb-9ccc72813974> (дата обращения: 10.11.2021).

33. Kampf gegen Corona // Europäischen Patentamt. [Электронный ресурс]. URL: https://www.epo.org/mobile/news-events/in-focus/fighting-coronavirus_de.html (дата обращения: 20.11.2021).

34. Mit aller Staatsgewalt gegen das Virus // Zeit Online. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zeit.de/wissen/gesundheits/2020-01/china-coronavirus-lungenkrankheit-quarantaene-mundschutz-infektion> (дата обращения: 24.12.2021).

35. Regierungsrat schränkt Gastronomie ein. Sperrstunde auf 21 Uhr vorverlegt, nur noch 50 Gäste in Restaurants // Bernerzeitung. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bernerzeitung.ch/muessen-im-kanton-bern-jetzt-die-beizen-schliessen-816515173586> (дата обращения: 03.12.2021).

36. So sehen die neuen Helden aus // Der Tagesspiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/kampf-gegen-die-corona-pandemie-so-sehen-die-neuen-helden-aus/25813448.html> (дата обращения: 20.11.2021).

37. Tatsächlich nur ein Ausnahmezustand – oder doch ein nachhaltiger Einschnitt? // Der Tagesspiegel. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/soziologen-diskutieren-ueber-die-corona-krise-tatsaechlich-nur-ein-ausnahmezustand-oder-doch-ein-nachhaltiger-einschnitt/25754016.html> (дата обращения: 20.11.2021).

38. Virologin zuversichtlich: Covid-Pillen kommen «vielleicht in wenigen Wochen» // Stern. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.stern.de/gesundheits/covid-19-aktuell--covid-pillen-kommen--vielleicht-in-wenigen-wochen--31395080.html> (дата обращения: 20.11.2021).

39. Von Faschist bis «Impfnazi» // Süddeutsche Zeitung. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/starnberg/starnberg-coronavirus-proteste-impfgegner-1.5493635> (дата обращения: 20.11.2021).

IRINA SANINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

REPRESENTATION OF PANDEMIC IN MASS MEDIA: METAPHORIC IMAGE OF WAR (based on the German language)

The article deals with the language representation of the metaphoric image of the war, used for the coverage of the pandemic of the coronavirus disease in the German mass media.

Key words: German language, metaphor, military vocabulary, publicistic style, simile, epithet.

УДК 811.161.1.28

Д.А. СЕЛЕЗНЕВА

(seleznyova.diana1999@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРИЕМ «ОБЛАКО СЛОВ» В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ*

Анализируются современные требования к образованию в школе. Исследуются особенности приема «Облако слов». Рассматриваются варианты использования приема «Облако слов» на уроках русского языка в школе.

Ключевые слова: облако слов, инновационное обучение, русский язык, методика преподавания русского языка, клиповое мышление, модернизация учебных заданий, приемы обучения, современные технологии образования.

Современные школьники обладают клиповым мышлением, которое строится на восприятии информации небольшими отрывками, чаще всего представляющими собой яркие и выразительные образы, ассоциации, но без акцента внимания на детали [5, с. 139]. Такое поверхностное восприятие материала не самым лучшим образом отображается на современном образовательном процессе, что впоследствии сказывается и на профессиональных кадрах государства.

Вместе с тем в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО) от 2014 г. акцент сделан на учет индивидуальных особенностей обучающихся и воспитание в них активного стремления к учебно-познавательной деятельности, основанной на саморазвитии и самосовершенствовании [6]. Общественные изменения требуют от личности умение решать сложные интеллектуальные задачи [3, с. 170], успешный исход которых зависит от развитого критического мышления. В результате этого получается, что педагогу необходимо отталкиваться от клипового мышления школьников при построении уроков, но вместе с тем развивать и критическое мышление. Получается, что педагог – это великий маг, которому чудесным образом удастся совместить несовместимое? На самом деле все намного реальнее, если грамотно проанализировать тенденции в современных техниках и приемах обучения.

Современное образование уже невозможно представить без инновационного обучения, в основу которого закладывается стремление активизировать эмоциональную составляющую обучающегося, оставить его равнодушным к материалу, а, следовательно, и закрепить в его памяти изучаемую информацию.

На сегодняшний день существует большое разнообразие различных педагогических методов и приемов обучения, основанных на современных образовательных технологиях, которые нередко строятся на инновационных ресурсах, что во много раз облегчает работу учителя при подготовке к уроку, и сам урок делается более интересным и увлекательным [4, с. 72]. В основу каждого из них положены принципы ФГОС ООО [6] и особенности восприятия информации современными школьниками.

Одним из таких инновационных приемов является **«Облако слов»**, который представляет собой визуально расположенный список слов [2, с. 202], объединенных какой-либо тематической группой и расположенных в случайном порядке, нередко представленном в виде какого-то силуэта.

Целью нашей работы является рассмотрение возможностей использования приема «Облако слов» на уроках русского языка в средней школе.

Если проанализировать различные учебники по русскому языку и представленные в них упражнения, то можно заметить, что в каждом изучаемом разделе лингвистики имеются задания, состоящие из списка слов, перечисленных через запятую. К этим спискам можно встретить разные комментарии к выполнению: прочитать, соблюдая орфоэпическую норму, выписать и вставить пропущенную орфограмму, распределить по колонкам таблицы, объяснить значение, составить словосочетание или предложение и т. п. Без подобных действий невозможно обойтись на этапе проверки и закрепления изученного материала, но представленная форма самого задания, нередко содержащего внушающий список,

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

превращает такие упражнения в однообразную и монотонную последовательность действий, из-за которой обучающиеся теряют интерес к предмету или не хотят даже браться за выполнение после увиденного объема работы. И если учесть особенности критического мышления сегодняшних школьников, то становится очевидной необходимость применения новых упражнений с использованием ИКТ. В этом деле как раз и может помочь использование приема «Облако слов».

Средств для создания облака слов очень много: Wordcloud.pro, WordArt.com, Wordle.net, Worditout.com, Tagxedo.com, Tagul.com и др. [7, с. 195]. Все они отличаются разнообразным интерфейсом, помогающим создать дизайн на любой вкус, поэтому каждый может найти для себя тот, который ему действительно удобен в использовании, а результат работы доставит удовольствие.

Еще одним достоинством является большой выбор шаблонов формы облака слов, что можно тоже использовать в образовательных целях. Например, выбирая форму «Сердце» можно обратить внимание обучающихся на произносимую согласную *д* в корне слова *сердце*, а также заполнить это облако подобными словами на повторение данной орфограммы. Таким образом, на основе визуализации и ассоциации, что свойственно клиповому мышлению, школьники запомнят написание слов с этой орфограммой.

Как нами уже было сказано, прием «Облако слов» подходит практически для любого раздела языкознания. Все зависит от фантазии преподавателя в использовании и генерировании словарных облаков. Приведем несколько примеров, иллюстрирующих отмеченный нами факт. В примерах мы использовали генератор облака слов Wordcloud.pro [1], требующий регистрации и авторизации пользователя, но обладающий удобным алгоритмом создания облака на русском языке, разнообразными эскизами и цветами при создании дизайна.

При изучении раздела русского языка «Фонетика, графика, орфография» обучающимся можно дать для выполнения следующие задания, связанные с облаком слов (рис. 1):

1. Прочитайте правильно следующие слова. Проверьте себя по орфоэпическому словарю.
2. Распределите подходящие слова по колонкам таблицы в алфавитном порядке:

Слова, в которых все согласные звуки звонкие	Слова, в которых все согласные звуки глухие	Слова, в которых есть и звонкие, и глухие согласные

3. Затранскрибируйте слова, в которых гласная буква дает два звука.



Рис. 1.



Рис. 2.

При изучении раздела «Морфемика, словообразование, орфография» эффективны будут следующие задания (рис. 2):

1. Выпишите несколько слов, образованных: а) приставочным способом; б) суффиксальным способом; в) приставочно-суффиксальным способом; г) способом сложения.
2. Найдите слова, в которых морфема имеет значение «связь с деятельностью, профессией».
3. Выпишите сложные слова и сделайте морфемный разбор.
4. Найдите и выпишите слова с непроизносимой согласной в корне слова. Подберите проверочное слово.
5. Распределите слова по столбикам таблицы:

Слова с безударной проверяемой гласной в корне слова	Слова с чередующимися гласными в корне слова
--	--

Изучая раздел лингвистики «**Лексикология**», можно предложить обучающимся выполнить такие задания, как (рис. 3):

1. Найдите в словаре значение слова *федон*. Обратите на подсказку – форму облака. Подберите к этому слову синонимы из облака слов.
2. Выпишите паронимы и объясните их различия в лексическом значении.
3. Найдите слова-антонимы и слова-синонимы.
4. Используя различные способы объяснения лексического значения слова, составьте соответствующие определения к слову *излюбленный*.
5. Найдите слова, из которых можно восстановить фразеологизм. Объясните его значение.



Рис. 3.



Рис. 4.

При изучении раздела «**Морфология**» уместны будут для выполнения следующие задания по облаку слов (рис. 4):

1. Найдите слова, относящиеся к неизменяемым. Назовите часть речи.
2. Распределите подходящие слова из облака по соответствующим графам таблицы:

Имя существительное	Имя прилагательное	Имя числительное	Местоимение	Глагол

3. Выпишите из облака предлоги, союзы и частицы. В какую группу частей речи они объединяются?

Подобные облака слов также можно использовать и при изучении разделов «**Синтаксис**» и «**Пунктуация**», где предлагаются такие задания (см. рис. 5 на с. 46):

1. Составьте из слов в облаке словосочетания с разными типами подчинительной связи. Укажите главное слово.
2. Составьте сложноподчиненное и сложносочиненное предложения. Объясните в них постановку знаков препинания.



Рис. 5.



Рис. 6.

Прием «Облако слов» отлично подойдет и для составления **ключевых понятий** по какой-либо теме или актуализации знаний по ней. Например, для повторения темы «Лексикология» на уроке можно предложить такие задания для обобщения знаний и их актуализации (рис. 6):

1. К какому разделу языка относятся данные понятия?
2. Найдите лишний термин в облаке слов. К какому разделу он относится?
3. Что называют синонимами / антонимами / омонимами / паронимами?
4. Что вы знаете о фразеологизмах?
5. Какие стилистические пласты названы в облаке слов?

Однако у любой медали имеется и обратная сторона, которая выражена в недостатках. Если внимательно пронаблюдать за приведенными в пример облаками слов, то можно заметить не всегда удачное расположение в них некоторых слов. Если слова располагаются по горизонтали или вертикали, то они еще удобно воспринимаются для чтения и работы с ними. Однако есть и такие шаблоны, где слова выстраиваются еще и по горизонтали под разным углом, что уже затрудняет выполнение заданий, которые и без этого требуют от обучающегося немало внимания и усилий. В результате этого, чтобы у ученика не возникли трудности из-за оформления задания, педагогу необходимо тщательно подходить к выбору шаблона для создания облака слов к тому или иному упражнению, но, когда эти трудности преодолеваются, отличный результат гарантируется сам собой.

Таким образом, прием «Облако слов» отлично подходит для изучения и закрепления любого раздела русского языка, помогает однообразные, но полезные упражнения преобразовать в увлекательное занятие, которое доставит удовольствие не только обучающимся, но и педагогу. И если учитель тщательно подойдет к выбору шаблона слов и грамотно оформит задание по нему, прием «Облако слов» будет иметь не просто развлекательный характер, но также обеспечит надежный результат в усвоении пройденного материала школьниками с учетом клипового мышления и перестройки его на критическое.

Литература

1. Генератор облака слов Wordcloud.pro.: [сайт]. URL: <https://wordcloud.pro/ru>.
2. Калинкина Е.В. Облако слов как средство повышения познавательной активности в процессе обучения младших школьников // Электронное обучение в непрерывном образовании 2018: материалы V Междунар. науч.-практич. конф. (г. Ульяновск, 18–20 апр. 2018 г.). Ульяновск: Изд-во Ульяновск. гос. технич. ун-та, 2018. С. 201–205.
3. Каунова Е. В. Интеграция традиционных и онлайн-форм в обучении русскому языку // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2021. № 6(77). С. 165–170. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638448675.pdf> (дата обращения: 23.11.2021).
4. Латыпова Э.Р. Значение инновационных технологий при обучении иностранным языкам // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 9. С. 65–74.
5. Пипенко М.А. Феномен молодежных виртуальных фановских практик // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2006. № 20. С. 304–322. [Электронный ресурс]. URL: <http://ej.1gb.ru/2006/04/pdf/09.pdf> (дата обращения: 23.11.2021).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 25. 11. 2021).
7. Чуносова М.О. Использование информационных технологий на уроках иностранного языка (на примере «Облака слов») // Филологическое образование и современный мир: материалы XII молодеж. науч.-практич. конф. с междунар. участием. (г. Чита, 30 марта 2016 г.). Чита: Изд-во Забайкал. гос. ун-та, 2016. С. 194–198.

DIANA SELEZNEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE TECHNIQUE “WORD CLOUD” IN THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE SECONDARY SCHOOL

The article deals with the analysis of the modern requirements to the education at school. There are studied the specific features of the technique “Word cloud”. The author considers the variants of the use of the technique “Word cloud” at the lessons of the Russian language at school.

Key words: *word cloud, innovative education, Russian language, teaching methods of the Russian language, clip way of thinking, modernization of learning activities, teaching techniques, modern technologies of education.*

УДК 372.882

Д.С. СОРОЧИНСКАЯ
(dashalutova@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ Н.В. ГОГОЛЯ «НОЧЬ ПЕРЕД РОЖДЕСТВОМ» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-М КЛАССЕ*

*Представлен опыт реализации использования видеофрагментов мультипликационного фильма
в процессе изучения повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» в 5-м классе*

*Ключевые слова: киноискусство, литература, наглядность,
методика обучения литературе, мультфильм.*

В современном мире организация учебного процесса школьников осуществляется с учетом принципов, сформулированных Я.А. Коменским в середине XVII в. [3]. Одним из таких принципов является наглядность обучения. По мнению Н.М. Борытко и И.А. Соловцовой, «принцип наглядности конкретизируется в правилах применения наглядности» [6, с. 28], поэтому те виды и способы наглядности, которые применяются в процессе обучения, должны соответствовать особенностям возрастного и психологического восприятия обучающихся. Их польза в процессе обучения заключается в том, что школьники учатся находить связь между словами и предметами, получая представления об их форме, окраске, размерах последних.

На уроках литературы принцип наглядности играет ведущую роль. Основная его функция – «помочь учащимся в постижении литературного произведения и творчества писателя в целом, в овладении теоретико-литературными знаниями, в развитии речи учащихся – одним словом, в решении всех тех задач, которые стоят перед учителем литературы» [4, с. 38]. Современный учитель обладает самыми разнообразными средствами наглядности: иллюстративными и графическими материалами, аудио- и видеозаписями и др.

При знакомстве обучающихся с повестью Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» [2] обучающиеся сталкиваются с непониманием текста, т. к. специфика идиостиля автора непонятна современному школьнику. Большая часть лексики остается за пределами понимания обучающихся, т. к. они не сталкивались в жизни с данными понятиями, что создает затруднения при изучении и восприятии произведения. Комментарии к тексту так же остаются за пределами понимания школьников, т. к. многие не обращают на них должного внимания. На этом этапе целесообразно расширить культурное поле юных читателей, обратив внимание на принцип наглядности в обучении. Он может быть реализован с помощью множества средств: иллюстраций, графических материалов, аудиозаписей. Наиболее эффективным является использование видеосредств наглядности, т. к. в настоящее время школьники отличаются «клиповым мышлением, т. е. способностью воспринимать мир посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме либо видеоклипа (отсюда и название), либо теленовости» [1, с. 4]. Кроме того, «при образной конкретизации литературного текста воображению школьников может не хватать «строительного материала», в то время как при обращении к видеообразам происходит аналитическая работа по выделению деталей, кадров, героев из киноповествования и конструирование из этих отдельных частей целого» [5, с. 29].

При изучении повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» в 5-м классе одним из наиболее эффективных видеосредств наглядности является одноименный мультипликационный фильм, снятый З.С. Брумберг и В.С. Брумберг в 1951 г. Урок знакомства с произведением следует начать с выяснения общего впечатления обучающихся, с определения тех фрагментов произведения, которые были непонятны пятиклассникам. Обращаем внимание обучающихся на то, что Н.В. Гоголь использует много украинизмов, особенно при описании внешнего облика персонажей повести и деталей их костюмов.

* Работа выполнена под руководством Савиной Л.Н., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Выясним в ходе беседы, какой представляют себе обучающиеся красавицу Оксану? Как она выглядит? Во что одета? На каких деталях её облика акцентирует внимание Н.В. Гоголь, создавая портрет? Для того, чтобы текст стал понятнее, предлагаем учащимся задание: сопоставить понятие из текста и его значение. Замечаем, что не со всеми понятиями учащиеся справились, т. к. им не хватает визуального образа. Вместе с ними обращаемся к фрагментам мультипликационного фильма, где фигурируют данные понятия. Благодаря визуальному изображению дети могут во время просмотра сопоставить правильно понятие и его обозначение. Например, для объяснения понятия сорочка используется фрагмент, где Оксана любит себя в зеркало. Здесь она произносит фразу: «у меня сорочка шита красным шелком. А какие ленты на голове!» [2, с. 10]. Сопоставив образ на экране и фразу из текста, школьники понимают, что сорочка – рубашка из легкой ткани. На данном этапе можем обратить внимание учащихся не только на сорочку, но и в целом на национальный костюм украинской девушки. Познакомим их с понятием плаха (юбка). В процессе сопоставления выясним, чем отличается портрет девушки, созданный Н.В. Гоголем, от её визуального изображения? Существенным элементом сравнительного анализа является упоминание о том, что в тексте повести автор не только описывает внешность Оксаны, но и отмечает такие характерные черты её поведения, как властность, капризность. Таким образом, начинаем вводить учащихся в культурный контекст повести.

Далее обратимся к фрагменту разговора Оксаны с подругами и Вакулой, где она обращает внимание на черевички. Обратимся к тексту: «– Э, Одарка! – сказала веселая красавица, оборотившись к одной из девушек, – у тебя новые черевички! Ах, какие хорошие! и с золотом» [Там же, с. 13]. Обратим внимание обучающихся, на что же указала Оксана? Что такое черевички? Как они выглядят? Если Н.В. Гоголь использует диалог, чтобы привлечь внимание читателя именно к этой детали костюма, то режиссёр-аниматор достигает той же цели, показывая черевички крупным планом. Зачем же понадобились Оксане эти богато украшенные туфельки? Что они значили для избалованной красавицы? Могла ли осуществиться её мечта без вмешательства волшебных сил?

В процессе сравнительного анализа следует акцентировать внимание пятиклассников не только на изобразительно-выразительных средствах, которые использует писатель, но и на языке киноискусства, прежде всего, познакомить обучающихся с такими понятиями, как монтаж, смена кадров, фон и т. д. Используя фрагменты мультипликационной версии повести, можно поговорить и о мужских вариантах костюмов героев повести. Итоговым же заданием для пятиклассников станет создание национальных украинских костюмов с помощью технологии коллаж или «тип месяца» (см. рис.). Школьникам предстоит не просто подобрать одежду для героев Н.В. Гоголя, но и правильно расположить подписи к тем или иным деталям костюма.

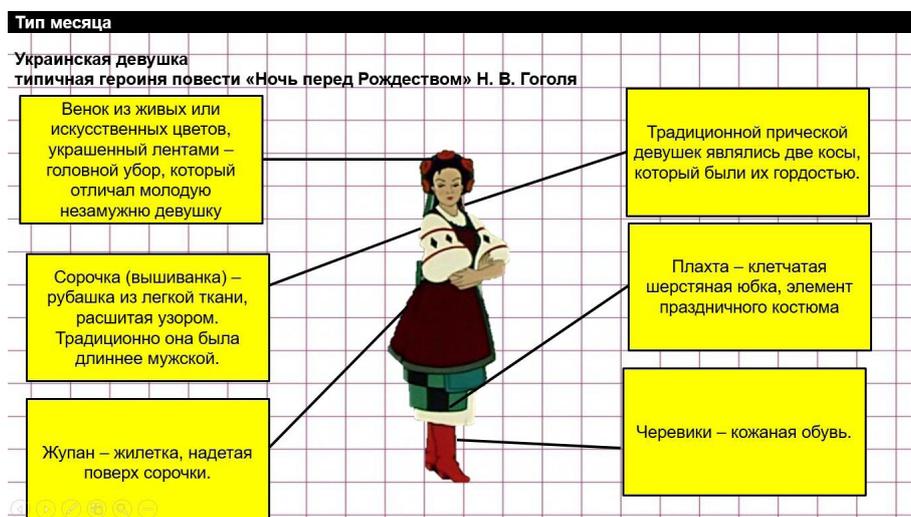


Рис. «Тип месяца»

Использование данного видеосредства наглядности возможно не только при изучении внешнего облика героев и конкретизации незнакомых понятий, но и в процессе обсуждения культурно-традиционного поля произведения. Здесь эффективно провести сравнительный анализ мультипликационных фрагментов с текстом художественного произведения. Вместе с обучающимися на нескольких фрагментах выявим то, что мультипликационное воплощение повести практически полностью соответствует художественному тексту. Школьники подтверждают это цитатами из произведения, которые дословно используются в том или ином фрагменте. Однако есть и существенные различия. Обратимся к сцене колядования. Обсудим, знают ли школьники, что это за обряд? Когда он проводится? Помог ли текст произведения подробнее познакомиться с этим обрядом? Каким образом автор описывает колядование девушек и молодых людей? Найдём цитату: «Толпы парубков и девушек показались с мешками. Песни зазвенели, и под редкою хатой не толпились колядующие. Чудно блещет месяц! Трудно рассказать, как хорошо потолкаться в такую ночь между кучею хохочущих и поющих девушек и между парубками, готовыми на все шутки и выдумки, какие может только внушить весело смеющаяся-ся ночь. Под плотным кожухом тепло; от мороза еще живее горят щеки; а на шалости сам лукавый подталкивает сзади» [2, с. 25]. Какие особенности обряда автор показывает в данном эпизоде? Обучающиеся обращают внимание на то, что в руках у колядующих были мешки, а также они ходили и пели песни. Обратимся к видеофрагменту: чем он отличен от исходного текста? Здесь акцентируем внимание на то, что описание колядования заменено на конкретные действия, в ходе которых обучающиеся слышат пример колядовальной песни. Данный пример расширит культурное поле школьников и визуализирует незнакомый им процесс. Еще одной отличительной особенностью является сжатие фрагментов: в мультипликационном фильме нет подробного описания подарков, которые девушки получают за колядки, хотя это является неотъемлемой частью обряда. Предлагаем обучающимся обсудить, почему режиссёры сокращают данную сцену? В процессе размышлений приходим к выводу, что язык киноискусства во многом отличается от словесного выражения мыслей. В связи с тем, что экранное время не позволит вместить произведение целиком со всеми подробностями, режиссерам приходится урезать некоторые фрагменты. Такая деталь, как отсутствие подробного визуального образа даров, позволила сократить экранное время фильма, но сохранить сам смысл и процесс проведения обряда.

Таким образом, использование видеосредств наглядности для изучения повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» поможет учащимся не просто изучить данное произведение, но и визуализировать и осознать многие незнакомые понятия, развить навык сопоставления понятий и их образного воплощения. Кроме того, с помощью них происходит вовлечение школьников в культурный контекст повести и знакомит их с традициями и обычаями украинского народа, что является неотъемлемой частью данного произведения.

Литература

1. Беньковская Т.Е. Поколение Z в контексте современного литературного образования // Художественный текст: проблемы чтения и понимания в современном обществе: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием. (г. Стерлитамак, 25–26 окт. 2018 г.). Стерлитамак: Изд-во Стерлитамак. филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», 2018. С. 4–8.
2. Гоголь Н.В. Ночь перед Рождеством. М.: Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН «Наследие», 2001.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1955.
4. Коробкова Е.Н. Методика использования средств наглядности на уроках литературы // Форум. Сер.: Гуманитарные и экономические науки. 2014. № 2(3). С. 38–40.
5. Лытова Д.С. Методика сравнительного анализа эпизодов художественного текста и кинофрагментов в процессе изучения романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» в условиях дистанционного обучения школьников // Электрон. студен. журнал «СтРИЖ». 2021. № 2(37.2). С. 29–32. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1621885097.pdf> (дата обращения: 08.01.22).
6. Соловцова И.А., Борытко Н.М. Общие основы педагогики. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.

DARYA SOROCHINSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

USE OF ANIMATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE STORY “NIGHT BEFORE CHRISTMAS” BY N.V. GOGOL AT THE LESSONS OF LITERATURE IN THE FIFTH FORM

The article deals with the experience of the implementation of the use of the video fragments of the animated cartoon films while studying the story “Night Before Christmas” by N.V. Gogol in the fifth form.

Key words: cinematography, literature, visualization, teaching methods of literature, cartoon.

УДК 364.42/.44

Е.П. ХВАСТУНОВА, М.Р. ЛУЗИКОВА

(elena_volga68@mail.ru, luzikova.mari@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (опыт социологического исследования методом глубинного интервью)

Статья посвящена изучению проблем семей, воспитывающих детей-инвалидов. Материальные и психологические трудности влияют на эмоциональный фон семьи, создают негативный климат, отражающийся на адаптации, взаимоотношениях и досуге как ребенка-инвалида, так и его семьи в целом.

Ключевые слова: социальная работа, дети-инвалиды, семья ребенка-инвалида, ограничение жизнедеятельности, глубинное интервью.

Детская инвалидность – одна из самых острых проблем современного общества [9]. В последние годы в России увеличивается количество детей-инвалидов. Согласно данным, предоставленным Федеральной службой государственной статистики, по состоянию на 1 ноября 2021 года их число составляло 724645 человек, стоит учитывать данные на 1 января 2020 г., которые свидетельствуют о 687718 человек [10]. Ограничение жизнедеятельности детей оказывает влияние на социально-бытовую среду семей, в которых они воспитываются. Такие семьи испытывают большие трудности: финансовые, психологические, жилищные, медико-социальные [5, 6]. Большой отпечаток накладывается на взаимоотношения между родителями, что может привести к учащению разводов, соответственно, увеличению количества неполных семей.

В работах Н.Ф. Алиевой, Д.А. Бистяйкиной, О.В. Бондарь, Н.А. Кошелюк, М.В. Курниковой, Ю.Е. Куртановой, А.В. Лебедевой, Е.И. Холостовой рассматриваются проблемы семей, имеющих детей с инвалидностью [1, 3, 7, 8, 12]. В зарубежных источниках акцентируется внимание на проблемах адаптации к привычной жизнедеятельности родителей, которые воспитывают ребенка с инвалидностью [13]. В исследованиях В.И. Бутриной, Е.С. Федосеевой, Е.П. Хвастуновой особое внимание уделяется вопросам качества жизни семей, восприятия ребенка с ограничениями здоровья со стороны общества, проблемам социальной адаптации и предоставления равных возможностей для ребенка-инвалида и его родителей [4, 11]. Т.Ф. Баранова затрагивает проблемы проведения неэффективной социальной работы с семьями, имеющими ребенка-инвалида, на фоне чего может развиваться эмоциональное выгорание у родителей [2].

С целью анализа регионального опыта социальной работы с семьями, воспитывающими детей-инвалидов, было проведено социологическое исследование с применением метода глубинного интервью. Выбор данного метода был обусловлен необходимостью организации индивидуальной беседы с каждым родителем (в удобное время), направленной на выяснение его глубинной мотивации, личной точки зрения, чтобы исключить влияние другого члена семьи и стремления придерживаться распространенного социального стереотипа.

Исследование носило пилотажный характер и осуществлялось на базе ГКУ «Центр социальной поддержки населения Черноярского района» Астраханской области. Объектом исследования выступили 20 семей, имеющих детей 5–12 лет с инвалидностью по слуху (тугоухость), зрению (атрофия зрительного нерва, гиперметропия, астигматизм), опорно-двигательному аппарату (детский церебральный паралич, спастический тетрапарез, нижний смешанный парапарез, спастическая диплегия, кифоз поясничного отдела позвоночника), по психическому заболеванию (умственная отсталость, гидроцефальный синдром, микроцефалия, эпилепсия, задержка психомоторного и речевого развития, ранний детский аутизм).

В процессе исследования респондентам были заданы вопросы об особенностях жизнедеятельности, о мерах социальной поддержки, о специфике социальной работы, проводимой в отношении них.

После этого был проведен анализ ответов, позволивший выявить три проблемных блока, состоящих из сложностей психологического характера, трудностей проведения семейного досуга, проблем качества оказания социальных услуг.

При анализе психологического блока, было замечено, что данная тема актуальна для многих семей. Так 6 респондентов в своих ответах акцентирует внимание на диагнозе ребенка: «Конечно, это серьезная проблема. Очень жаль, что нельзя его излечить». Четыре респондента так же разделяет серьезность инвалидности и испытывает переживание за дальнейшую жизнь ребенка: «Заболевание достаточно серьезное, но при выполнении определенных условий, жизнь ребенка можно попытаться сделать полноценной». Семь респондентов отметили: «Ежегодное продление инвалидности выматывает маму и ребёнка. Путевки дают очень редко». Три респондента подняли следующий ряд проблем, которые касаются их детей: «Не может посещать учебные заведения – обучается на дому. Нет возможности оставить ребенка одного дома, т. к. всегда должен быть присмотр. Нет возможности пойти на работу». В процессе глубинного интервью, при обсуждении вопросов психологического аспекта у респондентов отмечались реакции тревоги и волнения. Длительное воздействие таких проявлений может привести к депрессии, негативным эмоциональным последствиям, разрушающим семейные отношения, профессиональные успехи, здоровье и жизнь.

В исследовании был представлен ряд вопросов по тематике досуговой деятельности. Анализируя ответы респондентов, можно проследить, что проблема культурного отдыха, проведения свободного времени, развлечений является действительно острой. Все респонденты перечислили социальные учреждения: «школа, дом детского творчества, кинотеатр, торговый центр, городской парк, детские аттракционы, дворовая игровая площадка». Однако, в данном исследовании важно было выявить, как организуется семейный досуг, поэтому респондентам был предложен уточняющий вопрос: «Расскажите, как Вы обычно проводите досуг в кругу семьи?». Ответы у большинства респондентов получились довольно схожие: «Вечером – просмотр телевизора». Так, обсуждая тему досуга семьи, прослеживается влияние степени ограничения здоровья ребенка-инвалида на организацию времяпрепровождения в кругу близких.

Третьим проблемным блоком в данном исследовании стало выявление удовлетворенности уровнем и качеством оказания социальных услуг. Чтобы узнать, как решаются проблемы, с которыми сталкиваются семьи с детьми-инвалидами, в интервью был включен вопрос: «Кто чаще всего помогает Вам решать проблемы?». Все респонденты без исключения дали одинаковый ответ: «Семья». В данный проблемный блок был включён следующий вопрос, где мнения разделились: «Оцениваете ли Вы помощь специалистов, оказываемую Вам, как эффективную?». Шесть респондентов оценили помощь, как малоэффективную, 14 человек посчитали, что оказания услуг эффективны, ответив: «Да, конечно». Исходя из ответов семей с детьми-инвалидами, было решено побеседовать на одну, пожалуй, из главных тем, затрагивающих работу Центра социальной поддержки населения Черноярского района: «Как Вы считаете, достаточно ли развита в нашем регионе система помощи детям-инвалидам?». Трое респондентов, отвечая на поставленный вопрос, испытывали чувство тревоги и, было видно, что данная тема для них действительно играет важную роль в их семье. Только один из респондентов на данный вопрос ответил с уверенностью: «Да, конечно». Что же касается мнения остальных опрошенных, то ответы были следующие: «Недостаточно»; «Бывают перебои с доставкой важных препаратов»; «Устали собирать документы».

Исходя из полученных ответов родителей детей-инвалидов, можно заключить, что система социальной помощи семьям, имеющим «особенных» детей, в Астраханской области недостаточно развита и нуждается в улучшении. Анализируя ответы респондентов, можно констатировать, что Центр социальной поддержки населения в Черноярском районе оказывает помощь тем, кто за ней лично обращается непосредственно в сам центр: курортно-санаторное лечение, индивидуальное обучение на дому, коррекционная помощь психолога, логопеда, дефектолога.

В ходе проведенного исследования была выявлена проблема оказания правовой поддержки семей, имеющих детей-инвалидов, т. к. многие родители затрудняются в решении вопросов юридического характера, сбора необходимых документов; а также необходимо уделить особое внимание недостаточно развитой досуговой занятости и проведения совместных семейных мероприятий. Специалисты по социальной работе должны находить индивидуальный подход к каждой семье, где воспитывается ребенок с ограничением жизнедеятельности.

Таким образом, для того, чтобы ребенок-инвалид смог успешно пройти процесс адаптации в обществе, необходимо проводить комплексную социальную работу не только с детьми с ограниченными возможностями, но и с родителями, т. к. именно от семейного климата зависит, как ребенок будет воспринимать окружающий мир, относиться к своей болезни и строить свою дальнейшую жизнь.

Литература

1. Алиева Н.Ф., Кошелюк Н.А. Специфика социально-психологических условий в семье, воспитывающей ребенка-инвалида, как фактор развития синдрома эмоционального выгорания // Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы: сб. науч. тр. VI Междунар. соц.-пед. чтений им. Б.И. Лившица: в 2 ч. (г. Екатеринбург, 14 нояб. 2014 г.). Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2014. С. 7–12.
2. Баранова Т.Ф. Социальная защита семьи как основа социальной безопасности ребенка-инвалида // Наука. Образование. Личность. 2014. № 2. С. 74–78.
3. Бистаяйкина Д.А., Лебедева А.В. Влияние роста численности детей-инвалидов на меры социальной поддержки в современной России // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. Пермь: ИП Сигитов Т.М. 2016, С. 187–190.
4. Бутрина В.И. Качество жизни инвалидов: анализ современной ситуации в России // Уровень жизни населения регионов России. 2014. № 4(194). С. 129–137.
5. Еттьянова Н.Г., Макарова А.П. Социальные проблемы семей с детьми-инвалидами // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 3-4. С. 65.
6. Казурова Е.А. Семья как социально-культурная среда воспитания младших школьников с нарушением интеллекта // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 2(25). С. 38–40. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1554708469.pdf> (дата обращения: 20.01.2022).
7. Курникова М.В. Социальное самочувствие членов семьи ребенка-инвалида при расширении его двигательной активности // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2018. № 3(47). С. 118–127.
8. Куртанова Ю.Е., Бондарь О.В. Исследование субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование psyedu.ru: электрон. журн. 2014. № 2. С. 257–270. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/70327/psyedu_2014_n2_Kurtanova_Bondar.pdf (дата обращения: 20.01.2022).
9. Петровская Ю.А. Факторы социального благополучия как научная проблема // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2014. № 4(36). С. 137–143.
10. Положение инвалидов // Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964#> (дата обращения: 20.01.2022).
11. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(135). С. 42–48.
12. Холостова Е.И. Энциклопедия социальных практик поддержки семьи и детства в Российской Федерации. М.: Дашков и К°, 2015.
13. Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview // Innocenti Report Card 11 / UNICEF Office of Research. Florence, 2013.

ELENA KHVASTUNOVA, MARIA LUZIKOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

SOCIAL WORK WITH FAMILIES, EDUCATING THE DISABLED CHILDREN (experience of sociological research by the method of in-depth interview)

The article deals with the study of the problems of families, educating the children with disabilities. The material and psychological difficulties have influence on the emotional background of the family, and create the negative climate, reflecting on adaptation, relationships and leisure of both the disabled child and his family as the whole.

Key words: social work, disabled children, families with disabled children, physical dysfunction, in-depth interview method.

УДК 371.68

Л.С. ХЛЕБНОВА

(lubahlebnova.2002@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ*

Представлены идеи об использовании и влиянии социальных сетей в обучении, определен их образовательный потенциал. Более детально проанализирован потенциал социальных сетей и эффективность конкретных педагогических блогов.

Ключевые слова: интернет, социальная сеть, педагогический блог, образовательный процесс.

С развитием сети Интернет социальные сети стали неотъемлемой частью нашей жизни. Каждый ребенок, подросток или взрослый является их активным пользователем и не представляет своей жизни без интернета. В наши дни ученики школ – это дети, выросшие в неразрывной связи с современными информационными технологиями. Уникальность детей заключается в их особом качестве, они быстро и продуктивно поглощают информацию, прежде всего, благодаря сети Интернет. Современная школа не может оставаться в стороне от цифровизации общества, педагоги должны всё больше овладевать цифровой культурой, чтобы соответствовать требованиям, которые выдвигаются в связи с потребностями и способами восприятия современного ребенка. Одним из таких направлений цифровой трансформации может являться освоение педагогами социальных сетей и использование их потенциала в образовательных целях [4, 5].

Согласно определению А.А. Букаевой и А.Т. Магзумова, «социальная сеть – это платформа, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы» [1, с. 121]. Таким образом, образовательные отношения также могут найти отражение в социальных сетях. Еще несколько лет назад всеми любимые «ВКонтакте» и «Instagram» были лишь средством общения и трансляции персональной информации. Однако постоянное обновление технологий значительно расширяет их возможности, и уже не подразумевает социальные сети только лишь мессенджером, они предоставляют людям образовательные сервисы, которые позволяют вывести процесс обучения на новый технологический уровень.

Цель данной статьи – определить образовательный потенциал социальных сетей в современных условиях обучения, выявить наиболее популярные социальные сети и форматы взаимодействия в них с обучающимися, а также выявить факторы, способствующие развитию их образовательного потенциала.

Для начала определимся с целевой аудиторией социальных сетей для использования их в образовательных целях. Взяв за основу возрастную периодизацию Д.Б. Эльконина [6] и опросы ВЦИОМ [3], ученики средней и старшей школы – самые частые пользователи сети Интернет, причем старшеклассники являются абсолютными лидерами по количеству проведенного времени в социальных сетях. Ученики же начальной школы, согласно статистике, пользуются социальными сетями значительно реже, чем подростки. Так, данную категорию учеников мы рассматриваем не будем.

Для уточнения направления исследования мы провели анонимный опрос среди учеников 5–11 классов методом сплошной выборки. Выборка составила 50 человек. В анкете были следующие вопросы: «Какие соцсети вы предпочитаете?», «Используете ли вы какой-либо развлекательный контент при времяпровождении в социальных сетях?», «Удобно ли вам будет если об-

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

разование придет в вашу любимую социальную сеть?». После анализа ответов было установлено следующее: популярными соцсетями являются Вконтакте, Tik-Tok и другие социальные сети. Причем ВКонтакте является неоспоримым лидером – у 62% респондентов эта социальная сеть является любимой. При анализе второго и третьего вопроса удалось выяснить, что ученики с 7 по 11 класс чаще пользуются образовательным контентом, чем младшие подростки. Также они более осознанно относятся к использованию интернет-ресурсов для образовательного процесса. Таким образом, можно сделать вывод о том, что образовательный потенциал социальных сетей применим преимущественно к ученикам старшей школы.

Следует обратить внимание на возникновение информационной среды, которая появилась в результате использования глобальной сети интернет. Именно эта среда позволяет учителям использовать социальные сети как педагогический инструмент. В связи с тем, что каждая социальная сеть имеет свою индивидуальную направленность, то следует их дифференцировать в зависимости от технологических возможностей. Каждая из наиболее популярных среди подростков социальных сетей (указанных выше) предоставляет информацию в различных форматах. Например, ВКонтакте дает возможность для создания и функционирования закрытых сообществ, ботов и бесед. Здесь мы можем создавать контент в текстовой форме, а также использовать ссылки на различные медиаресурсы. В другой популярной социальной сети наиболее актуальными формами взаимодействия с аудиторией является публикация Reels (видео длиной около 1 минуты) и stories (доступные в течение 24 часов короткие видео). В этой соцсети есть возможность публикации постов под фотографиями, но в связи с современными тенденциями такие публикации уходят на второй план. Сопоставляя данные социальные сети, можно сделать вывод о том, что в ВКонтакте удобнее размещать теоретический материал в текстовом формате на стене сообществ или при рассылке ботов. В другой же социальной сети было бы целесообразнее выкладывать практический материал для отработки теоретического. Tiktok имеет особую специфику. На платформе данной социальной сети вся информация представлена в виде коротких видео. Из-за такого формата сложно надолго задержать внимание аудитории, поэтому, на наш взгляд, размещение полноценного образовательного контента не принесет столько пользы, сколько ее можно получить при использовании других соцсетей. Однако TikTok был бы удобен для закрепления и повторения пройденного материала или же для запоминания небольшой по объему информации.

В данной статье мы рассмотрим более детально одну из наиболее популярных социальных сетей, потому что именно в ней на данный момент развивается новое направление педагогического взаимодействия с участниками образовательного процесса – педблоггинг. По мнению А.С. Калинина «Педагогический блоггинг – деятельность педагогического работника по ведению аккаунта в социальных сетях и на иных публичных интернет-платформах (видеохостинг, аудиоподкасты, новостные ленты и прочее) с доминированием образовательной тематики» [2, с. 279]. Так как данная социальная сеть ориентирована на создание блогов, то эта социальная сеть позволяет в полной мере развиваться данному понятию.

Для выявления перспектив развития социальной сети как образовательного ресурса проанализируем видео-формат Reels и текстовый формат, представленный постами. В начале исследования мы выдвинули гипотезу, что по предметам гуманитарного цикла проще и доступнее вести образовательный блог в этой социальной сети, чем по предметам естественно-научного цикла. Первоначальные количественные данные подтверждали эту гипотезу – количество аккаунтов учителей гуманитарного цикла, обнаруженных нами по ключевым словам, значительно превышает количество аккаунтов учителей естественнонаучного цикла: 206 против 128. Далее мы провели содержательный анализ аккаунтов, чтобы выяснить насколько успешно осуществляется ведение педагогического блога учителей той или иной направленности. Мы сравнивали аккаунты по следующим параметрам:

1. Активность обучающихся.
2. Дидактическая насыщенность контента.
3. Цифровая культура и эстетика контента.

Выборку составили 10 аккаунтов, по 5 каждой направленности. Результаты анализа представлены в табл.

Таблица

Сравнительный анализ педблогов

Критерии	Активность учеников	Дидактическая насыщенность контента	Цифровая культура и эстетика контента
<i>предметы гуманитарного цикла</i>			
@rech_o_rechi – учитель русского языка и литературы	Данный критерий представлен слабо, большинство фидбэка исходит от других учителей	Блог очень богат информативными роликами и постами. В нем представлены правила совершенно разных блоков: пунктуация, орфография, лексика и т. д. Также в видеороликах разбираются наиболее частые ошибки учеников, что показывает связь и работу на целевую аудиторию	Видеоролики выполнены качественно и захватывающе, фото для постов гармонично вписываются в ленту аккаунта и не отвлекают от дидактической составляющей контента
@english_with_elena – учитель английского языка	Ученики принимают активное участие в блоге их учителя, они фотографируются вместе с педагогом, комментируют посты	В блоге есть закрепленные истории. Они включают в себя рубрики: «Слово дня», «Учим слова», «Звуки», «Соц.сети», “Don’t forget”, «Идиомы». В рубриках содержится информация, максимально направленная на учеников	Нет единого стиля оформления профиля. Reels не являются основным форматом аккаунта. В ленте преобладают посты. Посты написаны грамотно
@semenova.teacher – учитель истории	Ученики проявляют заинтересованность и активность в блоге учителя и в его деятельности. Ученики вместе с учителем участвуют в различных мероприятиях	Данный критерий представлен в виде постов, посвященных различным историческим деятелям России, а также розыгрышам набора материалов по истории	У блога есть своя стилистика, но мало хорошо отрепетированных фотографий. Формат Reels развит плохо. Посты написаны грамотно и простым языком
@sachari_art – учитель ИЗО	Фидбэк очень многочисленный, т. к. аккаунт только развивается	В формате Reels представлено множество мастер-классов по рисованию открыток, которые были бы интересны ученикам. В постах содержится информация о каких-либо лайфхаках для художников	Формат Reels хорошо развит, учитель выкладывает большое количество мастер-классов, формат постов развит хуже. Они выходят редко и не наполнены дидактической составляющей пед. блога
@polya.raevskaya – учитель истории	Ученики активно комментируют и взаимодействуют с педагогом в ее блоге. Они всячески поддерживают новые проекты учителя	Дидактического материала для учеников не так много, данный блог больше нацелен на аудиторию учителей. Педагог делится идеями для проведения уроков	Блог выдержан в определенной стилистике. Развита как формат Reels, так и формат постов. Посты написаны грамотно

Критерии	Активность учеников	Дидактическая насыщенность контента	Цифровая культура и эстетика контента
<i>предметы естественнонаучного цикла</i>			
<u>@marinaamatematik</u> – учитель математики	Фидбэка от учеников практически нет	Дидактические материалы представлены в формате закрепленных историй, где есть рубрики: «Математика», «Информатика». Также в блоге есть посты, в которых раскрывается практическое применение математики	Определенной стилистики у блога пока нет, также мало качественно обработанных фотографий. Формат Reels развит слабо, но формат постов функционирует весьма успешно, посты выкладываются часто
<u>@wanna_be_teacher</u> – учитель химии	Очень сильный фидбэк от учеников. Они активно комментируют посты и Reels	Дидактические материалы представлены в формате видеороликов. В них педагог показывает интересные химические реакции, тем самым пробуждая в учениках интерес к своему предмету. Также педагог преподносит информацию через ассоциации с аниме-персонажами. Сложную для понимания теорию учитель записывает в формате песни к ролику	Определенной стилистики у блога нет, но красной нитью сквозь него проходит тема аниме, популярная среди современных школьников. Формат Reels развит слабо, в основном преобладает видео-формат. Педагог записывает преимущественно разговорные видео, его речь грамотная и хорошо поставленная
<u>@femila.teacher</u> – учитель физики и астрономии	Фидбэка со стороны учеников пока мало, т. к. этот блог еще совершенно новый	Дидактический материал представлен в формате постов и видеороликов. В постах объясняются сложные темы простым и интересным языком. Также в блоге есть закрепленные истории, в которых также представлен дидактический материал. В них есть следующие рубрики: «Физика», «Астрономия»	Блог выполнен в единой стилистике. Формат Reels развит плохо, основная информация оформлена в виде постов. Посты написаны грамотно и интересно
<u>@iteacherna</u> – учитель информатики	Обратной связи от учеников в блоге очень мало, в основном она исходит от других преподавателей	Дидактическая составляющая данного блога ориентирована на учителей. В постах и закрепленных историях находится множество полезной информации и идей для учителей	У блога есть определенная стилистика, в которой выдержаны фотографии для постов и видеоролики. Формат Reels развит слабо, так как автор блога отдает предпочтение формату постов
<u>@ann_piskun</u> – учитель биологии	Ученики активно комментируют посты, снимаются в видео и фотографируются с учителем.	Дидактическая составляющая блога равномерно раскрывается в постах, видео-формате, Reels и закрепленных историях. В блоге много информации, которая способна заинтересовать учеников в изучении биологии, а также показаны места, где представлены экспонаты и выставки, посвященные данной науке.	У блога нет определенной стилистики. Учитель использует все возможности Instagram при ведении своего блога.

В ходе содержательного анализа оказалось, что наша гипотеза была неверна. Принадлежность предмета к гуманитарному циклу никак не влияет на успешность педагогического блога. Немало аккаунтов, популярных среди учеников, которые ведутся учителями естественнонаучного цикла. Секретом успеха многих популярных блогов является затрагивание тем, интересных подросткам, например тема аниме в профиле педагога по химии или интересные посты про исторических деятелей, которые ребята сейчас проходят по программе, в аккаунте педагога по истории.

Если делать общие выводы относительно использования социальной сети Instagram для образовательных целей, то можно отметить следующее:

- 1) данная социальная сеть подходит для предоставления ученикам информации как по школьной программе, так и сверх нее; пробуждения мотивации учеников;
- 2) для целевой аудитории наиболее привлекателен формат видеороликов и постов, так ученики больше проявляют активности на аккаунтах педагогов;
- 3) оформление аккаунта не имеет сильного значения для популярности блога, главное качество контента и то, как педагог взаимодействует с аудиторией.

Литература

1. Букаева А.А., Магзумова А.Т. Использование социальных сетей в образовательном процессе. // Инновации в науке. 2015. № 42. С. 120–126.
2. Калинин А.С. Медиаактивность педагогов: новые ресурсы и возможности педагогического блоггинга. // Национальная безопасность молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в vusa – мире: материалы Междунар. науч.-практич. конф. (г. Челябинск, 21–22 апр. 2021 г.). Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического ун-та, 2021. С. 279–284.
3. Подростки в социальной сети: норма жизни или сигнал опасности? // ВЦИОМ. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/podrostok-v-soczialnoj-seti-norma-zhizni-ili-signal-opasnosti-> (дата обращения: 13.11.2021).
4. Пономарева Ю. С., Размачева Ю.А. Инструменты социальных сетей для создания и продвижения сетевых образовательных сообществ // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 4(39). С. 99–103. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1625677749.pdf> (дата обращения: 10.11.2021).
5. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Тенденции цифровой трансформации общего образования: мониторинг мнений педагогов и руководителей образовательных организаций // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 8(151). С. 9–15.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология. 4-е изд. М.: Издат. центр «Академия», 2007.

LYUBOV KHLEBNOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL

The article deals with the ideas of the use and the influence of the social networks in teaching. There is defined their educational potential. There is analyzed in details the potential of the social networks and the efficiency of the particular pedagogical blogs.

Key words: Internet, social network, pedagogical blog, educational process.

Естественные науки

УДК 504.064.2–504.53

Н.В. ГОЛУБИНА

(golybina12@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОЦЕНКА СОВРЕМЕННОГО ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПОЧВ В ЧЕРНОЯРСКОМ РАЙОНЕ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ*

Проведено обследование почвенного покрова Черноярского района Астраханской области. Выявлены основные источники антропогенного воздействия на почвы района, а также зоны с разной степенью состояния почвенного покрова района.

Ключевые слова: почвенный покров, геоэкологическое состояние почв, хозяйственная нагрузка, антропогенная нагрузка, загрязнение, засоление, эрозия почв.

На территории Астраханской области отмечается неоднозначная экологическая ситуация. Черноярский район, как одна из административных единиц Астраханской области, также не является исключением в этом плане. Специализация района – сельскохозяйственная, поэтому, на наш взгляд, исследование геоэкологического состояния почвенного покрова – это первоочередная задача, которая позволит дать более полное представление об экологических проблемах на территории района. Анализ, оценка и картографирование геоэкологического состояния почвенного покрова на территории Черноярского района Астраханской области носит региональный характер, но, в тоже время, позволяют на модельном участке более детально рассмотреть отдельные экологические проблемы и их вариации, предложить пути выхода из сложившейся ситуации, улучшить экологическое состояние территории в целом.

Анализом воздействия различных видов хозяйственной деятельности и геоэкологического состояния почвенного покрова на территории Астраханской области, в основном, занимаются Астраханские ученые [2]. Однако, их также в основном интересуют районы интенсивной нефте- и газодобычи Астраханской области. Также публикации в основном касаются Астраханской области в целом [2, 4]. Более детальное исследование почвенного покрова Черноярского района Астраханской области отличается своей новизной. Необходимо отметить, что и для соседней Волгоградской области такого рода исследования также носят единичный характер [3].

Основное направление развития производства на территории Черноярского района Астраханской области – сельскохозяйственное. На территории района производится растениеводческая продукция (зерновые и технические культуры), значительны площади овощных и, особенно, бахчевых культур. Для качественного выращивания такой продукции требуются и почвы хорошего качества. На территории района почвенный покров обеднен гумусом, также отмечается значительное засоление сельскохозяйственных площадей. Так, мониторинг почвенного покрова – это достаточно актуальная проблема для данной территории. Малейшие изменения в почвенном покрове могут привести к необратимым последствиям, экологической катастрофе, что в конечном итоге негативно скажется на жизнедеятельности населения района, которое в основном занято в сельском хозяйстве.

Таким образом, цель данного исследования – определить современное геоэкологическое состояние почвенного покрова на территории Черноярского района Астраханской области. Данная цель определила следующие задачи:

1. Выявить особенности почвенного покрова в пределах района.
2. Определить негативные факторы воздействия на почвенный покров района.

* Работа выполнена под руководством Буруль Т.Н., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

3. Выявить зоны с различным геоэкологическим состоянием почв в пределах Черноярского района Астраханской области.

Объект исследования – почвенный покров района; предмет исследования – современное геоэкологическое изменение почв.

В процессе исследования применялся ряд методов: анализ литературных и картографических источников, картографический и сравнительно-картографический, сравнение и описание, полевые исследования, экспертные оценки.

Территория Черноярского района расположена в природной зоне, характеризующейся большой засушливостью, отличающейся жарким летом и умеренно холодной зимой. Восточная часть исследуемой территории расположена в пойме реки Волги, с наименьшими отметками – 17 м, что несколько смягчает климат. Максимальная высота в пределах района – 15 метров на крайнем северо-западе. Среднегодовая температура воздуха на большей части района составляет 8,5°C, немного повышаясь в южной части района до 8,7°C. Преобладают северо-восточные, восточные и западные ветра. Количество выпадающих осадков в пределах района – от 250 до 270 мм в год. Минимальное количество осадков за весь период наблюдений – 137 мм, максимальное – 407 мм [1]. В годовом цикле температур воздуха наблюдается три месяца с отрицательной температурой (с декабря по февраль). Для всего района характерно быстрое нарастание температур, что вызывает быстрое высыхание почвы и угнетение растительности [5].

Черноярский район делится на два различающихся между собой морфологических района: северная Сарпинская низменная равнина и северная лугово-лесная пойма. Северная Сарпинская низменная равнина заключена в треугольнике между р. Волгой и Сарпинской ложбиной в пределах суглинистой северной комплексной полупустыни. Это плоская низменная древнеморская суглинистая аккумулятивная равнина, слабо покатая к югу. Местами поверхность слабо повышается, представляя систему широких, увалообразных, плоских бугров, являющихся неровностями морского дна соляно купольного происхождения [Там же].

Северная лугово-лесная пойма располагается в северной полупустыне, включая участки Волго-Ахтубинской поймы. В этот район входят широкая (30–40 м) и относительно высокая часть Волго-Ахтубинской поймы, а также две надпойменные террасы [Там же].

Пойма расчленена протоками и рукавами, пространства которых имеют островной характер и представляют пойменные террасы трех уровней, неправильно чередующихся. Их окраинные (обращенные к протокам) части супесчаные и песчаные (отмели, прирусловые валы) центральные – преимущественно глинистые и суглинистые, равнинные и мелкогрядистые [Там же].

Большая часть Черноярского района расположена в Сарпинской низменности, осложненной блюдцеобразными понижениями, западинами. Почвообразующими породами на этой территории служат древнекаспийские отложения. Они представлены желто-бурыми суглинками и красно-бурыми глинами. Желто-бурые суглинки характеризуются большой плотностью и карбонатностью. Суглинки Сарпинской низменности с глубины примерно одного метра подстилаются породами более легкого механического состава. В лиманах и лиманообразующих понижениях почвообразующими породами служат глинистые лиманные и тяжелосуглинистые отложения. Широкое распространение получили луговые почвы полупустынь – солонцеватые, солончаковые и солонцы луговые [Там же].

Восточная часть района расположена в пойме реки Волга, в центральной и прирусловой ее части. Сложена эта территория аллювиальными отложениями. Механический состав аллювия связан со скоростью движения полых вод в пойме: чем больше скорость течения, тем крупнее размер оседлых частиц. В прирусловой части поймы почвообразующие породы имеют песчаный и супесчаный механический состав. Они рыхлые, слоистые, бескарбонатные. В центральной части поймы наряду с песчаными и супесчаными аллювиальными отложениями распространены оглеенные бескарбонатные тяжелые суглинки и глины. Подстилаются они, как правило, песками и супесями. Светло-каштановые почвы чистых контуров не образуют, а встречаются только в комплексе с солонцами. Светло-каштановые со-

лонцеватые тяжелосуглинистые почвы залегают на слабоволнистых равнинах. Механический состав почв тяжелосуглинистый [5].

На правом берегу Волги в пределах исследуемой территории отмечаются многочисленные короткие, но глубокие овраги. Высота отдельных участков берега Волги в пределах Черноярского района может достигать 26 м.

На исследуемой территории достаточно широко представлены солонцы. В зависимости от мощности надсолонцового горизонта все солонцы делятся на: глубокие (более 18 см), средние (10–18 см) и мелкие (10 см). Все солонцовые почвы характеризуются очень плотным по слоению солонцового горизонта столбчатой структуры. Такой плотный горизонт не позволяет влаге проникать вглубь к корневой системе. Из всех представленных типов солонцов в пределах рассматриваемого района наибольшее распространение получили средние и мелкие солонцы. Солонцовые почвы исследуемой территории по механическому составу могут быть отнесены к легко- и среднесуглинистым, отмечается в верхних горизонтах менее сильное засоление (0,051–0,113%), чем в глубоких. Нарастание увеличения засоленности почв на территории района направлено на восток [Там же].

Оценив возможные источники воздействия на почвенный покров Черноярского района можно отметить, что в «основном на почвенном покрове района негативно сказывается интенсивное использование земель в сельском хозяйстве на фоне засоленности почв, в том числе на орошаемых землях. Также можно отметить влияние антропогенных факторов: близостью к Волгоградской агломерации, достаточно развитой транспортной нагрузкой, локальными загрязнениями почв пестицидами, функционированием свалок бытовых отходов и т. п.» [3].

Официально полигонов складирования отходов на территории района нет. Однако, практически возле каждого из 17 поселений района расположена свалка бытовых отходов. Функционируют свалки возле с. Старица, п. МТФ колхоза им. Калинина, с. Черный Яр, с. Ступино, с. Поды, с. Вязовка, с. Каменный Яр, с. Солодники, с. Ушаковка, южнее с. Солёное Займище. Эти свалки оказывают негативное воздействие на почвенный покров, территории находятся в неудовлетворительном состоянии, сильно захламливаются. Ввиду равнинности территории отходы, складываемые на данных свалках, разносятся на значительные расстояния.

Влияние промышленных предприятий на почвенный покров района незначительно, т. к. среди предприятий, которые могут оказывать негативное воздействие в виде выбросов в атмосферу, или сбросов на профиль или в водоемы различных химических веществ, не так уж и много. Кроме того, эти предприятия по своей сути, если и оказывают воздействие на окружающую среду, то незначительное: это пищевые предприятия, швейное производство, издательство, производство неметаллических минеральных продуктов. Из предприятий, наиболее сильно оказывающих воздействие на окружающую среду, можно назвать только предприятия теплоэнергетики и хозяйственный комплекс населенных пунктов.

Транспортный комплекс на территории района представлен, в основном, автомобильными дорогами протяженностью около 270 км:

- дорогами регионального значения с твердым покрытием;
- федеральной дорогой;
- местными проселочными дорогами;
- линиями электропередач;
- водным транспортом.

Транспортно-географическое положение Черноярского района характеризуется как транзитное. По территории муниципального образования проходит участок федеральной трассы Р-22 «Каспий», протяженностью 150 км. Плотность транспортной сети около 63 км/1000 км².

Практически все населенные пункты соединены между собой дорогами с твердым покрытием. Параллельно руслу реки Волги проходит федеральная трасса, а также основные линии электропередач. Наибольшая нагрузка на почвы от воздействия транспортного комплекса отмечается по восточной границе района, вдоль русла Волги.

Широко развито на территории района орошаемое земледелие, и многочисленны оросительные системы и каналы. В связи с чем, на исследуемой территории часто отмечаются процессы вторичного засоления почв.

Площадь земельного фонда исследуемой территории составляет около 422 тыс. га. В сельском хозяйстве используется около 321 тыс. га, что составляет около 76% от общей площади земель района.

Под пашни занято около 81 тыс. гектар (что составляет всего около 25% от земель, используемых в сельском хозяйстве), причем к орошаемой пашне относится около 24,3 тыс. гектар (около 30% паханных земель).

Наибольшую площадь в структуре сельского хозяйства района занимают пастбища – около 198 тыс. гектар (или почти 62% сельскохозяйственных земель района). Отмечается значительная деградация пастбищ на фоне перевыпаса скота на слабо закрепленных, малогумусированных почвах.

Значительное воздействие на почвенный покров оказывает эксплуатация месторождений полезных ископаемых, а вернее – их добыча. Причем это воздействие проявляется в нескольких факторах: это непосредственное изъятие ресурса; а также механическое нарушение почвенного покрова; складирование вскрышных пород и отвалов, образование антропогенных форм рельефа (терриконов, оврагов, карьеров, провалов и т. п.); попадание несвойственных глубинных элементов на поверхность, в водные источники и атмосферный воздух.

В пределах исследуемого района разрабатываются 6 месторождений полезных ископаемых: месторождения песка с балансовым запасом около 96 тыс. м³ на Сералевской воложке, на о. Волвий с балансовым запасом около 61 тыс. м³, на о. Хохлатский с балансовым запасом около 1 млн. 380 тыс. м³; месторождение глин Черноярское-1 с балансовым запасом около 2 млн. м³; месторождения опок Каменнаярское с балансовым запасом около 20 млн. м³ и Верхне-Каменнаярское с балансовым запасом около 8 млн. м³.

2 месторождения местных, пока не разрабатываемых: месторождение с запасами глин, суглинков и песков Черноярское-2 и месторождение опок Центрально-Каменнаярское. Эта порода имеет нижнепалеогеновый возраст, окрашена в темно-серый цвет, который придает наличие в ней опала и глинистого вещества. Глинистого вещества содержится около 10–12% и в породе оно распространено неравномерно. Опаловый кремнезем является морским химическим образованием. Кровля пласта полого погружается к югу и к западу под толщу четвертичных отложений. Средняя мощность пласта составляет 15,9 м. Максимальная вскрытая мощность – 77,5 м. На глубине около 5 метров начинается обводнение толщи породы. Перекрыты опоки песчано-глинистыми породами с рыхлым строением хвалынского возраста. Литологически четвертичные отложения представлены глинистыми кварцевыми тонкозернистыми песками желтовато-серого цвета, глиной вязкой, слоистой, суглинком средним и тяжелым коричневого цвета. Мощность вскрышных пород в среднем составляет чуть более 2 м.

Также на территории района разведаны перспективные месторождения по добыче углеводородов: Западно- и Южно-Вязовское и Юртовское. Эти месторождения перспективны в добыче нефти.

Таким образом, проанализировав основные особенности почв на территории района, учитывая факторы антропогенного воздействия на почвы, на территории Черноярского района можно выделить несколько геоэкологических категорий состояния почв: конфликтное – в восточной части района, вдоль реки Волга. Эта территория отличается наиболее плодородными аллювиальными отложениями, более интенсивно используется в сельском хозяйстве, интенсивной эксплуатацией месторождений полезных ископаемых. Кроме того, большая часть поселений района расположена вдоль Волги и, поэтому именно в этой части района проявляется еще и весь комплекс антропогенного воздействия. На севере и северо-западе района отмечается напряженное геоэкологическое состояние почв, связанное с интенсивной сельскохозяйственной нагрузкой, более сильной эрозийной расчлененностью территории. Удовлетворительное состояние почвенного покрова отмечается в центральной и южной частях района, что связано с использованием территории в основном под пастбища, отсутствием населенных пунктов, транспортной инфраструктуры.

Таким образом, оценка современного геоэкологического состояния почвенного покрова на территории Черноярского района показала, что преобладает напряженная ситуация, с отдельными очагами конфликтного и удовлетворительного состояния почв. Для улучшения качественного состояния почвенного покрова необходимо внедрение мероприятий, обеспечивающих накопление влаги, предотвращающих эрозионное расчленение территории, а также мероприятия по мелиорации солонцов.

Литература

1. Атлас Астраханской области. М.: Федеральная служба геодезии и картографии России, 1997.
2. Бармин А.Н., Иолин М.М. Мониторинг почвенного покрова на полигоне «Речное» нефтепроводной системы Каспийского трубопроводного консорциума на территории Астраханской области // Эколого-географические проблемы природопользования нефтегазовых регионов Теория, методы, практика: доклады Междунар. науч.-практич. конф. (г. Нижневартовск, 25–27 окт. 2009 г.). Нижневартовск: Нижневарт. гос. ун-т, 2009. С. 128–132.
3. Буруль Т.Н., Озерина И.А. Оценка геоэкологического состояния почвенного покрова Калачевского района Волгоградской области // География – от теории к практике: мат-лы II Междунар. науч.-практич. конф. (г. Луганск, 23–25 окт. 2018 г.). Луганск: Книга, 2018. С. 39–44.
4. Бармин А.И., Иолин М.М., Шарганова И.А. [и др.]. Современная характеристика почвенного покрова Астраханской области // Южно-Российский вестник геологии, географии и глобальной энергии. 2006. № 1(14). С. 64–73.
5. Проект схемы территориального планирования МО «Черноярский район» // Муниципальное образование «Черноярский район». [Электронный ресурс]. URL: <http://admcherjar.ru/swp/направления/комитет-имущественных-отношений/территориальное-планирование> (дата обращения: 12.12.2021).

NATALYA GOLUBINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ASSESSMENT OF THE MODERN GEOECOLOGICAL QUALITY OF THE SOILS IN THE CHERNOYARSKY DISTRICT OF THE ASTRAKHAN REGION

The article deals with the observation of the soil covering of the Chernoyarsky district of the Astrakhan region. There are revealed the basic sources of the anthropogenic impact on the district's soils and the zones with the different degree of the quality of the district's soil covering.

Key words: soil covering, geoecological soil quality, economic load, anthropogenic impact, pollution, salinization, soil erosion.

УДК 502/504

Е.Ю. ТРЕМАСОВ

(nfy5020161@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ПОЖАРООПАСНОЙ СИТУАЦИИ НА ТЕРРИТОРИИ БЫКОВСКОГО РАЙОНА ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Представлены результаты многолетних наблюдений за изменениями пожароопасной ситуации в пределах Быковского района Волгоградской области. Отмечены современные тенденции, представлена география возгораний.

Ключевые слова: *пожар, возгорание, засушливый климат, степной пожар, пожароопасная ситуация, мониторинг, динамика.*

Быковский район расположен в центральной части Волгоградской области, административным центром является посёлок Быково, который расположен на расстоянии почти 160 км на северо-восток от г. Волгограда. Граничит район: на севере с Николаевским, на востоке – с Палласовским, на юго-востоке – с Ленинским, на юге – с Среднеахтубинским районами, на западе и северо-западе район граничит по Волгоградскому водохранилищу с Дубовским и Камышинским районами Волгоградской области. Площадь района – около 3,41 тыс. км², население составляет около 25 тыс. человек [1]. В целом для Быковского района с его засушливым, аридным климатом, пожары – частое явление. Пожар – это всегда трагедия и для людей, и для окружающей среды [3]. Ежегодно данный район подвергается значительному количеству как природных, так и антропогенных пожаров. Постоянный мониторинг пожароопасной ситуации позволяет определить наиболее подверженные пожарам территории, следовательно – предотвратить возгорания в будущем.

Так же ландшафт района предполагает к пожароопасной ситуации, т. к. весь район относится к полупустыне и входит в гидрологический район как Прикаспийский бессточный бассейн с малым количеством водных ресурсов.

Особенностью района можно назвать климат: лето на территории района (сезон, когда наиболее часто отмечаются пожары в большинстве районов нашей области) довольно очень жаркое, температура может достигать 45 градусов и с очень редкими дождями со средними годовыми осадками 325–430 мм, весной и осенью пожаров немного, а зимой вообще природных пожаров нет. Скорость ветра на территории района также может способствовать быстрому распространению пожаров: средняя скорость ветра от 5 до 10 м/сек., но бывают порывы ветра 18–30 м/сек. Процент дней в году со штилями всего 5–6% [1].

Все эти факторы и обусловили определение цели исследования: выявить территории Быковского района, наиболее часто подвергающиеся пожарам.

Были поставлены следующие задачи: проследить современную динамику пожароопасной ситуации (за пятилетний период) на территории района; выявить основные причины пожароопасной ситуации на территории района; обозначить наиболее пожароопасные места в районе; разработать перечень мероприятий по уменьшению пожаров на территории Быковского района Волгоградской области.

При выполнении работы применялись следующие методы: анализ и интерпретация литературных и картографических источников, научных статей; обработка статистических данных; сравнительный, сравнительно-картографический методы.

В литературе данная тематика освещена крайне недостаточно. Обобщающие данные не дают представление о конкретной территории. И даже статьи, выполненные под руководством Т.Н. Буруль, отражающие исследования некоторых районов Волгоградской области по данной тематике [3, 4, 5, 6],

* Работа выполнена под руководством Буруль Т.Н., кандидата географических наук, доцента кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

не могут дать аналогичные представления о пожароопасной ситуации в пределах Быковского района. Таким образом, данное исследование отличается своей новизной.

Таблица

**Динамика пожаров на территории Быковского района
Волгоградской области за последние 6 лет (составлено автором по материалам: [2])**

Год	2016	2017	2018	2019	2020	2021	всего
Зима	–	–	–	–	5	1	6
Весна	5	30	30	6	13	7	91
Лето	9	19	–	1	6	4	39
Осень	12	45	3	10	14	9	93
Всего	26	94	33	17	38	21	229
Всего	229						

Таким образом, проанализировав картографические и статистические данные, была составлена таблица, в которой отражены возгорания на территории Быковского района Волгоградской области за последние 6 лет. Данные отображены по годам и сезонам года, что дает наглядное представление о динамике природных пожаров в пределах рассматриваемого района. За рассматриваемый период среди сезонов года на территории Быковского района самым неблагоприятным по возгораниям стала осень. За последние 6 лет в этот сезон на территории Быковского района произошло около 93 возгорания (табл.). Совсем немного по этому показателю уступает весенний сезон – 91 возгорание. Полученные данные полностью меняют сложившееся представление о наибольшей пожароопасности на территории Волгоградской области в летний сезон. На территории Быковского района за последние 6 лет в летний сезон произошло всего 39 возгораний, что почти в 3 раза меньше, чем в осенний и весенний сезоны.

Также необходимо отметить наметившуюся тенденцию возгораний в зимний сезон. Однако, поскольку такие возгорания стали происходить только в последние два года, какие-то кардинальные выводы делать еще рано. В целом это может свидетельствовать о теплых и сухих зимах на территории района в последнее время.

По количеству пожаров за последние 6 лет на территории Быковского района лидирует 2017 г., когда было зафиксировано около 94 возгораний, а в 2019 г. отмечается наименьшее количество возгораний – 17, это связано с тем, что лето в 2019 г. на территории района не было жарким, с большим количеством дождливых дней (25), что в целом не характерно ни для этого сезона, ни для этой территории.

Среднестатистическое количество пожаров на территории района составляет 38 случаев.

Сравнивая климатические характеристики Волгоградской области за последние 6 лет, можно убедиться в том, что весной, несмотря на большое количество пожаров, выпадает значительное количество осадков (больше, чем летом) [1] и, таким образом, отмеченные пожары на территории района носят в основном антропогенный характер.

На основе составленных картосхем за каждый из сезонов года по каждому из рассматриваемых периодов было составлено представление о географии пожаров на территории района.

География возгораний за исследуемый период следующая: в 2016–2021 г. на территории Быковского района в основном частые пожары отмечались на юго-западе, западе и востоке района, а вот на севере-востоке и в центральной части района отмечалось наименьшее количество пожаров.

В 2016 г. пожары были зафиксированы на север п. Песчаный, на восточной границе района, между р.п. Быково и х. Солянка, у с. Красноселец, на западе и юге п. Победа, вблизи п. Зелёный и п. Федорова, вблизи х. Овечкино, на востоке с. Луговая Пролейка, на юге около с. Новоникольское и западе и вблизи х. Демидова и с. Солдатско-Степное.

В 2017 г. наибольшее количество пожаров было зафиксировано на севере района вблизи р.п. Быково, п. Красные Зори, п. Раздолье, п. Песчаный, п. Зелёный, а также на юго-западе возле с. Новоникольское, на востоке района около с. Овечкино, с. Солдатско-Степное.

В 2018 г. география пожаров была следующей: весной отмечены возгорания вблизи с. Нижний Балыклей, с. Новоникольское. Летом пожаров на территории района не было. Осенью возгорания отмечались около п. Приморск, с. Новоникольское, а также на юге района.

В 2019 г. зафиксировано тоже не большое количество возгораний в основном они отмечались вблизи п. Зелёный, с. Луговая Пролейка, с. Новоникольское, между п. Молодежный и п. Победа, на юго-западе района.

В 2020 г. возгорания были зафиксированы в большом количестве на севере района вблизи п. Светлый, с. Александровка, р.п. Быково, п. Солдатско-Степновское, так же отмечались пожары на юге района вблизи с. Новоникольское.

В 2021 г. возгорания отмечались зимой недалеко от с. Луговая Пролейка, с. Александровка, х. Солянка, с. Солдатско-Степное. Осенью в центральной части района. Летом на восточной границе района, а также недалеко от п. Красные Зори. Осенью в центральной части района, на юго-востоке, а также вблизи с. Александровка.

В целом за рассматриваемый период пожарам меньше всего была подвержена центральная и юго-восточная, северо-западная часть Быковского района (за весь период наблюдений вблизи следующих пунктов не наблюдалось ни одного возгорания – п. Катричев, с. Садовое, х. Демидов). Чаще всего пожары отмечались в более-менее густонаселенных частях района, на побережье водохранилища (фактор рекреационной нагрузки). Меньше всего возгораний фиксировалось в отделенных частях района, труднодоступных, с характерными природными особенностями, не способствующих частым возгораниям.

Наиболее частыми причинами пожаров на территории района стали: непотушенные сигареты, горящие спички, тлеющий пыж после выстрела, промасленная ветошь, осколки стекла, преломляющие лучи солнечного света, искры от приборов, сжигание старой травы, сельскохозяйственные палы [6].

Среди наиболее эффективных мероприятий по предотвращению возникновения пожаров на территории сельскохозяйственных районов Волгоградской области и в том числе, на территории Быковского района, является опашка территории населённых пунктов, соблюдение мер пожарной охраны [5]. Службы пожарной охраны на территории района расположены в административном центре р.п. Быково, с. Приморск, с. Новоникольское, х. Демидова, с. Кислово, с. Солдатско-Степное. Конечно, при большой скорости распространения степных пожаров своевременно справиться с распространением пожаров в пределах довольно протяженного района будет сложно. Мониторинг пожароопасной ситуации на территории Быковского района, выявление наиболее подверженных этому процессу территорий позволит в дальнейшем (при своевременном принятии адресных мер) предугадать очаги возгорания, снизить количество ежегодных пожаров, стабилизировать пожароопасную обстановку.

Литература

1. Географический атлас-справочник Волгоградской области / под ред. В.А. Брылева. 3-е изд. М.: Планета, 2016.
2. Карта пожаров: мониторинг пожаров // Электронный атлас Волгоградской области. [Электронный ресурс]. URL: <https://maps.volganet.ru/map/Fires/> (дата обращения: 05.01.2022).
3. Озерина И.А. Пожароопасность Клетского района Волгоградской области // Студен. электрон. журнал ВГСПУ «СтРИЖ». 2021. № 1(36). С. 40–42. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1612424594.pdf> (дата обращения: 08.09.2021).
4. Озерина И.А. Современная динамика пожароопасной ситуации на территории Калачевского района Волгоградской области // Безопасность в современном мире: материалы II Всерос. науч.-практич. конф. (г. Волгоград, 10 февр. 2020 г.). Волгоград: Изд-во Волгоград. института управления – филиал РАНХиГС. 2020, С. 146–149.
5. Ситкалиев А.А. Мониторинг пожароопасной ситуации на территории Палласовского района Волгоградской области // Безопасность в современном мире: материалы II Всерос. науч.-практич. конф. (г. Волгоград, 10 февр. 2020 г.). Волгоград: Изд-во Волгоград. института управления – филиал РАНХиГС. 2020, С. 172–175.
6. Ярыгин А.Н., Буруль Т.Н. Динамика пожароопасной ситуации на территории Большой излучины Дона // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Естественные науки. 2013. № 1. С. 32–36.

EVGENIY TREMASOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**ANALYSIS OF DYNAMICS OF FIRE HAZARDOUS SITUATION AT THE TERRITORY
OF THE BYKOVSKIY DISTRICT OF THE VOLGOGRAD REGION**

The article deals with the results of the examinations of many years of the changes of the fire hazardous situation within the bounds of the Bykovskiy district of the Volgograd region. There are described the modern tendencies, there is presented the geography of the flame developments.

Key words: fire, flame development, arid climate, range fire, fire hazardous situation, monitoring, dynamics.

Исторические науки

УДК 94(430)

В.А. АРСЕНТЬЕВА

(vikrotiyaarsenteva@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПОЛОЖЕНИЕ СОВЕТСКИХ ВОЕННОПЛЕННЫХ В КОНЦЕНТРАЦИОННОМ ЛАГЕРЕ АУШВИЦ*

Рассматривается положение советских военнопленных в концентрационном лагере Аушвиц. Анализируется вопрос о деятельности подпольных организаций, созданных советскими военнопленными на территории лагеря Аушвиц.

Ключевые слова: советские военнопленные, концентрационный лагерь Аушвиц, нацистская Германия, геноцид, подпольные организации.

Концентрационный лагерь – это лагерь для принудительной изоляции реальных или предполагаемых противников государства, политического режима и т. п. В отличие от тюрем, обычных лагерей для военнопленных и беженцев, концентрационные лагеря создавались по особым декретам во время войны, обострения политической борьбы. Данное словосочетание вызывает бурю эмоций и чувств негодования в душе многих людей, которые хоть немного понимают какой смысл скрыт за этими словами.

Целью данной статьи является рассмотрение положения советских военнопленных в концентрационном лагере Аушвиц, с привлечением свидетельств бывших советских заключенных лагеря Аушвиц. Кроме того, описывается деятельность подпольных организаций.

Методом исследования является анализ архивных материалов и научной литературы по данной теме исследования.

Из опубликованных воспоминаний узников были использованы следующие работы: А. Тринда «С клеймом на руке. Сб. В фашистских застенках. Записки» [10] о неудачной попытке массового побега советских военнопленных; неизвестный бывший заключённый Аушвица о первых советских военнопленных на территории лагеря, которых умерщвили газом «Циклон Б».

Если говорить про литературу, то были использованы общие труды по данной тематике. Так, работа Д. Корнейчука «Освенцим: штрихи из истории немецкого лагеря смерти» [5]. Из зарубежной литературы был использован труд Н. Вахсмана «История нацистских концлагерей» [2]; Ш. Датнера «Преступления немецко-фашистского вермахта в отношении военнопленных во Второй мировой войне» [4]; Р. Отто, Р. Келлер «Советские военнопленные в системе концлагерей Германии» [7], а также были использованы воспоминания коменданта лагеря Рудольфа Хесса в произведении «Комендант Освенцима. Автобиографические записки Рудольфа Хесса» [3] для того, чтобы понять, каким образом лагерное руководство относилось к советским военнопленным.

Положение советских военнопленных в концентрационном лагере Аушвиц

Вначале хочется сказать о главной причине основания лагеря – большое количество арестованных немецкой полицией поляков и связанное с этим переполнение тюрем. Первоначально новый лагерь планировался на 10000 человек, однако после инспекционной поездки в марте 1941 г. глава СС Генрих Гиммлер дал указание расширить лагерь до 30000 человек [1, с. 4].

В начале октября 1941 г. в Аушвице после ряда инспекций на местности и с согласия коменданта лагеря Рудольфа Хёсса на некотором расстоянии от концлагеря начали обустройство лагеря военнопленных [9, с. 9].

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

Сама процедура принятия советских военнопленных поражает жестокостью. Из показаний писаря лагерной канцелярии Казимежа Смоленя: «Пленные прибывали в состоянии полного истощения. В каждом транспорте было 20–30 человек, умерших в пути. Пленные были изголодавшимися. Во время транспортировки они не получали никакого питания. Все обовшивели. После выгрузки из вагонов они, несмотря на мороз, должны были раздеваться догола, после чего в течение многих часов ждали своей очереди на дезинфекцию, а затем их, голых и мокрых, гнали ударами в лагерь. В лагере для них было выделено 9 барраков, которые были обнесены колючей проволокой под током высокого напряжения, а над входными воротами помещена надпись: “Трудовой лагерь для военнопленных”» [7, с. 110].

Из данного фрагмента воспоминаний можно сделать вывод, что на территорию лагеря первых советских военнопленных доставили в ужасающих условиях, люди не получали питание в процессе транспортировки, поэтому многие умирали. После выгрузки из вагонов и процедуры селекции военнопленных расселили в 9 барраков, которые охранялись усиленными способами.

В концлагерь Аушвиц в конце октября прибыли четыре чина главного управления гестапо в Катовице, в том числе и руководитель – штурмбаннфюрер СС и оберрегирунгсрат Рудольф Мильднер. Двое из них владели русским языком [Там же, с. 118].

Они потратили на допросы всех военнопленных несколько недель, разделив их на четыре группы: «фанатичные коммунисты» (300 человек), группа А – «политически неприемлемые» (700 человек), группа В – «не внушающие политических подозрений» (8 тысяч человек) и группа С – «годные для участия в восстановлении» после завершения войны (30 человек) [Там же, с. 119].

О первых днях в лагере Аушвиц вспоминает бывший советский военнопленный Андрей Погожев следующим образом: «Первые дни буквально ошеломили всех. Нас просто пытались превратить в стадо животных: бегом за едой, на поверку, на осмотр. Гоняли толпой, понукая, подгоняя ударами бичей по спинам, головам. На поверки выходили все. Из блока выносили больных, не способных двигаться, и всех умерших, входивших в списочное количество заключенных. Около двух часов продолжалась поверка утром и столько же вечером. В рядах стояли шатающиеся, совершенно нагие советские военнопленные, а на бетонных тротуарах лежали нагие мертвые и больные. Так продолжалось весь октябрь и половина ноября» [8].

Смертность в лагере для советских военнопленных поражает. Бывший заключённый Аушвица о первых советских военнопленных на территории лагеря, вспоминает таким образом: «Их разместили в блоке № 11, который находился по соседству с нашим 10 блоком. Мы знали, что, кто попадал в тот 11 блок, больше оттуда не выходил. Долго ждать не пришлось. Уже в тот вечер был замечен один ээсовец, который с противогоазом вошел в 11 блок. Через два дня после этого 11 блок застыл в тишине. Никто в блок не заходил, и из него не выходил. Все советские военнопленные, которые находились в 11 блоке, умерли от отравления газом» [4, с. 156].

Именно советские военнопленные стали первыми в концентрационном лагере Аушвиц, на которых провели тестирование нового способа убийства, а именно газ «Циклон Б». Данный газ использовался для дезинфекций помещений, поэтому на складах лагеря Аушвиц его было предостаточно.

Таким образом комендант лагеря Рудольф Гесс вспоминает об этом событии: «Русским велели раздеться в прихожей, а потом они совершенно спокойно вошли в морг, т. к. им сказали, что они должны пройти дезинсекцию. Морг смог вместить такое количество людей, какое прибыло с транспортом. Как только все вошли, двери закрыли и через отверстия в потолке пустили газ... Лишь несколько часов спустя помещение открыли и проветрили. Тогда я впервые увидел такое количество трупов, отравленных газом людей... мне стало не по себе – меня охватил ужас... Над самим вопросом уничтожения советских военнопленных я тогда не задумывался. Таков был приказ, и я обязан был его выполнять» [3, с. 74].

Советские солдаты, попавшие в плен, были одной из многочисленных групп в лагере Аушвиц. Именно их силами должно было вестись строительство нового концентрационного лагеря в Бжезинке, предназначавшегося для советских военнопленных. Однако они выполняли и другие работы: валили лес, рыли канавы и разбирали старые фермы, добывая кирпич для зданий нового лагеря [2, с. 204].

И, конечно, никаких специальных средств защиты не предусматривалось. Заключённые работали голыми руками на морозе, поэтому многие из них получали обморожение, обессиленные падали и умирали. Каждый день, когда заключённые возвращались с работ, за ними на телеге везли трупы их товарищей.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что первых советских военнопленных, доставленных в лагерь Аушвиц, почти сразу убивали после прибытия. Также первые советские военнопленные по прибытию в лагерь были разделены специальной комиссией СС на 4 подгруппы: «фанатичные коммунисты», группа А – «политически неприемлемые», группа В – «не внушающие политических подозрений» и группа С – «годные для участия в восстановлении» после завершения войны, часть из этих людей отправили в газовые камеры, оставшихся направили на принудительные работы (рыть канавы, валить лес и т. д.). Впервые, именно на советских военнопленных протестировали газ «Циклон Б», который обладал почти стопроцентной гарантией массового убийства.

Подпольные движения

Первые дни пребывания в лагере Аушвиц буквально ошеломили всех узников, которые попадали сюда. Людей, которые совсем недавно знали, что такое мирная жизнь, что такое любимая работа, семья, друзья, просто пытались превратить в животных. И тем не менее, у всех узников было огромное желание – убежать как можно дальше от этого ада на Земле, чтобы не видеть и не чувствовать то унижение человеческого достоинства, которое каждый день приходится выдерживать на данной территории лагеря. Когда проходил первый шок от увиденного в лагере, узники поняли, что можно выжить. Однако для этого нужно стремиться найти подобных себе, объединить свои оставшиеся силы. Именно поэтому в концентрационном лагере Аушвиц существовала целая сеть подпольных организаций или движения Сопротивления.

Лагерь Аушвиц считался самым жестоким из системы концентрационных лагерей, поэтому именно сюда перевозили некоторое количество советских военнопленных, которые совершали побег из других лагерей. Так, например, за побег из лагеря были переведен в Аушвиц в 1942 г. бывший командир дивизии на Волховском фронте полковник К.Е. Карцев, майор В.П. Соколов, дважды бежавший из лагерей Ф. Скиба, П. Махура [6, с. 29].

Из их рассказов известен факт сопротивления одной из групп пленных. «Поздней осенью 1942 г. в Аушвиц привезли несколько сот советских военнопленных. Они пробыли в лагере около месяца, а затем их повели в газовую камеру: “Когда колонна поравнялась со штабелем сложенных у крематория дров, кто-то из смертников крикнул: – Товарищи, бей фашистских гадов! Это послужило сигналом. Сотни людей прорвались к штабелю сквозь густую цепь охраны. Несмотря на огонь эсэсовцев, военнопленные расхватили дрова и, вооружившись поленьями, бросились на конвоиров. Завязался отчаянный бой. Под ударами поленьев эсэсовцы падали с разбитыми черепами. Падали и сраженные красноармейцы, но даже раненные, обливаясь кровью, продолжали отбиваться. Пленные красноармейцы погибли все до одного”» [10, с. 173].

Всё время, пока действовал концентрационный лагерь Аушвиц с 1939 по 1945 годы, существовали целые сети подпольных движений и организаций, которые, в основном, занимались организацией побегов узников, а также сбором и передачей информации о том, какие зверства над заключёнными учиняют национал-социалисты на данной территории [5].

Основную роль в подпольных организациях играли советские военнопленные. Именно они представляли единственную страну, на которую с надеждой и мольбой были обращены взоры узников – как на страну, народ которой может освободить узников лагеря Аушвиц.

В данной работе были рассмотрено положение советских военнопленных в концентрационном лагере Аушвиц. Военнопленные жили в нечеловеческих условиях, выполняли различные работы: валили лес, рыли канавы и строили новые бараки в лагере. Кроме того, с помощью привлечения документов и воспоминаний узников был описан массовый побег советских военнопленных с территории лагеря Аушвиц, который закончился неудачно.

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: 17.05.2022).
2. Вахман Н. История нацистских концлагерей / пер. с англ. А.А. Уткина. М.: Центрполиграф, 2018.
3. Гесс Р. Комендант Освенцима. Автобиографические записки Рудольфа Гесса. [Электронный ресурс]. URL: http://samlib.ru/c/chizhow_j/new-hoess.shtml (дата обращения: 17.05.2022).
4. Датнер Ш. Преступления немецко-фашистского вермахта в отношении военнопленных во Второй мировой войне. М.: Изд-во иностр. литры, 1963.
5. Корнейчук Д. Освенцим: штрихи из истории немецкого лагеря смерти. [Электронный ресурс]. URL: http://www.hrono.ru/statii/2006/krn_osven.html (дата обращения: 16.05.2022).
6. Лебедев А. Солдаты малой войны: (Записки освенцимского узника). М.: Госполитиздат, 1957.
7. Отто Р., Келлер Р. Советские военнопленные в системе концлагерей Германии. М.: Аспект Пресс, 2020.
8. Погожев А., Стенькин П. Побег из Освенцима: остаться в живых. [Электронный ресурс]. URL: <https://kraevushka.livejournal.com/763449.html> (дата обращения: 16.05.2022).
9. Свебоцкая Т., Пиндерская-Лех Я., Менсфельт Я. Аушвиц-Биркенау история и настоящее. Государственный музей Аушвиц-Биркенау, 2010.
10. Тринда А. С клеймом на руке // В фашистских застенках: Записки. Мн.: Госиздат БССР, 1961.

VICTORIYA ARSENTYEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

POSITION OF SOVIET PRISONERS IN THE CONCENTRATION CAMP AUSCHWITZ

The article deals with the position of the Soviet prisoners in the concentration camp Auschwitz. There is analyzed the issue of the activity of the underground organizations, having created by the Soviet prisoners at the territory of the camp Auschwitz.

Key words: Soviet prisoners, concentration camp Auschwitz, Nazi Germany, genocide, underground organizations.

УДК 94(430)

Е.С. ШЕВЧЕНКО

(elizaveta.2412@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Музей-заповедник «Сталинградская битва»

РАВЕНСБРЮК «В РУКАХ» ЭСЭСОВЦЕВ: СТРУКТУРА И УПРАВЛЕНИЕ ЛАГЕРЕМ*

Рассматривается организация концентрационного лагеря Равенсбрюк, структура его администрации. В состав последней входили: штаб коменданта, политический отдел, отдел превентивного ареста, административно-хозяйственный и медицинский отделы. Представлен нацистский механизм эксплуатации и уничтожения людей.

Ключевые слова: Вторая мировая война, Третий рейх, национал-социализм, концентрационные лагеря, Равенсбрюк.

Равенсбрюк являлся женским концентрационным лагерем нацистской Германии. За весь период его действия через него прошло около 120000 женщин и детей, 1200 подростков и 20000 мужчин более 40 национальностей [4]. Организация концлагеря Равенсбрюк являлась такой же, как и в других концлагерях нацистской Германии. Заведовала всей системой концентрационных лагерей Третьего рейха Инспекция концентрационных лагерей (ИКЛ), которую возглавлял Теодор Эйке [1, с. 51]. В сентябре 1939 г. образовалось Главное управление имперской безопасности (РСХА) под руководством Рейнхарда Гейдриха. Данному управлению подчинялись политические отделы концлагерей. Еще одним органом, занимавшимся хозяйственными и финансовыми вопросами концентрационных лагерей, являлось Главное административно-хозяйственное управление СС (ВФХА) под руководством Освальда Поля. Внутренняя организация Равенсбрюка включала в себя пять отделов: штаб коменданта, политический отдел, отдел превентивного ареста, административно-хозяйственный и медицинский отделы [3, с. 81].

Возглавлял концлагерь комендант, его должность появилась в Равенсбрюке в конце 1941 г. До этого времени начальника лагеря официально именовали «директором». Он руководил работой всего лагерного персонала, обладал безграничной властью над заключенными. В ведении штаба коменданта находились вопросы, связанные с безопасностью лагеря, его административно-хозяйственным, кадровым и правовым функционированием, материально-техническим обеспечением и вооружением, бухгалтерией и связью [10, с. 249].

Первым директором Равенсбрюка являлся Гюнтер Тамашке, занимавший должность с мая по август 1939 г. Родился Г. Тамашке 26 февраля 1896 г. в Берлине. Занимался изучением экономики и по итогу получил профессию продавца. Был женат, имел одного ребенка, но развелся. В 30-х гг. занимал должность директора концлагерей Лихтенбург и Равенсбрюк. 5 января 1942 г. Г. Тамашке вынуждены покинуть ряды СС из-за недостойного поведения. Его увольнение обосновывалось стремлением воспользоваться своим положением руководителя СС для того, чтобы как-то повлиять на еврейскую компанию. Впоследствии в 1944 г. рейхсфюрер СС Г. Гиммлер отменил приказ об увольнении Г. Тамашке. Впоследствии Г. Тамашке стал служить в армии. Умер 14 октября 1959 г. [9, с. 169–172].

После него управление лагерем взял на себя Макс Кёгль. Он родился 16 октября 1895 г. в Фюссене. В возрасте двенадцати лет остался сиротой. Стал горным пастухом, а затем горным проводником, после чего в 18 лет ушел добровольцем в армию. Был женат как минимум дважды и имел одного ребенка. Работал в концлагерях Дахау, Заксенхаузен, Лихтенбург. Оттуда в мае 1939 г. отправился в Равенсбрюк в качестве адъютанта, где 1 января 1940 г. его назначили директором лагеря, оставался на этой должности до августа 1942 г. Впоследствии М. Кёгля перевели в концлагерь Майданек, затем он стал комендантом концлагеря Флоссенбюрг. В Баварии в июне 1946 г. его арестовали. Впоследствии его нашли повешенным в своей камере в судебной тюрьме Швабах 27 июня 1946 г. [7].

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

С сентября 1942 г. вплоть до 1945 г. преемником Макса Кёгля стал Фриц Зурен. Он родился 10 июня 1908 г. в Ольденбурге и по профессии являлся квалифицированным торговцем. Был женат и имел четырех детей. Также, как и его предшественники начинал свою карьеру в других концлагерях Германии. После окончания войны Ф. Зурена заключили в тюрьму, он должен был предстать перед судом на Первом гамбургском процессе по делу Равенсбрюка. Во время одного из допросов утверждал, что в начале 1945 г., когда начала функционировать в лагере газовая камера, он занимался ликвидацией лагерей-спутников и по этой причине отсутствовал в главном лагере Равенсбрюк. В связи с этим Ф. Зурен пытался переложить ответственность за газовые отравления и многочисленные убийства заключенных на других функционеров лагеря. Впоследствии в ноябре 1946 г. ему удалось бежать из британской тюрьмы. Три года спустя его арестовали американские военные и передали французам, они судили Ф. Зурена в Раштатте на юго-западе Германии. Его признали виновным и приговорили к смертной казни, которая состоялась в июне 1950 года [6].

В Равенсбрюке существовал политический отдел. Он в основном отвечал за регистрацию заключенных и их освобождение, прием прибывающих транспортов, цензуру почты и проведение допросов. Помимо этого, он ведал вопросами, касающимися распределения узников по категориям, учетом отправленных на работу, учетом умерших, а также борьбой с подпольной деятельностью в лагере. Возглавлял политический отдел Пауль Борхерт, его подчиненным являлся Людвиг Рамдор, его особенно боялись заключенные [8, с. 127].

Людвиг Рамдор родился в 1909 г. Бросил начальную школу в 14 лет и стал учиться на слесаря. С 1928 г. работал в полиции. С началом войны его призван на военную службу жандармом полевой армии. В 1940 г. прошел годичный курс в качестве офицера КРИПО, после чего получил звание инспектора. В июле 1942 г. его отправили в Равенсбрюк, где он оставался до апреля 1945 г. в качестве начальника политического отдела гестапо. В этой роли он отвечал за расследование коррупции среди сотрудников СС и саботажа со стороны заключенных. Его редко видели в форме СС, он держался в стороне от других сотрудников. Л. Рамдор игнорировал советы комендантов и ненавидел других сотрудников СС. Перед освобождением лагеря его вызвали в суд СС в Берлине и предъявили обвинение за несанкционированный контакт с женщиной-заключенной в качестве пытки для получения нужной информации. Он был приговорен к 6 годам лишения свободы, но вместо этого переведен в штрафной батальон. 3 мая 1945 г. американские войска арестовали Л. Рамдора и передали британским властям. На Гамбургском процессе его приговорили к смертной казни, состоявшейся 3 мая 1947 г.

Отдел превентивного ареста занимался непосредственно оперативным руководством лагеря. Руководителем отдела и по совместительству заместителем коменданта лагеря являлся шцухафтлагерфюрер. В его задачи входило обеспечение выполнения приказов коменданта и поддержание официальной связи с отделами лагеря [10, с. 250]. За всю историю Равенсбрюка данную должность занимало шесть человек: Эгон Цилль, Отто Зельднер, Трауготт Мейер, Михаэль Редвиц, Эдмунд Браунинг и Иоганн Шварцхубер. Все они родились в Германии. Э. Цилль являлся пекарем по профессии, Т. Мейер – электриком, М. Редвиц и Э. Браунинг – торговцами, И. Шварцхубер – книгопечатником. Все они были женаты, имели или не имели детей. Работали в уже упомянутых концлагерях Лихтенбург, Дахау, Нацивайлер, Флоссенбюрг, Штутгоф, Майданек, Маутхаузен и др. После войны судьба нацистских функционеров сложилась по-разному. Эгон Цилль пережил конец войны во Фленсбурге, где жил под вымышленным именем. В 1953 г. его арестовали, а в 1955 г. приговорили к пожизненному заключению. В ходе повторного судебного разбирательства в 1961 г. приговор сократили до 15 лет лишения свободы. После освобождения жил в Дахау, где и умер 23 октября 1974 года. Еще один заместитель коменданта Эдмунд Браунинг после окончания войны считался пропавшим без вести. К смертельной казни были приговорены Трауготт Мейер, его приговор привели в исполнение 22 октября 1948 г., Михаэль Редвиц, его казнь состоялась 29 мая 1946 г. и Иоганн Шварцхубер. Последний после своего ареста в 1945 г. предстал перед судом на 1-м Гамбургском процессе по делу Равенсбрюка. После вынесения смертного приговора он попросил о помиловании. В своем прошении заявлял, что был осужден

за участие в массовых уничтожениях только на основании свидетельских показаний и в то же время мог назвать имена заключенных, которые могли бы его оправдать. Кроме того, И. Шварцхубер апеллировал тем, что его трое несовершеннолетних детей останутся без отца и не будут иметь средств к существованию. Однако приговор утвердили и привели в исполнение. Казнь состоялась утром 3 мая 1947 г. в Хамельне [9, с. 172–177].

Административно-хозяйственный отдел в разное время возглавляли штурмбаннфюрер СС Хуберт Лауер и гауптштурмфюрер СС Курт Зейтц. В целом отдел отвечал за питание, одежду заключенных и персонала лагеря, размещение и условия проживания узников, а также за поддержание в исправном состоянии оборудования лагеря [8, с. 127].

В Равенсбрюке существовал и медицинский отдел, который возглавлял главный врач лагеря. Должность главного врача в свое время в Равенсбрюке занимали Вальтер Пфитцнер, Вальтер Зоннтаг, Герхард Шидлауски и Рихард Троммер. Врачи, работавшие в Равенсбрюке принимали участие в медицинских экспериментах. Основной целью опытов являлась необходимость в разработке лекарств, способных победить болезни, свирепствовавшие среди немецких солдат, воевавших на Восточном фронте. Самая большая группа медицинских экспериментов проводилась под руководством личного друга Г. Гимmlера, эсэсовского врача, профессора Карла Гебхардта [5].

К. Гебхардт родился 23 ноября 1897 г. Едва окончив школу во время Первой мировой войны отправился на фронт, вернулся в звании лейтенанта. В конце войны К. Гебхардт попал в плен, впоследствии за боевые заслуги его наградили Железным крестом 1-го и 2-го класса. В 1919 г. участвовал в подавлении восстания коммунистов в Рурской области. Тогда же, в 1919 г., он поступил в Университет Мюнхена, чтобы изучать медицину. В 1923 г. участвовал в Пивном путче. Закончив обучение, К. Гебхардт стал работать на должности ординатора в отделении ортопедической хирургии Берлинского Университета. В 1933 г. занял пост главного врача в созданном им ортопедическом госпитале в Хоэнлингене. Позже, в годы Второй мировой войны его переоборудовали в госпиталь для солдат из войск СС. В 1937 г. К. Гебхардт получил лицензию хирурга и профессорскую степень. Он занимал пост руководителя медицинского отдела в Имперской академии физической подготовки, главного военного клинического врача при имперском враче СС. В 1945 г. являлся президентом немецкого отделения Красного Креста. После войны К. Гебхардт предстал на Нюрнбергском процессе над врачами, его приговорили к смертной казни, которая состоялась 2 июня 1948 г. [9, с. 131].

Концентрационные лагеря Третьего рейха воплотили в себе дух национал-социализма. Подводя некоторый итог вышесказанному, стоит подчеркнуть, что, несмотря на то, что нацисты сумели создать единую упорядоченную структуру управления и организации концентрационными лагерями, несмотря на всю педантичность и доскональность в их подходе к данному вопросу, не стоит забывать самого главного. Прежде всего, данная система являлась одним из ужасающих, чудовищных механизмов по эксплуатации и уничтожению огромного числа мужчин, женщин и детей. По различным оценкам в концентрационном лагере Равенсбрюк за весь период его функционирования скончалось от 50 до 90 тыс. человек. Всего через систему нацистских концлагерей с период с 1933 по 1945 гг. прошло примерно 2 млн 300 тыс. мужчин, женщин и детей, погибло 1 млн 700 тыс. людей [2, с. 13]. Самое главное, что в этой системе участвовали такие же люди, которые имели свои интересы и увлечения, у них были семьи и дети, они являлись специалистами различных профессий и, осознавая это, становится еще страшнее от того, что люди способны на такой ужас.

Литература

1. Аристов С.В. Нацистский женский концентрационный лагерь Равенсбрюк (1939–1945 гг.): стратегии выживания узниц: дисс. ... канд. ист. наук. Курск, 2010.
2. Вахсман Н. История нацистских концлагерей / пер. с англ. А.А. Уткина. М.: Центрполиграф, 2018.
3. Шевченко Е.С. Положение женщин в нацистском концлагере Равенсбрюк // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2020. № 4-2(33). С. 80–83. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1591281653.pdf> (дата обращения: 06.01.2022).

4. 1939–1945 Ravensbrück concentration camp // Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten. Mahn und Gedenkstätte Ravensbrück. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ravensbrueck-sbg.de/en/history/1939-1945/> (дата обращения: 06.01.2022).
5. Docking K. Gender, Recruitment and Medicine at Ravensbrück Concentration Camp, 1939–1942 // German History. 2021. Vol. 39. No. 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://academic.oup.com/gh/advance-article/doi/10.1093/gerhis/ghab021/6276966> (дата обращения: 06.01.2022).
6. Fritz Suhren: Vernehmungen in Nürnberg (1946), Beweismaterial, Zeuginnaussagen (1942–1947). Versetzungsverfügung vom KL Sachsenhausen zum KL Ravensbrück (Lagerkommandant), 27.08.1942. // Arolsen Archives. International Center on Nazi Persecution. [Электронный ресурс]. URL: https://collections.arolsen-archives.org/archive/1-1-35-0_9056504/?p=1&doc_id=82150402 (дата обращения: 06.01.2022).
7. Lebenslauf des ehemaligen Lagerkommandanten Max Koegel // Arolsen Archives. International Center on Nazi Persecution. [Электронный ресурс]. URL: https://collections.arolsen-archives.org/archive/1-1-8-0_9055203/?p=1&s=max%20koegel&doc_id=82110216 (дата обращения: 06.01.2022).
8. Morrison J. Ravensbrück: everyday life in a women's concentration camps. Princeton: Markus Wiener Publishers, 2000.
9. Schäfer S. Zum Selbstverständnis von Frauen im Konzentrationslager. Das Lager Ravensbrück. Berlin: Technische Universität Berlin, 2002. [Электронный ресурс]. URL: <https://d-nb.info/965490297/34> (дата обращения: 06.01.2022).
10. Strelbel B. Das KZ Ravensbrück. Geschichte eines Lagerkomplex. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2003.

ELIZAVETA SHEVCHENKO
*Volgograd State Socio-Pedagogical University,
the Battle of Stalingrad Museum-Reserve*

**RAVENSBRÜCK “IN HANDS” OF SS MEN: STRUCTURE
AND ADMINISTRATION OF THE CAMP**

The article deals with the organization of the concentration camp “Ravensbrück” and the structure of its administration. The staff of the last included the commandant staff, the political department, the department of the preventive arrest, the administration and management division and medical department. There is presented the Nazi mechanism of the exploitation and destruction of people.

Key words: Second World War, the Third Reich, national socialism, concentration camps, Ravensbrück.

УДК 94(410)

О.Д. ЯКОВЛЕВА

(olyakovleva7@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**КОРОЛЕВА – СИМВОЛ МОНАРХИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ
(на основе текстов речей королевы Елизаветы II)***

Данное исследование посвящено изучению той роли, которую занимает королева Елизавета II, будучи частью традиционной структуры правления Великобритании, выступая символом института монархической власти.

Основной акцент в данной работе делается на роль королевы как национального символа государства, как посредника между властью и народом. Исходя из этого, рассматриваются функции, которые исполняет королева в государстве.

Ключевые слова: *Елизавета II, королева, монарх, институт монархии, национальный символ, парламентская монархия.*

Великобритания на протяжении многих лет сохраняет традиционную форму правления, монархический строй, к тому же является государством высокой политической значимости на международном уровне, оказывая влияние на международные отношения и мировую политику. Имидж Великобритании строится на институте монархической власти, на символе королевы как ключевой фигуре монархии, а жизнь королевской семьи всегда вызывала особый интерес как населения Великобритании, так и всего мирового сообщества. Елизавета II, находясь на престоле уже 70 лет, наиболее ярко отражает традицию стабильности, символизируя институт монархии, поэтому особенно интересным является ее роль в механизме власти, в поддержании этой стабильности и сохранении института монархической власти Великобритании. По сравнению с первой половиной XX в., институт монархии несколько трансформировался, адаптируясь к современным реалиям и ценностям в обществе, но феномен сохранения института монархии базируется на особенностях исторического развития Великобритании. Еще в период правления королевы Виктории, Великобритания стала великой мировой колониальной державой с сильным военным флотом, находилась на высоком уровне индустриального развития, однако после событий Второй мировой войны в первой половине XX в. великая империя распадается, и вот это тяжелое наследие передается монарху, о котором и пойдет речь в этой статье.

Многие авторы исследовали взаимосвязь монарха и государства, монарха и нации, роль королевы в институте власти, например, данная тематика прослеживается в работах А. Муравьева (дореволюционный период) [9], советских историков И.И. Жигалова, С.В. Захарова, С.Л. Ковалевского, Б.С. Крылова, В.Н. Некрасова [3, 4, 5, 6, 11], на современном этапе большую работу в данном ключе провела А.А. Полякова в своей диссертации на соискание ученой степени кандидата наук [14], помимо нее показательны труды Н.В. Попова, К.В. Рыжова, А.Б. Соколова [15], статьи Г. Андреевой, Е.А. Мироновой, А.А. Писаревской, И.О. Тарпольской [1, 7, 13, 16].

Цель статьи заключается в том, чтобы проанализировать и определить роль монарха как символа нации, способность правителя сохранить монархическую форму правления. В ходе написания статьи, нами был проанализирован портрет Елизаветы II через ее выступления. В основе исследования лежат материалы речей королевы в ходе торжественных выступлений. Данные источники хранятся на сайте королевской семьи, поэтому в исследовательской работе основной упор делается на достижение цели через призму официальных выступлений королевы, тронных речей, а также Рождественских обращений.

Характеризуя форму правления Великобритании, мы говорим, в первую очередь, о парламентской монархии, при которой основные функции управления государством в законодательной, исполнительной и судебной власти лежат на кабинете министров, монарх же, которым выступает Елизавета II,

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

больше царствует, нежели правит, выполняет свои функции номинально. «В законодательной, исполнительной и судебной сферах власть монарха фактически символична. И это объясняет то, что даже если конституция наделяет его большими полномочиями, он не может ими самостоятельно воспользоваться. Все исходящие от монарха акты нуждаются в официальном одобрении министров» [7, с. 77].

Отсюда следует, что правильнее сказать, что королева больше правит не государством, а нацией. Она участвует в ежегодных церемониях открытия Парламента, присутствует на встречах с премьер-министрами, выступает представителем нации и государства за рубежом, поддерживая дипломатические отношения с другими государствами, а также обеспечивает прием иностранным делегациям внутри Великобритании. Однако основная ее функция сводится к поддержанию единства нации, королева обеспечивает национальную идентичность, поддерживая народ в наиболее тяжелые годы, и разделяет с ними радость в удачные периоды развития государства. Елизавета II постоянно посещает различные части Соединенного Королевства и периодически бывает в странах Содружества; тем самым участвуя в жизни людей, она дарует им уверенность в будущем, демонстрирует единение и неравнодушие к народу и его будущему.

Кроме этого, именно королю приносят клятву верности, от имени монарха выдаются паспорта, королева изображается на банкнотах, монетах и почтовых марках. Само название гимна Великобритании «Боже, храни Королеву» и его содержание также говорят о высокой значимости и почитании монарха, т. к. британцы – крайне педантичны в почитании своих традиций, а институт монархии – одна из наиболее укоренившихся традиций. Если мы обратимся к первому куплету гимна, то можно увидеть в следующих строках безграничное почитание королевы:

*God save our gracious Queen!
Long live our noble Queen!
God save the Queen! Send her victorious
Happy and glorious
Long to reign over us:
God save the Queen” [20].*

В переводе Александра Булышко, гимн Великобритании на русском языке выглядит следующим образом:

*Боже, милостивую Королеву храни,
Продли ее величавые дни,
Боже, Королеву храни.
Пошли ей ратных побед,
Славы и счастья свет,
Царствия множество лет,
Боже, Королеву храни [2].*

В гимне присутствует обращение к Богу, высказывается просьба сберечь королеву, подарить ей счастье и долгого царствования над народом. Данный гимн – хороший пример традиционного британского патриотизма по отношению к монарху.

Монарх всегда является главным символом монархии, поэтому королева выступает, в первую очередь, олицетворением самого института монархической власти. Королева выполняет представительские функции, как внутри страны, так и за ее пределами, привлекая интерес иностранной общественности и средств массовой информации. Традиционный английский консерватизм не предполагает никакой иной формы правления, а личность королевы сопровождается безграничным уважением и почитанием традиций. В речах королевы прослеживается тенденция к единению с народом, приобщению к ценностям поликультурного мира. Она предстаёт перед нами заботливой, внимательной к своему детищу, матерью государства. Например, это ярко видно из ее Рождественского обращения 1953 г., которое было сделано во время путешествия: “*At the same time, I want to show that*

the Crown is not merely an abstract symbol of our unity but a personal and living bond between you and me” [19]. В обращении подчеркивается то, что корона – это не просто символ, а именно живая связь между народом и королевой, отсюда королева – не просто символ монархической власти, но и **национальный символ**, который связывает власть с народом, выступает неким посредником между ними.

Речи королевы как будто не оставляют никаких сомнений в искренности ее слов, сказанных народу, они пронизаны теплотой, чувством взаимного уважения королевы и народа. Елизавета II чувствует их поддержку, веру, и в свою очередь, отвечает еще большей заботой о жителях государства. Показательными являются слова, сказанные королевой в день ее коронации: *“Throughout this memorable day I have been uplifted and sustained by the knowledge that your thoughts and prayers were with me <...> Throughout all my life and with all my heart I shall strive to be worthy of your trust”* [17]. Королева высказывается о том, что ощущает поддержку народа, и это по-настоящему важно для нее, настолько, что она в ответ подчеркивает, что всю свою жизнь будет стремиться оправдать это доверие. Отсюда следует, что основная роль королевы сводится именно к статусу «главы нации».

Несмотря на высокую популярность королевы Елизаветы II, история Великобритании знает и наиболее тяжёлые годы, как и для самой королевы, так и для всего народа. В наше время спад популярности монархии в лице королевы Елизаветы II и ее семьи приходится на период конца 1990-го – начала 1991 г. (как указывала «Санди Таймс», в этот период англичане стали считать, что королевская семья уже не является для них абсолютным образцом, что «монархия испытывает достаточно серьезные трудности в определении своего места в обществе»), а также на 1997 г., когда народное недовольство было вызвано поведением королевской семьи после гибели в автокатастрофе принцессы Дианы [10].

Таким кризисным годом был и, например, 1992 г., который сама королева характеризует, как год, полный *“worldwide turmoil and uncertainty”* [18], т. е. глобальных потрясений и неопределённости. Помимо анализа данного года, упоминания пожара в Виндзоре, даже в наиболее трудный год, мы видим, как королева продолжает подчеркивать взаимозависимость ее и всего народа, находит общее, что выступает почвой для ощущения единства. Королева говорит метафорично, несколько философски о вещах, характеризующих изменения в обществе, через которые проводит мысль единения народа: *“But we are all part of the same fabric of our national society...”* [Там же]. Несмотря на кризисный год, на все потрясения, которые являются ударом по институту монархии в целом, Елизавета II упоминает о том, что и она, и весь народ Соединенного Королевства являются частью одной структуры национального общества. К концу речи, королева подчеркивает длительность своего правления, за которое ей уже посчастливилось стать свидетелем многих изменений, она говорит о преданности, которую к ней проявляют ее подданные.

Подводя итоги, можно сказать, что несмотря на то, что во внутривластной жизни королева сохраняет некую нейтральную позицию, находится больше вне политики, т. к. свод законов Великобритании в принципе не дарует монарху значимые полномочия, которые позволили бы коренным образом влиять на внутривластную жизнь, но, тем не менее, роль королевы сводится к поддержанию преемственности, которая и позволила сохранить монархический строй, а значит сохранить традиции Великобритании. Именно существование института монархической власти в Великобритании способствует сохранению единства внутри государства.

Литература

1. Андреева Г. Конституционная терминология и основные понятия, связанные с институтом монархии // Право и жизнь. 1998. № 13. С. 163–182.
2. Гимн Великобритании. God Save The Queen (Александр Булылко) // Стихи.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://stihi.ru/2009/07/26/5527> (дата обращения: 14.05.2022).
3. Жигалов И.И. Современная история Великобритании (1945–1975). М.: Высш. школа, 1978.
4. Захаров С.В. Англия в 1918–1939 годах: Лекции. 2-е изд. / испр. и доп. канд. ист. наук Б.Т. Руденко. М.: [б. и.], 1951.
5. Ковалевский С.Л. Великобритания (Экономика, политический строй, внутренняя и внешняя политика). Алма-Ата, 1947.
6. Крылов Б.С. Государственный строй Великобритании. М.: Госюриздат, 1957.
7. Миронова Е.А. Монархия как форма правления в Великобритании: история и перспективы развития // Вестник науки и образования. 2016. № 7(19). С. 76–78.

8. Монархи Европы: Судьбы династий / под ред. Попова Н.В. М.: Изд. центр «Терра», 1997.
9. Муравьев А. Государственный строй Англии. Казань: М.А. Голубев, 1917.
10. Мурзинова И.А. Лингвокультурный типаж «британская королева»: социокультурные характеристики // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГПУ «Грани познания». 2009. № 4(5). [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/104_pub.pdf (дата обращения: 14.05.2022).
11. Некрасов В.Н. Выбор перед Англией. М.: Госполитиздат, 1961.
12. От Елизаветы I до Елизаветы II: проблемы британской истории в новое и новейшее время / под ред. Соколова А.Б. Ярославль: Изд. ЯГПУ, 2008.
13. Писаревская А.А. Елизавета II как национальный представитель Великобритании // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 4(86). С. 33–35.
14. Полякова А.А. Роль монархии во внутренней и внешней политике Великобритании в конце XX – начале XXI в.: дисс. ... канд. истор. наук. М., 2015.
15. Рыжов К.В. Монархи мира. М.: АСТ: Астрель, 2002.
16. Тарнопольская И.О. «Божественное право королей» и «контрактная теория»: Монархическая идея на Западе и Востоке Европы в XVI–XVII вв. // Царь и царство в русском общественном сознании. М., 1999. С. 9–58.
17. A speech by The Queen on her Coronation Day, 1953. // The Royal Family. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.royal.uk/coronation-day-speech-2-june-1953> (дата обращения: 10.05.2022).
18. A speech by the Queen on the 40th Anniversary of her succession (Annus horribilis speech). // The Royal family. [Электронный ресурс]. URL: https://www.royal.uk/annus-horribilis-speech?_cf_chl_jschl_tk__=pmd_7RUE.uHp4K.dTpo7kRiEWocIYWdvw3zxRTx1JKX8bG4-1632057287-0-gqNtZGzNAiWjcnBszQiR (дата обращения: 10.05.2022).
19. Christmas Broadcast 1953. // The Royal Family. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.royal.uk/christmas-broadcast-1953> (дата обращения: 10.05.2022).
20. National Anthem. // The Royal Family. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.royal.uk/national-anthem> (дата обращения: 10.05.2022).

OLGA YAKOVLEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**QUEEN – THE SYMBOL OF MONARCHICAL POWER OF GREAT BRITAIN
(based on the speech of Queen Elizabeth II)**

The article is devoted to the study of the role of Queen Elizabeth II as the part of the traditional structure of the government of Great Britain and the symbol of the institute of the monarchical power. There is emphasized the role of the Queen as the national symbol of the state and as the mediator between the power and people. On this basis there are considered the functions of the Queen in the state.

Key words: Elizabeth II, queen, monarch, institution of monarchy, national symbol, parliamentary monarchy.

Педагогические науки

УДК 371.2

И.И. АЛЬБОШКИНА

(alboshkina@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КЛАССА НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ «ХИМИИ»*

Рассматриваются актуальные в современной педагогике и психологии проблемы формирования психологического климата интерактивными средствами на уроках «Химии». Выделены механизмы формирования благоприятного микроклимата в классе на учебную мотивацию детей старшего школьного возраста.

Ключевые слова: психологический климат, мотивация, подростковый коллектив, межличностные отношения, учебная деятельность.

Преобразования в России в экономической и социально-политической сферах вызвали изменения системы образования. Новые стандарты образования, большой поток информации, требующий усвоения, оказывает давление на школьников в процессе их первичной социализации. Возникает вопрос, связанный с влиянием школьного классного коллектива на мотивацию детей старшего школьного возраста.

Процесс социализации личности наибольший пик приобретает в подростковом возрасте. В этот период формируется качества и черты личности, представляющие собой дальнейший базис для формирования всестороннего развитого человека. Психологический климат в классе оказывает первостепенное значение на становление личностных качеств. В этом плане микроклимат воздействует на общую мотивацию к учебной деятельности всего класса. Л.Н. Толстой ярко отметил, что микроклимат представляет собой ничто иное, как душа школы [5].

Понятие «психологический климат» в науке определяется как уникальная сторона коммуникации, направленная на процесс взаимодействия между индивидами или социальными группами. Так, В.М. Шепель [6] в структуре психологического климата выделял три взаимосвязанных компонента (см. рис. 1).



Рис. 1. Структура психологического климата по В.М. Шепелю [Там же]

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

Совершенствование психологического климата в школьном коллективе представляет собой первостепенную задачу развития социального потенциала общества, становление личности, способной к развитию в обновленном обществе. В этом плане, в процессе социализации подростков, формирование благоприятного психологического климата является условием развития нравственных ценностей, формирование правового сознания и предупреждение девиантного поведения в подростковом коллективе.

В рамках гуманизации образовательной сферы, поддержание психологического климата тесно связано с умственным развитием детей старшего школьного возраста. Подростковый возраст представляет собой сложный этап становления личности, поэтому необходима поддержка не только со стороны родителей, классного руководителя, но и учителей предметников. Так, в рамках предмета «Химия», выявлена зависимость успешной учебной деятельности от силы мотивации со стороны учителя. Психологический климат на уроках по химии формирует положительный эмоциональный фон, что способствует повышению мотивации. Как следствие, создает предпосылки для формирования успешной личности в различных сферах общества.

Взаимодействие на уроках химии проходит в системе «учитель-ученик», согласно которой учебный процесс выстраивается совместно с учениками, что приводит к ослаблению дискомфорта при освоении предмета [1]. Проведен социологический опрос учителей МОУ «Лицей № 5 им. Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда». Выявлено, что причинами дискомфортного состояния у подростков в процессе учебной деятельности являются особенности темперамента, способностей, среды воспитания (см. рис. 2).

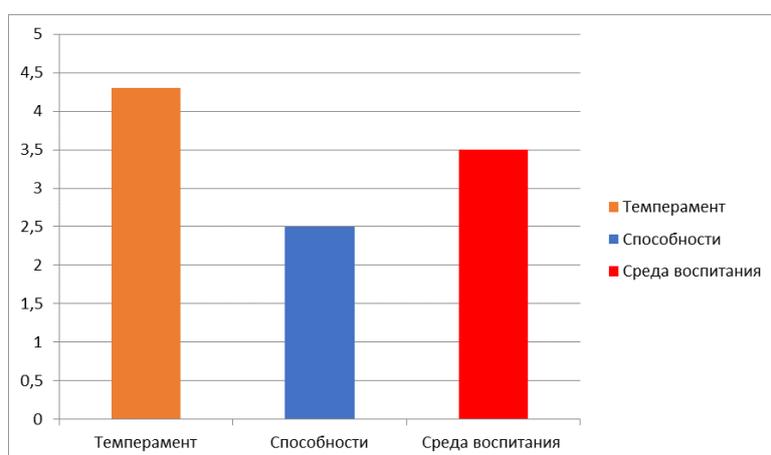


Рис. 2. Причины дискомфортного состояния у подростков в классном коллективе

Было установлено, что успех учебной деятельности зависит от мотивации подростков. Технология обучения на уроках химии предполагает организацию, управление и контроль в процессе обучения. В этом плане на уроках мы ориентируемся на инновационные технологии обучения. В отличие от традиционных технологий, где в основе лежит объяснительный метод, в инновационной технологии обучения на первом плане личностно-ориентированный метод, направленный на создание комфортного психологического климата. Гуманизационный процесс полностью проник в систему образования. Так, очеловечивание учебного процесса, где в системе «учитель-ученик» работают партнерские отношения.

Ученые выделяют различные особенности мотивации в учебной деятельности. Так, С.Л. Рубинштейн [4], мотивацию рассматривает как иерархическую организацию системы побуждений, имеющей у каждого человека, в том числе и у подростков. Иными словами, анализ литературы позволил выделить 4 уровня учебной мотивации (см. рис. 3 на с. 83).



Рис. 3. Уровни учебной мотивации

При мотивации к обучению, учителю необходимо в своей деятельности использовать различные методы ее формирования, Например, создание ситуаций в ходе урока для лучшего усвоения темы, сопоставление научных терминов с примерами из жизни, искусственно создавать ситуацию познавательного спроса, создание ситуации поддержки успеха в учебе.

Для учителя-предметника важным является проблема формирования учебной деятельности у школьников. Иными словами, научить подростка учиться, используя методы своего предмета. В условиях инновационной формы обучения, ученик представляет собой субъект деятельности, ориентированный на личностный успех. Учитель, используя проектные формы обучения, должен общественно-значимое преобразовать в личностно-значимое. В учебной деятельности, при таком подходе, на первый план будет выходить внутренняя мотивация всех участников классного коллектива.

Таким образом, благоприятный психологический климат влияет на учебную мотивацию старшего школьного возраста на уроках химии. Учитель в ходе образовательной деятельности должен использовать инновационные технологии обучения, направленные на личность каждого ученика, создавать различные ситуации в ходе урока для лучшего усвоения темы, сопоставлять научные термины с примерами из жизни, искусственно создавать ситуацию познавательного спроса и поддержки успеха в учебе.

Литература

1. Белов В.Г. Особенности структуры социально-психологического климата в подростковых трудовых коллективах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. № 11. С. 12–16.
2. Воробьева О.А. Психолого-педагогический комфорт как условие воспитания гармонически развитой личности в образовательных учреждениях нового типа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Коломна, 2000.
3. Зотова Ф.Р. Анализ содержательных компонентов и оценка психолого-педагогического комфорта инновационной школы // Вестник Оренбур. гос. ун-та. 2005. № 9. С. 69–73.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. [и др.]: Изд-во «Питер», 2000.
5. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989.
6. Шепель В.М. Понятие психологического климата // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 17–21.

IRINA ALBOSHKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

INFLUENCE OF THE PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE CLASS ON THE LEARNING MOTIVATION OF HIGH SCHOOL CHILDREN AT THE LESSONS OF CHEMISTRY

The article deals with the consideration of the problem of the formation of the psychological climate by the interactive means at the lessons of Chemistry, which is relevant in modern pedagogy and psychology. The mechanisms of the formation of a favorable microclimate in the classroom for the educational motivation of children of senior school age are identified.

Key words: *psychological climate, motivation, teenage team, interpersonal relationships, learning activities.*

УДК 372.8

А.А. БОРОДИНА

(BorodinaAnn98@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ ПО ФОРМОИЗМЕНЕНИЮ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматривается суть инновационных подходов, которые могут использовать учителя в начальных классах при изучении формоизменения частей речи. В рамках инновационных методов рассматриваются различные типы игр.

Ключевые слова: инновационный подход, педагогические инновационные образовательные технологии, синквейн, кластер.

В последнее время выросла потребность в применении инновационных идей, методов, технологий на уроках в образовательном процессе, и этим объясняется актуальность предпринятого исследования. Перед нами стояла задача охарактеризовать инновационный подход в связи с изучением формоизменения частей речи на уроках русского языка в начальной школе.

Инновационный подход, в основе которого лежит обучение через деятельность, активно внедряется в работу учителя начальных классов. Именно такой подход, по мнению специалистов, должен занять достойное место в современном учебном процессе. Учитель использует инновации, и это предполагает, что педагог не только транслирует знания, но и формирует у ученика умения самостоятельно добывать информацию и на собственном опыте проверять ее достоверность [12]. Наиболее приемлемым нам кажется определение педагогической инновации как целенаправленного изменения, которое вносит в образовательную среду не применяемое ранее, новое; оно «способствует улучшению характеристики отдельных частей, компонентов и образовательной системы в целом» [14]. Характеристики педагогических инноваций, представленные выше, более точно и понятно раскрывает её суть. Анализ статьи К.С. Иониной и других авторов показал, что применение информационных технологий в целях повышения орфографической грамотности младших школьников должно стать перспективным направлением, позволяющим активизировать мыслительную деятельность [3]. М.Р. Львов настаивает на организации учителем систематической работы учащихся по проверке орфограмм на основе различных орфографических принципов, и это способствует обогащению словарного запаса младших школьников, пониманию ими системы языка [13].

Перед учителем стоит задача по формированию у младшего школьника грамотной устной и письменной речи, т. е. умения грамматически правильно и стилистически точно высказывать свои мысли устно, писать грамотно и содержательно.

В рамках изучения формоизменения частей речи нами было рассмотрено окончание как показатель формы слова. Окончание характеризуется как морфема, которая выделяется только в изменяемых словах (в именах существительных, именах прилагательных, именах числительных, в местоимениях, в личных глагольных формах) за пределами основы. Окончание как служебная часть слова выражает значения рода, числа, падежа или лица, за окончанием закреплена функция формообразования, и каждая часть речи имеет определённые окончания, которые проявляются в конкретных формах слова.

Окончание внешне выражает грамматическое абстрактное значение изменяемых слов; по наблюдениям методистов, младшие школьники труднее всего усваивают правописание окончаний. Кроме того, окончания в слове одновременно выражают несколько значений, например, окончание **-и** может употребляться как в родительном падеже имени существительного, так и в предложном; омонимия создаёт трудности для школьников. При изучении окончания методисты делают акцент на двух его признаках: 1) изменяемая часть слова; 2) служит для связи слов в предложении.

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

Мы задались вопросом, каковы подходы к изучению окончаний различных частей речи в начальной школе, каков характер этого изучения. Для этого были проанализированы несколько действующих УМК [4, 8], сделан вывод, что уже в 1-м классе ученики получают возможность наблюдать слова и группировать их по значению; в процессе работы школьники классифицируют лексические единицы, которые называют действия, предметы, признаки. Во 2-м классе учащиеся знакомятся с понятием 'часть речи', с признаками некоторых частей речи; тогда же учащиеся знакомятся с понятиями морфемки – 'состав слова', 'корень', 'суффикс', 'окончание', учатся находить и выделять окончания [5, 9]. И только в 3-м и 4-м классах изучаются следующие направления, связанные с формоизменением частей речи: 1) склонение имен существительных, имён прилагательных; 2) спряжение глаголов; 3) значение форм частей речи вплоть до значений падежей, временных и личных форм и др. [6, 7, 10, 11]. Очень важно, что в начальных классах рассматриваются предлоги, и происходит это в связи с анализом склонения имен существительных, а также личных местоимений. На наш взгляд, рассмотрение предлогов также является важным фактом. Как видим, учащиеся следуют от наблюдения окончания к его анализу в структуре слова.

Нами был разработан эксперимент и проведён в 4-м классе МКОУ «Средняя школа № 1 г. Дубовки Дубовского муниципального района Волгоградской области». Его целью было выявление у учащихся умения грамотного правописания окончаний различных частей речи, подбор инновационных технологий для совершенствования работы по правописанию окончаний. Опрос показал, что школьники недостаточно владеют этим умением. Если до формирующего эксперимента только 30% учащихся безошибочно употребляли верные окончания, то контрольный опрос показал, что уже 70% школьников овладели навыком грамотного написания окончаний различных частей речи. На формирующем этапе эксперимента нами были предложены упражнения, которые, как показали данные контрольного этапа, помогли учащимся в повышении и углублении знаний о правописании окончаний. Опишем задания, которые мы использовали на уроках русского языка. Опыт показывает, что младшим школьникам интересна проектная деятельность как вид работы, способствующий развитию творческих способностей учащихся. Работа над проектом осуществлялась индивидуально, в парах и группах. Были подготовлены следующие проекты: «Падежи в нашей жизни»; «Сказочное путешествие в состав слова»; «Окончания имен существительных единственного числа»; «Личные окончания глаголов». Учащиеся работали над проектами под руководством учителя.

В процессе проведения эксперимента нами использовались электронные тесты, задания, упражнения с применением компьютера. Данный вид работы мы применяли после знакомства с новой темой и как закрепление пройденного материала. В качестве рекомендаций можно сказать, что при выполнении таких видов работы учитель сразу может сделать выводы о знаниях учащихся. Данный вид чередовался с письменной работой, задания предлагались детям на 10–15 мин. Использовались различные видеоролики, на которых объяснялось правописание окончаний изменяемых частей речи.

Использовалась технология проблемного обучения, при которой создаётся проблемная ситуация в виде задачи. При использовании данной технологии выбирались задания, доступные по своей сложности для детей младшего школьного возраста и соответствующие познавательным способностям учеников. Проблемные задания погружали детей в открытие новой информации, позволяли ребенку самим разобраться в теме и открыть что-то новое. В рамках эксперимента мы использовали проблемные задания при изучении темы «Глаголы-исключения». Ученикам предлагалось определить спряжение глаголов «*видеть*» и «*стелить*», затем качество выполнения задания проверялось по записи на доске. В этом случае у учащихся возникло противоречие в определении спряжения, и они пришли к выводу, что не все было изучено. Таким образом, тема урока стала проблемой.

Главной ценностью синквейна (от фр. 'пять строк' или дословно 'стихотворение из пяти строк') является то, что младший школьник наглядно моделирует в виде стихотворения определенные понятия, собирая в пять строк главную мысль [12]. Достоинством синквейна является то, что школьники учатся мыслить максимально емко и кратко, учатся выражать свои мысли в пару строк.

Задание предлагалось как индивидуальное, так и для двух учеников.

Приведем пример такого синквейна: «Окончание» в 3-м классе:

Первая строка – тема синквейна, слово-предмет. Окончание

Вторая строка – два прилагательных. Нулевое, безударное.

Третья строка – три слова-действия. Связывает, изменяет, отсутствует.

Четвёртая строка – целая фраза, состоящая из 4 слов. Окончание изменяет форму слова.

Пятая строка – содержит в себе опять всего одно слово, чаще синоним – морфема. Мы советуем как можно чаще включать синквейн в урок или в домашнюю работу.

Следующий подход, который использовался, – это кластер, другими словами, схема. Данный подход предполагает схематическое изображение, которое способствует систематизации и обобщению учебного материала. Кластер могут создать как учитель, в виде проблемной ситуации и погружения в тему, так и ученики – при закреплении пройденной темы. В рамках формирующего эксперимента ученикам предлагались карточки с отдельными словами или предложениями на заданную тему. После прочтения материала учащиеся приклеивали их на лист в определенном порядке вокруг ключевого слова. Затем кластеры проверялись, обсуждались и оценивались. Приведём пример кластера.



В рамках инновационного подхода предлагалось составлять кроссворды – распространенный вид игровой деятельности. Под кроссвордом понимается игра-задача, состоящая в заполнении словами пересекающихся или не пересекающихся клеток. Составление кроссвордов учениками возможно включить в проектную деятельность. В работе нами использовался кроссворд по теме «Спряжение», который нужно было заполнить, ставя слова в неопределённую форму. Прочитывалось полученное слово.

1. Прошу. 2. Терплю. 3. Соберу. 4. Пойму. 5. Бегу.
 6. Тру. 7. Люблю. 8. Люблю. 9. Берегу.

Пристань «Угадайка»

1. Прошу. 2. Терплю. 3. Соберу. 4. Пойму. 5. Бегу.
 6. Тру. 7. Люблю. 8. Люблю. 9. Берегу.

1	П	Р	О	С	И	Т	Ь
2	Т	Е	Р	П	Е	Т	Ь
3	С	О	Б	Р	А	Т	Ь
4	П	О	Н	Я	Т	Ь	
5	Б	Е	Ж	А	Т	Ь	
6	Т	Е	Р	Е	Т	Ь	
7	П	О	Д	Н	Я	Т	Ь
8	Л	О	В	И	Т	Ь	
9	Б	Е	Р	Е	Ц	Ь	

Рассмотренные нами инновационные технологии должны использоваться в начальной школе. Подобранные технологии должны соответствовать теме урока, возрастным особенностям учеников. Также учитель начальных классов при выборе технологии должен учитывать личностные качества каждого ученика, уровень их подготовки. Здесь учитель должен мотивировать школьников к успешному принятию решений, вносить коррективы в их действия.

В настоящее время у современного учителя есть большой арсенал разнообразных средств, технологий и методов обучения. В результате их грамотного использования повышается качество обучения происходит развитие мотивации учащихся к обучению. Инновационный подход помог нам и нашим воспитанникам максимально полно реализовать свои творческие возможности, а также сделать уроки в начальной школе интереснее и продуктивнее.

Литература

1. Виситова Л.С. Инновационные методы преподавания в начальной школе // Образование и воспитание. 2016. № 1(6). С. 16–19.
2. Девятаева Ю.А. Эффективность применения дидактических игр при изучении младшими школьниками состава слова // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 5(34). С. 58–61. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1593866218.pdf> (дата обращения: 03.03.2022).
3. Ионина К.С. Использование информационных технологий в обучении младших школьников орфографии // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2021. № 4(39). С. 88–91. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1625677412.pdf> (дата обращения: 03.03.2022).
4. Канакина В.П., Горещкий В.Г. Русский язык. 1 класс. Учеб. для общеобраз. учреждений с прил. на электр. носителе. 5-е изд. М.: Просвещение, 2014.
5. Канакина В.П., Горещкий В.Г. Русский язык. 2 класс. Учеб. для общеобраз. учреждений с прил. на электр. носителе: в 2 ч. Ч. 1, 2. 4-е изд. М.: Просвещение, 2014.
6. Канакина В.П., Горещкий В.Г. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобраз. учреждений с прил. на электр. носителе: в 2 ч. Ч. 1, 2. 2-е изд. М.: Просвещение, 2013.
7. Канакина В.П., Горещкий В.Г. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобраз. учреждений с прил. на электр. носителе: в 2 ч. Ч. 1, 2. 2-е изд. М.: Просвещение, 2013.
8. Климанова Л.Ф., Макеева С.Г. Русский язык. 1 класс: Учеб. для общеобраз. учреждений с прил. на электр. носителе. М.: Просвещение, 2011.
9. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 2 класс: Учеб. для общеобраз. учреждений с прил. На электр. носителе: в 2 ч. Ч. 1, 2. 2-е изд. М.: Просвещение, 2012.
10. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 3 класс: Учеб. для общеобраз. учреждений с прил. На электр. носителе: в 2 ч. Ч. 1, 2. 4-е изд. М.: Просвещение, 2014.
11. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 4 класс: Учеб. для общеобраз. учреждений с прил. На электр. носителе: в 2 ч. Ч. 1, 2. М.: Просвещение, 2014.
12. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 2013.
13. Львов М.Р. Правописание в младших классах. М.: Просвещение, 1999.
14. Пальтов А.Е. Инновационные образовательные технологии. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018.
15. Хуртова Т.В. Инновационные технологии обучения // Обучающие семинары: методическая поддержка компетентностного обучения. Волгоград: Учитель, 2007.

ANNA BORODINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

INNOVATIVE APPROACH TO THE WORK OF THE FORM CHANGE OF THE PARTS OF SPEECH AT PRIMARY SCHOOL

The article deals with the essence of the innovative approaches that can be used by the teacher at primary school in the process of studying the form change of the parts of speech. In the context of the innovative methods there are considered the different types of the games.

Key words: innovative approach, pedagogical innovative educational technologies, cinquain, cluster.

УДК 372.8

Т.А. ВОЛДАЕВА

(*tatyanavoldaeva@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА СКАЗОК ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРОВ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ***

Рассмотрены подходы к изучению зарубежных литературных сказок в начальной школе, а также методы формирования нравственных качеств у младших школьников в процессе анализа содержания сказок зарубежных авторов.

Ключевые слова: сказки зарубежных писателей, методика изучения литературных произведений, нравственные качества, младшие школьники, начальная школа.

В процессе изучения художественной литературы в начальной школе формируется личность ребёнка, его нравственные качества. В связи с этим мы хотим обратиться к литературным зарубежным сказкам нравственной тематики. Во всех современных УМК для начальной школы предполагается изучение зарубежных сказок различных авторов, среди которых Х.-К. Андерсен, Ш. Перро, Дж. Родари, Астрид Линдгрен. Сказки «Принцесса на горошине», «Стойкий оловянный солдатик», «Семеро храбрецов» и другие, включенные в списки программ, формируют оценку нравственного или безнравственного поведения персонажей. Восприятие учащимися художественных произведений зависит от мастерства учителя, используемых им методик, правильности обсуждения содержания текстов.

Любое произведение всегда осмысливается умом и воспринимается сердцем; это значит, что в основе восприятия литературных произведений лежат психологические процессы мышления, фантазии, логической и эмоциональной памяти, и, конечно, чувства ребенка. Воспитание интеллектуальной и эмоциональной чуткости, восхищения, сопереживания очень важно для литературного развития учащегося начальной школы. Актуальность исследования обусловлена тем, что литературные произведения зарубежных авторов являются трудными для восприятия, однако считаются благодатным материалом для формирования нравственных качеств у младших школьников. Среди задач исследования были следующие: изучить методы и способы работы с литературой зарубежных авторов на уроках литературного чтения в младших классах; рассмотреть нравственные качества, которые должны воспринять учащиеся при изучении зарубежных сказок; определить наиболее эффективные направления работы по усвоению зарубежной литературной сказки учащимися в начальной школе.

Весь процесс работы с зарубежной литературной сказкой по традиции делится на несколько этапов, каждый передаёт особенности художественных произведений. Важен подготовительный период, когда перед самим процессом чтения школьник настраивается на первичное восприятие произведения; формируется учебная мотивация, и понятно, что ученик заинтересован и будет слушать учителя с вниманием и интересом (1 этап). Далее происходит формирование умения воздействовать на нравственную и эмоциональную стороны ребёнка, при этом учитывается специфика работы с миром сказочных персонажей. Обращается внимание школьников на систему сказочных образов; учащиеся стараются определить роль каждого персонажа в сюжете произведения, дают характеристику их нравственным качествам – доброте, чувству справедливости и другим. В процессе анализа литературной сказки самым главным условием является оказание помощи ученику в раскрытии смысла произведения, обратив внимание на разнообразие характеров персонажей, их описание, захватывающий сю-

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

жет (2 этап). Процесс понимания темы и осознания идеи произведения – следующий немаловажный этап анализа литературной сказки (3 этап). Учащиеся уже могут сравнить поступки сказочных героев с ситуациями, происходящими в реальной жизни; на основе обсуждения поступков персонажей (одобрения, восхищения, осуждения) прогнозируют свои действия. Бесспорно, очень важным условием является демонстрация того, как сказка составляется; даётся понятие о героях, о цепи событий и роли в них персонажей, о богатстве изобразительных средств, что будет оказывать влияние на развитие фантазии школьников, формирование нравственных качеств.

На базе третьего класса МБОУ «Самофаловская СШ» Городищенского района Волгоградской области была проведена экспериментальная работа по формированию у младших школьников нравственных качеств при изучении сказок зарубежных авторов. В результате опроса было выявлено, что учащиеся недостаточно хорошо знают содержание зарубежных литературных сказок, неверно оценивают нравственные качества персонажей (36% отрицательных ответов). Следующим этапом эксперимента был формирующий, цель которого – на основе анализа сказок зарубежных авторов, взаимоотношений персонажей раскрыть нравственные характеристики героев, мораль сказок. В этой работе использовались методы: беседа, словесное рисование, ведение читательского дневника, создание мультфрагмента, написание сочинений по сюжету сказок, сочинений-характеристик героев. В процессе выполнения заданий дети анализировали отношение автора к героям произведения, давали характеристику героя, называли основные черты характера, описывали сюжетную линию произведения. Для контроля изучения сказок наиболее эффективно введение в систему контроля читательского дневника. Ученик, заполнив читательский дневник, сможет без особого труда воссоздать в памяти содержание той или иной сказки, а учитель, в свою очередь, сможет проконтролировать процесс ознакомления с литературным произведением.

Читательский дневник в начальной школе создаётся с определённой целью – развить культуру читателя. Прежде всего ученики запоминают, осмысливают прочитанное, а затем пытаются делать выводы из того, что узнали. У младшего школьника формируются навыки работы с текстами художественных произведений, и читательский дневник призван помочь детям запомнить прочитанные произведения, передать свои впечатления от прочитанного, самостоятельно оценить структуру произведения, его язык и содержание. Очень полезна также сама работа с читательским дневником, в процессе которой школьники всматриваются в языковые особенности текста, учатся их анализировать, уделяет внимание деталям, обращают внимание на стилистику и художественные особенности текста. Возникает вопрос, когда нужно начинать работать с читательским дневником. По мнению многих педагогов, это нужно делать тогда, когда школьник научится читать самостоятельно. Несомненно, каждый педагог в индивидуальном порядке решает, как ему поступить, исходя из особенностей своего класса. Однако в любом случае необходимо соблюдать определенные правила, чтобы не отбить у школьника интерес к чтению: 1) не заставлять ученика высказывать мнение о книге до того, как он её дочитает; 2) не говорить, каким должно быть мнение и не пытаться повлиять на его собственное мнение. Это может привести к тому, что учащийся начнет считать, что его мнение не важно; 3) дать возможность школьнику самостоятельно выбирать произведение и темп чтения; 4) подать учащимся личный пример, продемонстрировать собственный вариант заполнения дневника. Именно от умения заинтересовать ребенка во многом зависит в будущем его отношение к данной деятельности, поэтому соблюдение вышеперечисленных условий крайне важно. Сейчас существует несколько моделей читательского дневника, и каждый педагог может выбрать удобный именно для него; все эти модели читательских дневников можно представить тремя видами: 1) дневник-отчет о количестве прочитанных страниц. Обычно такой дневник заполняется родителями, которые читали вместе с ребенком произведение или контролировали его самостоятельное чтение; 2) дневник-отчет о прочитанных книгах. Этот вид читательского дневника заполняется уже самостоятельно ребенком, он включает в себя: ФИО автора, название произведения, начало и окончание чтения произведения. Данный

вид можно дополнить (на усмотрение учителя или ребенка) количеством прочитанных страниц в день или временем, потраченным на чтение произведения в день; 3) дневник-шпаргалка. Этот вид читательского дневника самый объемный. Он заполняется ребенком под руководством учителя или родителей. Работу над последним видом дневника мы проводили в процессе формирующего эксперимента: ученики наиболее подробно постарались раскрыть свои эмоции о прочитанной книге, благодаря чему стала понятна оценка произведения. Дневник-шпаргалка помог ученикам с ответом при обсуждении прочитанных произведений. Работа с читательским дневником школьникам понравилась, многие при обсуждении прочитанных сказок рассуждали на темы дружбы, любви, о корыстных поступках; это говорит о том, что благодаря анализу сказки у учащихся формировались представления о важных нравственных качествах – добре, справедливости, отзывчивости.

Известно, что каждый учитель при анализе литературной сказки должен стремиться к применению эффективных технологий, вовлекать школьников в творческую деятельность. У ученика необходимо сформировать понимание нравственных качеств героев; это возможно благодаря помощи со стороны учителя в деле понимания учащимися прочитанного, осмысления характера героев. Также это возможно путём включения в урок литературного чтения различных видов самостоятельной деятельности, направленных на раскрытие творческого потенциала учащихся. И здесь следует помнить о максимальном возможном воздействии на воображение младшего школьного как читателя. Начинается процесс работы над воссоздающим типом воображения, а затем происходит переход к развитию более продуктивного типа творческого воображения. Основными задачами учителя при работе над сказкой являются: понимание переживания ребенка и помощь ему в проявлении своих чувств, обучении анализу и передаче эмоционального состояния персонажей. Именно поэтому в процессе изучения зарубежных сказок нами предлагалось написание сочинений на темы «Особенности сюжета сказки», «Главная мысль сказки», «Мои впечатления о сказке» «Добро и зло», «Волшебство», «Храбрость», «Милосердие». Сказки разыгрывались по ролям, при этом с соответствующей интонацией передавался характер персонажей, использовались образные слова. По мотивам прочитанной сказки учащиеся составляли сценарии. Дети сочиняли небольшие диалоги по сказкам «Красная шапочка», «Гадкий утенок» в форме спектакля, основываясь на характере героев, особенностях сюжета, таким образом, школьники смогли придумать различные вариации концовки сказки или ее продолжения. В то же время с учащимися проводились беседы о постановках в театре, перед этим были просмотрены записи театрализованных представлений «Стойкий оловянный солдатик» и «Принцесса на горошине», что помогло шире раскрыть сюжет сказок; дети наблюдали поведение героев, проявление эмоций, которые были точно переданы актерами.

После повторного опроса количество отрицательных результатов уменьшилось до 10%.

Главная мысль в любой сказке может быть прочувствована младшими школьниками только в том случае, если учитель умело руководит чтением сказок, опирается на их специфику и последовательно формирует умения, важные для литературного развития учеников. Как известно, для каждого возраста ребёнка рекомендуется разный объём изучения сказок. В целом, сказка для ребенка выступает как эффективный инструмент познания мира, духовного, нравственного и интеллектуального развития, тем самым оказывая незаменимую услугу учащемуся. Учитель посредством зарубежной литературной сказки вовлекает ученика в мировой культурный процесс, приучает любить и чувствовать слово, прививает художественный вкус.

Следовательно, формирование мировоззрения ребенка напрямую зависит от изучения литературы зарубежных авторов. Сказка расширяет кругозор ребёнка, не требуя от него обширных знаний терминов и богатого жизненного опыта. Работа над зарубежной литературной сказкой требует в первую очередь от учителя глубоких знаний методики работы, ведь именно от того, как учитель будет работать над сказкой, на что будет обращать внимание учащихся, и будет зависеть осмысление этого жанра младшими школьниками.

Литература

1. Бибко Н.С. Сказка приходит на урок // Начальная школа. 1996. № 9. С. 31–48.
2. Оморокова М.И. Художественное произведение в начальной школе. Специфика работы над художественным образом в младших классах // Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. М.: Педагогика, 1977. Гл. 3. Разд. 2.
3. Пасечная И.Н. Зарубежная литературная сказка в контексте литературного образования учителей начальных классов и младших школьников // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф. (г. Оренбург, 1–3 февр. 2012 г.). Оренбург: Издат.-полиграф. комплекс «Университет», 2012. С. 2370–2374.
4. Светловская Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников чтению // Начальная школа. 2005. № 5. С. 39–47.
5. Филиппова А.В. Анализ художественных образов в стихотворениях на уроках литературного чтения // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2021. № 4(39). С. 197–200. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1625681662.pdf> (дата обращения: 15.03.2022).

TATYANA VOLDAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF MORAL QUALITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN
IN THE PROCESS OF THE ANALYSIS OF THE FAIRY TALES
OF THE FOREIGN AUTHROS AT THE LESSONS
OF THE LITERARY READING**

The article deals with the approaches of studying the foreign literary fairy tales at primary school and the methods of the development of the moral qualities of the younger schoolchildren while analyzing the content of the fairy tales of the foreign authors.

Key words: fairy tales of foreign writers, teaching methods of studying literary works, moral qualities, younger schoolchildren, primary school.

УДК 595.7

Е.А. ЕГОРОВА, Е.Ю. КАТЫШЕВА

(*evgeniya.egorova.97@inbox.ru, kinolog997@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭНТОМОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ШКОЛЕ*

Описаны основные особенности организации полевых исследований, этапы проведения исследования, методы сбора насекомых.

Ключевые слова: энтомология, насекомые, полевые исследования, методика организации исследования, фауна, методы сбора, кошение, фаунистические списки.

Требования к обучению и образовательные стандарты не стоят на месте, они постоянно изменяются и дополняются. Осенью 2022 г. в силу вступят новые ФГОСы – федеральные образовательные стандарты для начальной и основной школы. Главным отличием обновленных стандартов станет следующее: в документе будут максимально точно сформулированы требования к предметам всей школьной программы, конкретизировано то, чем овладеет школьник и что освоит. Также упор сделан на применении знаний на практике. Согласно требованиям ФГОС, нового и предыдущего поколений [6], среди метапредметных результатов образования ведущее место занимает овладение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности. Научно-исследовательская, проектная деятельность все также занимает ведущее место в ориентирах современной школы.

Таким образом, важнейшей миссией для учителя является показать ученикам, что исследовательской деятельностью могут заниматься не только учёные, но и люди, только осваивающие школьную программу. Перед учителем стоит задача: привить навыки проведения исследований, анализа их результатов, а также умение оформлять результаты исследований в научно-исследовательской форме.

Естественнонаучные дисциплины всегда вызывали большой интерес среди школьников, и этот интерес необходимо подкреплять вовлечением школьников в исследовательскую деятельность.

Энтомология является одним из важнейших разделов современной биологии. Изучение энтомологии в рамках исследовательской деятельности в школе имеет несколько преимуществ:

1. Насекомые – доступный материал для изучения как в полевых, так и в лабораторных условиях.
2. Насекомые быстро растут и очень плодовиты.
3. Большое биологическое разнообразие практически в любом регионе нашей страны.
4. Достаточное количество пособий, учебников и определителей насекомых в свободном доступе.

Насекомые являются неотъемлемой частью различных экосистем, входят в состав различных пищевых цепей, поэтому невозможно преувеличить их биологическое значение. Есть возможность изучать насекомых с точки зрения их эколого-биологической значимости для человека и природы. Подобные исследования позволяют сформировать экологически грамотную личность, будут способствовать развитию таких умений, как систематизация, анализ, сравнение, развивается практико-ориентированное изучение видового состава родного края, а также ведет к формированию бережного отношения к природе.

Полевые исследования можно разделить на экспедиционные, стационарные и полустационарные, в зависимости от длительности проведения исследования и частоте их проведения. Каждый метод имеет свои преимущества и способствует решению определенных задач. Наиболее популярным является экспедиционный метод, в результате которого можно в короткий срок охватить большую территорию, но полученные данные поверхностные. В тоже время они позволяют составить представление о региональной фауне и об особенностях распространения и биотопического распределения. Остальные методы требуют много времени на изучение, а также охватывают малые территории, но при этом более релевантные.

* Работа выполнена под руководством Брехова О.Г., кандидата биологических наук, доцента кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Энтомологические исследования проводятся в несколько этапов:

1. Подготовка к исследованию.
2. Непосредственно сбор насекомых.
3. Определение пойманных насекомых, составление коллекций.
4. Анализ полученных результатов.

Здесь нет четкой последовательности, скорее они перемешиваются и дополняют друг друга. Этот алгоритм выработан за счет цикличности смен сезонов и активности насекомых в них. Естественно, сбор насекомых происходит в теплое время года, а уже определение и анализ осенью и зимой, перед новым сезоном идет подготовка к исследованию.

На этапе подготовки предлагаем учащимся познакомиться с классом «насекомые», с их общей характеристикой, систематикой. Так же здесь происходит знакомство с методикой проведения сборов: знакомство с оборудованием, техникой безопасности, приемами работы с определителем. Осуществляется подготовка необходимого оборудования. Стандартное энтомологическое оборудование включает в себя сачок, морилку, энтомологические булавки (или канцелярские), матрасики для сушки пойманных насекомых (картон, бумага, вата), расправилку для летающих насекомых, коробку для коллекционирования насекомых, пинцет. Для изготовления морилки используется нашатырный спирт, аптечный аммиак или жидкость для снятия лака (вместо яда), обычная банка с крышкой, вата или опилки. На этом же этапе продумывается тема исследования и задачи, подбираются необходимые методики.

Одним из главных этапов является сбор насекомых. В первую очередь следует выбрать опытные участки, лучше всего подойдут открытые участки, луга и поля. Наибольшая активность насекомых в первой половине дня, поэтому сборы проводить лучше с утра.

Наиболее распространенные методы сбора насекомых:

- Кошение

Кошение проводим при помощи сачка осуществляя резкие движения по траве или кустам (важно чтобы были сухими, не влажными). В солнечную погоду рекомендуется идти против солнца. Делают определенное число взмахов, обычно 100. После этого следует освободить сачок, предварительно моря насекомых.

- Установка почвенных ловушек Барбера.

Этот метод используется для ловли насекомых, бегающих на поверхности почвы. В качестве ловушки можно использовать полиэтиленовые пластиковые стаканчики, которые закапываются достаточно глубоко, чтобы края стаканчика находились чуть ниже уровня почвы. Внутрь стаканчика заливаем на одну треть фиксирующую жидкость. Сами почвенные ловушки расставляются в ряд на линии в 100 метров в количестве 10 штук, на территории одного биотопа.

- Метод ручного сбора

Предполагает поиск насекомых на поверхности почвы или в укрытиях (в подстилке, речных наносах, под кучами травы, камнями или лежащими древесными остатками, в норах). Сбор материала проводится либо непосредственно руками (мелких насекомых удобно собирать на смоченный указательный палец или кисточку, а затем переносить прилепившихся насекомых в морилку), либо с помощью эксгаустера, в который насекомые всасываются [1].

- Светоловушки для насекомых.

Свет является отличной приманкой для многих ночных насекомых, но требует подключения источника света и выставления экрана.

Пойманные насекомые усыпляются в морилке 1–2 часа. После этого насекомых раскладываем на матрасике. Важно написать пояснения про разложенных на матрасике насекомых на накрывающем их листе бумаг. Обычно указывается, где, когда и кем они были собраны. Крылатых насекомых (бабочки, стрекозы) расправляем крылья в расправилке (2–3 дня).

Третий этап: определение пойманных насекомых, составление коллекций. Пойманных насекомых монтируем, накалывая на булавки. Жуков прокалывают в передней части правого надкрылья, клопов –

так же (если щиток, треугольник на спине между основаниями надкрылий, маленький) или в середине щитка (если он большой), прочих насекомых – в середине спинной стороны груди (грудью у насекомых называют часть тела, из которой растут ноги), оставляя чуть больше одного сантиметра между насекомым и головкой булавки. Наколотых насекомых расставляем в коробках рядами – слева направо, бок о бок, головой вперед. Определяем насекомых с помощью определителя, рассматривая их под лупой или в бинокляр. При этом держать насекомое нужно только за булавку, чтобы не повредить. Под опознанных насекомых подкалываем определительные этикетки, на которых указываем, как называется насекомое (по латыни), кто и в каком году его определил.

Заключительный этап представляет собой анализ полученных результатов. Составление фаунистических списков – первый этап обобщения данных в региональных работах. Далее можно провести эколого-фаунистический анализ, который позволяет выявить особенности изучаемой региональной фауны. Такой анализ может включать в себя таксономический, ареалогический (зоогеографический и зонально-ландшафтный), историко-генетический, экологический и фенологический (сезонный) аспекты. Часто используются методы статистической обработки информации, представляют ее в виде схем, таблиц, графиков. Учащиеся на основе этого могут написать научно-исследовательские статьи, проекты.

Сообщество всех живых организмов, среда их обитания и связи между ними составляют единую биологическую систему, которая в экологии называется экосистемой. Проведя данную исследовательскую работу, учащиеся приходят к заключению, что луга, поля, леса – это целая экосистема, в которой насекомые занимают определённое место, знакомятся с видовым составом насекомых, обитающих на местности. Убеждаются, что, несомненно, насекомые играют свою важную роль в природе.

Литература

1. Дедюхин С.В. Принципы и методы эколого-фаунистических исследований наземных насекомых. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011.
2. Дунае Е.А. Методы эколого-энтмологических исследований. М.: МосгорСЮН, 1997.
3. Замотайлов А.В., Девяткин А.М., Бедловская И.В. Курс лекций «Энтомология». Краснодар: КубГАУ, 2015.
4. Колосков А.В. Образовательная программа дополнительного образования детей «Увлекательная энтомология». М., 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://avkoloskov.narod.ru/metod/prog-UE.pdf> (дата обращения: 15.05.2022).
5. Плавильщиков Н.Н. Занимательная энтомология. 2-е изд. М.: Дет. лит. 1990.
6. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvesheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf> (дата обращения: 15.05.2022).

EVGENIYA EGOROVA, EKATERINA KATYSHEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

ORGANIZATION FEATURES OF ENTOMOLOGICAL STUDIES AT SCHOOL

The article deals with the description of the main organization features of the field researches, the stages of the study and the methods of collecting insects.

Key words: entomology, insects, field research, research organization methodology, fauna, collection methods, mowing, faunal lists.

УДК 372.881.111.1

О.С. МАТУКИНА, И.М. БАБАЕВА

(*olgamatukina@mail.ru, babaevaiuch@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ*

Статья раскрывает особенности инклюзивного образования школьников, а также исследует проблемы обучения английскому языку детей с ограниченными возможностями. Даются методические рекомендации учителям иностранного языка, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучение английскому языку, дети с ограниченными возможностями здоровья, перспективы развития, особенности преподавания.

Вопрос об **актуальности** инклюзивного образования достаточно обсуждаем в современном научном пространстве. Одни ученые и практики полагают, что дети с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) должны учиться отдельно, т. к., обучаясь вместе с обычными детьми, им намного сложнее осваивать образовательную программу. У таких детей состояние здоровья препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [1, с. 15]. Совместное обучение замедляет ход урока и успевающим ученикам становится скучно. В свою очередь, нарушается дисциплина и психологический климат в классе. Кроме того, в обычных общеобразовательных школах нет подходящих условий для обучения особенных детей, т. к. инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил, внутренних норм и практик, что влечет за собой полное принятие всего многообразия учеников с их личными особенностями и потребностями [7]. К такой реорганизации, как правило, школы не готовы. Во-первых, постройка новых образовательных учреждений вызывает немало трудностей. Во-вторых, главной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей [2, с. 84].

Другая точка зрения состоит в том, что именно организация инклюзивного обучения поможет всем детям социализироваться в современном обществе, а также снизить количество социально неадаптированных детей и подростков. Ребенок с диагнозом ОВЗ перестанет чувствовать себя другим, а порой и дискриминированным.

Авторы исследования определяют понятие «инклюзивное образование» как доступность образования для всех, в том числе доступ к образованию для детей с особыми потребностями и персональными возможностями [7].

Задачи данного исследования:

1. Раскрыть особенности инклюзивного образования школьников, а также исследовать проблемы обучения английскому языку детей с ограниченными возможностями.
2. Разработать методические рекомендации для учителей иностранного языка (далее ИЯ), которые в последующем, работая с такими детьми, будут более гибкими в использовании разнообразных методов обучения, следовательно, будут более квалифицированными специалистами.

Целью нашего исследования является определение роли предмета «Иностранный язык» в процессе организации инклюзивного обучения, а также рассмотрение методов и технологий, позволяющих учителю наиболее эффективно донести учебный материал до школьников с ОВЗ.

Научная новизна исследования состоит в уточнении понятия «инклюзивное образования», выявлении особенностей и прогнозировании перспектив инклюзивного обучения детей английскому языку.

* Работа выполнена под руководством Матвиенко Л.М., кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Методы исследования заключаются в анализе литературы по проблемам инклюзивного образования, изучении педагогического опыта путем интервьюирования и обобщения собственного опыта работы в волонтерском движении «Я не лишний».

Анализируя литературу по проблеме и изучая накопленный педагогический опыт, авторы пришли к выводу, что с рождением в семье ребенка с диагнозом ОВЗ, многие родители испытывают депрессию, чувство разочарования и даже отторжения. Не улучшают ситуацию и принятые в обществе «нормы и идеалы», отторгая такого ребенка из социума, что негативно сказывается на его развитии и здоровье в целом. В такие моменты с родителями работает психолог, существуют группы таких родителей «Мой ребёнок», «Академия родителей», «Особые дети – счастливые дети» и другие объединения, где родители могут общаться, обмениваться советами и идеями по воспитанию, обучению и организации досуга детей, знакомиться с современными средствами реабилитации и получить консультацию специалистов в режиме реального времени.

Очень важно осмыслить значение семьи и семейного воспитания, играющего колоссальную роль в процессе интеграции детей с ОВЗ в среду своих сверстников. Именно семья является важнейшим способом социализации ребенка. В семье дети приобщаются к жизни, закладываются основы понимания ребенком мира, усваиваются моральные ценности, социальные нормы, культурные традиции общества [4].

Нужно отметить, сейчас считается доказанным, что семья может быть представлена в двух вариантах – домашняя и школьная. И дома, и в школе ребенок приобретает качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе, где он научается взаимодействовать с другими людьми [Там же]. Необходимо отметить, что современная практика обучения детей на дому встречает ряд трудностей: несовершенство общеразвивающей подготовки (форм и содержания, темпа, средств и методов обучения); неадаптированность образовательных программ и технологий обучения, учитывающих состояние здоровья и уровень развития познавательных способностей детей [3]; недостаточное использование потенциала персонального компьютера и информационных технологий [5, с. 57–58]. С похожими проблемами сталкиваются и учителя, обучающие детей с ОВЗ совместно с обычными детьми, т. к. в таком классе, помимо знания и владения специальными формами и методами обучения, нужно следить за психологическим климатом в коллективе и создавать максимум условий для того, чтобы дети с диагнозом ОВЗ чувствовали себя нужными.

Исследуя проблему обучения детей с ОВЗ, авторы исследования пришли к выводу, что с каждым годом детей с ограниченными возможностями здоровья становится все больше, а приемы их развития и адаптации в обществе не совершенствуются. Таким образом, на выездных мероприятиях волонтерами активно использовались знания из различных областей, в том числе из области иностранного языка (далее ИЯ). В процессе работы над исследованием было выявлено, что изучение английского языка благоприятно влияет на развитие мышления, памяти, речевого аппарата. Изучая английский алфавит, ребенок учится правильно произносить звуки и их сочетания. Затем наступает период изучения лексики, и, как правило, у детей с ОВЗ с этим этапом проблем не возникает. Изучение грамматики и синтаксиса вызывает определенные сложности, т. к. построить сложные грамматические предложения дети с ограниченными возможностями здоровья не могут, но это не мешает им составлять простые предложения и общаться на иностранном языке. Огромную трудность у таких детей вызывает аудирование и устная речь, однако каждый ребенок может овладеть ими с учетом его собственного уровня развития.

Необходимо отметить, что английский язык является одним из сложных для изучения предметом, но его знание даже на начальном уровне помогает детям с диагнозом ОВЗ быть ближе к сверстникам. На данный момент многие слова из русского языка подростки заменяют английскими словами с тем же значением, например, английское слово *angry* – злиться употребляется как «агриться» или же *easy* – легко «изи». Казалось бы, мелочи, но знание таких тонкостей поможет ребенку в разговоре со сверстниками не чувствовать себя лишним, быть на одной волне.

Многие учителя, даже те, которые имеют огромный опыт работы в школе, впервые столкнувшиеся с проблемой обучения детей с диагнозом ОВЗ, теряются, не знают, как помочь этим детям стать пол-

ноценными участниками образовательного процесса. С такой проблемой столкнулись и авторы исследования, в результате которого мы пришли к следующим выводам и рекомендациям:

1) Не следует делать акцент на диагнозе ребенка, следует увидеть в нем личность и раскрыть его потенциал.

2) В классе должна быть создана благоприятная атмосфера и уголок с игрушками, в котором дети могут отдохнуть от уроков.

3) Образовательный процесс должен включать в себя различное кратковременное отступление (например, физминутку).

4) Главная особенность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья кроется в многократном повторении изученного материала именно через визуальное или аудиальное представление.

5) Детям с диагнозом ОВЗ будет намного проще освоить английский язык, если преподаватель будет преподносить материал в игровой форме. И здесь очень важно увидеть грань между познавательной игрой с использованием книг, прописей, и игрой, которая несет развлекательный характер.

Привлекая таких детей к изучению английского языка, вовлекая их в творческую деятельность, необходимо формировать и развивать у них способность ставить перед собой задачи, намечать пути их решения, планировать и анализировать свою деятельность, т. е. формировать умения, навыки [6]. Однако главное, что должен помнить каждый педагог, работающий с детьми с ОВЗ, это то, что основным критерием эффективности инклюзивного образования является успешность социализации, введение в культуру и развитие социального опыта такого ребенка [8].

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
3. Аркатова Л.Р. Педагогические условия организации надомного обучения учащихся с ограниченными возможностями: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2009.
4. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. М.: Дрофа, 2008.
5. Ежовкина Е.В., Рябова Н.В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Российский научный журнал. 2012. № 5(30). С. 84–89.
6. Клестова И.А. Организация работы с одаренными детьми по иностранному языку в школе // Педагогика и психология: перспективы развития: сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 15 нояб. 2019 г.). Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»», 2019. С. 49–51.
7. Коршунова О.В. Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании // Науч.-методич. электрон. журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 16–20. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm> (дата обращения: 02.07.2022).
8. Смолярчук И.В., Гункина Т.С. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования // Вестник Москов. гос. гуманитар.-экономич. ин-та. 2014. № 2(18). С. 24–30.

OLGA MATUKINA, IRINA BABAEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN OF ENGLISH LANGUAGE: PECULIARITIES AND PROSPECTS

The article deals with the peculiarities of the inclusive education of the schoolchildren. There are studied the issues of English Language teaching of the children with disabilities. There are given the methodological recommendations of the teachers of the foreign languages who work with the children with disabilities.

Key words: inclusive education, English Language Teaching, children with disabilities, development prospects, teaching peculiarities.

УДК 372.8

А.Н. ОГАР

(nikolaevnaangelinka@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СИСТЕМНЫХ ОТНОШЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Рассматриваются инновационные методы и подходы в обучении младших школьников. Раскрывается роль межпредметных связей в процессе развития речи на уроках русского при анализе лексических системных отношений. Проводится диагностика эффективности и значения внедрения в уроки русского языка в начальной школе элементов других дисциплин, осваиваемых младшими школьниками.

Ключевые слова: *лексика, межпредметные связи, развитие речи, синонимия, антонимия, омонимия, инновация, инновационные методы.*

Как же это прекрасно, что мы живём в современном мире, в котором наука не стоит на месте. С каждым годом в сфере образования появляются новые технологии и усовершенствованные методики, цель которых состоит в том, чтобы сделать процесс обучения для детей более эффективным, доступным и понятным для каждого ученика в классе. В современном образовании обучение, соответствующее установленным требованиям ФГОС НОО [10] и реализуемое на основе новых усовершенствованных методик, именуется инновационным. В терминологических словарях 'инновация' как педагогический критерий сводится к понятию 'новизна'. К проблеме изучения инновационного обучения обращались многие исследователи, среди которых Ю.П. Абрамов, К. Ангеловски, Е.П. Белозёрцев, Дж. Боткин, М.В. Кларин, В.Я. Ляудис, А.Я. Наин, М. Новик, В.А. Слостёнин, Г.Я. Шишмаренкова и др. [1, 4, 9]. Дж. Боткин решил, что ученик должен стремиться к самосовершенствованию, искать решения самостоятельно, для этого автор наметил основные черты «дидактического портрета» этого метода [1]. Инновационный принцип обучения должен осуществляться в рамках реализации: 1) креативности (ориентации на творчество); 2) усвоения знаний в системе; 3) нетрадиционных формы уроков; 4) использования наглядности. В процессе реализации инновационного обучения появляется необходимость в новых педагогических технологиях, в эффективных формах образовательного процесса, в активных методах обучения. Активные методы обучения побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом [3] и рассматриваются в классификации методов обучения, разработанной известными педагогами, – Ю.П. Абрамовым, Е.П. Белозерцевым, М. Новик, В.А. Слостёниным [9]. В рамках активных методов обучения выделяются неимитационные и имитационные активные группы обучения. Данную систему активных методов обучения продемонстрируем в табл (см. на с. 99).

В ходе же нашего исследования была поставлена цель показать, как на уроках русского языка возможно эффективно применить активные методы инновационного обучения на основе межпредметных связей и выяснить, что комбинирование как гуманитарных, так и естественных предметов с уроками русского языка будет продуктивным и рациональным решением, направленным на повышения уровня знаний и интереса у младших школьников к лексическому материалу.

О роли межпредметного подхода в образовании отечественные учёные начали задумываться достаточно давно; ещё с 1990 г. А.Я. Данилюк, О.Ю. Ужан, Н.К. Чапаев [2, 11] в своих педагогических научных работах обращались к исследованию проблемы эффективности использования междисциплинарного подхода на уроках с позиции развития познавательной активности обучающихся с целью повышения продуктивности работы школьников, а также для развития УУД учащихся [1].

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

Таблица

Активные методы обучения [9]

Неимитационные	Имитационные	
	неигровые	игровые
Проблемная лекция	Ситуационные решения	Многовариантный выбор оптимального решения «Мозговой штурм» Деловые игры Разыгрывание ролей Игровое проектирование Индивидуального технологического процесса
Круглый стол	Решение задач	
Лекция-конференция	подведение итогов и оценка преподавателем занятий	
Лекция по заранее составленному конспекту	Обсуждение разработанных вариантов	
Лекция обзорная	Проведение семинара	
Коллоквиум	Индивидуальный тренажер	
Программированные занятия		
Семинар		
Выездные занятия с тематической дискуссией		
Групповая консультация		
Олимпиада		

Выбор тематического направления своих работ они обосновывали тем, что интеграция в образовании способствует реализации целостного подхода в обучении, повышает уровень личностной мотивации учащихся и помогает школьникам осознать роль и значимость получаемых ими знаний. Ведь целью учителя на уроке является не только передать знания детям, но и, самое главное, научить их применять в реальной жизни, а иначе для младших школьников цель получения новой для них информации будет непонятна и быстро ими забыта. Таким образом, межпредметные связи способствуют развитию познавательной деятельности учащихся; процесс обучения для школьников получает более значимый смысл и помогает им усваивать новые знания.

Таким образом, в нашем исследовании мы поставили перед собой задачу рассмотреть и разработать методические приёмы внедрения разных дисциплин в материал уроков русского языка в процессе изучения младшими школьниками лексических единиц на основе реализации инновационных методов. Базой для исследования стала МОУ СОШ № 14 города Камышин Волгоградской области, в эксперименте участвовали 27 учащихся 4-го класса.

Для достижения поставленной цели сначала мы соединили урок русского языка с уроком литературного чтения; оба урока содержали в себе общие задачи и смежные планируемые результаты, формирование которых, на наш взгляд, эффективно при условии комбинирования заданий, форм и методов, используемых как на обоих учебных предметах. Как всем известно, в учебниках по русскому языку много упражнений даётся на работу с произведениями литературы; в тексты упражнения необходимо вставить пропущенные буквы или же подобрать антонимы, синонимы к выделенным словам и т. д. На основе анализа учебников трёх программ («Школа России», «Перспектива» и «РИТМ») [6, 7, 8] мы установили, что представлены лексические задания по русскому языку, основанные на произведениях литературного чтения следующего типа: 1. Работа над поэтическими произведениями, например: прочитайте стихотворение и вставьте в слова пропущенные буквы. Подберите к данным словам противоположные им по значению. Как называются такие слова? 2. Работа с малыми жанрами фольклора, например: допишите слова, поясняющие многозначность выделенных слов в приведённой пословице (колокольчик – цветок, звонок). 3. Работа над прозаическими текстами, например: прочитай и сравни два отрывка из разных рассказов. Найдите в текстах близкие по значению слова (в первом тексте исходные слова подчёркнуты), объясните свой выбор.

На основе данной типологии на наших уроках младшие школьники работали с такими заданиями, как:

1. В отрывке из стихотворения М. Цветаевой пропущены слова- антонимы. Восполните пробелы, а затем сравните полученное стихотворение с оригинальным стихотворением Марины Цветаевой с целью самопроверки.

Полюбил богатый – ... ,

Полюбил учёный – ... ,

Полюбил румяный – ... ,

Полюбил хороший – ...

2. Найдите в отрывках из сказок антонимы и выпишите их.

– Зачем ко мне пожаловал, добрый молодец? Волей или неволей?

– Много ли, мало ли они купались – Иван-царевич подкрался, взял у той девицы, что всех краше, кушачок и спрятал за пазуху.

3. Допишите пословицы антонимами:

– Ласточка день начинает, а соловей ...

– Корень учения горек, а плод его ...

В связи с тем, что урок литературного чтения немыслим без выявления творческого потенциала учащихся, то к одному из способов связи уроков русского языка и литературного чтения можно отнести и театрализацию. С целью развития у младших школьников психологических познавательных процессов и формирования у них знаний по лексике нами была предложена для разыгрывания сказка о лексических системных отношениях, участие в которой мог принять каждый ученик, что является также очень важным аспектом при обучении младших школьников. Сюжет данной сказки прост, но он наглядно продемонстрировал ученикам связь и, самое главное, отличия, лежащие в основе лексических единиц, которые и создают для младших школьников многочисленные проблемы при их определении в тексте, а также употреблении в речи.

Для того чтобы было понятно, о чём именно идёт речь, ниже мы приведём краткий сценарий сюжета данной сказки.

Сказка о лексических системных отношениях

Автор: В одном удивительном городе под названием Языкознание жила одна богатая мать трёх сыновей Лексика. Три сына её, которых звали Антоним, Синоним и Омоним и были её самым ценным сокровищем, её богатством. У каждого из них была уже собственная семья, и все они жили вместе, но только на разных этажах чудесного дома.

Хорошо жилось семье Синонима: хотя у него было много детей, но все в его семье жили дружно и слаженно, ведь все поддерживали друг друга...

Дети изображают сценку № 1:

Семья Синонима: 1. Ребёнок приходит радостный из школы, т. к. получил за диктант отметку «5», и все члены семьи начинают радоваться, прыгать и веселиться вместе с ним!

2. Ребёнок бежит, спотыкается и падает. Ему больно, он начинает плакать. Все братья и сёстры успокаивают его и тоже страдают вместе с ним.

Автор: В семье Антонима не все было так хорошо и слаженно, как в семье его брата Синонима, т. к. в семье царила привычка противоречить друг другу...

Дети изображают сценку № 2:

Семья Антонима: Ребёнок не слушается маму и не хочет надевать шапку, т. к. считает, что на улице достаточно тепло. А мама кричит и утверждает, что на улице холодно.

Автор: В семье Омонима возникали постоянные недоразумения. Многие дети имели одинаковые имена...

Дети изображают сценку № 3:

Семья Омонима: Папа зовёт младшую дочку, её зовут Лисичка, потому что у неё рыжие волосы, как у настоящей лисы. Но вместо неё прибежала старшая дочь, которую тоже зовут Лисичка, т. к. волосы у неё кудрявые! Так и вьются, так и вьются они, как грибочки лисички в берёзовой роще.

Так и не дождался папа именно ту дочку, которую он хотел так срочно увидеть.

Как-то Лексика решила навестить своих сыновей, поняла их проблемы и решила помочь им. Она позвала своих сестер – Лингвистику и Этимологию. Именно они и помогли всем трём семьям выяснить причины недоразумений, возникающих между ними.

Дети изображают сценку № 4:

Дети выходят к доске в мантиях и квадратных шапочках для учёных со словарями в руках.

Автор: После продуктивной работы двух сестёр-помощниц быстро в стране воцарился порядок, ведь появились «мудрецы-словари», заглянув в которые, можно было легко понять значение нужного слова, подобрать к нему верный синоним или антоним.

На наш взгляд, закрепление детьми знаний по лексике путём реализации такого инновационного метода, как «разыгрывание ролей» и с условием их собственного участия в инсценировке данной сказки было не только полезным приёмом для развития их речи, памяти, внимания и воображения, но и для достижения дидактической цели, связанной с формированием умения разграничивать лексические единицы между собой и находить их в любом предлагаемом тексте.

Конечно же, ещё межпредметные связи на уроках русского языка и литературы устанавливаются также с изобразительным искусством и музыкой. Так, на уроке русского языка для яркого выражения и запоминания детьми особенностей всех лексических единиц можно использовать изучаемое в начальной школе понятие контраста, заимствованное из изобразительного искусства. Контрасты в изобразительном искусстве могут задаваться по величине (размеру), цвету, движению, характеру и т. д. Таким образом, с целью комбинирования уроков русского языка и изобразительного искусства на основе реализации инновационного метода «мозговой штурм», мы при изучении лексики предлагали детям с помощью цвета отразить уже изученные ими лексические единицы. Для этого ученикам 4-го класса была выдана иллюстрация с изображением дерева для раскраски; рисунок разделён на четыре части в соответствии с количеством существующих в природе времён года. Цель данного задания состояла в том, чтобы дети научились с помощью цветов передавать значение лексических единиц, что поможет им в дальнейшем не путать их между собой и с лёгкостью определять в любом предложенном учебном материале. Итак, задание для учеников давалось следующее: раскрась части дерева так, чтобы через цвета были отражены значения таких лексических единиц, как антонимы, синонимы и омонимы. Конечно же, такое творческое задание младшим школьникам самостоятельно было выполнить нелегко, поэтому нами было принято решение сделать его с детьми, опираясь на традиционный метод беседы, в ходе которой дети определяли необходимость использования того или иного цвета в их рис. 1.

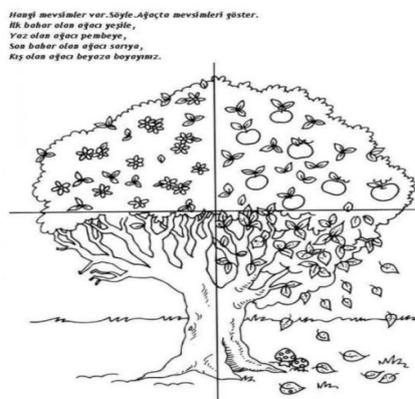


Рис. 1 Иллюстрация с изображением дерева в виде раскраски

Итак, школьники выяснили, что при отображении значения антонимии им необходимо было с помощью цвета на дереве отобразить и противопоставить зиму и лето как два противоположных времени года, основанных на природном контрасте в погоде и цвете ивой природы. Так, например, дети раскрасивали яблоню яркими и радужными красками в том месте, где была изображена летняя часть рисунка дерева с висящими на нём плодами, а там, где по рисунку было понятно, что изображена зима, школьники раскрасили тусклыми и мрачными цветами ветки дерева, изображённого без каких-либо признаков жизни, что характерно для зимнего времени года.

Далее ученики легко догадались, что именно и каким цветом отразит такое лексическое явление, как синонимия. Даже без каких-либо наводящих вопросов младшие школьники самостоятельно установили, что цвета, которыми они раскрасят летнюю и весеннюю часть яблони, будут очень похожи между собой, т. к. и весной, и летом в большинстве случаев мы видим на улицах красивые, яркие и сочные цвета окружающей нас живой природы.

Что же касается осеннего пейзажа, то ученикам, перед тем как раскрасить его, предлагались вопросы следующего типа:

Учитель: – Ребята, поднимите, пожалуйста, руки, у кого осень – это самое любимое время года.

Дети: (поднимают руки).

Учитель: – Хорошо, ребята! Молодцы! А теперь, ребята, поднимите те руки, кто совсем не любит осень. **Дети:** (поднимают руки).

Учитель: – Итак, ребята, посмотрите, что же у нас с Вами получилось, какой вывод можно сделать? **Дети:** – Мы можем сделать вывод о том, что для кого-то осень – это любимое время года, а для кого-то нет. Следовательно, время года одно, но для всех оно имеет разное значение.

Учитель: – Всё верно! Молодцы! Значит, на какое лексическое явление похожа осень? Кто уже догадался? **Дети:** – Осень похожа на омонимы.

Учитель: – Конечно, ребята! Вы правы! Поэтому предлагаю Вам раскрасить данное время года на нашей картинке двумя цветами: тусклыми и серыми – одну часть и насыщенными – другую.

Так, в ходе выполнения данного задания на основе реализации метода «мозговой штурм» дети увидели, что с помощью цвета мы можем не только передавать наше настроение и отношение к происходящему, но и отражать даже значение лексических единиц, существующих в русском языке, что было для них удивительным и неожиданным явлением.

Конечно же, рассматривая творческие дисциплины, осваиваемые в начальной школе, нельзя было не провести комбинированного урока русского языка и музыки. Для этого детям предлагалась к прослушиванию удивительная музыка Сергея Сергеевича Прокофьева, написанная к балету «Золушка».

На данном уроке детям предлагалось прослушивать отрывки из хорошо известного всем произведения и затем сравнивать их между собой, также устанавливая между ними лексические связи. Дети при сравнении должны были понять, какое настроение было у Золушки в том или ином отрывке и как эти прослушанные части связаны между собой, а именно: похожи, то есть «синонимичны» или противопоставлены, а значит, «антонимичны» и т. д.

Далее нами было принято решение попробовать на уроках русского включить упражнения, основанные на применении знаний по окружающему миру. Так, младшим школьником предлагалось сравнивать между собой животных, растения, природные явления, зоны и многие другие объекты, и предметы окружающей среды, используя при этом известные им лексические единицы. Следовательно, учитель для сравнения подбирал такие объекты, которые были между собой или очень похожи, или же, наоборот, по всем параметрам разнообразны, чтобы задания для «мозгового штурма» были развивающими и увлекательными для младших школьников. Например, ученикам предлагалось сравнить шишку кедра и ели, зайца и кролика, море и озеро, пустыню и зону лесов и т. д. На наш взгляд, такие задания были интересны детям, и они их с удовольствием выполняли, работая по подгруппам, что было направлено на формирование коммуникативных навыков у учеников начальной школы и применение

в работе такого активного метода обучения, как «групповая консультация». В результате данной работы каждая группа предоставила итоги своей исследовательской деятельности и рассказала о сходствах и отличиях объектов природы.

Например, группа школьников, которая сравнивала шишки кедра и ели, установила, что шишки ели висят вниз, они кожистые или деревянистые и имеют длину до 15 см, а вот шишки кедра крупные, бочонковидной формы и располагаются на ветвях они подобно свечкам, т. е. вверх. Также ученики на основе антонимической пары предоставили классу информацию о том, что кедровые шишки съедобные, а еловые, конечно же, нет и т. д.

Следовательно, применив на уроке элементы окружающего мира, мы сформировали у младших школьников предметные результаты как по русскому языку, так и по окружающему миру, что, конечно же, было положительным фактором в процессе обучения выпускников начальной школы.

Конечно, сложнее всего было применить межпредметные связи с математикой; филологические и точные предметы кажутся совсем разными и даже «антонимичными» между собой. Однако ученикам были предложены такие задания: 1) реши примеры и запиши полученные ответы в порядке возрастания. Прочти слово, которое у тебя получилось. Сколько значений имеет оно? Как мы называем такие слова? 2) придумай и запиши такие предложения, в которых данное слово будет иметь разные значения.

Б	К	Т
964-273	325 – 250	895 – 213
И	С	
563 – 256	859 – 312	

Рис. 2. Задание, направленное на применение знаний по математике и русскому языку

Так, школьники, выполняя данное упражнение, вспоминали, какие существуют омонимы в русском языке и в чём особенность данных лексических единиц; также развивались логические способности учеников.

После данного урока нами было принято решение провести не только контрольный тест с целью выявления эффективности проведения интегрированных уроков в начальной школе, но и анонимный опрос среди младших школьников с целью выяснения, какой именно комбинированный урок им был наиболее интересен и понятен в процессе работы с лексическими системными отношениями.

В результате проведённого формирующего этапа эксперимента контрольный опрос показал, что ученики стали намного лучше и быстрее ориентироваться в лексических терминах и их особенностях. До эксперимента только 23% учащихся безошибочно разграничивали между собой синонимы, антонимы и омонимы, а последняя проведённая проверочная работа показала, что теперь 58% учеников 4 «В» класса овладели умением работать с лексическими единицами как в устной, так и в письменной речи.

Что же касается отзыва младших школьников относительно применения на уроках русского языка межпредметного подхода, то из диаграммы на рис. мы видим, что процент учащихся, которым понравилось комбинирование уроков русского языка с элементами уроков литературы, изобразительного искусства и музыки, не превосходит количество учащихся, которые с удовольствием на уроке русского языка выполняли задания, заимствованные из уроков математики и окружающего мира.

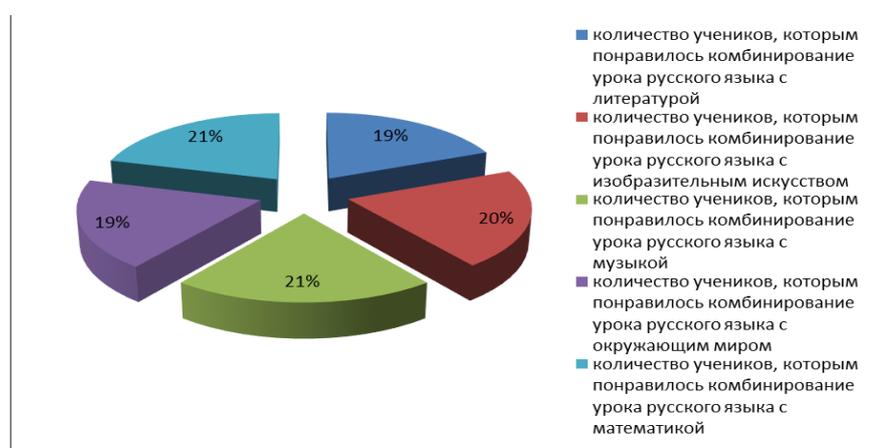


Рис. 3. Результаты опроса младших школьников

Таким образом, в ходе нашего исследования мы увидели, что уроки русского языка, направленные на лексическую работу, не только можно, но и необходимо связывать со всеми предметами, изучаемыми учениками в начальной школе, с целью продуктивного формирования у детей предметных результатов на основе межпредметных связей, а также для того, чтобы сформировать у обучающихся познавательный интерес и мотивацию к обучению, что является важной задачей в современном образовании при реализации инновационных методов обучения.

Литература

1. Боткин Дж. Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция // Перспективы и вопросы образования. Париж. 1983. № 1. С. 39–47.
2. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. пед.ун-та, 2000.
3. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: Введение в активные методы обучения. М.: Моск. психолого-соц. ин-т: Флинта, 1998.
4. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М.: РАН ИНИОН, 1992.
5. Огар А.Н. Лингвистические и методические подходы к изучению лексической многозначности и омонимии на уроках русского языка в начальной школе // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2020. № 2(31). С. 57–60. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585586391.pdf> (дата обращения: 03.04.2022).
6. Программа «Школа России» (ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: <http://school-russia.prosv.ru/> (дата обращения: 25.04.22).
7. Программа «РИТМ» (ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: http://tkumgpi.ru/upload/iblock/aa4/Концепция%20учебников_РИТМ.pdf (дата обращения: 26.04.22).
8. Программа «Перспектива» (ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: https://gimnazium1.murm.eduru.ru/media/2018/10/11/1221922329/R.P._Matematika_Perspektiva.pdf (дата обращения: 26.04.21).
9. Сластёнин В.А. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2004.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.
11. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005.

ANGELINA OGAR

Volgograd State Socio-Pedagogical University

INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS WHILE STUDYING THE LEXICAL SYSTEM RELATIONSHIPS AT PRIMARY SCHOOL

The article deals with the innovative methods and approaches while teaching the younger schoolchildren. There is revealed the role of the interdisciplinary relationships in the process of the speech development at the lessons of the Russian language during the analysis of the lexical system relationships. There is conducted the diagnostics of the efficiency and significance of the implementation of the elements of the other disciplines into the lessons of the Russian language at primary school that are mastered by the younger schoolchildren.

Key words: *vocabulary, interdisciplinary relationships, speech development, synonymy, antonymy, homonymy, innovation, innovative methods.*

УДК 372.857

М.С. СЕРЁГИНА

(*mariyaseryogina179802@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ЗДОРОВЬЕ»*

Выявляются особенности использования кейс-технологий в обучении биологии. Приводятся примеры использования кейс-технологий в школьном курсе «Человек и его здоровье», анализируется эффективность их использования.

Ключевые слова: образовательная технология, биологическое образование, кейс-технологии, особенности кейс-технологий, методика обучения биологии.

Жизнь за стенами школы показывает, что успех любого человека определяется не объёмом знаний, который он получил, а умением воспользоваться этим объёмом на практике, а также умением самостоятельно получить необходимую для него в данный момент информацию.

Эту позицию демонстрирует Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, в основе которого лежит системно-деятельностный подход [4]. Если ученик знает, как учиться, как достигать цели, то ему легче получать любые знания, что и нужно в жизни.

Для формирования компетентного выпускника во всех значимых сферах образования и жизнедеятельности, необходимо применять технологии, которые нацелены на развитие коммуникативной и познавательной активности школьников. К таким технологиям относятся кейс-технологии [7].

Общая идея кейс-технологий в том, что в них нет чёткого ответа на поставленный вопрос. Учащимся необходимо самостоятельно рассмотреть материал, на его основе сформулировать несколько вариантов ответа, которые, к слову, могут конкурировать между собой по степени точности, и уже после этого решить проблему. Если учитель решил использовать кейс-технологии в своей преподавательской деятельности, то у него появляется задача научить учащихся рассматривать ситуации с позиции не одного варианта ответа, а уметь формировать множество вариантов решения ситуации и ориентировать их в проблемном поле. При чём, такая позиция действенна не только в случае общего образования, так же она используется в узкопрофильном изучении дисциплин. Например, кейс-технология активно используется в технических ВУЗах, поскольку решения большинства производственных задач многовариантны.

Кейс-технология является активным методом обучения. Она имеет свой ряд преимуществ перед другими методами обучения. Рассмотрим некоторые из них:

- в кейс-технологии активно используются принципы проблемного обучения;
- работая над решением проблемной ситуации, обучающиеся получают своего рода тренировку механизма принятия решения в реальной жизни. Ситуационные задачи кейсов, в отличие от типовых тестовых заданий, требуют помимо знания и понимания терминов так же умения пользоваться этими знаниями на практике, выстраивать логическую последовательность и схемы для решения проблемы, а также отстаивать своё решение при помощи грамотных и обоснованных аргументов;
- учащиеся развивают свои навыки работать в группе, следствием чего становится развитие коммуникативных умений.

Для того, чтобы эффективно использовать кейс-технологии в образовательном процессе, необходимо учитывать ряд условий.

Во-первых, необходимо соблюдать требования к составлению кейса. Их немного, но они крайне важны:

* Работа выполнена под руководством Фетисовой Н.Е., кандидата педагогических наук, доцента кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

- кейс должен содержать в себе чёткие дидактические цели, в соответствии с которыми учитель определяет комплекс знаний и навыков, которые учащиеся смогут усвоить при решении кейса;
- кейсы должны быть актуальными, т. е. нельзя создавать кейс из материала, который ещё не подтверждён практически, или давно устарел;
- используемые в кейсе ситуации должны провоцировать дискуссии, в процессе которых развивается аналитическое мышление.

Во-вторых, необходимо учитывать методику использования данных технологий в образовательном процессе. При использовании кейс-технологий, учитель играет роль ведущего, главными задачами которого являются: формулировка наводящих и провокационных вопросов, фиксация ответов учащихся, их оценка, поддержание и регуляция дискуссии. Иными словами, учитель координирует процесс сотворчества. Таким образом, нельзя дать кейс учащимся и не участвовать в его изучении, поскольку при этом ситуации могут быть решены неверно, в следствии чего поставленные дидактические цели не будут достигнуты [2].

Следует отметить, что при применении кейс-технологии акцент делается не на овладении знаниями и навыками, а на их исследовании, анализе, совместной деятельности ученика и учителя. Таким образом, этот метод может быть использован не только при преподавании технических дисциплин, но и при изучении естественных наук [3].

Кейс-технология обеспечивает овладение теоретическим и практическим материалом, формирует интерес и мотивацию школьников к учебе. Таким образом, данный метод обучения получает положительное отношение учащихся и способствует более ответственному усвоению изучаемого материала [2]. Учитель, в свою очередь, повышает свой творческий потенциал. Уроки становятся более интересными и обширными, подача учебного материала становится более эмоциональной, преодолевается классический недостаток традиционного обучения [6].

Наиболее известные виды кейс-технологий: метод инцидента, метод разбора деловой корреспонденции, метод ситуационного анализа.

Несмотря на своё разнообразие, данные виды предусматривают одни и те же этапы их реализации:

- Подготовительный этап.

Выбор учителем конкретного метода кейс-технологии, сбор и анализ информации для его проведения. При помощи собранной информации подготавливается ситуация, формируются дополнительные источники информации, определение места урока в системе предмета, задачи урока.

- Ознакомительный этап.

Учащиеся знакомятся с проблемной ситуацией, определяют последовательность её решения. Задача учителя – вовлечь учащихся в живое обсуждение реальной профессиональной ситуации.

- Итоговый этап.

Презентация результатов аналитической работы учащихся. Причём варианты решений могут быть различными, и тогда происходит обсуждение для выявления общего способа выхода из заданной ситуации. Учитель анализирует полученные пути разрешения ситуации, оценивает учащихся по следующим критериям: практическое обоснование, самостоятельность решения, грамотный язык, предложение нетрадиционного и перспективного решения проблем, умение правильно ориентироваться в полученной информации [5].

Можно включать кейс-технологии на разных этапах урока – мотивация, изучение нового материала, первичного закрепления, включения в систему знаний и повторение.

Нами была разработана и проведена серия уроков с применением кейс-технологий на примере раздела «Покровные органы. Терморегуляция. Выделение».

На уроке по теме «Уход за кожей. Гигиена одежды и обуви. Болезни кожи» кейс-технология была применена на этапе закрепления для отработки основных понятий темы. Из рассмотренных типов кейсов были выбраны ситуационные задачи. К примеру, одна из групп получила краткое описание древ-

него народного китайского обычая – бинтование ног женщин. В описании были указаны истоки традиции, основные этапы бинтования и последствия. После прочтения материала учащимся предлагались следующие вопросы:

1. Почему возникал некроз при формировании «лотосовой» ноги?
2. Предположите, какая самая распространённая проблема была у китайок с «лотосовыми» ногами.
3. Какие побочные явления у данного древнего китайского обычая?

Использованные кейсы позволили глубже сформировать следующие понятия: причины и признаки кожных заболеваний, причины и признаки травм кожи, а также отработать умения распознавать кожные заболевания, соблюдать гигиену кожи.

На уроке: «Терморегуляция организма. Закаливание» также была использована кейс-технология (её разновидность – ситуационные задачи) на этапе закрепления полученных понятий и определений.

Учащиеся делились на 4 группы, для каждой был подготовлен отдельный кейс. В конце урока ответы к кейсам обсуждались в классе.

К примеру, одна из групп получила кейс под названием «Холодные традиции», содержащий исторические факты о закаливании. Изучив данный кейс и ответив на поставленные к нему вопросы, учащиеся отработали умения применять знания о терморегуляции, методах закаливания в жизненных ситуациях.

Наиболее интересным обучающимся показался урок обобщения знаний по разделу «Покровные органы. Терморегуляция. Выделение» с использованием кейс-технологий.

На данном уроке учащиеся получили кейс, содержащий в себе реальные истории путешественников пустыни. Они узнали историю путешествия Виктории Гровер, Мауро Проспери, а также про трагедию Куфры. Перечень вопросов к кейсу, список «пустынных заболеваний», истории путешественников были необходимы для обоснования ответа на вопрос: возможно ли путешествовать по пустыне без вреда для здоровья? Формулируя ответ, учащиеся используют знания, полученные при изучении всего раздела «Покровные органы. Терморегуляция. Выделение». Иными словами, в процессе разбора кейса у учащихся происходит более прочное закрепление знаний. Это достигается путём применения полученных знаний в нетипичных ситуациях, где необходимо не только знать, в чём заключается проблема, но и уметь решать вопросы грамотно пользуясь имеющейся информацией.

Чтобы определить степень эффективности кейс-технологии, нами было проведено исследование с использованием методики В.П. Беспалько [1].

Результаты данной диагностики продемонстрировали следующие результаты. Процентные данные ученического, алгоритмического и эвристического уровней 8 «А» класса (контрольного), остались примерно те же, что и на контрольном этапе эксперимента, а именно: эвристический уровень знаний остался на отметке 18%, на алгоритмическом уровне процент усвоения увеличился с 47% до 50%, на контрольном этапе эксперимента ученический уровень достигли 23%, а на констатирующем – 20%. 12% учащихся не освоили материал. Из этих данных можно сказать, что основная масса учащихся контрольного класса остались на ученическом и алгоритмическом уровнях усвоения знаний. В 8 «Б» классе (экспериментальном), данные немного изменились. Уровень не освоивших материал стал на 6% меньше, количество достигших ученического уровня также уменьшилось на 7%. А количество учащихся, достигших алгоритмического уровня знаний, увеличилось на 7%. Количество достигших эвристического уровня так же увеличилось на 6% по сравнению с контрольным этапом эксперимента. Иными словами, после применения кейс-технологии, основная масса экспериментального класса находятся на алгоритмическом и эвристическом уровнях усвоения знаний.

Полученные данные нуждаются в дальнейшем изучении, т. к. для полноценных выводов необходима целая система уроков с использованием кейс технологий в течении более длительного времени. Однако уже сейчас полученные данные позволяют сделать вывод об эффективности использования кейс-технологий на уроках биологии в курсе «Человек и его здоровье».

Литература

1. Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. 2006. № 1. С. 118–128.
2. Козлова С.В. Применение кейс-технологии на уроках биологии // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 20–23 дек. 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 301–302.
3. Наумов А.Д., Федяков В.В. Вечно живое Белое море. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского городского Дворца творчества юных, 1993.-
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 02.11.2021).
5. Сафина Л.Г. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках химии с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. 2014. № 2(7). С. 102–104.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 2008.
7. Степовая Е.С., Фетисова Н.Е. Кейс технология как средство формирования УУД на уроках биологии // Актуальные вопросы теории и практики биологического образования: материалы XI Всерос. с междунар. участием науч.-практич. конф., посвященной году экологии в России. (г. Волгоград, 1–30 апр. 2017 г.). М.: Изд-во «ПЛАНЕТА», 2017. С. 261–264.

MARIYA SEREGINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

USE OF CASE TECHNOLOGIES IN THE SCHOOL COURSE “MAN AND HIS HEALTH”

*The article deals with revealing the peculiarities of the use of the case technologies in teaching Biology.
There are given the examples of the use of the case technologies in the school course
“Man and his health”. There is analyzed the efficiency of their usage.*

*Key words: educational technology, biological education, case technologies,
peculiarities of case technologies, teaching methods of Biology.*

УДК 372.3

Н.А. СОКОЛОВА, О.В. НАУМЕНКО
(*deykalo.98@mail.ru, nauenkoov@bk.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются различные аспекты организации дистанционного образования младших школьников с особыми образовательными потребностями. Анализируется передовой педагогический опыт и результаты анкетирования педагогов, учащихся и их родителей об уровне качества современного дистанционного образования. Даются рекомендации по повышению качества дистанционного образования.

Ключевые слова: *дистанционное образование, педагогический опыт, младший школьник, особые образовательные потребности, учащиеся с ОВЗ.*

Не подлежит сомнению, что образование должно шагать в ногу со временем. Стремительное вхождение человечества в новую информационную эпоху привело к возможности, а в ситуации всемирной пандемии и необходимости создания системы дистанционного образования. Его зарождение стало новым этапом становления и адаптации обучения к современным условиям. С конца 90-х прошлого века в России началось разработка технических, технологических и педагогических основ этой формы обучения. Однако в тот период она рассматривалась скорее для обучения, переподготовки и повышения квалификации взрослых, не имеющих возможности или желания учиться с отрывом от основной деятельности [1].

В настоящее время в России идет становление абсолютно новой системы образования для молодёжи, начиная уже с начальной школы. Анализ показал, что нормативно-правовая база, регламентирующая дистанционное обучение, особенно активно разрабатывалась и претерпевала постоянные изменения на протяжении последних 12-ти лет. Сегодня под дистанционным обучением мы понимаем взаимодействие педагога и обучающегося между собой на расстоянии, которое отражает все присущие учебному процессу компоненты. Это целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия педагога и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и во времени, который реализуется в специфической дидактической системе. При этом все разработчики убеждены, что оно способствует: просвещенности общества; удовлетворению разнообразных интересов и потребностей обучающихся; широкой доступности к учебной информации и всем ступеням образования; освоению новых информационных технологий; индивидуализации образования [3]. Педагогами может использоваться дистанционное образование для организации обучения детей, которые временно не посещают школу или ребёнка с ОВЗ; для индивидуализации процесса обучения одарённого ребёнка или ребёнка с трудностями в освоении программы; для организации проектной деятельности, основанной на внутри или межрегиональном взаимодействии школьников из различных регионов страны или даже других стран; для дистанционных консультаций и др.

Особую актуальность дистанционное образование приобретает для младших школьников с особыми образовательными потребностями. В любой школе имеются учащиеся, которые в силу различных причин (проблемы со здоровьем, усиленные и продолжительные спортивные тренировки, труднодоступность места проживания и др.) нуждаются в систематическом педагогическом руководстве образовательным процессом, проходящем вне школьного класса. У младших школьников только начинают формироваться познавательная потребность, познавательные интересы и умение учиться. В связи с этим, им так важна практически ежедневная педагогическая поддержка в освоении основной образовательной программы [2].

Для осуществления описанного процесса в настоящее время существует достаточное число ресурсов, базирующихся на использовании информационно-коммуникационных технологий. Проанализи-

ровав передовой опыт в организации дистанционного образования младших школьников, мы увидели многообразие платформ, которые использовались педагогами нашей страны для обеспечения достойного качества образования. Большинство педагогов успешно используют интернет-ресурсы, среди которых наиболее востребованными оказались: Учи.ру, Яндекс.Учебник, ЯКласс, РЭШ («Российская электронная школа»), Zoom [4, 5, 6, 7, 8]. При этом учителя отмечают как положительные стороны, так и негативные моменты дистанционных занятий.

Нас заинтересовал вопрос удовлетворённости участников образовательного процесса качеством организации современного дистанционного образования младших школьников. Для ответа на него мы организовали анкетирование участников образовательного процесса образовательного учреждения, специализирующегося на дистанционном образовании детей-инвалидов, не имеющих возможности систематически обучаться в общеобразовательной школе по состоянию здоровья (ГКОУ «ВЦОДИ»). При этом участниками анкетирования стали педагоги, обучающиеся 4-го класса с сохранным интеллектом и их родители.

Анализ ответов респондентов-педагогов показал:

- применение дистанционных технологий в обучении дает возможность учителю индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, эффективно работать с одаренными или слабоуспевающими детьми (60%);
- при дистанционном обучении ребёнок с ОВЗ имеет возможность совместно с родителями выбирать индивидуальную траектория личного образования (100%);
- в процессе дистанционного образования самостоятельная работа школьника по изучаемой теме часто не строго ограничена во времени, и школьник может потратить на нее столько времени, сколько ему необходимо для успешного усвоения учебного материала (90%);
- для ребенка с проблемами в здоровье обучение проходит в комфортных и привычных условиях и при контроле родителей за состоянием ребенка (100%);
- возможно обеспечение расширенного или более детального изучения отдельных тем программы, т. к. у детей и родителей в свободном доступе предоставленная и рекомендованная педагогом учебная информация (100%);
- признавая эффективность дистанционного образования в случае невозможности посещения ребенком школы, педагоги считают необходимым все же сочетать его с традиционным обучением и непосредственным общением педагога и ребенка (60%);
- при планировании и проведении урока с использованием дистанционных технологий у 60% из числа опрошенных учителей не возникло трудностей, у 40% затруднение возникло с оборудованием (отсутствие устойчивой и высокоскоростной связи в сети Интернет), а 20% респондентов указали на плохую дисциплинированность обучающихся и их родителей, несвоевременное выполнение учениками домашних заданий.

Большинство родителей отметили следующие достоинства дистанционного обучения:

- индивидуальный темп обучения ребенка (20%);
- имеется возможность подстраивать образовательный процесс под индивидуальные особенности ученика (20%);
- ребенок испытывает удовольствие от общения с педагогом и одноклассниками, хоть и посредством компьютера (30%);
- возможность больному ребенку получить более качественное образование, чем в случае обучения путём еженедельных консультаций педагога (40%).

При всём этом 30% из числа опрошенных родителей предпочли бы непосредственное общение педагога с их ребёнком, а не с помощью дистанционных технологий. Родители отметили трудности, с которыми они сталкиваются при дистанционном обучении своих «особенных» детей: необходимость сопровождения ребенка родителем или иным взрослым в ходе дистанционного урока (60%); недостаточное качество учебных дистанционных материалов (50%); ограничение времени работы ребён-

ка за компьютером по медицинским показаниям (20%); отсутствие персонального компьютера, подключения к сети Интернет (10%); отсутствие возможности обеспечить ребенка высокотехнологичной компьютерной техникой, особенно это выражено в семьях, где двое и более детей (60%); недостаточное владение ребенком компьютерными технологиями (30%); низкое качество интернет связи (40%).

В целом 50% опрошенных родителей качеством дистанционного образования не вполне довольны; 60% родителей считают, что обучение в дистанционном формате скорее плохо организовано, чем хорошо. Кроме того, посетив родительское собрание и обсудив с родителями дистанционное обучение, мы услышали, что многие родители не принимают дистанционное обучение, поскольку считают вредным длительное времяпровождение за компьютером или другими гаджетами, которые являются необходимым средством при дистанционном обучении. Их тревожит, что это может привести к компьютерной зависимости; дети теряют опыт реального прямого общения, снижается уровень их социализации; дистанционное образование может пагубно влиять на ослабленное здоровье детей (зрение, осанку и др.).

Анализ ответов четвероклассников, большинство из которых обучались дистанционно более 2-х лет, позволил определить трудности, которые возникают у школьников при дистанционном образовании: отсутствие навыка или возможности самостоятельной настройки техники, получения и отправки учебных материалов; сложно отвыкнуть от тотального контроля учителя и самостоятельно выстраивать ежедневный план занятий, выбирать форму общения (онлайн-диалог или работа с технологической картой).

Однако, как показывает анализ педагогической практики, далеко не каждый педагог сегодня готов к проведению занятий в дистанционной форме. На основании проведенного исследования мы сделали вывод о том, что дистанционное образование требует постоянного совершенствования и изменения подхода к обучению и проведению учебного занятия для повышения его эффективности и качества. Отметим, что при организации дистанционного образования необходимы:

1) обязательная и постоянная диагностика организацией удовлетворённости дистанционным образованием всех участников процесса;

2) конкретизация и детализация цели каждого дистанционного урока и составляющих его этапов;

3) постепенное освоение различных инструментов дистанционного образования, как самим педагогом, так и его ученикам (иначе освоение новых инструментов затмит сущность проводимого занятия);

4) чередование различных видов активности для младших школьников как в рамках одного занятия (чередование онлайн-общения с педагогом и одноклассниками, самостоятельной работы, видеолекции, тестирования и физкультминутки), так и в рамках всего учебного дня (чередование сложных и простых занятий, более длительные «перемены»);

5) чёткая постановка и формулировка задач для учащихся, как в устной форме, так и в письменной (технологической карте урока);

6) точный расчет времени, необходимого учащимся на выполнение задания с учётом дистанционной формы занятия и используемого для него инструментария;

7) четкие временные рамки, в которые ученикам нужно выполнить проверочную или самостоятельную работу и предъявить её педагогу;

8) обязательное включение в учебный процесс динамических пауз, паузы, во время которых обучающиеся встанут с рабочего места (от монитора) и выполнят простую разминку или релакс для глаз;

9) осуществление систематического ежеурочного контроля образовательных результатов младших школьников;

10) своевременное оповещение родителей о ходе и результативности дистанционного образовательного процесса их ребёнка (как минимум – ежеурочное заполнение электронного журнала).

11) постоянная мотивация младшеклассников – для младшего школьного возраста дистанционное образование следует осуществлять в особой среде деловой игры, соревнования;

12) взрослые обязательно должны соучаствовать в процессе дистанционного обучения.

Литература

1. Вороничева Е.Н. Дистанционное обучение как реалия современного образовательного процесса // Russian Agricultural Science Review. 2015. Т. 6. № 6-3. С. 89–93.
2. Науменко О.В., Науменко Ю.В. Организационно-педагогические условия инклюзивного начального общего образования // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 8(121). С. 22–29.
3. Письмо Минпросвещения России от 19.03.2020 № ГД39/04с «Методические рекомендации по реализации образовательных проблем начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73674537/> (дата обращения: 05.02.2021).
4. Российская электронная школа: [сайт]. URL: <https://resh.edu.ru/>.
5. Учи.ру: [сайт]. URL: <https://uchi.ru/>.
6. ЯКласс: [сайт]. URL: <https://www.yaklass.ru/>.
7. Яндекс.Учебник: [сайт]. URL: <https://education.yandex.ru/main/>.
8. Zoom: [сайт]. URL: <https://explore.zoom.us/ru/products/meetings/>.

NADEZHDA SOKOLOVA, OLGA NAUMENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

TOPICAL ISSUES OF ORGANIZATION OF DISTANCE EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article deals with the different aspects of the organization of the distance education of younger schoolchildren with the special educational needs. There is analyzed the best pedagogical experience and the results of the questionnaire of the teachers, students and their parents about the level of the quality of the modern distance education. The authors give the recommendations of the improvement of the quality of the distance education.

Key words: distance education, pedagogical experience, younger schoolchildren, special educational needs, students with health limitations.

Психологические науки

УДК 159.9

А.Д. БЕЛОУСОВА

(alina.belousoff@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ КАК ОППОНЕНТ ВЕЖЛИВОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА*

Рассматриваются главные характеристики такого феномена, как вербальная агрессия. Обозначены факторы, выражающие тенденцию проявления речевой агрессии подростков в современных реалиях. Описано исследование, позволяющее выявить уровень вербальной агрессии, и предложены действенные методы, с помощью которых можно скорректировать коммуникативную агрессию подростков.

Ключевые слова: агрессия, вербальная агрессия, подростковый возраст, исследование, методы профилактики.

Актуальность изучения данной проблемы существенно возросла в последние годы. Ежедневно проблема нарастает в современном обществе и свидетелями этого неблагоприятного явления выступают подростки, которыми невольно перенимается данный способ взаимодействия. Они наблюдают это на улице, в школе, в магазине и других общественных местах, но самую главную демонстрацию речевой агрессии они видят в виртуальном мире.

В подростковом возрасте начинает формироваться собственное виденье на современную картину мира, зачастую именно в этот период прослеживаются негативные воздействия на подростков со стороны общественности, в следствие чего может проявляться агрессия, особенно вербальная.

Все эти отрицательные факторы должны непременно обращать внимание общества на проблему, которая может быть решена путём правильного подхода к ней.

Для того, чтобы разобраться в главных аспектах проблемы, а именно понять предпосылки и причины возникновения языковой агрессии, узнать о формах её проявления, о стратегиях противодействия ей, нужно изучить главные характеристики интересующего нас термина.

Э. Фромм интерпретирует понятие «агрессия» (от латинского “agressio” – нападение, приступ), как «мотивированное деструктивное поведение, которое противоречит нормам и правилам сосуществования людей в обществе, оно наносит вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям» [10, с. 447].

В течение продолжительного времени понятие «агрессия» расценивалась как любое активное поведение, но в последствии значение слова стало более узким. В современной науке достаточно определений термина «агрессия», более точное и понятное определение даётся в настоящее время, под агрессией подразумевается враждебное поведение в отношении окружающих людей.

Позже стали появляться классификации агрессии и агрессивного поведения. Самой распространённой систематизацией является, предложенная А. Бассом и А. Дарки. Исследователями было выделено пять видов агрессии: физическая агрессия, раздражение (вспыльчивость, грубость), вербальная агрессия (угрозы, крики), косвенная агрессия (сплетни, злобные шутки), негативизм (оппозиционная манера поведения) [12, с. 5].

Среди исследователей этой проблемы актуален аспект, ориентированный на рассмотрение такого феномена, как вербальная агрессия. Ряд учёных как российских, так и иностранных на рубеже XX

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

и XXI вв. рассматривают агрессию в различных формах и видах её проявления. Каждый специалист, уделивший внимание обозначенной проблеме, вкладывал своё понятие в термин «вербальная агрессия».

Российские учёные рассматривают агрессию как результат поведения, которые имеют негативные правовые, нравственные и эмоциональные аспекты. В числе исследователей, рассматривающих эту проблему, выступают А.В. Нефедова [5, с. 10]. Также А.А. Реан обратил внимание на этот аспект проблемы в своём труде [7, с. 142] и др. Исходя из этих понятий, другие отечественные исследователи дают определения вербальной агрессии.

Так, например, В.С. Безрукова даёт определение: «Вербальная агрессия – словесная агрессия, нанесение обид, оскорблений, душевных болей словом, выражается через сквернословие, обвинения, сплетни и грубый тон разговора» [2, с. 137].

По мнению исследователя Ю.Б. Можгинского, «вербальную агрессию» как «действия и высказывания, направленные на причинение вреда, душевной и физической боли другому существу» [4, с. 176].

В зарубежной психологии термин расценивается как поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу.

Исходя из термина «речевая агрессия» А. Басс предложил свою трактовку термина, «вербальная агрессия – это выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань) и иных разновидностей проявления» [1, с. 260].

В современной психологии, а именно одной из её отраслей психобиологии, была предложено следующее определение понятию «вербальная агрессия» – это определённый способ реагирования на влияние окружающей среды, которое обусловлено в первую очередь врождённым темпераментом. Необходимо обратить внимание на толкование термина с позиции теории социального научения, подразумевавшее «враждебный процесс или поведение», оно включает в себя различные внешние факторы, например, возрастной и гендерный фактор, этническую принадлежность, социальную среду, уровень образования и т. д.

Учитывая сложность и многоаспектность исследуемого явления, было рассмотрено проявление вербальной агрессии среди подростков. Конкретная группа исследуемых была выбрана на основе «передела» системы ценностей современных подростков за последние несколько десятилетий. Обычно подростковый возраст определяется периодом между младшим подростковым возрастом и взрослостью, т. е. молодостью. В ряде современных научных работ (А.А. Реан) высказывается мнение о том, что у 10–11-х подростков преобладает физическая агрессия, но по достижению 14–15 лет у подростков на основной план выходит вербальная агрессия [7].

Как правило, именно языковая агрессия становится ключом и закладывает предпосылки других видов агрессии, например, косвенной, физической, скрытой. У подростков выражение речевой агрессии может проявляться в разных видах, к ним относятся: 1) активная прямая (оскорбления и унижения, угрозы и призывы к насилию); 2) активная непрямая (распространение клеветы и сплетен); 3) пассивная прямая (отказ от взаимодействия); 4) пассивная непрямая (отказ дать объяснение и демонстративное молчание) [8].

В нашей работе мы проводим исследование языковой агрессии с применением методики Л.Г. Почебут «Тест агрессивности» [6]. Данный опросник предполагает выявление среднего уровня всех видов агрессивности и адаптированности, в том числе и возможность выявить вербальную агрессию подростков. В эксперименте приняли участие 22 школьника возрастом 13–15 лет. Результаты исследования представлены в виде диаграммы (см. рис. на с. 115).

Из диаграммы можно пронаблюдать, что высокий уровень вербальной агрессии прослеживается у 48,8% испытуемых, это говорит о доминировании такого способа взаимодействия, как коммуникативная агрессия. Исходя из полученных сведений, мы можем сделать вывод, что необходимо обратить внимание на эту проблему и начать работу по проведению профилактики.

Профилактика вербальной агрессии направлена на поддержание и защиту нормального уровня жизни, а также психического и физического здоровья личности, включающая помощь в достижении

установленных целей. Предупреждение агрессивного поведения подростков, в свою очередь, требует разностороннего подхода, который подразумевает нормализацию отношений в среде семьи, с друзьями и одноклассниками.

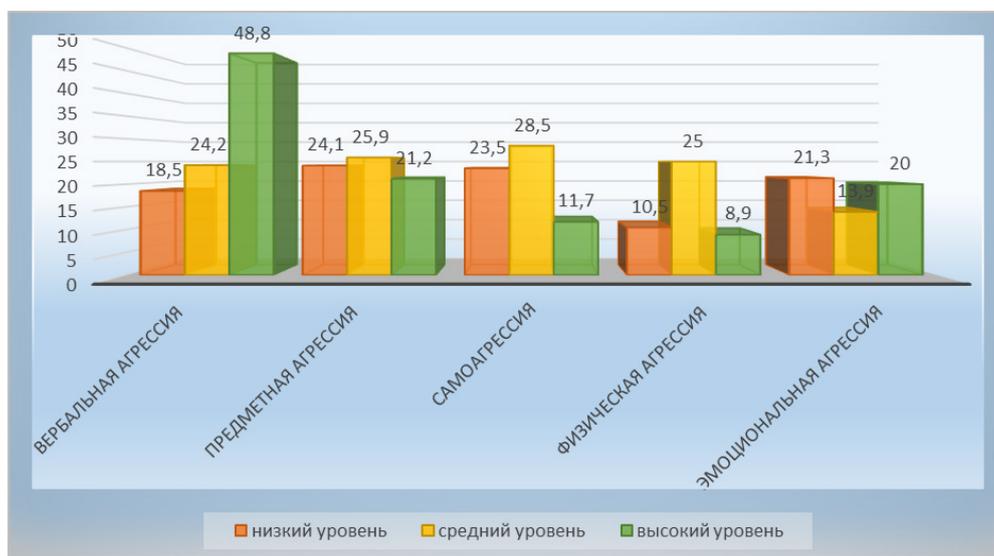


Рис. Показатели уровня различных форм агрессии

Наиболее эффективными методами профилактики языковой агрессии среди подростков являются такие приёмы, как упражнения на высвобождение эмоций путём тренинговых занятий, например, «Зеркало» – высказывание и изображение различных эмоций перед зеркалом: гнев, удивление, презрение, радость и т. д. «Дневник эмоций» – метод, позволяющий научиться отображать каждую причину своего негативного поведения в течение дня в своём дневнике, оценивать свой гнев по процентному соотношению или по десятибалльной шкале и овладеть навыком осмысления своих чувств и эмоций во время проявления агрессии. Существует другой психологический приём по коррекции вербальной агрессии – арт-терапия, которая подразумевает использование творческих навыков подростка, путём самовыражения, например, рисунки или поэзия. Также считается результативным метод дискуссии, предполагающий обсуждение своих эмоций, например, с друзьями, данный способ поможет проанализировать мотив, чувства, которые чувствует подросток в момент проявления языковой агрессии.

Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникативная агрессия ограничивает реализацию главных задач эффективного и правильного речевого взаимодействия. Языковая агрессия – спутник любых разногласий, ссор, конфликтов. Распространение данного способа общения с каждым днём приводит к формированию неправильного и искаженного представления о принципах речевого поведения, что особенно и явно отражено среди подростков. Следовательно, необходимо на постоянной основе всесторонне изучать проблему вербальной агрессии, при должном подходе можно сократить её масштабы, а в дальнейшем избавиться от неё.

Литература

1. Басс А., Дарки А. Концепция агрессии/враждебности. Екатеринбург: Деловая книга, 2013.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
3. Истрофилова О.И. Организация работы с агрессивными детьми и подростками. Нижневартовск: Нижневатор. гос. ун-т, 2020.
4. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика. 2-е изд., стереотип. М.: Когито-Центр, 2008.

5. Нефедова А.В. Психология девиантного поведения. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015.
6. Почебут Л.Г. Тест агрессивности (опросник) / методика. [Электронный ресурс]. URL: <https://psytests.org/aggression/pochag-run.html> (дата обращения: 20.04.2022).
7. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
8. Самойлова Т.А. О формах проявления вербальной агрессии и стратегиях противодействия // Вопросы педагогики. 2021. № 10-2. С. 322–325.
9. Фетисова А.С., Симонова Л.Б. Вербальная агрессия у девочек подросткового возраста и ее профилактика // Научные исследования и разработки студентов: материалы VIII Междунар. студенч. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. С. 32–35.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Академия, 2014.
11. Шарова М.А. Вербальная агрессия: понятие, виды и методы профилактики // Молодые ученые России: сб. ст. VII Всерос. науч.-практич. конф.: в 2-х ч. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2021. Ч. 1. С. 144–148. URL: <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2021/06/МК-1117-1.pdf> (дата обращения: 20.04.2022).
12. Шипова Л.В. Методы психологической диагностики агрессии и агрессивности школьников. Саратов, 2016.

ALINA BELOUSOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

VERBAL AGGRESSION AS AN OPPONENT TO POLITENESS IN THE TEENAGER WORLDVIEW

The article deals with the main characteristics of such a phenomenon as verbal aggression. The factors expressing the tendency for the manifestation of adolescent verbal aggression in modern realities are indicated. There is described the study that allows to identify the level of the verbal aggression, there are proposed the effective methods that can be used to correct the communicative aggression of adolescents.

Key words: *aggression, verbal aggression, adolescence, research, prevention methods.*

УДК 159.99

С.А. ДОРОНИНА

(soffa.doronina2014@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ*

Раскрывается сущность интернет-аддикции. Выявляются причины подверженности подростков интернет-зависимости. Устанавливается взаимосвязь между зависимостью и одиночеством, рассматриваются последствия влияния интернета на подростков.

Ключевые слова: подростковая среда, интернет-зависимость, подростковый возраст, аддикция, одиночество.

Сейчас нашу жизнь невозможно представить без интернета. Компьютеры, смартфоны, планшеты и другие гаджеты плотно вошли в современные реалии. Они стали незаменимыми средствами учебы, работы, отдыха и коммуникации. Благодаря столь быстрому развитию у каждого появился доступ к всемирной паутине. К сожалению, глобальная компьютеризация не только дала доступ к информации, но и привела к тому, что все больше людей проводят в социальных сетях огромное количество времени. В связи с тем, что человечество все чаще использует интернет в повседневной жизни, остро встает вопрос о его воздействии на человека, изучаемый психологами на протяжении многих лет.

Так, в современной науке представлены многочисленные исследования влияния интернета на личность человека. В работах А.Е. Войскунского, О.Н. Арестовой, Л.Н. Бабанина рассматривается двойственное, так называемое «дифференцированное», влияние Сети на личность [2, 4]. В работах Н.В. Чудовой, М.А. Евлампиевой, Н.А. Рахимовой упоминается о том, что существует некая зависимость образа «Я» и коммуникации человека от виртуального пространства [9]. Однако особенно остро влияние интернета в подростковой среде. Ведь именно в юношеском возрасте у людей возрастает потребность в компьютерных играх или в виртуальном общении. Однако увлечение всемирной паутиной влечет за собой ряд проблем, одной из которых является Интернет-зависимость.

Актуальность исследования заключается в том, что компьютерные технологии непоколебимо вошли в современное общество, с каждым годом все больше и больше вовлекая в виртуальную реальность молодое поколение. В связи с тем, что подросток – это не сформировавшаяся личность, а только формирующаяся, то он больше подвержен аддикции. И с каждым годом все больше и больше молодых людей сталкиваются с данной проблемой. Вопрос интернет-зависимости в психологии является одним из интереснейших и актуальных, однако он остаётся неизученным в полной мере.

Так, проблемой интернет-зависимости занимались такие учёные, как А.Е. Войскунский, А.Е. Жичкина, А.Ю. Егорова, Ц.П. Короленко [4, 6, 7, 8].

Термин «интернет-зависимость» подразумевает постоянное навязчивое желание подключиться к Интернету и неспособность вовремя отключиться от него. Данное понятие было предложено И. Гольдбергом в 1995 г., эмпирическое исследование этого феномена было начато К. Янг на год раньше. И. Гольдберг понимал под термином «интернет-зависимость» поведенческую аномалию, для которой характерен сниженный уровень самоконтроля и некая способность разрушить нормальную жизнь человека. В свою очередь, М. Гриффитс утверждал, что интернет-зависимость является одним из видов технологических зависимостей. Однако на современном этапе исследования данного термина учёные пришли к выводу, что единого взгляда на явление интернет-зависимости до сих пор не существует. Более того, некоторые исследователи выдвигают мнение, что интернет-аддикции нет вовсе [5, с. 254].

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Однако, так или иначе, проблема в психологии активно изучается, формулируются новые гипотезы по теме, разрабатываются различные классификации.

Почему же интернет-зависимость более активно распространяется в подростковой среде? Ответ на этот вопрос научно обоснован. Исследования показывают, что подростковый возраст занимает очень важное место в психологии, социологии и педагогике. По мнению Т.П. Авдуловой, «подростковый возраст можно считать этапом взросления, когда ребенок перестает быть ребенком и через колоссальный по росту энергетике, интенсивности развития и количеству преобразований скачок переходит во взрослость, принимая на себя ответственность за собственную жизнь и развитие» [1, с. 3]. В это время жизнь ребенка насыщена различными трансформациями, предполагающими качественные изменения в структуре психики. Это период сложный и поэтапный, обозначенный во многих исследованиях периодом постепенного становления личности. Именно в это время у подростка формируется его мировоззрение, привычки, складывается круг общения, интересы. Изменения происходят во всех сферах: и в физиологической, и в духовной, и в психической. Наступает так называемый «пубертатный период». Из-за полового созревания у подростков наблюдается нестабильный эмоциональный фон. Появляются частые перепады настроения, эмоциональные срывы. Из-за «натянутых» отношений с ровесниками, проблем с учебой появляется неуверенность в себе. Особенно остро встает вопрос «отцов и детей» или конфликт поколений, влекущий за собой ряд проблем. Все это накладывается одно на другое, подросток испытывает стресс и пытается «спрятаться» от жестокой реальности в виртуальном мире. Например, игроманы начинают отождествлять себя с игровыми персонажами, присваивая себе их внешность и имя. Подростки при этом чувствуют себя увереннее, общаясь от лица нарисованного существа, не раскрывая свою личность. Действительно, ведь супер-герой из игры способен выполнить любое задание, спасти мир, помочь нуждающимся. Более того, он находится в центре внимания и всеобщего обожания.

Пребывание в интернете не ограничивается играми. Большое количество свободного времени молодежь уделяет прослушиванию музыки, просмотру фотографий и видео, а также общению в социальных сетях и мессенджерах. Каждое из этих занятий так или иначе развивает зависимость у подростка.

Так, рассматривая интернет-зависимость, А.Е. Войскунский перечислил ряд аспектов этого явления:

- зависимость от компьютера (обсессивное пристрастие к работе с компьютером – играм, программированию или другим видам деятельности);
- «информационная перегрузка» (интернет-серфинг, компульсивная навигация по Сети);
- компульсивное применение Интернета (патологическая привязанность к азартным онлайн-играм, новым онлайн аукционам или покупкам в интернет-магазинах);
- зависимость от «киберотношений» (от социальных применений Интернета, активное участие в жизни социальной сети);
- зависимость от «киберсекса» (от порнографических сайтов в Интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах или специальных видеоконференциях «для взрослых») [4].

Все эти аспекты влекут за собой самые разнообразные отклонения в поведении и в психике подростка. Большая часть интернет-зависимых одиночки. Более того, они отмечают, что, предпочитая одиночество, их организм отдыхает и восстанавливает силы или так называемый «социальный ресурс». Такое поведение свойственно интровертам, людям, которые не нуждаются в постоянном общении. Им комфортнее находиться наедине с собой. Однако, тем не менее, у них происходят временные вспышки чувства одиночества, которые увеличивают их интернет-зависимость.

Остальные же люди, имеющие проблему с коммуникацией, отмечают постоянное переживание по поводу одиночества. И чтобы избавиться от этого чувства, они пытаются отвлечься от него с помощью интернета, что тоже способствует ускорению развития зависимости.

Также исследования показывают, у подростков с интернет-зависимостью отмечается низкая самооценка и неуверенность в себе при живом общении. Они стараются компенсировать это с помощью всемирной паутины.

Таким образом, можно сделать вывод, что между переживанием одиночества и интернет-зависимостью существует взаимосвязь: молодые люди с признаками зависимости имеют такие психологические особенности, как низкая самооценка и компенсация общения, которые приводят к быстрому развитию аддикции.

В чем же опасность интернет-зависимости в подростковой среде?

Во-первых, человек в юношеском возрасте стремится все большее время проводить в виртуальном мире, в его системе ценностей интернет начинает занимать высокое положение.

Во-вторых, подросток использует интернет для снятия стресса, и в случае ограничения доступа к расслабляющему ресурсу он начинает вести себя агрессивно.

В-третьих, при чрезмерном использовании интернета, человек теряет свои предыдущие интересы и социальные связи. У таких подростков остается меньше времени на живое общение, так постепенно происходит эмоциональный разрыв с семьей и друзьями.

Таким образом, можно составить психоэмоциональный портрет интернет-зависимого подростка: избегание проблем и ответственности, склонность ко лжи, раздражительность, стремление к анонимности и независимости, низкая самооценка и физические недомогания. Все это обусловлено тем, что интернет стремительно поглощает время, забирает силы, отнимает энергию и эмоции до такой степени, что подросток оказывается неспособным поддерживать равновесие в жизни, не может проявлять активность, лишается возможности получать удовольствие от общения с людьми в реальной жизни. Кроме того, молодые люди все реже увлекаются чем-либо, расслабляются, развивают другие стороны личности, проявляют симпатии, сочувствие, эмоциональную поддержку даже близким людям.

Итак, проанализировав исследования в области психологии по теме интернет-зависимости, мы пришли к следующим выводам:

1. Понятие «интернет-зависимость» является сложным и неоднозначным, предполагающим негативное влияние на человека.
2. Интернет-зависимость чаще проявляется в подростковой среде, поскольку в юношеском возрасте человек ещё формируется как личность и все больше подвластен тому или иному влиянию.
3. Интернет-зависимость проявляется в самых разных аспектах: в виртуальном общении, играх, информационных ресурсах.
4. Интернет-зависимость негативно влияет на организм молодого человека, вызывая как психические расстройства, так и духовную опустошенность.

Литература

1. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста. М.: Изд-во «Юрайт», 2020.
2. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. М., 2000.
3. Богомолова М.А., Бузина Т.С. Интернет-зависимость: аспекты формирования и возможности психологической коррекции // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2018. Т. 10. № 2(49). [Электронный ресурс]. URL: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2018_2_49/nomer02.php (дата обращения: 27.03.2022).
4. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Psychology.ru. [Электронной ресурс]. URL: <https://www.psychology.ru/internet/ecology/04.stm> (дата обращения: 14.04.2022).
5. Гриффитс М.Д. Избыточное применение Интернета: онлайн-поведение аддиктивное поведение // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009.
6. Егоров А.Ю. Современные представления об интернет-аддикциях и подходах к их коррекции // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. № 4(33). [Электронный ресурс]. URL: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2015_4_33/nomer01.php (дата обращения: 30.03.2022).
7. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в интернете пользователей юношеского возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001.
8. Короленко Ц.П. Психосоциальная аддиктология: моногр. Новосибирск: Олсиб, 2001.
9. Чудова Н.В., Евлампиева М.А., Рахимова Н.А. Психологические особенности коммуникативного пространства Интернета. [Электронной ресурс]. URL: <http://evartist.narod.ru/text7/47.htm> (дата обращения: 05.04.2022).

SOFYA DORONINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

INTERNET ADDICTION IN ADOLESCENT ENVIRONMENT

The article deals with the essence of the Internet addiction. There are revealed the reasons of the susceptibility of the teenagers to the Internet addiction. There is established the interrelation of addiction and aloneness. The author considers the consequences of the influence of the Internet on teenagers.

Key words: *adolescent environment, Internet addiction, teenage years, addiction, loneliness.*

УДК 159.9

А.И. КОЗЛОВЦЕВА

(*annakozlovtsева2002@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ*

Анализируется феномен школьной тревожности и причины ее возникновения у современных подростков. Проведено практическое исследование на выявление общего уровня и характера переживания тревожности подростками, которое в дальнейшем может помочь в разработке рекомендаций по преодолению школьной тревожности у подростков.

Ключевые слова: тревога, тревожность, школьная тревожность, подростки, эмоциональное развитие.

Исследование психологами проблемы школьной тревожности занимает устойчивое положение в современной педагогической и психологической науке. Данный вид тревожности характеризуется неприспособленностью подростка к школе, его дезадаптацией по отношению к сверстникам и учителям. Школьная тревожность негативно влияет на общее эмоциональное состояние ребенка. Согласно статистическим данным, число тревожных подростков постоянно увеличивается. Дети с выраженной тревожностью отличаются повышенным беспокойством, неуверенностью в себе и свои силы, неустойчивым психологическим фоном. Возникновение тревожности у подростков связано с рядом причин. Это может быть неудовлетворение возрастных потребностей, ограничение ребенка в самостоятельности, а также нереализуемое стремление в самовыражении.

Тревога, согласно «Краткому психологическому словарю» Спилбергера, является «эмоционально негативным состоянием, которое возникает в ситуации неопределенной опасности и проявляется в ожидании неблагоприятного развития событий» [4, с. 6]. Это состояние характеризуется ощущениями у ребенка страха, беспокойства, напряжения и недоверия. Понятие тревоги было введено в психологию Зигмундом Фрейдом в 1925 г. и трактовалось как эмоциональное глубинное состояние, не фиксированное к предметам и явлениям. В системе социальных отношений, доктор психологических наук А.В. Микляева интерпретирует тревогу как «эмоциональное состояние, связанное с возможностью фрустрации социальных потребностей» [Там же]. Тревога как эмоциональное состояние в большинстве случаев оказывает отрицательное и дезорганизующее влияние на деятельность детей младшего школьного и среднего школьного (подросткового) возрастов [5].

Между тем, нам необходимо разграничивать такие понятия, как тревога и тревожность, которые, зачастую, отождествляют друг с другом. Тревога, по мнению Т.А. Мазепиной, характеризуется «эпизодическим проявления волнения, страха со стороны ребенка», а тревожность является «устойчивым, постоянным его состоянием» [3, с. 259]. Ученый-психолог А.М. Прихожан определяет тревожность как «устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени» [5, с. 102]. Как и любое психологическое образование, тревожность, по мнению ученого, характеризуется разветвленной системой организации, которая состоит из когнитивного, эмоционального и операционального компонентов с доминированием эмоциональной составляющей над другими [5].

Психологи рассматривают тревожность в двух аспектах: как особое эмоциональное состояние личности и как его индивидуальную психологическую особенность, которая проявляется в склонности к частым переживаниям тревожного состояния [6]. В современных исследованиях психологи пришли к заключению, что тревожность является одним из главных параметров для возможного определения индивидуальных различий личности.

Тревожность, как особое психологическое состояние, имеет возрастные особенности. Устойчивым личностным и эмоциональным образованием тревожность становится именно к подростковому

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

возрасту. В подростковом возрасте ребенок получает полное представление об основных жизненных понятиях, существующих в обществе идеалах и ценностях, и составляет мнение о себе, об окружающих людях, о своих умениях и способностях [2]. Для развития таких представлений ребенок, безусловно, должен находиться в адаптированных социальных условиях, и для данной возрастной группы таким условием является школа.

А.В. Микляева выделяет школьную тревожность в отдельный, специфический вид тревожности. По ее мнению, школьная тревожность – «это широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия» [4, с. 12]. Она проявляется в высоком уровне беспокойства, волнении со стороны ребенка в школе, в ожиданиях плохого отношения к себе и своему поведению. Подросток очень часто ощущает у себя неуверенность, неполноценность, неправильность своего поведения. Что касается причин возникновения школьной тревожности у подростков, то здесь, в психологической науке, ведутся споры. Это могут быть отрицательные отношения ребенка с педагогами и сверстниками, учебные перегрузки, неспособность справиться со школьной программой, смена школьного коллектива, ненормальные ожидания от ребенка со стороны родителей и др.

Что касается возрастных задач развития у подростков, в данном случае преобладают развитие у ребенка самосознания, формирование абстрактного мышления, чувства взрослости и ответственности. Школьная тревожность, которая включает в себя такие структурные компоненты, как страх, неуверенность, беспокойство, эмоциональное неблагополучие и нестабильность, оказывает дезорганизующее влияние на реализацию этих задач. Современная психология пытается найти ответы на два взаимодополняющих вопроса: как ребенку преодолеть школьную тревожность и достигнуть эмоциональной стабильности? [6].

А.Н. Прихожан приходит к заключению, что влияние школьной тревожности на жизнь и поведение подростка «может носить как негативный, так и до некоторой степени позитивный характер, однако и в последнем случае она имеет жесткие ограничения, обусловленные выраженной адаптивной природой этого образования» [5, с. 104]. Школьная тревожность также является результатом взаимодействия личности с определенными обстоятельствами – в частности, это контактирование подростка с конкретными ситуациями из школьной жизни [4].

Для исследования особенностей проявления школьной тревожности у современных подростков, мы провели практическое исследование среди 42 обучающихся 6–7 классов общеобразовательной организации. Для этого нам было необходимо определить общий уровень школьной тревожности у подростков, выявить факторы ее возникновения и изучить характер протекания тревожности у испытуемых детей. В исследовании мы использовали опросник школьной тревожности Филлипса [1]. Данный тест способствует выявлению общего уровня школьной тревожности у испытуемых и позволяет проанализировать внутреннее эмоциональное состояние школьников и выявить факторы возможного возникновения школьной тревожности.

В результате мы получили данные об общем уровне школьной тревожности испытуемых подростков, которые были представлены нами в процентном соотношении. Нами были выявлены учащиеся с нормальным, повышенным и высоким уровнями школьной тревожности. Конкретизация полученных данных свидетельствует о том, что у 62% испытуемых нормальный уровень тревожности в школе, у 23% – повышенный уровень, а у оставшихся 15% испытуемых высокий уровень тревожности. Отсюда мы можем сделать вывод, что нормальный уровень тревожности у 62% учащихся указывает на то, что школьные требования для них не являются сложными, они чувствуют себя спокойно в процессе учебы. Такие дети, как правило, дружелюбные и ответственные, легко устанавливают контакты с учителями и сверстниками. При повышенном уровне тревожности (выявлен у 23% опрошенных), дети испытывают волнение во время обучения, в ходе проверки или оценки знаний со стороны учителя, а также во время общения со сверстниками. Высокий уровень тревожности (15% от числа испытуемых) отличается многочисленными ситуациями беспокойства и страха. Что примечательно, страх и тревога, в данном случае, проявляются в абсолютно безопасных ситуациях для ребенка. Этим детям зачастую присущи такие качества, как впечатлительность, чувствительность и мнительность.

Что касается изучения характера переживания тревожности, которая непосредственно связана со школьной жизнью, с помощью тестирования нами было проанализировано внутреннее эмоциональное состояние подростков, которое в большинстве своем определяется присутствием различных факторов тревожности и их общим количеством у учащихся. Полученные нами данные были представлены в виде диаграммы (см. рис.).



Рис. Соотношение факторов тревожности и ответов учащихся

Результаты тестирования показали, что самыми распространенными факторами возникновения и развития школьной тревожности у подростков оказались проблемы и страхи в отношениях с учителями (31%), страх ситуации проверки знаний (27%), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (22%), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (14%), а также другие факторы (страх самовыражения и др.), процент которых незначителен.

На наш взгляд, возникновение вышеперечисленных факторов школьной тревожности связано с внутренними переживаниями подростка, напряженными отношениями со своими сверстниками, учителями и родителями, высокой эмоциональностью, а также с неуправляемыми изменениями, происходящими с ним ввиду возрастных особенностей. Необходимо отметить, что тревожных детей учителя и родители часто считают «удобными» для себя, потому что ими легко командовать или манипулировать. Однако нужно понимать, что школьная тревожность – это, в первую очередь, дезадаптация ребенка в образовательной среде, и от этого нужно избавляться.

Таким образом, в ходе практического исследования мы выявили и изучили психологические особенности проявления школьной тревожности у современных подростков. Дети, которые имеют повышенный и высокий уровни школьной тревожности, нуждаются в комплексной психолого-педагогической поддержке со стороны школьного педагога и родителей, направленной на снижение и дальнейшее предотвращение тревоги в школе.

Литература

1. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2006.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / пер. с англ. Т.В. Прохоренко. СПб.: Питер, 2008.
3. Мазепина Т.А. Особенности школьной тревожности детей среднего школьного возраста // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всерос. науч.-практич. конф. 2013. № 1. С. 259–261.
4. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004.
5. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–18.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

ANNA KOZLOVTSEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SCHOOL-BASED
ANXIETY OF MODERN TEENAGERS**

The article deals with the phenomenon of the school-based anxiety and the reasons of its origin of the modern teenagers. There is conducted the empirical research, aimed at revealing the general level and the nature of the teenagers' anxiety, that further can help in the development of the recommendations of overcoming the teenagers' school-based anxiety.

Key words: *anxiety, state anxiety, school-based anxiety, teenagers, emotional development.*

УДК 159.99

В.Р. ЛОКТИОНОВА
(loktionova342@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ НА САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКОВ*

Приводятся результаты эмпирического исследования, основанного на методике, составленной сотрудниками Центра социологии образования ИУО совместно с В.С. Собкиным. На основе полученных данных исследования проводится анализ анкетирования по вопросам об интенсивности и мотивах использования социальных сетей подростками.

Ключевые слова: самооценка, социальные сети, подростки, общение, кибербуллинг, интернет-мошенничество.

Социальные сети начали завоевывать популярность в 1995 г. и, то, как они воздействуют на детей, исследуется по сей день. Их изучением занималось большое количество ученых, одни из них – это В.С. Собкин и А.В. Федотова [4].

Что касается интернет-общения, то из-за того, что типичным для современных семей стало рождение только одного ребенка [3], теряет свою значимость межличностное взаимодействие ребенка с сиблингами, т. е. братьями, сестрами. В связи с чем приобретают популярность социальные сети. С их помощью подростки получают возможность общения с огромным количеством людей, они могут слушать и оценивать мнение других и высказывать свою точку зрения, обсуждать интересующие проблемы и вопросы.

Также можно выделить особенности интернет-общения: возможность анонимного общения, специфический этикет и язык, обдумывание ответов, также нельзя исключить и то, что люди из-за отсутствия эмоциональной окраски речи могут неверно понимать друг друга [4]. Эти особенности воздействуют на эмоциональное состояние подростков. Виртуальное общение в некоторых моментах превосходит реальное, из-за чего кажется проще и доступнее. Когда ребята от интернет-общения переходят к реальному, то у некоторых из них возникают трудности, что приводит к развитию комплексов, неуверенности в себе и замкнутости.

А.А. Либерман считает, что ведущая деятельность подростка должна быть «игровой по типу, социально-моделирующей по форме и общественно значимой по содержанию», т. е. она должна задавать своеобразное пространство проб, в котором подростки могут показать себя в тех или иных значимых ролях и позициях [2, с. 121]. Что можно заметить при общении в социальных сетях.

Что касается подросткового возраста, то в этот период часто меняются интересы. В эти годы ребята очень самокритичны и очень требовательны к себе, к учебе и к друзьям. Ввиду чего социальные сети позволяют открываться подростку с другой стороны, формировать в процессе общения свою точку зрения, оценивая мнение других, в реальном общении с этим могут возникнуть трудности из-за визуального контакта.

Далее представлен анализ исследования, основанного по методике [4], составленной сотрудниками Центра социологии образования ИУО. Составленная анкета содержит 36 закрытых, шкальных и открытых вопросов. Ниже представлены данные ответов подростков на вопросы об интенсивности и мотивах использования социальных сетей.

Для того чтобы определить, как взаимодействуют подростки в социальных сетях и как интернет-общение влияет на них, было проведено анкетирование в МКОУ «Кумылженская средняя общеобразовательная школа № 2 имени героя Советского Союза Б.П. Алексеева Кумылженского муниципального района Волгоградской области» в 2022 г. в 5, 7, 9, 11 классах.

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Проводилось оно во время классных часов. В результате было получено 54 анкеты (см. рис. 1).

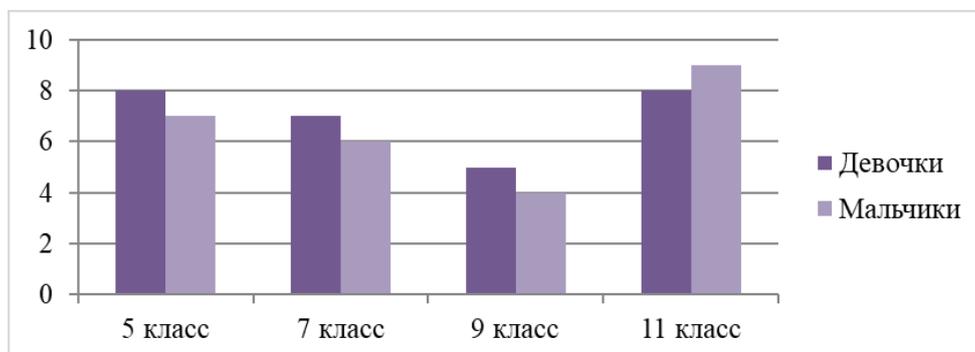


Рис. 1. Выборка

Более частые ответы подростков на вопрос: В чем отличие виртуального общения от реального? – представлены ниже (см. рис. 2).

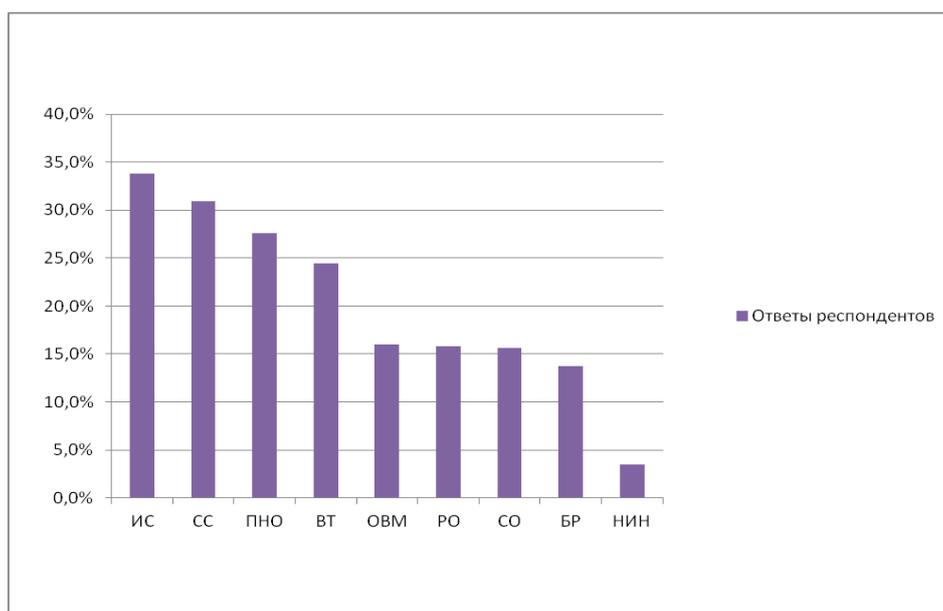


Рис. 2. Общее количество ответов респондентов (%)

Где: ИС – общаться искренне с собеседниками, СС – быть самим собой, ПНО – возможность ограничения неприятного общения, ВТ – разговаривать на волнующие темы, ОВМ – возможность более откровенно выражать свое мнение, РО – возможно уйти от реального образа, СО – можно скрыть свой реальный образ, БР – можно быть более раскрепощенным, НИН – можно остаться независимым и избежать наказания.

Можно заметить, что в своих ответах подростки выделяют психологическую безопасность интернет-общения, что дает им возможность быть настоящими и обсуждать те темы, которые в реальном общении считаются неприличными. В подростковом возрасте важно быть услышанным, не теряя своей уникальности, что позитивно сказывается на самооценке ребенка.

Что касается анализа возрастной динамики ответов, то он показывает, что с взрослением увеличивается процент голосов подростков, указывающих в качестве плюсов виртуального общения «возможность быть более раскрепощенным» (см. рис. 3.). Это способствует становлению личности и воздействует на формирование самооценки.

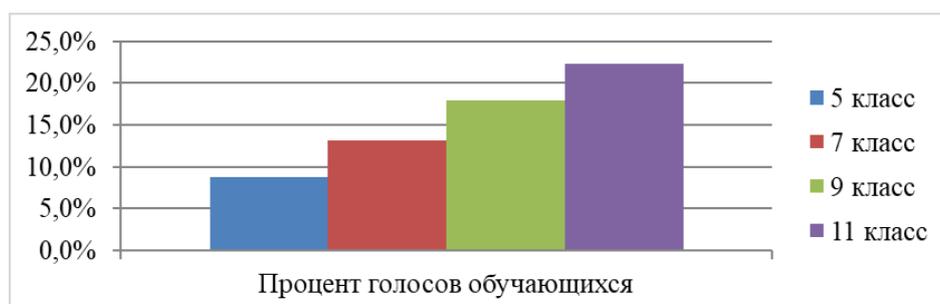


Рис. 3. Градация процентов голосов подростков 5, 7, 9, 11 классов (%)

Кроме вышесказанного, проявляет себя ожидаемое изменение оценок виртуального общения, проявляющееся на рубеже 9 и 11 классов. На этом возрастном этапе теряют свою значимость такие элементы общения, как искренность, возможность быть самим собой и говорить на волнующие темы, а также возможность скрыть свой реальный образ (см. рис. 4).

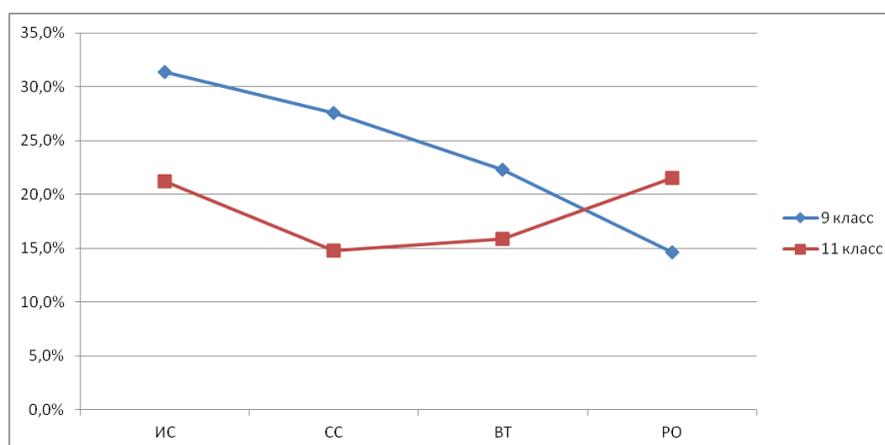


Рис. 4. Изменение оценок сетевого общения на рубеже 9 и 11 классов

Где: ИС – общаться искренне с собеседниками, СС – быть самим собой, ВТ – разговаривать на волнующие темы, РО – возможность уйти от реального образа.

Как можно заметить, во время перехода к юношескому возрасту интернет-общение теряет свою актуальность как средство интимно-личностного общения.

Следуя концепции Э. Эриксона, нетрудно определить, что это период кризиса идентичности [6], когда потребность ответить на вопрос «Кто я?» становится актуальной. Ответ на этот вопрос подростки находят в сетевом общении: взаимодействуя с этой социальной средой, они могут создавать «идеальный образ Я» и оценивать реакцию окружающих.

Что касается потенциальных рисков от общения в сети, то подавляющее большинство учащихся (80%) указали на «мошенничество».

Также довольно часто подростки отметили следующие опасности (см. рис. 5).

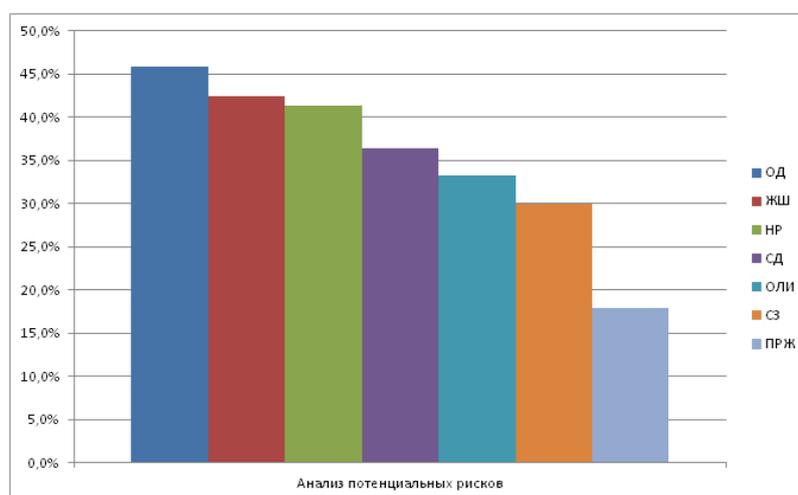


Рис. 5. Анализ потенциальных рисков

Где: ОД – оскорбления и давление со стороны других пользователей, ЖШ – возможность стать жертвой «шантажа», НР – навязчивая реклама, СД – сексуальные домогательства, ОЛИ – оглашение личной информации, СЗ – сетевую зависимость, ПРЖ – преследование в реальной жизни со стороны виртуальных собеседников.

Также можно сказать, что виртуальное общение подростки оценивают, как пространство, весьма насыщенное разнообразными поведенческими рисками. Из данного рисунка мы можем выделить еще одну негативную сторону в социальных сетях, помимо мошенничества. Кибербуллинг, электронная травля – это отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные агрессивные действия, которые осуществляются систематически, группой или индивидом с помощью электронных форм взаимодействия и направлены против жертвы, которой довольно сложно себя защитить и противостоять кибербуллингу [1].

Электронная травля иногда бывает и неосознанной, когда подросток думает, что просто пошутил, однако его «шутка» возымела дальнейшее развитие и оказала негативное влияние на собеседника, которое подросток не предполагал. В случае электронной травли возникает характерная разница в возможностях: обидчику, как правило, легче реализовать свои намерения, ввиду той же анонимности.

Публикация в сети информации о жертве является наиболее угрожающей ситуацией, она подвергает подростка опасности, которая в большей мере влияет на его психоэмоциональное состояние. Что касается временных рамок, то электронная травля может воздействовать на жертву в любое время суток и на протяжении долгих лет. Кибербуллинг исключает возможность сохранения дружеских взаимоотношений с обидчиком. Из-за агрессии направленной на подростка, он становится асоциальным и подавленным, также рвутся связи с ровесниками и ухудшаются отношения в кругу семьи.

После анализа вышесказанного, можно заметить, что возрастные изменения в оценке подростками влияния сети соответствуют психологическим особенностям, которые проявляются в подростковом возрасте – «перестройка структуры интересов», «расширение социальной среды», «чувство взрослости», «актуализация потребности в профессиональном самоопределении». Можно сделать вывод о том, что социальные сети являются для подростков той средой, в которой они реализуют характерные для них возрастные изменения.

Таким образом, можно сказать следующее: во-первых, влияние социальных сетей на самооценку подростков нельзя назвать отрицательным, они помогают им социализироваться, самоопределяться,

развиваться и проявлять себя. Во-вторых, хотя положительных черт довольно много, нельзя забывать и об отрицательных, а именно об интернет-мошенничестве и кибербуллинге. И, в-третьих, становится актуальной разработка психологических средств и интернет-ресурсов, которые помогут снизить опасность данных проблем, а также важна разработка ограничений культурно-нормативными рамками. Первое позволит подросткам свободнее и без особого риска общаться в социальных сетях, а благодаря культурно-нормативным рамкам общение будет осуществляться в нравственной среде, которая положительно скажется и на реальном общении.

Литература

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 177–191.
2. Либерман А.А. К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. 2005. № 4. С. 117–124.
3. Лунева Е.В., Кивелев Д.П., Брызгалова О.Н. Институт семьи: тенденции трансформации в современных Российских условиях // Вестник Шадрин. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(42). С. 72–77.
4. Собкин В.С., Федотова А.В. Сеть как пространство социализации современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3(105). С. 119–137.
5. Хамзина Д.В. Актуальность исследований общения пользователей социальных сетей // Достижения вузовской науки. 2015. № 19. С. 90–93.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: моногр. М.: Флинта [и др.], 2006.

VALERIYA LOKTIONOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

INFLUENCE OF COMMUNICATION IN THE SOCIAL NETWORKS ON THE TEENAGERS' SELF-CONCEPT

The article deals with the results of the empirical study, based on the methodology that was compiled by the members of the Center for the Sociology of Education, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education together with V.S. Sobkin. On the basis of the acquired data of the study there is conducted the analysis of the questionnaire, concerning the issues of the intensity and motives of the use of the social networks by the teenagers.

Key words: self-concept, social networks, teenagers, communication, cyberbullying, Internet fraud.

УДК 159.99

В.А. МАЛЫХИНА
(vzv8417@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ВНЕШКОЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ*

*Охарактеризованы ключевые особенности подросткового периода. Рассматривается понятие «интерес».
Сформулированы некоторые закономерности личности человека и его «интереса-доминанта».
Представлена классификация внешкольных интересов старшеклассников.*

Ключевые слова: «ранняя юность», внешкольные интересы, старшеклассники, личность, формирование.

Современное общество развивается стремительно, предъявляя высокие требования к людям. Чтобы стать полноценной личностью, каждый человек должен пройти длительный путь становления и формирования физиологических, психических и умственных способностей. Все они развиваются посредством явных и скрытых интересов, которые играют ключевую роль в жизни человека.

Так, проблема интересов рассматривается в работах таких психологов, как Л.С. Выготский, Л.А. Гордон, Н.Ф. Добрынин, А.Г. Ковалев, М.Ф. Морозов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Г.И. Щукина, Ш. Бюлер, В.Ж. Бассан, С. Ларсебо, Л.Л. Турсто [1, 4]. Несмотря на многочисленные исследования, проблема внешкольных интересов остаётся актуальной, поскольку в современной психологии можно найти открытые вопросы, затрагивающие следующие аспекты: классификация интересов, соотношение личности человека и преобладающего интереса, взаимосвязь мотивов и интересов. Более того, слабо изученными остаются проблемы, связанные с генезисом интересов и с особенностями развития на отдельных этапах онтогенеза.

Исследования в области психологии показывают, что проблема интереса является особенно актуальной в современном мире, поскольку интерес выступает в роли естественного показателя психического и личностного развития ребёнка. Таким образом, следует отметить, что по мере взросления интересы меняются: если для младших школьников характерны ситуативные увлечения, непостоянные и несформировавшиеся, то старшеклассники тяготеют ко «взрослым» интересам, определяющим их дальнейшую жизнь. Именно в этом возрасте подростки проходят путь самоопределения. Несмотря на то, что в психологической литературе не существует единого подхода к пониманию интереса, практически все учёные утверждают, что в интересах отображается направленность личности, естественно влияющая на личностное и профессиональное самоопределение подростков.

Изучая исследования в области психологии, мы выяснили, что проблема направленности включает такие понятия, как влечение, стремление, потребность, интерес. Зарождаясь и формируясь в процессе деятельности, интересы обладают разными способностями. Они могут актуализироваться, изменять свою напряженность, угасать и воспроизводиться вновь.

Например, Л.С. Выготский в своих работах отмечает, что развитие интересов особенно важно в подростковом возрасте, поскольку интересы в это время являются своеобразными движущими силами развития личности [1]. В свою очередь, С.Л. Рубинштейн полагал, что интерес – это тенденция или направленность личности, которая заключается в направленности или сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете. Он утверждал, что развитие интересов лежит в основе всего культурного и психического развития подростка [2].

При этом у советских психологов интерес выступает в качестве источника деятельности. Вместе с тем, С.Л. Рубинштейн разделил потребность и интерес, подчеркнув, что интерес формируется на основе потребностей. По его мнению, становление и развитие духовных потребностей несёт в себе как индивидуальные, так и возрастные особенности, проявляясь, в частности, в системе разнообразных

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

интересов. Именно интересы выступают в роли определенной субъективной силы, направляющей формирующуюся личность по пути от заинтересованности к устойчивой потребности. При этом, интерес не просто вызывается потребностью, но и представляет собой побудительную силу [2].

Таким образом, мы пришли к выводу, что важное место в общем процессе формирования интересов занимают подростковый и юношеский возраста. В это время в сознании растущего человека начинают формироваться определенные приоритеты. Подросток определяется с собственной жизненной позицией, выбирает профессиональное направление и формирует мировоззрение.

Итак, отрочество – это особый период в жизни каждого человека, во время которого происходит относительно сложный путь взросления. На этом этапе ребенок прощается с детством, переходит на новую ступень формирования, делает «первые шаги» в самостоятельную жизнь. В это время подросток проходит определенную стадию развития и формирование собственной личности. Именно поэтому период 15–17 лет (также именуемый «ранней юностью») можно назвать одним из самых сложных и многоплановых.

В этом возрасте подростки заканчивают школу и оказываются перед выбором профессии, задаются многочисленными вопросами: куда идти учиться, как сложится будущее, что интереснее и важнее для них. Несомненно, это время порождает стресс и бесконечные переживания. И чтобы отвлечься от этих волнений и переключиться эмоционально, старшеклассники обозначают для себя самые разные творческие траектории, выбирая при этом индивидуальные увлечения. Некоторые исследования показывают, что эти интересы совершенно случайны. Однако, большая часть учёных отмечают обратное, подчёркивая, что увлечения так или иначе связаны с личностью подростка. Переживая сложный этап жизни, человек посвящает себя любимому делу, чтобы расслабиться, отвлечься от своих проблем. Обнаружить связь между личностью и, казалось бы, незначимым увлечением нам позволяют многочисленные исследования разных авторов.

Обратимся к исследованиям Л.С. Выготского. В своих работах он выделял несколько категорий интересов у подростков, основываясь на главный объект увлечения [1]. Проанализировав полученную информацию, мы провели собственные исследования и обнаружили некоторую закономерность личности человека и его «интереса-доминанта». Нам удалось сформулировать психологические характеристики личности старшеклассника, проявляющиеся в доминанте (см. табл.).

Таблица

Характеристика личности, основанная на «интересе-доминанте»

Название	Характеристика по Выготскому	Психологические характеристики личности, проявляющиеся в доминанте
Эгоцентрическая доминанта	Интерес подростка к собственной личности	У людей с эгоцентрической доминантой можно заметить повышенную самооценку, высокий уровень самолюбия. Чрезмерная уверенность в себе вызывает у них неприязнь к окружающим, обрекая их на одиночество
Доминанта дали	Установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние	Для данного типа характерны прагматичные черты личности. Такие подростки практичны и расчетливы, более приспособлены к жизни. Также люди с подобным типом личности чаще добиваются успехов в карьере и жизни

Название	Характеристика по Выготскому	Психологические характеристики личности, проявляющиеся в доминанте
Доминанта усилия	Тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета, протесте и других негативных проявлениях	Людей с доминантой усилия можно назвать «бунтарями», не реагирующих на мнение окружающих. Такие подростки, как правило, чрезмерно отчаянны и неуравновешенны. Они целеустремлены, склонны к либеральным решениям и разного рода новаторству в своей жизни
Доминанта романтики	Стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму.	Если у человека преобладает доминанта романтики, то он менее приспособлен к жизни. Это ранимые натуры с мягким характером. Они руководствуются чувствами, отодвигая разум на второй план.

Рассматривая проблему внешкольных интересов старшеклассников, следует отметить, что формирование системы интересов может происходить плавно, «линейно» и «скачками», бурно, остро. Здесь очевидно влияние различных факторов, как внешних, так и внутренних. Можно заметить изменение предпочтений подростка или влияние обстоятельств, окружения. Единого подхода нет, вопрос остаётся индивидуальным. Таким образом, рекомендуется разделять интересы на три группы: постоянные (стабильные), линейно изменяющиеся (возрастающие и убывающие) и колеблющиеся. Так, если одна часть старшеклассников формирует свои интересы постепенно, на протяжении определенного времени, стабилизируя и развивая их, то другие дети обладают изменяющимися и колеблющимися интересами. Вероятнее всего, это связано с внутренней мотивацией, мировоззрением или окружением, играющим немаловажную роль в данном вопросе.

Более того, изучив различные подходы к понятию «интерес», мы разделили внешкольные интересы на три группы:

- информационно-коммуникативные;
- социальные;
- познавательные.

Исследования показывают, что большая часть учащихся выбирают познавательные интересы, а социальным и информационно-коммуникативным отдают предпочтение в меньшей степени. Так, самым значимым в жизни старшеклассника выступает познавательный интерес. Это объясняется тем, что в это время подросток накапливает свой умственный и творческий потенциал. Г.И. Щукина в своих исследованиях выделила такие показатели широкого познавательного интереса, как:

- стремление к решению поисковых познавательных задач;
- личностное отношение к деятельности;
- стремление выйти за пределы программы в избранной области;
- начитанность, довольно широкий кругозор; активность, пылливость, любознательность [3].

Итак, работая над проблемой внешкольных интересов старшеклассников, мы пришли к следующим выводам:

- интерес – понятие ёмкое и многоплановое, связанное с деятельностью подростка, его потребностями и мотивами;

- важное место в формировании интересов играет период «ранней юности», поскольку в это время происходит самоопределение подростка;
- существует некая закономерность личности человека и его «интереса-доминанты», позволяющая сформулировать определенные психологические характеристики личности старшеклассника;
- внешкольные интересы старшеклассников можно разделить на социальные, познавательные и информационно-коммуникативные;
- самым значимым является познавательный интерес, поскольку в период отрочества подросток формирует свой внутренний потенциал.

Литература

1. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2021.
2. Куковский А.А., Петров А.В., Шигапова С.В. Некоторые подходы к классификации видов интересов // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Сер. Право. 2017. Т. 17. № 4. С. 84–88.
3. Овчинникова Н.П., Панфилова А.В. Познавательный интерес к истории как средство развития личности старшеклассника // Вестник науки. 2018. Т. 4. № 8(8). С. 75–78.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2019.
5. Суровегин А.В. Теоретические аспекты проблемы интереса в психологии и педагогике // NOVAINFO.RU. 2019. Т. 1. № 100. С. 95–99.

VARVARA MALYKHINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

EXTRASCHOLASTIC INTERESTS OF SENIOR SCHOOL CHILDREN AS THE BASIC ELEMENT OF THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

*The article deals with the key peculiarities of the adolescent period. There is considered the concept “interest”.
There are formulated some regularities of the man’s personality and his dominant interest.
The author presents the classification of the extrascholastic interests
of the senior school children.*

*Key words: “early youth”, extrascholastic interests, senior school children,
personality, development.*

УДК 159.9

С.В. ОГАЙ

(*Ogay.snezhana@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ*

Анализируются феномен самооценки и факторы, влияющие на неё в подростковом возрасте. Приведены результаты исследования уровня самооценки, проведенного автором. Данные результаты могут в дальнейшем помочь в разработке рекомендаций по оптимизации самооценки у подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, самооценка, особенности самооценки, уровень самооценки, подросток.

Исследованию особенностей самооценки подростков педагогами и психологами уделено немалое внимание. Однако до сих пор невозможно точно определить все факторы, влияющие на формирование определенного уровня самооценки у детей в подростковый период. Большинство исследователей согласны с тем, что уровень самооценки человека влияет на все: на его поступки, мысли, высказывания, поведение в обществе, успешность в какой-либо деятельности. Таким образом, крайне важно для педагога и родителя уметь определять уровень самооценки подростка, чтобы избрать правильный путь взаимодействия с ним и помочь легче перенести этот трудный для ребенка период.

Необходимо в целом отметить, что термин «самооценка» в психологической литературе понимается как сложная система, которая определяет характер самоотношения индивида и включает общую самооценку, которая отражает уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, и частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности: поступкам, успешности в учебе, работе и других видах деятельности [2].

На нынешнем этапе изучения феномена самооценки известно, что возраст является одним из главных факторов, который влияет на уровень самооценки. Исследования показывают, что самооценка человека меняется на протяжении всей жизни. Это позволило подчеркнуть некоторые особенности самооценки на всех возрастных этапах. Несмотря на отсутствие в настоящее время устоявшегося и общепринятого взгляда на динамику самооценки в течение всей жизни, в большинстве научных работ видна следующая тенденция: самооценка ребенка в детстве высока, но в подростковом возрасте она обычно снижается, во взрослом возрасте постепенно повышается [3].

К тому же, дети и подростки нынешнего «поколения Z» (поколение людей, которое родилось между 2000 и 2015 годами, по-другому называемое «цифровое поколение») имеют свои особенности, которые отличают их от предыдущих поколений. Мир ежедневно меняется, а вместе с ним меняется личность, видоизменяются психологические особенности субъекта. У детей и подростков «поколения Z» все больше развита рефлексия, индивидуализм, изменена система самооценки и построения образа себя. Это связано с погружением в интернет-среду, взаимоотношения с родителями приобретают партнерский, доверительный характер. Все эти факторы также могут влиять на отношение к самому себе. Поэтому специфика самооценки у современных детей и подростков является насущной проблемой современной психологической науки и практики и требует дальнейшего изучения [Там же].

С началом подросткового периода значение самооценки в жизни ребенка заметно усиливается, начинается переориентация с внешних оценок на самооценку, самооценка становится все более самостоятельной и объективной. Содержание самооценки также усложняется: внешние изменения, обусловленные физическим развитием, отношения со сверстниками, школьными педагогами, родителями, личностные черты, совершенные поступки, собственные возможности начинают внимательно анализироваться, сравниваться с теми же качествами сверстников и важных для ребенка взрослых. Подростки начинают осознавать различия между реальным «Я» и идеальным, должным или демон-

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

стрируемым «Я». В период подростничества педагогические оценки впервые осознаются как оценки возможностей личности, а не просто как отметки за результаты своей деятельности. Вследствие этого подростки и сами начинают оценивать свои возможности, что частенько приводит к тому, что с годами учебы несоответствие педагогической оценки и самооценки растет [5].

Иерархическую модель самооценки предложила С. Хартер, выделив важнейшими следующие области самовосприятия: внешняя привлекательность, физические умения, компетентность в учебе, уважение общества и регуляция поведения [1].

Складывающаяся Я-концепция подростка изначально имеет неустойчивый и непоследовательный характер: нет единого принципа самооценивания, происходят неожиданные изменения самооценки. Как показывают исследования К.Н. Поливановой (2000), целостное «я» младшего подростка, его мнение о самом себе и самоотношение приблизительно на 11-ом году жизни сначала «рассыпаются» по разным ситуациям, становятся зависимыми от разнообразных обстоятельств. Они зависят от успешности действий подростка, от его настроения и отношения окружающих к нему, что приводит к их крайней нестабильности: неосторожное выражение, похвала или шутка могут привести к резкому изменению образа «Я», самооценки и даже планов на будущее. К тому же, молодые люди не могут составить о себе четкого мнения, их представления о себе неоднозначны и расплывчаты: они чувствуют неуверенность при оценивании себя, присваивая себе разные, бывает даже противоположные черты («Я – общительный, я – замкнутый»; «Я – ребенок, я – взрослый» и др.). В процессе социализации, расширения внешнего мира, с которым подросток взаимодействует, он дает все более противоречивые самоописания и непрерывно ищет ответ на вопрос «Каково мое истинное “Я”». Такая запутанная Я-концепция приводит к усилению восприятия подростками внешних оценок, что, с одной стороны, приводит к театрализации их поведения, жизни, а с другой – к повышенной восприимчивости к оценкам окружающих, что заставляет их волноваться и переживать. Нестабильность самооценки вдобавок приводит к тому, что каждая конкретная, частная самооценка (положительная или отрицательная) может мгновенно стать глобальной. Самоотношение подростка может варьироваться от самовосхищения до неприязни к себе, от абсолютного принятия до полного отвержения [4].

Впрочем, постепенно, приближаясь к окончанию подросткового периода, самооценка становится более устойчивой, обобщенной и независимой от ситуации оценивания [Там же]. Реалистичная самооценка способствует развитию принятия и одобрения себя, появлению чувства собственной целостности [1].

Неустойчивость самооценки у подростков в различных ситуациях, а также воздействие социальных факторов на её колебания изучал Гекас. В ходе его исследований выяснилось, что значительное влияние на самооценку подростков имеет поддержка родителей, но только когда взрослые рядом, в то время как в ситуациях общения со сверстниками подобная зависимость не наблюдается. Особенно важным оказался контекст общения – сверстники, а наименее важным – школа [Там же].

Мы провели эмпирическое исследование, чтобы выявить особенности самооценки в подростковом возрасте. Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 1» р. п. Средняя Ахтуба. В исследовании приняли участие ученики 8-х классов, выборка составила 32 ученика. Для достижения цели мы использовали методику Дембо-Рубинштейна [6]. Представленная методика предназначена для изучения глобальной самооценки. В данном случае её конкретного уровня.

Результаты методики выделили группы подростков с высокой, средней и низкой самооценкой. Данные представлены в виде диаграммы (см. рис. на с. 136). Анализ полученных в ходе исследования данных свидетельствует о том, что у 16% учащихся – низкий уровень самооценки, у 50% – средний уровень и у 34% – высокий.

Анализируя выявленные нами показатели уровня самооценки, можно отметить, что половина опрошенных имеет средний уровень самооценки. Это говорит об адекватном восприятии ребенком себя и внешнего мира. Выявленный нами небольшой процент подростков с заниженной самооценкой указывает на неправильное восприятие себя: неуверенность в себе, собственных силах и поступках, комплексы, мешающие объективно оценивать свои достоинства. Этой группе учащихся требуется психолого-педагогическое вмешательство. Группа учащихся с завышенной самооценкой может указы-

вать на искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», они нечувствительны к своим ошибкам, неудачам, не обращают внимания на замечания и оценки окружающих [4, с. 24]. Однако все же она менее опасна, нежели заниженная самооценка.

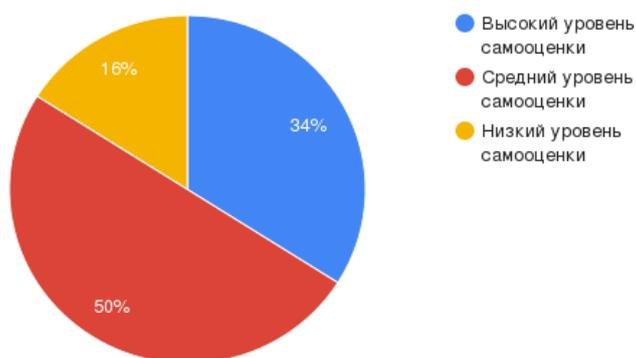


Рис. Уровень самооценки подростков по методике Дембо-Рубинштейн [6] (%)

Таким образом, самооценка в подростковый период характеризуется непостоянством: она может варьироваться от заниженной до высокой. Это зависит от многих факторов, таких как изменение внешнего вида, отношения со сверстниками, родителями, педагогами, их отношение к подростку, его личностные черты и поступки и др. Очень важно знать и учитывать особенности самооценки ребенка в подростковый период, в особенности родителям и учителям, т. к. именно их отношение к подростку может оказать как благоприятное влияние на их самооценку, так и неблагоприятное. Эти взаимоотношения могут оставить определенные последствия в психике ребенка, которые будут ощущаться от юности до зрелого возраста и даже, возможно, старости.

Литература

1. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста. М.: Изд-во Юрайт, 2021.
2. Гайфулин А.В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2009. № 1(79). С. 73–76.
3. Горохова А.А., Сомова Н.Л., Киричик Е.С. Исследование особенностей самооценки современных детей и подростков // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3. № 2. С. 128–139.
4. Дизер Т.В., Константинова Е.А. Исследование особенностей самооценки подростков 13–14 лет // Молодежь в новом тысячелетии: проблемы и решения: материалы IV регион. науч.-практич. конф. (г. Омск, 14 февр. 2017 г. Омск: Сибир. гос. ун-т физической культуры и спорта, 2017. С. 21–25.
5. Молчанова О.Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2021.
6. Сидоров К.Р. Методика Дембо-Рубинштейн и её модификация // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 1. С. 40–42.
7. Юлдашева С.М. Особенности проявления самооценки учащихся подростков // Вопросы психологии. 1966. № 4. С. 87–92.

SNEZHANA OGAY

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SELF-ESTEEM IN TEENAGE YEARS

The article deals with the analysis of the phenomenon of the self-esteem and factors, having influence on it in the teenage years. There are given the results of the study of the level of self-esteem, conducted by the author. The results can help further to develop the recommendations of the optimization of the teenagers' self-esteem.

Key words: *teenage years, self-esteem, peculiarities of self-esteem, level of self-esteem, teenager.*

УДК 159.9.075

А.А. ХОХЛОВА
(*khokhlova1706@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

К ВОПРОСУ О РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА*

Представлены результаты исследования значения воспитания родителями детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) ввиду закладывания в этом возрасте основ характера личности ребенка, его ценностных ориентиров и основ взаимоотношений с окружающей средой. Рассматриваются основные задачи и методы воспитания, на которые должны обратить внимание родители дошкольника.

Ключевые слова: *воспитание, родители, личность, приемы, ребёнок.*

Известно, что воспитание играет огромную роль при формировании основных черт характера, склонностей, представлений о нормах морали и нравственности. В процессе воспитания и общения человек становится личностью, причём основа личности – её фундамент закладывается как раз в первую декаду жизни ребенка, особенно в первые 5–7 лет жизни.

Проблему особенной роли воспитания ребёнка родителями для формирования его личности в своих работах рассматривали А.А. Бодалев, Я. Корчак, А.С. Макаренко, Е.А. Найденова и др. [3, 4, 5, 6]. Данная проблема актуальна ещё и тем, что в современной жизни многие родители за отсутствием времени и сильной занятостью забывают о своей ключевой роли в воспитании детей.

В психологии и педагогике существуют разные подходы к самому определению понятия «воспитание». В общей характеристике – это целостный процесс, задачей которого является развитие личности, создание условий для её самоопределения и социализации на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе норм и правил поведения. Я. Корчак в своё время констатировал, что «воспитание ребенка – не приятная забава, а работа, в которую нужно вложить усилия бессонных ночей, капитал тяжелых переживаний и множество размышлений...» [4], показывая огромное значение вклада самих родителей в воспитание своего ребёнка с первых дней его жизни.

А.С. Макаренко же считал, что воспитание – социальный процесс, в котором агентами воспитания выступает всё окружающее ребёнка («люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди») [5, с. 10]. Главную роль среди агентов социализации играют родители и педагоги. Однако, нельзя вырвать ребёнка из общества, воспитывая его только в семье. Все отношения, в которые включён ребёнок (как отношения с родителями, так и с другими людьми) оказывают влияние на его личность.

Для самого ребёнка семья всегда остаётся средой, в которой происходит его первичная социальная ориентация. Исследования показывают, что наиболее благоприятные возможности для развития физических качеств и укрепления здоровья ребёнка, его нравственных чувств, привычек и мотивов поведения, а также интеллекта создаются в семье [6]. Это происходит и за счёт того, что в дошкольном возрасте ярче всего проявляется «подражание взрослым» – социально-психологический механизм овладения личностью опытом окружающих. Ребёнок не только воспринимает через игровые формы законы окружающей реальности, но и внимательно следит за тем, как в этих законах живут сами взрослые [3]. А если у родителей с ребёнком крепкая духовная связь, то мама с папой, как наиболее субъективно значимые для ребёнка люди, будут больше всего влиять на восприятие им окружающего мира, рождать в нём наиболее сильные переживания, что также можно будет использовать в ходе воспитательных процессов [Там же]. Прямое обращение субъективно значимого человека к ребёнку, с советом, требованием, похвалой или замечанием будет иметь совсем иной психологический результат по сравнению с субъективно не значимыми для формирующейся личности людьми.

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Что же родители должны дать своим детям в рамках семьи? Взрослые должны обратить внимание на тот факт, что в дошкольном возрасте закладываются такие основы личности ребёнка, как его мировоззрение, понятие морали. С раннего детства растущему ребёнку внушаются заповеди и общепринятые нормы, запреты, составляющие общественных отношений, которые составляют мораль [1]. Кроме того, уже доказано, что весьма действенным средством воспитания моральных качеств личности ребёнка-дошкольника является художественное слово. Например, сказки – понятные и доступные ребёнку средства для его духовно-нравственного развития. Они дают дошкольнику возможность взглянуть со стороны на действия отрицательных персонажей, узнать, какие именно поступки не соответствуют нормам морали или наоборот, являются «правильными». Важно подчеркнуть, что более качественный результат для воспитания принесёт чтение сказок ребёнка вместе с родителем. Такое совместное времяпровождение влияет не только на формирование мировоззрения и понятий морали у дошкольников, но и на развитие и укрепление духовной связи между читателем сказки и слушателем – родителем и ребёнком.

На основе формирующихся мировоззрения и представлений о морали у ребёнка вырабатываются и его нравственные качества. Они являются личным интеллектуально-эмоциональным убеждением ребёнка, вырабатываются самостоятельно и определяют духовный облик и направленность личности, образ жизни и поведение человека в настоящем и будущем [Там же]. На формирование нравственных качеств большой отпечаток накладывают и разнообразные явления окружающей действительности (явления положительные и отрицательные): тревожность родителей сказывается на активизации тревожности и у детей, властность взрослых по отношению к своим детям приводит к тому, что дети вырастают неуверенными в себе, могут быть инфантильными или даже агрессивными по отношению к другим [6]. Дети также перенимают у родителей грубость, неуважение, раздражительность, которые потом становятся частью их жизни и проецируются на окружающих этого человека людей.

Содержание нравственного воспитания дошкольника представляет собой формирование у ребёнка уважения к старшим, дружеские отношения со сверстниками, умение соответствующе отзываться на горе и радость окружающих (способность к состраданию, соучастию или же пониманию), воспитание начал ответственности [1]. Чтобы всё это осуществить, нужно создать условия для практического опыта ребёнка, а также способствовать формированию правильных моральных оценок. Учитывая то, какое побуждение оказывают виды педагогического воздействия на духовное формирование личности дошкольника, все воздействия можно объединить в систему, лаконично обосновать формы и содержание педагогической деятельности родителей относительно разделов воспитательного аспекта [2].

Существует определённый перечень методов (нормативно ориентированного направления и эмоционально ориентированного), обеспечивающих создание у детей дошкольного возраста практического опыта общественного поведения и нравственных представлений. В число методов нормативно ориентированного направления входят:

1. Воспитание у детей нравственных привычек (т. е. потребностей к совершению нравственных поступков. Для успешного формирования привычки необходимо, чтобы мотивы, побуждающие детей к действиям, были значимыми в глазах самих детей, чтобы эмоциональное отношение к выполнению действий у ребёнка было положительным, и чтобы при необходимости дети смогли проявить определённые усилия воли для достижения нужного результата).

2. Пример взрослого человека (или других детей) в конкретной ситуации (чтобы показать ребёнку, как поступил субъективно значимый для него взрослый (или ребёнок-сверстник), и натолкнуть его на понимание и принятие этих же качеств поступившего).

3. Организация целенаправленных наблюдений ребёнка за трудом взрослых или игрой детей (чтобы выявить нужные родителям действия для воспитательного и обучающего процесса).

4. Организация совместной деятельности родителей и детей (совместный труд дома, или на природе: помощь маме с уборкой/папе с ремонтом машины. Совместные походы на прогулку, в музей и другие культурные учреждения).

5. Совместная игра (ведь чем больше родители познают своего ребёнка, организуют его занятия и игры, тем спокойнее будет атмосфера в семье [6]). Именно родители должны научить своих детей играть. Во время игры родители могут научить своего дошкольника стремиться к доверию родителям и другим значимым людям, смотреть на себя глазами других людей, закладывают в ребёнка основы к трудолюбию, желание заботиться об окружающих, способность к состраданию (уметь уважать чувства других и одобрять это). Совместная игра приносит положительный эффект и родителям – они получают возможность быть ближе и понятнее своему ребёнку).

В исследованиях нормативно ориентированного направления моральной саморегуляции отводится ведущая роль. Когда ребёнок находится в ситуации саморегуляции, вопреки своим интересам он принуждает себя делать так, как надо, а не так, как ему хочется, хотя в это же время внешних требований и давления на ребёнка со стороны других людей не наблюдается. Данное столкновение интересов для ребёнка выступает противоречием между собственными желаниями и их моральной оценкой, и способствует тому, что оценка нравственного поступка становится самооценкой. Ведь дошкольнику важно быть хорошим, а не плохим, он оценивает свои действия, и если приходит к пониманию, что его действия – «плохие», то старается как можно скорее исправиться и вести себя уже «хорошо».

Такой результат воздействия нормативно ориентированных методов выявил в ходе эксперимента С.Г. Якобсон, когда дети после его просьбы распределить игрушки забрали себе самые красивые, а потом ответили Якобсону на вопрос, кого они считают хорошим, Буратино или Карабаса-Барабаса. Дети дали отрицательную характеристику Карабасу, а когда экспериментатор задал им вопрос: «А как ты разделил свои игрушки, как Буратино, или как Карабас-Барабас?», к дошкольникам пришло понимание того, как они поступили. Они сопоставили свой поступок и действия Карабаса, и такое сравнение с отрицательным персонажем оказалось для них невыносимо, после чего испытуемые начали активно делиться игрушками со сверстниками, передавать им столько же игрушек, сколько оставляли себе, а зачастую дети отдавали другим даже больше игрушек, чем оставляли себе [1].

В группу методов, формирующих нравственные представления, суждения и оценки у ребёнка (эмоционально ориентированные методы), вошли беседа с родителями на этические темы, чтение художественной литературы (сказок, рассказов, повестей), рассматривание и обсуждение с родителями картин. Здесь ключевую роль играют не усвоение норм поведения ребёнком, а развитие у него социальных умений и нравственных чувств (первыми из них выступают сопереживание и сочувствие) [Там же]. Через совместное чтение с родителями сказок и рассказов ребёнок получает возможность обсудить с мамой или папой прочитанное, осознает и понимает переживания литературных персонажей и учится переносить это понимание и на переживания настоящих людей, окружающих его. Также развитию навыков эмпатии способствует посещение кукольного театра (или домашние постановки), где ребёнок в лице кукольных образов сможет также увидеть проявление эмоций и попытаться угадать их.

Выводы, полученные в ходе исследования этой проблемы, таковы:

- воспитание представляет собой целостный процесс, главной задачей которого является развитие личности, создание условий для её самоопределения и социализации на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе норм и правил поведения.
- в воспитании ребёнка значительную роль играют как родители, так и окружающие его люди, однако ключевая роль должна принадлежать родителям;
- родители могут своим примером и действиями помимо развития физических и интеллектуальных качеств ребёнка заложить в нём основы морали, помочь ему сформировать своё мировоззрение, чтобы он на основе полученных знаний и опыта смог сформировать и своё нравственное восприятие окружающего мира.

Для этого существует ряд методик (нормативно ориентированных и эмоционально ориентированных), направленных на развитие коммуникативных навыков и «нравственных привычек», усвоение ребёнком норм поведения и развитие у него социальных умений и нравственных чувств.

Родителям стоит помнить ещё об одном важном факторе: ни одна воспитательная методика не будет давать качественного результата, если её будет использовать человек эгоистичный и не способный к воспитательной работе. Только гуманный, культурный и доброжелательный человек своим примером и действиями сможет воспитать по-настоящему нравственную и культурную личность, которая будет чутко и доброжелательно относиться к тем, кто её окружает, будет уметь смотреть на мир с творческим подходом, стараться привнести в него что-то новое и важное, а также будет ценить красоту этого мира и беречь его.

Литература

1. Алиева Ш.Г. кызы. Морально-нравственное воспитание дошкольников // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 3. С. 1–8.
2. Аяпова Х. Роль и значение музыки в дошкольной педагогике. // Oriental Artand Culture. 2022. № 3-1. С. 735–740.
3. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные педагогические труды. М.: Изд-во Москов. психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
4. Корчак Януш. Как любить ребёнка. [Электронный ресурс]. URL: <https://predanie.ru/book/141213-kak-lyubit-rebenka/> (дата обращения: 10.06. 2022).
5. Макаренко А.С. Книга для родителей. Л.: Лениздат, 1981.
6. Найденова Е.А., Багирова И.А., Зембея И.А. [и др.] Роль семьи в воспитании дошкольника // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 49-2. С. 97–102.

ANASTASIYA KHOKHLOVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

CONSIDERING THE ISSUE OF THE ROLE OF PARENTS IN THE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article deals with the results of studying the significance of the education of the senior preschool age children (5–7 years old) by the parents by the reason of the formation of the basis of the character of the child's personality at this age, his value orientation and the basis of the relations with the environment. There are considered the basic tasks and methods of education, the parents of the preschool children should take into consideration.

Key words: education, parents, personality, techniques, child.

УДК 159.9.075

С.А. ЦЫНОВКИНА
(svetlanac_95@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАЦИИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ*

Анализируется проблема связи коммуникации и тревожности у подростков. Описано влияние тревожности на личность подростка, в том числе и на его коммуникативные навыки. Представлены результаты диагностического этапа исследования и их корреляционный анализ.

Ключевые слова: тревожность, подростки, коммуникативные навыки, диагностика, уровень общительности.

Для того чтобы общество в нашей стране было благополучным, люди должны быть спокойными, общительными, бесконфликтными и уверенными в своих силах. В связи с этим проблема повышенной тревожности и низкого уровня развития коммуникативных навыков у подростков стала сейчас достаточно актуальной. Ведь доброжелательные, активные, сильные личности, способные быстро наладить коммуникацию с окружающими, могут достичь успеха в сфере своих интересов. Кроме того, интимно-личностное общение является для подростков ведущим видом деятельности, следовательно, ему необходимо уделить особое внимание.

Цель исследования: выяснение связи высокого уровня тревожности и низкого уровня развития коммуникативных навыков.

Объект: подростковая тревожность.

Предмет: коммуникативные навыки у тревожных подростков.

Гипотеза исследования – низкий уровень развития коммуникативных навыков связан с высоким уровнем тревожности у подростков.

Для достижения поставленной цели предстоит решить следующие **задачи**:

- 1) Выявить проявления тревожности у подростков и её влияние на психическое развитие личности.
- 2) Охарактеризовать подход к изучению коммуникативных навыков и описать их связь с тревожностью у подростков.
- 3) Провести анализ результатов диагностики тревожности и коммуникативных навыков у подростков.

Подростковым возрастом принято считать период с 11 до 16 лет [3, с. 67]. Он характеризуется нестабильностью, конфликтностью, склонностью к повышенной тревожности. Изучив различные подходы авторов к пониманию тревожности, было выбрано определение, представленное А.М. Прихожан, т. к. оно наиболее полно отражает авторскую позицию: это «устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени» [10, с. 11]. Ю.Е. Гуляева в своей статье «Влияние тревожности на проявление склонности к риску у подростков» указывает, что состояние тревожности является последствием подросткового кризиса, который, в свою очередь, приводит к дезорганизации личности и негативно влияет на все стороны её жизни [1, с. 43, 45]. Повышенная тревожность чаще всего присуща подросткам с внутренним локусом контроля.

В тревожности выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный и операционный. Из них эмоциональный имеет главное значение. Повышенный уровень тревожности является фактором дезадаптации личности [7, с. 19]. Однако нормальный уровень тревожности может стать мобилизирующим фактором и помочь достичь успеха в деятельности, т. к. повышает уровень интеллекта и когнитивные способности [13, с. 92]. Ю.О. Рачеева же в своей статье говорит о том, что повышенный или высокий уровни тревожности приводят к снижению коммуникативных навыков, ухудшению памяти и внимания [11, с. 93–94].

* Работа выполнена под руководством Васюта Г.Г., кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Коммуникативные навыки – «это способность человека использовать средства общения в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретённых знаний и умений» [12, с. 77]. Исследование будет построено на этом определении А.Р. Труновой и представленной ею структуре коммуникативных навыков. А.Р. Трунова выделила 6 групп коммуникативных навыков: речевые; социально-психологические; психологические; навыки использования норм речевого этикета при общении с окружающими; навык использования невербальных средств общения; навыки общения в структуре диалога, полилога, межгруппового диалога. Все эти навыки просто необходимо иметь подростку для удачной коммуникации с обществом, достижения своих учебных и будущих профессиональных целей.

А.Р. Мурзин указывает, что коммуникативные навыки развиваются в процессе решения подростками следующих групп коммуникативных задач: описание, объяснение, убеждение и доказательство [4, с. 19]. Таким образом, можно тренировать и улучшать качество общения с окружающими.

А.Н. Нехорошкова и А.В. Грибанов в своей статье «Тревожность у детей: причины и особенности проявления» указывают, что дети с повышенной тревожностью воспринимают группу одноклассников как отвергающую, преобладающую и ненадёжную [6, с. 476]. Тревожность может являться основным мотивом общения, делая высоко тревожного подростка зависимым от сверстников. Таким образом, именно тревожность становится определяющим фактором неблагоприятного общения.

С теми подростками, у которых наблюдаются проблемы в сфере коммуникации, нарушения социальных контактов в сочетании с повышенной тревожностью, будет необходимо провести развивающую работу по оптимизации этих показателей. Для своевременного выявления подростков с подобными проблемами необходим соответствующий мониторинг.

Для проверки гипотезы о связи низкого уровня развития коммуникативных навыков с высоким уровнем тревожности у подростков, были использованы 3 психодиагностические методики (опросник школьной тревожности Филипса [8], тест В.Ф. Ряховского по оценке уровня общительности [2], методика КОС (коммуникативные и организаторские склонности В.В. Синявский, В.А. Федорошин) [9]) с респондентами из 7 «А» и 7 «Б» классов (всего 63 человека) МОУ «Лицей № 5 им. Ю.А. Гагарина. Центрального района Волгограда». Диагностика была проведена с декабря 2021 года по апрель 2022 года. Представим результаты анализа полученных данных.

По опроснику школьной тревожности Филипса [8] было выявлено 25,5% подростков с повышенным и 5,9% с высоким уровнями общей школьной тревожности, а также 29,4% респондентов имеют повышенный уровень переживания социального стресса. Таким образом, проявляется негативный эмоциональный фон, который может привести к тревожности, прежде всего, в сфере социального взаимодействия со сверстниками.

Подростки, имеющие повышенный или высокий уровни тревожности, имеют проблемы в коммуникации с окружающими, изматывают себя тревогой, волнуются по пустякам и т. д. С этими респондентами в дальнейшем планируется провести развивающие упражнения, подобранные специально для них, с целью снижения тревожности и её негативных последствий.

Результаты теста В.Ф. Ряховского по оценке уровня общительности [2] распределились следующим образом: нормальная коммуникабельность наблюдается у 33,3% респондентов, весьма общительными (порой даже сверх меры) являются 43,1% подростков, любят принимать участие в различных дискуссиях 21,6% опрошенных, излишней общительностью страдают 2% испытуемых. Следовательно, все подростки из 7 «А» и 7 «Б» не имеют низкого уровня общительности, хорошо взаимодействуют со сверстниками и взрослыми, а некоторые из них ещё имеют излишнюю общительность.

По методике КОС [9] были получены следующие результаты: у большинства респондентов (43,4%) наблюдается 5 уровень развития коммуникативных навыков. Это значит, что они обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности, испытывают потребность в общении. Вместе с тем у 32,1% опрошенных наблюдается низкий и ниже среднего уровни коммуникации. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить

время наедине с собой, ограничивают свои знакомства. С ними будет необходимо провести упражнения по развитию коммуникативных навыков.

Полученные результаты были обработаны с применением коэффициента корреляции Пирсона [5], с помощью чего была обнаружена положительная корреляция между показателями шкал теста школьной тревожности Филипса [8] и тестом уровня общительности В.Ф. Ряховского [2] (см. табл. 1), а также отрицательная корреляция между показателями шкал теста школьной тревожности Филипса и показателями методики КОС (см. табл. 2).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей коммуникации и тревожности у подростков, n=51

Тест В.Ф. Ряховского [2]	Шкалы опросника школьной тревожности Филипса [8]	Коэффициент корреляции Пирсона (r) [5]	Достоверность (p)
Уровень общительности	Общая тревожность в школе	0,239903155	–
Уровень общительности	Переживание социального стресса	0,03069877	–
Уровень общительности	Фрустрация потребности в достижении успеха	0,23402658	–
Уровень общительности	Страх самовыражения	0,306134354	p≤0,05
Уровень общительности	Страх ситуации проверки знаний	0,243338494	–
Уровень общительности	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	0,338116266	p≤0,05
Уровень общительности	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0,192923608	–
Уровень общительности	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	0,275815017	p≤0,05

Примечание: «–» – коэффициент корреляции недостоверен, p>0,05.

Умеренная прямая корреляция наблюдается между «Страхом не соответствовать ожиданиям окружающих» и уровнем общительности по тесту В.Ф. Ряховского r=0,338 на уровне значимости 0,05; также существует умеренная прямая корреляция между «Страхом самовыражения» и уровнем общительности r=0,306 на уровне значимости 0,05; слабая корреляция отражена между шкалой «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» и уровнем общительности r=0,276 на уровне значимости 0,05. Корреляции по остальным шкалам достоверно отсутствуют. Таким образом, в опроснике школьной тревожности Филипса [8] чем больше балл, тем выше показатель по шкале, а в тесте В.Ф. Ряховского [2], наоборот, (чем меньше балл, тем выше уровень общительности), то чем выше показатель по одной из шкал теста Филипса, тем ниже уровень общительности.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа показателей коммуникации и тревожности у подростков, n=41

КОС (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) [9]	Шкалы опросника школьной тревожности Филипса [8]	Коэффициент корреляции Пирсона (r) [5]	Достоверность (p)
Коммуникативные способности	Общая тревожность в школе	–0,27244876	–
Коммуникативные способности	Переживание социального стресса	–0,37499132	p≤0,05

КОС (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) [9]	Шкалы опросника школьной тревожности Филиппа [8]	Коэффициент корреляции Пирсона (r) [5]	Достоверность (p)
Коммуникативные способности	Фрустрация потребности в достижении успеха	-0,38614092	$p \leq 0,05$
Коммуникативные способности	Страх самовыражения	-0,24202098	–
Коммуникативные способности	Страх ситуации проверки знаний	-0,16513652	–
Коммуникативные способности	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-0,14435998	–
Коммуникативные способности	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	-0,33228806	$p \leq 0,05$
Коммуникативные способности	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	-,20688088	–

Примечание: «–» – коэффициент корреляции недостоверен, $p > 0,05$.

Обратная корреляция выявлена между следующими показателями: «Переживание социального стресса» и коммуникативными склонностями по тесту КОС $r = -0,375$ на уровне значимости 0,05; «Фрустрация потребности в достижении успеха» и коммуникативными склонностями $r = -0,386$ на уровне значимости 0,05; «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» и коммуникативными склонностями $r = -0,332$ на уровне значимости 0,05. Корреляции по остальным шкалам достоверно отсутствуют. В данном случае чем выше показатель по одной из шкал теста Филиппа, тем ниже уровень коммуникативных склонностей. В связи с тем, что корреляции между показателями «Общая тревожность в школе» и уровнем общительности не обнаружено, а также корреляции между показателями «Общая тревожность в школе» и коммуникативными способностями не обнаружено также, то гипотеза отвергается: низкий уровень развития коммуникативных навыков не связан с высоким уровнем тревожности у подростков. В связи с этим планируется обратить особое внимание на те шкалы в опроснике Филиппа, которые имеют корреляцию с другими методиками.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) Повышенный или высокий уровни тревожности негативно влияют на личность подростка, приводя к дезадаптации, ухудшению когнитивных функций и нарушая процесс взаимодействия с окружающими. Однако, адекватный уровень тревожности может выступить мобилизующим фактором (например, на контрольной работе).

2) Интимно-личностное общение является ведущим видом деятельности в подростковом возрасте, поэтому от уровня развития коммуникативных навыков зависит благополучие личности. Неадекватный уровень тревожности влияет на развитие коммуникативных навыков у подростков.

3) С помощью статистических методов была опровергнута гипотеза: низкий уровень развития коммуникативных навыков не связан с высоким уровнем тревожности у подростков. Однако, была обнаружена прямая корреляция на уровне значимости 0,05 между показателями уровня общительности и соответствующими шкалами: «Страх самовыражения», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Таким образом, чем ниже уровень общительности, тем выше показатели соответствующих шкал опросника школьной тревожности Филиппа. Также выявлена обратная корреляция на уровне значимости 0,05 между показателями коммуникативных склонностей и следующими шкалами: «Переживание социального стресса», «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу».

Так, чем выше уровень коммуникативных способностей, тем ниже показатели соответствующих шкал опросника школьной тревожности Филипса.

Результаты диагностики могут быть использованы педагогом-психологом лица для проведения развивающей работы со школьниками. Также нами будет разработана программа развивающих упражнений с последующей её апробацией для снижения тревожности подростков.

Литература

1. Гуляева Ю.Е. Влияние тревожности на проявление склонности к риску у подростков // Наука и общество в современных условиях. 2015. № 1(3). С. 42–45.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. М.: Питер, 2012.
3. Ильин Е.П. Психология риска. М.: Питер, 2012.
4. Мурзин А.Р. Развитие коммуникативных навыков у подростков // Молодой ученый. 2016. № 1.1(105.1). С. 18–20. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/105/25043/> (дата обращения: 13.01.2022).
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2007.
6. Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В. Тревожность у детей: причины и особенности проявления // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 476.
7. Новикова Е.И., Мужиченко М.В., Федосеева С.Ю. Влияние типа высшей нервной деятельности на уровень тревожности и умственную работоспособности подростков // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. № 6(53). С. 19–22. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1512650193.pdf> (дата обращения: 10.01.2022).
8. Опросник школьной тревожности Филипса. [Электронный ресурс]. URL: https://infourok.ru/oprosnik_shkolnoy_trevozhnosti_fillipsa-413383.htm (дата обращения: 12.01.2022).
9. Оценка коммуникативных и организаторских склонностей в процессе первичной профконсультации (методика КОС В.В. Сияяского и Б.А. Федоришина). [Электронный ресурс]. URL: <https://psylist.net/praktikum/00352.htm> (дата обращения: 11.01.2022).
10. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–17. URL: https://psyjournals.ru/files/2192/psyedu_1998_n2_Prihozhan.pdf (дата обращения 13.01.2022).
11. Рачеева Ю.О. Тревожность и мотивация к учению как факторы школьной неуспеваемости // Научные исследования и разработки молодых учёных. 2016. № 10. С. 92–96.
12. Трунова А.Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации // Молодой ученый. 2018. № 30(216). С. 76–79. URL: <https://moluch.ru/archive/216/52130/> (дата обращения: 13.01.2022).
13. Цыновкина С.А. Проблема тревожности в жизни подростка // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2020. № 2(31). С. 91–94. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585586971.pdf> (дата обращения: 10.01.2022).

SVETLANA TSYNOVKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

STUDY OF COMMUNICATION AND ANXIETY OF TEENAGERS

The article deals with the analysis of the issue of the connection of communication and anxiety of the teenagers.

There is described the influence of anxiety on the teenager's personality, including its communicative skills.

There are presented the results of the diagnostic stage of the study and their correlation analysis.

Key words: *anxiety, teenagers, communicative skills, diagnostics, level of sociability.*

Социология

УДК 316.776

А.А. СТАЦЕНКО

(statsenkoangelina670@gmail.com)

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ КИТАЯ И РОССИИ*

Рассматривается общение как очень важный и в полной мере сложный процесс. Отмечается повышенный интерес к средствам невербального общения. Указывается на то, что коммуникативный стиль общения определяют именно жесты. Проводятся параллели при употреблении жестов представителями русской и иноязычной культур.

Ключевые слова: коммуникация, восточная культура, жесты, невербальные средства общения, межкультурный диалог.

Общение – очень сложный и всесторонний процесс. Это и взаимодействие индивидов, и отношения людей друг к другу. Общение является важным фактором жизнедеятельности человека. По этой причине процесс общения вызывает у ученых, филологов, психологов, лингвистов и исследователей повышенный интерес. Вместе с термином «общение» в последнее время используют понятие «коммуникация».

Так, взаимодействие разных культур, их стремление понять чужие традиции и их представителей, изучить культурные различия и их особенности и есть межкультурная коммуникация [3, с. 6]. Это понятие впервые было введено Г. Трейгером и Э. Холлом в работе «Культура и коммуникация. Модель анализа». Определялось, что межкультурное взаимодействие – цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру [9].

При общении представителей разных культур сталкиваются их мнения, взгляды и предпочтения, при том, что каждая из сторон не берет во внимание эти различия и считает свою позицию верной.

До середины XX столетия в лингвистике уделяли больше внимания вербальным средствам общения, но с развитием неязыковых средств общения возник повышенный интерес к невербальным средствам общения – неречевым средствам общения. В связи с этим в 50-х г. XX в. появился термин «паралингвистика», который твердо вошел в языкознание. Ведь невербальная коммуникация играет важную роль в жизни человека. Такой язык отличается своей интуитивностью, выраженностью, произвольностью и бессознательностью.

Альберт Мерабян пришел к выводу о том, что человеческое общение на 7 процентов является вербальным (слова и фразы), на 38 процентов вокальным (интонация, тон голоса, другие звуки) и на 55 процентов невербальным [6, с. 11].

Значимую роль в процессе взаимодействия людей играют именно невербальные средства общения: жесты, мимика, позы. Под жестикуляцией понимают общую моторику различных частей тела. Жесты позволяют передать много сопутствующей информации при коммуникации. В языке жестов, как и в речи, есть различные словосочетания и предложения. Жесты – общие движения частей тела, в основном рук, которые отдельно значения не несут, но помогают нам при высказывании мысли. Существует несколько разделений жестов по классам.

А.А. Мельник, сопоставляя различные национальные системы жестов, выделяет:

- 1) жесты-реалии (присутствуют в коммуникации одной культуры);
- 2) жесты-ареалии (совпадают по форме и по содержанию в различных культурах);
- 3) эквивалентные жесты (совпадают по форме, но различаются по содержанию) [5, с. 205].

* Работа выполнена под руководством Турко У.И., кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина».

Мимика – движения мышц лица, отображающие эмоциональное состояние человека. Позы – такие положения тела человека, которые сохраняются в течение определенного времени.

В данной статье будет рассматриваться общение в китайской культуре и, соответственно, особенности жестикологии людей этой культуры. Китай – страна с одной из самых древних и необычных культур, которая отличается своим духовным богатством.

При этом важно понимать, что какое-то понятие, используемое в одной стране, может как существенно отличаться от понятия в другой стране, так и совпадать с ним. Также в разных культурах в общении применяются разные жесты-символы для обозначения понятий. При изучении китайского языка важно это учитывать, т. к. язык жестов индивидуален в каждой стране. Китайцу будут неизвестны такие «обычные» жесты, как: похлопать по лбу или же почесать затылок. Однако, мы тоже далеко не всегда поймем и примем их «выражение мыслей», например, протягивание левой руки при рукопожатии. Так, пожав руку, китайцы долго не отпускают ее, а начинают похлопывать сверху другой рукой и тянуть вниз.

Для того чтобы описать коммуникативный стиль, обратим внимание на жесты. Ведь именно благодаря им мы выражаем основную мысль более полно, содержательно.

Так, русский жест «показать большой палец» выражает значение высокой оценки «отлично», «молодец». Русское «покачать головой» может указывать как на отрицание, запрещение, сомнение, так и на удивление, укоризну. То же самое можно наблюдать и у китайцев. К этой группе относятся следующие изречения: *хмурить брови, скалить зубы, кривить рот, бить себя по колену, подпирать голову рукой, щелкать языком* и другие.

Если речь идет о чем-то, не представляющем значимость, неприятном, то китайцы используют следующий жест: прикладывают подушечку большого пальца к верхней фаланге мизинца этой же руки. Следует отметить уникальность такого действия, так как соответствующие аналоги этого движения не обнаруживаются.

Типичное для русских представителей «пожать плечами и развести руки», с которым связаны значения неопределенности, удивления, недоумения, редко используется у китайцев. Пожатие руками ограничивается значением удивления, незнания, а разведение руками – беспомощности.

Жест «бить рукой по столу» кроме общего для русских и китайцев значения призыва к тишине, в китайском языке может показывать восхищение, восхваление (пай ань цзяо цзюэ).

Оборот «махнуть рукой», означающий «звать к себе», показывается сгибанием и разгибанием пальцев. Разница между странами состоит лишь в положении рук, у русских кисть руки развернута к себе, и принято призывать рукой, а у китайцев – от себя, и «звать» рукой не положено.

Русский знак «кивать головой» интерпретируется в двух вариантах: 1) наклон головы вниз-вверх; 2) вздергивание снизу вверх. Соответствующее китайское (дянь тоу) не обозначает второе значение и, естественно, не указывает ни на человека, ни на предмет. Кроме того, этот жест вместе с «наклониться в пояснице» (дянь тоу ха яо) выражает значение почтения.

Когда русский человек хочет представить себя как важного, амбициозного и даже надменного, то «вздергивает нос», при этом в китайском народе о таком человеке могут сказать, что он высоко поднимает ноги, вскинув голову (чжи гао ци ян).

«Приложить руку к сердцу» у двух народов: китайского и русского – означает извинение, подтверждение искренности, благодарности. Однако интерпретация этого знака и как выражение благодарности, просьбы, «пожелание от всего сердца» неизвестна для китайцев.

Русский оборот «щелкать ногтем большого пальца по зубам» обозначает не выдавать клятву, «держат язык за зубами». Китайский знак «хлопать себя по груди» (пай сюн пу) имеет приблизительно такое же значение – принятия на себя ответственности за себя или кого-нибудь другого при выполнении какого-либо дела.

Говоря о жестах, следует обратить внимание на то, как русские и китайцы ведут счет. Русские зачастую начинают с мизинца, по очереди загибая пальцы, китайцы же загибают пальцы с большого пальца к мизинцу.

Так, русское «постучать по дереву» используется, когда нельзя говорить о каком-то деле, поверье, а если упомянул, то необходимо постучать. В китайской культуре данный жест отсутствует. В свою очередь, китайское речение «махнуть рукавом» (фу сю эр цюй) означает недовольство и не имеет аналога в русской культуре.

Итак, сопоставляя и описывая жесты и позы представителей русской и китайской культуры, можно сказать, что русский народ более подвержен жестикуляции, чем китайский. Роль разных частей тела у русских и китайцев несколько отличается. Также, указывая на предмет, субъект или направление, русский народ часто использует «движение головой» (кивок), что китайцу будет чуждо. Он, в свою очередь, пользуется рукой или указательным пальцем и губами (ну цзуй).

Также следует упомянуть о таком явлении, как аккультурация, под которой понимается процесс усвоения личностью, выросшей в одной культуре, некоторых элементов другой культуры [2, с. 36]. Рукопожатие в Китае не является «родным» китайским, потому как в древности представители этого народа при встрече пожимали, взяв одну руку в другую, сжатую в кулак, и качали ими два раза (бао цюань цзуй). Элементом аккультурации также является жест «воздушный поцелуй», который стал более распространенным, в том числе и в китайской культуре.

Э. Холл, в своей работе «Как понять иностранца без слов» упоминает, что в Китае «иностранцам следует вести себя естественно, соблюдая формальные манеры этикета в поведении и одежде. Китайцы высоко ценят проявления скромности и выражения благодарности» [7].

Итак, при общении человек воспринимает слова говорящего, тембр голоса, тон, интонацию, а жесты, в свою очередь, дополняют информацию, которую сообщает коммуникант. Из чего можно сделать вывод, что нам необходимо всестороннее осмысление жестов невербального общения с представителями других культур.

Литература

1. Арутюнов С.А. Народы и культуры: Развитие и взаимодействие. М.: Наука, 1989.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990.
3. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015.
4. Кириленко Г.Л. Проблема исследования жестов в зарубежной психологии // Психологический журнал. 1987. № 4. С. 138–147.
5. Мельник А.А. Язык жестов. М.: РИПОЛ классик, 2003.
6. Пиз Аллан. Язык телодвижений. М.: Изд-во Эксмо, 2006.
7. Фаст Дж., Холл Э. Язык тела. Как понять иностранца без слов. М.: Вече: АСТ, 1997.
8. Шунань Хуан. Сопоставление русских и китайских соматических речений // Русский язык за рубежом. 1990. № 1. С. 31–36.
9. «Culture as Communication» («Культура и коммуникация. Модель анализа», 1954 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/leach-culture_communication.htm (дата обращения: 18.03.2022).

ANGELINA STATSENKO
Bunin Yelets State University

PECULIARITIES OF NON-VERBAL COMMUNICATION IN THE INTERCULTURAL DIALOGUE OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA AND RUSSIA

The article deals with the communication as an important and complicated process. There is emphasized the increased interest to the means of the non-verbal communication. The author indicates that the communicative style of communication is defined by the gestures. There is drawn the parallel during the use of the gestures by the representatives of the Russian and foreign-language cultures.

Key words: communication, Oriental culture, gestures, non-verbal means of communication.

Филологические науки

УДК 811.133.1

А.С. ГАРНЫШЕВА

(agarnysheva@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АФОРИЗМОВ*

Рассмотрены стилистические особенности афоризмов во французском языке. На материале высказываний таких французских писателей, ученых, журналистов, как Gustave Flaubert, Guillaume Appolinaire, Romain Rolland, André Laurendeau, Paul Charles Aymard Sartre, Philippe de or Commynes и другие были проанализированы следующие виды стилистических приёмов: метафора, антитеза, синтаксический параллелизм, сравнение, олицетворение, градация. эллипсис, хиазм, анафора, синекдоха.

Ключевые слова: афоризм, метафора, антитеза, синтаксический параллелизм, сравнение, олицетворение, градация. эллипсис, хиазм, анафора, синекдоха.

Язык является динамичной системой, которая постоянно развивается совместно с формированием сообщества. Таким образом, сегодня в науке появляется определенное стремление к осмыслению роли, которую афоризм играет в нашей речи.

Язык является знаковой полифункциональной системой, сопряженной с созданием, передачей и хранением информации. Особую значимость в передаче коллективной и индивидуально-авторской мудрости от поколения к поколению играют афоризмы.

Афоризм представляет собой конструкт, обобщающий разнообразные проявления личной и общественной жизни, и существует как неотделимая и органическая часть межличностной коммуникации.

Как известно, афоризм – это оригинальная законченная мысль, изречённая или записанная в краткой запоминающейся текстовой форме и дальнейшем неоднократно воспроизводимая другими людьми [5].

Для афоризмов не обязательна новизна идей (т. е. план содержания), но чрезвычайно важным является их словесное выражения, достигаемое опытным внедрением стилистических средств.

На базе анализа более 100 афоризмов мы выявили основные представленные в них стилистические приемы.

Наиболее часто используемым стилистическим средством в проанализированных афоризмах является **антитеза**, которая составляет 25,7%. В словаре С.И. Ожегова антитеза описывается как стилистическая фигура, основанная на резком противопоставлении, противоположности образов и понятий [1]. Чтобы это показать наглядно, разберём обнаруженные примеры: “L’amour, c’est comme le potage: les premières cuillerées sont trop chaudes, les dernières sont trop froides” (Jeanne Moreau) [6]. В данном высказывании мы видим противопоставление слов “chaudes” и “froides”, и это даёт определенную характеристику словам, отображает их непохожесть на других, тем самым придавая словам личную смысловую окраску. В таком примере как: “Quand on emploie bien son temps et son argent, on n’en a jamais trop, ni trop peu” (Chauvot de Beauchêne) [Там же], мы видим оппозицию “trop” и “peu”. Это довольно резкое противопоставление состояний в афоризме, и этим автор показывает, что нет чего-то единого по смыслу, уходя при этом в крайность.

Далее хочется рассмотреть **метафору**, которая составляет 23,8% от всего количества стилистических средств, встречающихся в афоризмах. Метафора – это употребление слова в переносном значении на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов или явлений; скрытое сравнение, постро-

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

енное на сходстве или контрасте явлений, в котором слова «как», «как будто», «словно» отсутствуют, но подразумеваются [3, с. 117]. Например: “La beauté est un matériau fragile” (Pierre de Ronsard) [7]. В данном афоризме мы видим, что красоту сравнивают с хрупкой материей, что любовь настолько нежная, что к ней нужно относиться очень аккуратно и продуманно. В следующем примере: “La pauvreté, les privations et la misère sont l’école du bon soldat” (Napoléon Bonaparte) [6], автор указывает на то, что школой, учителем, уроком для человека, из которого вырастет достойный индивид, являются такие условия как нищета, страдания и лишения чего-либо, и если он их пройдет и прочувствует на себе, то он будет ценить жизнь и понимать, какие трудности ему пришлось преодолеть, чтобы оказаться там, где он сейчас есть.

Проанализируем следующий стилистический приём: **синтаксический параллелизм**: 9,5% от общего числа. Параллелизм – одинаковое синтаксическое построение (одинаковое расположение сходных членов предложения) соседних предложений или отрезков речи [3, с. 176]. Например: “L’amour, c’est comme le potage : les premières cuillerées sont trop chaudes, les dernières sont trop froides” (Jeanne Moreau) [6]. В данном афоризме мы видим одинаковые конструкции в предложении: “les premières... sont trop...”. Применение параллелизма украшает стиль, а также улучшает процесс создания предложений и подчеркивание связи нескольких элементов. Так же мы можем увидеть одинаковые конструкции в следующем примере: “Pour critiquer les gens il faut les connaître, et pour les connaître, il faut les aimer” (Coluche) [6], а именно фрагменты “il faut...les connaître”. Данный стилистический приём усиливает эмоциональность высказывания.

Далее рассмотрим **сравнение** (15,2%). Обращаясь к словарю С.И. Ожегова, находим следующее определение: «Сравнение – это слово или выражение содержащее уподобление одного предмета другому, одной ситуации – другой» [1]. Для иллюстрирования обратимся к высказыванию Jeanne Moreau: “L’amour, c’est comme le potage: les premières cuillerées sont trop chaudes, les dernières sont trop froides” [6]. Мы видим, что тут любовь сравнивают с супом, говоря о том, что первые ложки, а именно те самые первые ощущения влюблённого человека придают чувство крылённости и счастья, а со временем человек привыкает, остывает, и любовь становится как остывший суп, который уже не так вкусно есть. Так же в высказывании “Le plus souvent, on cherche le bonheur, comme on cherche ses lunettes, quand on les a sur le nez” (André Maurois) [7], мы видим, что сравнивают «счастье» с «очками», которое мы ищем, а оно оказывается у нас на виду, совсем рядом. Данные приемы служат для создания оригинальности афоризмов, что усиливает эмоциональное воздействие высказывания на читателя.

Что касается **олицетворения** (23,8%), то оно также присутствует в афоризмах, найденных нами. Мы знаем, что олицетворение – это литературный приём, состоящий в приписывании неодушевленным предметам признаков и свойств живых существ [3, с. 158]. Например: “L’amour est aveugle” (Robert Sabatier) [7]. В данном случае автор указывает на то, что любовь слепа, тем самым показывает нам, что любовь переняла характеристику живого человека, ведь самостоятельно любовь не может ослепнуть, т. к. она не живой объект. Приведём в пример другой афоризм: “Le bonheur est l’ombre de l’homme: souvenir, il le suit; espoir, il le précède” (Jules Renard) [6]. Автор придаёт «памяти» характеристику живого объекта, который следует за кем или чем либо, так же, как и «надежда», предшествует чему либо, как что-то живое.

Далее разберём такой стилистический приём, как **градация** (3,8%). Градация – это художественный прием, который заключается в таком расположении частей высказывания (слов, отрезков предложения), при котором каждая последующая заключает в себе усиливающеюся (реже уменьшающуюся) смысловое или эмоционально-экспрессивное значение, благодаря чему создается нарастание (реже ослабление) производимого ими впечатления [3, с. 53]. “l’Essentiel chez l’homme est sa merveilleuse capacité à rechercher la vérité, à l’aimer, à la voir et à se sacrifier en son nom” (R. Rolland) [7]. Тут мы видим, как нарастает интенсивность следующих глаголов: «искать», «любить», «жертвовать». Автор показывает усиление смысловых значений, благодаря чему создается нарастание производи-

мого ими впечатления. Возьмём другой афоризм: “La pauvreté, les privations et la misère sont l'école du bon soldat” (Napoléon Bonaparte) [6]. Тут идёт возрастание смысла следующих слов: «нищета», «лишения», «страдания». Автор имеет задумку показать эмоционально-оценочную значимость этих существительных.

Среди множества стилистических приёмов, мы также встретили **эллипсис** (2,8%). Эллипсис – это намеренный пропуск в тексте или речи элемента высказывания, легко восстанавливаемого в данном контексте или ситуации [3, с. 351]. “Hurlement-, Eh bien - au pilier honteux” (Victor Hugo) [7]. Ту мы видим обрывки фраз, благодаря которым мы можем сами додумать продолжение, и исходя из того, что было сказано ранее в произведении, мы прекрасно поймём смысл этого предложения. Возможно, тут пропущены такие слова как «послышался», которое можно отнести к «вою», и возможно «в Крысиной норе» или «на вершине», которые пропущены рядом с «у позорного столба», которые можно додумать, зная содержание романа Notre-Dame de Paris. Далее рассмотрим следующий афоризм: “Loin des yeux, loin du cœur” (Guillaume Appolinaire) [6]. Тут так же пропущены слова, мы можем догадываться какие именно, возможно «убежать» или «уйти», «скрыться» подальше от глаз, сердца. Автор употребляет данный стилистический приём для создания эффекта лирической недосказанности, подчеркнутой небрежности, экспрессивности речи.

Далее можно указать на то, что встречается такой приём как **хиазм** (1,9%). **Хиазм** – это фигура речи, параллелизм с обратным расположением частей: ab – ba [2]. В афоризме “Pour critiquer les gens il faut les connaître, et pour les connaître, il faut les aimer” (Coluche) [6]. Тут мы видим обратное расположение словесного порядка слов в предложении, а именно сначала идёт “il faut les connaître”, а затем идёт обратный порядок тех же слов: “les connaître, il faut...”. Хиазм употреблялся преимущественно для формирования равновесия словесного порядка в тексте.

Анафора (3,8%) – стилистический приём, состоящий в повторении начальных частей находящихся рядом, это могут быть предложения, звуки или слова, в начале близко расположенных друг к другу строк [3, с. 17]. Рассмотрим примеры: “Loin des yeux, loin du cœur” (Guillaume Appolinaire) [6]. Тут сразу в глаза бросается повторение слова “loin” в начале предложения и после запятой. В данном случае идёт усиление значения начального слова. В следующем примере: “Seuls, veillons sur nos pensées; En famille, veillons sur notre humeur; En société, veillons sur notre langue” (Mme De Stael) [7], в глаза бросается повторение сочетания слов “veillons sur notre”. Этот стилистический приём используется писательницей с целью обратить внимания на данную конструкцию, в которую заложен важный смысл.

Мы можем встретить употребление синекдохи в афоризмах (4,7%). **Синекдоха** – это фигура речи, которая подразумевает перенос значения с одного явления на другое по признаку количественного отношения между ними: употребление названия целого вместо названия части, общего вместо частного и наоборот [3, с. 247]. Разберём первый пример: “Le bonheur est contagieux: entourez-vous de visage heureux” (Saint-Exupéry) [7]. Тут мы видим, что автор использует словосочетание “de visage heureux”, и под ним понимается множество людей с счастливыми лицами, и здесь автор характеризует объект по определенному единственному признаку. Взглянем на второй пример: “De toute la politique, il n’y a qu’une chose que je comprenne, c’est l’émeute” (Gustave Flaubert) [6]. В данном афоризме под “toute la politique” автор имел в виду сам политический процесс, все те действия, происходящие внутри политического строя.

Таким образом, можно отметить, что афоризм имеет несколько определяющих свойств, отличающих от других жанров. Первый признак афоризма – глубина мысли, стремящейся к истине. Второй признак афоризма – обобщенность. Третий признак – наличие автора. Четвертый признак афоризма – краткость. Пятый признак – законченность мысли. Шестой признак афоризма – его художественность [4]. Стилистические приёмы служат для создания оригинальности афоризмов, что усиливает эмоциональное воздействие высказывания на читателя.

Литература

1. Значение слова «Антитеза» в толковом словаре Ожегова. [Электронный ресурс]. URL: <https://glosum.ru/Значение-слова-Антитеза-в-словаре-Ожегова> (дата обращения: 28.10.2021).
2. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: в 2-х т. / под редакцией Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского. М.; Л.: Изд-во Л.Д. Френкель, 1925.
3. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1976.
4. Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И. Афористика. М.: Наука, 1990.
5. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона М.: Терра, 2001. [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz_efron/ (дата обращения: 12.10.2021).
6. Citation du Jour. [Электронный ресурс]. URL: <https://citations.ouest-france.fr/> (дата обращения: 14.10.2021).
7. Dicocitations le dictionnaire des citations. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dicocitations.com/> (дата обращения: 14.10.2021)

ANASTASIYA GARNYSHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

STYLISTIC PECULIARITIES OF APHORISMS

The article deals with the stylistic peculiarities of aphorisms in the French language. On the basis of the statements of such French writers, scientists and journalists as Gustave Flaubert, Guillaume Appolinaire, Romain Rolland, André Laurendeau, Paul Charles Aymard Sartre, Philippe de or Commynes, etc. there were analyzed the following kinds of the stylistic devices: metaphor, antithesis, syntactical parallelism, simile, personification, gradation, ellipsis, chiasmus, anaphor and synecdoche.

Key words: aphorism, metaphor, antithesis, syntactical parallelism, simile, personification, gradation, ellipsis, chiasmus, anaphor, synecdoche.

УДК 81`37

Е.А. ГРЕБНЕВА

(one_more_night19@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭМОТИВЫ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ПРИЁМЫ В РОМАНЕ РОЗЫ МОНТЕРО ‘LA HIJA DEL CANIBAL’*

На материале романа Розы Монтеро “La hija del Canibal” в статье анализируются эмоции, отражённые в семантике разных типов эмотивной лексики и выраженные различными лексическими стилистическими средствами и приёмами.

Ключевые слова: *эмотивная лингвистика, эмоции, эмотивность, эмотивы, лексические стилистические средства и приёмы.*

Эмоции являются объектом изучения нескольких наук, в том числе и лингвистики. Человеческие эмоции субъективны и исследовать их возможно через вербальную форму выражения, что и составляет суть проблемы эмоций в языке (эмотивности) [2].

Эмотивный аспект языка не утрачивает своей актуальности благодаря развитию коммуникативной лингвистики. Интерес учёных заключается в систематизированном описании и категоризированном представлении эмотивных и экспрессивных аспектов языкознания [1, с. 282].

По мнению В.И. Шаховского, эмоции охватили всё коммуникативное пространство человека: СМИ, политику, бытовое и художественное общение. Эмоции стали важнейшим компонентом разума, мышления и языкового сознания современного человека, принадлежащего к любой лингвокультуре. Различные эмоциональные переживания, представленные в словах и высказываниях, понятны всем говорящим на данном языке, т. к. «эмоции данной языковой общности социологизированы и психологизированы, т. е. обобщены видовым национальным опытом данного народа. Потому они не только являются формой оценивания среды обитания того или иного языка, но и составляют значительный фрагмент этой среды обитания и картины мира. В этом плане эмотивность как лингвистическая категория является имманентным свойством языка выражать психологические (эмоциональные) состояния и переживания человека через особые единицы языка и речи – эмотивы» [3, с. 22].

Согласно классификации В.И. Шаховского, лексические средства, выражающие эмоции, подразделяются на три группы. Аффективы – эмотивы, значения которых для данных слов являются единственным способом означивания отраженной эмоции. Коннотативы – слова, эмотивная доля значения которых компонентна, т. е. является коннотацией. И потенциативы – нейтральные языковые единицы, к значению которых окказионально приращиваются эмотивные семы [2].

Делая акцент на эмотивной стороне текста, необходимо также уделить внимание тому факту, что многие эмотивы в нём одновременно являются теми или иными лексическими стилистическими средствами и приёмами, эмотивная коннотация которых представляет интерес для современной лингвистики эмоций. Речь идёт о метафорах, эпитетах, оксюморонах, метонимиях и др.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью дальнейшего углубленного изучения лингвокультурных особенностей вербализации эмоций.

Объектом статьи является эмотивность, а **предметом** – различные типы эмотивов в их соотношении с лексическими стилистическими средствами и приёмами.

Целью настоящей статьи является изучение особенностей использования языковых и стилистических средств, выражающих эмоции, на примере романа Розы Монтеро “La hija del Canibal”.

Для достижения указанной цели в статье решаются следующие **задачи**:

1. Рассмотреть типы эмотивной лексики, выражающей эмоции.
2. Изучить стилистические средства, используемые для выражения эмоций.

* Работа выполнена под руководством Солодовниковой Н.Г., кандидата филологических наук, доцента кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

3. Проанализировать особенности использования эмотивов, встречающихся в романе Розы Монтеро, в их соотношении со стилистическими средствами и приёмами лексического уровня.

Рассмотрим лексические стилистические средства и приёмы, а также их соотношение с различными типами эмотивов, чтобы проанализировать выражение эмоций персонажей в названном ранее художественном тексте. Получив два образования (в психологической и журналистской сфере) и дебютировав в 1979 г. со своим романом “Crónica del desamor”, писательница быстро нашла путь к сердцу своего читателя, а её роман “La hija del Caníbal” может служить материалом для формирования эмотивной компетенции читателя [5, с. 4]. Выбор приводимых в данной статье фрагментов обусловлен необходимостью отразить кульминационные моменты произведения, в которых наиболее ярко отражаются эмоциональные доминанты художественных коммуникантов.*

A base de escribir todas esas necedades para los más pequeños, Lucía Romero se ha hecho un nombre entre los autores infantiles es capaz de vivir de sus libros. Pero no se puede decir que su trabajo le apasiona. De hecho, y como la mayoría de sus colegas, Lucía detesta a los niños. Porque los escritores de literatura infantil suelen odiar a los niños, de la misma manera que los críticos cinematográficos odian las películas y los críticos literarios odian leer. A veces, Lucía coincide con sus colegas, en una feria, por ejemplo, o en un congreso; y es entonces cuando más abominable y más insoportable le parece su oficio, con todos esos hombres y mujeres tan talludos fingiendo destreza juvenil e insensata alegría. Todos esos charlatanes, ella incluida, embadurnando el aire de viscosa dulzura y de diminutivos. Cuando cualquiera sabe que la infancia es en verdad cruel y siempre mayúscula.

Перевод: Занимаясь написанием всех тех глупостей для самых маленьких, Лусия Роме-ро сделала себе имя среди детских авторов, способное жить среди их книг. Но нельзя сказать, что эта работа захватывала её. В действительности, как и большинство её коллег, Лусия питала отвращение к детям. Оттого, что авторы детской литературы обычно ненавидят детей точно так же, как кинокритики ненавидят кино, а литературные критики – читать. Иногда Лусия сходилась во мнениях со своими коллегами, на презентации, например, или на совещании; именно тогда её ремесло казалось ей омерзительнейшим и просто невыносимым, со всеми теми такими хвастливыми мужчинами и женщинами, в момент разыгрывания юношеского мастерства и глупой радости. Все те болтуны, включая её, в момент размазывания в воздухе тягучей сладости и уменьшительно-ласкательных. Когда каждый знает, что детство – это жестокая правда, всегда прописанная с заглавной буквы.

Данный фрагмент романа посвящён представлению ремесла главной героини. Для описания эмоций, порождаемых данной профессией, профессией писательницы, автор использует эмотивы, выражающие сильнейшие негативные эмоции (*necedades, detesta, odiar, talludos, insensata*). Для усиления передачи смысла написанного она использует положительный по своему оценочному знаку эмотив (*apasiona*) и отрицательное по своей оценке словосочетание “*no se puede*”. Также можно наблюдать повтор глагола *odiar*, который акцентирует внимание читателя на негативном контексте. Интересно, что для создания более напряжённой атмосферы автор использует эпитеты *abominable* и *insoportable*, выражающие высшую степень отрицательных эмоций, добавляя к ним усилительную лексическую единицу *más*. Кроме того, в данном фрагменте романа демонстрируется использование слов с нейтральной эмотивной коннотацией, которые в данной ситуации приобретают негативный окрас (*dulzura, diminutivos*). Посредством метафор “*se ha hecho un nombre*” и “*embadurnando el aire de viscosa dulzura y de diminutivos*” автор также подчёркивает эмоции, «оживляя» работу главной героини, выражая «её способность жить среди других книг» и описывая квинтэссенцию её работы, а использование эпитета “*talludos*” выражает её отношение к окружающим неискренним людям. Автор использует такие типы эмотивов, как потенциативы и коннотативы, которые в данном контексте сближаются с аффективами. Коннотативы чаще всего являются эпитетами, что мы можем видеть

* Далее лексические средства и стилистические приёмы, представляющие интерес для данного исследования, выделены подчёркиванием. Перевод всех отрывков романа выполнен нами. – Е.Г.

и в приводимом фрагменте текста. Автор также прибегает к прямой номинации истинных эмоций главной героини.

В следующих фрагментах читателю демонстрируется смешение эмоций негативного и позитивного характера. Справедливо также отметить, что природа такой поляризации переживаний не идентична: негативные эмоции у главной героини не вызваны поведением её соседа, в то время как положительные эмотивы наблюдаются в её речи именно благодаря ему.

Me tendió un pañuelo blanco y bien doblado, y entonces advertí que mi cara estaba cubierta de lágrimas. Enrojecí, a medias avergonzada y a medias furiosa: me irritaba no sólo haberme puesto a llorar con mis ensoñaciones, sino que además el vecino me hubiera sorprendido. Debía de estar dando la típica imagen de la viuda desconsolada. Un exhibicionismo repugnante.

Перевод: Он протянул мне белый аккуратно сложенный платок, а затем я заметила, что моё лицо покрыто слезами. Я смутилась, наполовину от стыда, а наполовину от ярости: у меня вызвало раздражение не только то, что я разрыдалась от своих снов, но и то, что кроме этого меня поразил сосед. Должно быть, я создавала впечатление безутешной вдовы. Тошнотворный эксгибиционизм.

В контексте первого предложения можно видеть полярные эмоции, некий эмотивный оксюморон, выдвигаемый автором, чтобы противопоставить читателю двух героев. Феликс, пожилой сосед Лусии, предстаёт перед нами через образ «белый аккуратно сложенный платок», а главная героиня – через образ лица, которое «покрыто слезами». Писатель даёт нам понять, что симбиоз данных героев важен и необходим, чтобы продемонстрировать изменение эмоционального состояния героини. Далее автор использует эмотивы (*enrojecí, avergonzada, furiosa, irritaba, repugnante*), описывающие эмоции главной героини. Единственным словом, маркированным положительной окраской, в данном предложении является глагол *sorprender*, говорящий о смешанности чувств Лусии.

Y diciendo esto sonrió. Fue una sonrisa muy agradable, ni conmisericordiosa ni paternalista, una sonrisa cotidiana y tranquila que me devolvió a la realidad.

Перевод: И, говоря это, он улыбнулся. Это была очень приятная улыбка, не жалостливая и не покровительственная, обычная спокойная улыбка, которая вернула меня в реальность.

Данный фрагмент является примером употребления эмотивов, несущих положительную коннотацию. Автор описывает улыбку Феликса эпитетом *agradable*, изменяя окраску ситуации для восприятия эмоций. Далее он использует прилагательные, выражающие негативные эмоции (*conmisericordiosa, paternalista*), обособляя их частицей *ni*, символизирующей отрицание. Путём обращения к такому стилистическому средству, как метафора (*sonrisa que devolvió a la realidad*), автор поляризует курс своего повествования, тем самым изменяя окраску доминирующих эмоций с резко негативной на положительную.

В следующем отрывке читателю продемонстрированы рассуждения главной героини, которые вызваны центральными событиями сюжетной линии данного романа.

Y todavía hay más: sucede que en ocasiones no alcanzo a distinguir con nitidez un recuerdo mío del pasado de algo que soñé o imaginé, o incluso de un recuerdo ajeno que alguien me narró vívidamente. Como el extenso, fascinante relato que empezó a contar Félix esa tarde. Sé que yo no soy él, pero de algún modo siento parte de sus memorias como si fueran mías; y así, creo haber vivido la aguda emoción de los atracos, y el mortífero fragor del público en una plaza de toros miserable, y el embrutecimiento del alcohol, y sobre todo la quemadura irreparable de la traición.

Перевод: И было ещё кое-что: случается, что я не могу чётко разграничить моё воспоминание из прошлого от того, что мне приснилось или представилось, и даже от далёкого воспоминания, бывшего рассказанным мне кем-то так живо. Так обширно, как увлекательный рассказ, который тем вечером начал излагать Феликс. Я знаю, что я не он, но каким-то образом я ощущаю часть его воспоминаний так, словно они были моими; и вот так я думаю, что прожила острую

эмоцию ограблений, и смертельный рокот общественности на жалкой арене для боя быков, и алкогольное остервенение, а прежде всего незарубцовываемый ожог предательства.

Данный фрагмент текста романа практически полностью состоит из слов, выражающих эмоции, – эмотивов. Автор прибегает к использованию эпитетов (*un recuerdo ajeno, fascinante relato*), как бы давая читателю прочувствовать переживания, охватывающие главную героиню. Он использует глагол *sentir*, чтобы продемонстрировать чувственную сторону восприятия главной героини, её способность к эмпатии. Далее автор использует словосочетания, ёмко вмещающие в себя коннотативы, которые при детальном рассмотрении образуют градацию. От начала (*la aguda emoción de los atracos*) до конца (*la quemadura irreparable de la traición*) читатель наблюдает накал эмоций сопереживания. Метафора, которой оканчивается данный стилистический приём, является той самой верхушкой айсберга, которую можно наблюдать и ощущать, видеть по сей день; употреблением эпитета *irreparable*, писательница подчёркивает реальность испытываемых чувств и эмоций.

Следующий фрагмент также является примером использования градации для описания эмотивной составляющей портрета персонажа романа.

Siempre intentó ser justo; era un hombre vehemente y emotivo, pero tenía un prodigioso sentido de la medida a pesar de lo desmesurado de su época: de la guerra, de la revolución, del caos. Fue un héroe sangriento porque le tocó vivir los años de la sangre, pero nunca perdió del todo la inocencia.

Перевод: Он всегда пытался быть справедливым; был пылким и эмоциональным человеком, но обладал необычайным чувством меры, несмотря на всю чрезмерность его времени: войну, революцию, хаос. Он был окровавленным героем, потому что ему выпало прожить кровавые года, так и не потеряв непорочность до конца.

Для описания одного из героев автором используются эпитеты, подчёркивающие эмоциональную близость говорящего к описываемому человеку (*vehemente, emotivo, prodigioso*). Писатель снова прибегает к использованию градации (*de la guerra, de la revolución, del caos*), желая продемонстрировать особенности времени, в котором жил или, точнее, выживал описываемый герой. Интересно, что данная градация под другим углом может быть рассмотрена как отношения, где гипероним – это слово *época*, а гипонимы – градация, описываемая выше. Писатель использует слова *sangriento* и *sangre*, делая их символом описываемого временного периода. Оксюморон «необычайное чувство меры, несмотря на всю чрезмерность его времени» демонстрирует его отчуждённость, несоответствие исходным реалиям происходящей вокруг него жизни.

Y cuando él me tocaba casualmente, o quizá no tan casualmente; por ejemplo, cuando me rozaba la espalda con un brazo al cruzar una puerta, en el punto de contacto entre ambos se hubiera podido encender una astilla.

Перевод: И когда он прикасался ко мне случайно или, возможно, что не случайно; например, когда задевал мою спину рукой, проходя через дверь, в месте соприкосновения между обоими можно было поджечь щепку.

Данный отрывок является примером описания, а не прямого называния эмоций. В данном случае глагол *encender* является коннотативом, а *astilla* – потенциативом, заменяющим слово «чувства».

Ramón había perdido su dedo y yo había perdido a Ramón, mucho antes incluso de que lo secuestraran. Lo había perdido dentro de mí, junto con mi juventud, mis dientes, mis ambiciones literarias, mi capacidad para sentirme viva, mis ganas de enamorarme, mi cuerpo de mujer y tantas otras cosas sonoras y sustanciales en las que no quería ni pararme a pensar. Félix estaba en lo cierto: vivir era perder. Todo se acababa, todo decaía.

Перевод: Рамон потерял свой палец, а я потеряла Рамона, даже много раньше его похищения. Я потеряла его внутри себя, вместе с моей молодостью, моими зубами, моими амбициями литературного характера, моей способностью чувствовать себя живой, моим желанием влюбиться, моим телом женщины и другими такими же звучными и существенными вещами, о которых

я не желала переставать и думать. Феликс был прав: жить значит терять. Всё заканчивается, всё приходит в упадок.

В данном отрывке автор снова обращается к тематике потерь, потерь главной героини Лусии. Посредством анафоры и коннотативов, приобретающих нужный эмотивный оттенок, писатель рисует картину потерь. Интересно, что нужный накал достигается путём использования как прямых наименований эмоций (*enamorarme*), так и слов, в обычной речи не несущих никакого эмотивного оттенка (*dientes*).

Анализируя приводимые фрагменты, в которых происходит название, выражение и описание эмоций, можно сделать вывод о том, что данный художественный текст выразителен и плотно эмотивен. Чаще всего в своём произведении автор использовал коннотативы с отрицательной окраской, которые соотносятся с эпитетами, формирующими стилистическую канву произведения. Необходимо отметить, что такое средство, как оксюморон, обычно используется для описания ситуаций с положительной или нейтральной окраской. Данные примеры свидетельствуют в пользу мнения об эмоциональности испаноговорящих людей и позволяют глубже изучить эмотивное многообразие испанского языка. Декодирование читателем стилистических средств и приёмов позволяет ему увидеть истинные эмоции персонажей и рассмотреть способы их вербального выражения.

Литература

1. Сребрянская Н.А. Эмотивная лингвистика – перспективное направление лингвистических исследований (В.И. Шаховский «Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка», изд. 2, испр. и доп. – М.: URSS, 2008. 208 С.) // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 2. С. 282–284.
2. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: URSS, 2008.
3. Шаховский В.И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009.
4. Juez L.A., Mackenzie J.L. Pragmatics: Cognition, Context & Culture. Madrid: McGraw Hill, 2016.
5. Montero R. La hija del Caníbal. – Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U., 2015.

EKATERINA GREBNEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

EMOTIVES AND LEXICAL STYLISTIC MEANS AND TECHNIQUES IN THE NOVEL “LA HIJA DEL CANÍBAL” BY ROSA MONTERO

The article deals with the analysis of the emotions, reflected in the semantics of the different types of the emotive vocabulary and expressed by the different lexical stylistic means and techniques on the basis of the novel “La hija del Caníbal” by Rosa Montero.

Key words: emotive linguistics, emotions, emotiveness, emotives, lexical stylistic means and techniques.

УДК 821.161.1

Г.И. МЕЙСТЕР

(*german.meyster@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ИМЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНАЖА КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ
АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В РАССКАЗЕ С. ШАРГУНОВА «ЖУК»***

Именная характеристика персонажей в рассказе С. Шаргунова «Жук» изучается как форма выражения позиции автора-современника, рассматривающего проблему взаимосвязи поколений в контексте социальных процессов конца XX и начала XXI в.

Ключевые слова: *автор, персонаж, именная характеристика, поколение, «новый реализм».*

Сергей Александрович Шаргунов, придя в литературу в начале нового тысячелетия, обратил на себя внимание не только как талантливый «рассказчик», но и как идеолог «нового реализма», создатель «Отрицания траура» (2001) – программного манифеста этого течения, объединившего молодых литераторов, «ключевыми метами» которых, по мнению самого С. Шаргунова, стали «внимание к обычному человеку» и обострённая «социальная отзывчивость» [12]. Он и сам на протяжении всего творческого пути доказывает верность этим художественным принципам, что отчётливо проявляется в рассказе «Жук» (2012), где писатель затрагивает тему конфликта поколений на фоне «столкновения эпох» так, что проблематика произведения выявляет «пути и средства нормализации культурно-экономической жизни всей страны в постсоветский период» [20, с. 193].

«Ключевыми» для понимания авторской позиции в этом произведении являются имена персонажей. Как справедливо утверждают теоретики литературы, имена действующих лиц способны выражать «субъективное отношение автора текста к его содержанию» [23, с. 14]. В анализируемом рассказе С. Шаргунова персонажи наделены «повседневными» антропонимами, но они «выразительны не меньше, чем редкие или вымышленные» [18, с. 418]. Это же относится к названию данного рассказа, «центру ономастического пространства художественного произведения» [9, с. 39], неслучайно теоретики литературы утверждают: «Даже во внешне нейтральных заглавиях присутствие автора всегда ощутимо» [13, стб. 849]. Слово «жук», вынесенное в заглавие, является полисемантом: исходное значение этой единицы – «насекомое с жёсткими надкрыльями», переносное – «о ловком, хитром человеке, плуте, проныре» [2, с. 308]. Эти значения актуализируются по мере развития сюжета, в основе которого – повествование о сложных взаимоотношениях семидесятивосьмилетней преподавательницы факультета биологии, профессора Евгении Филипповны и её тринадцатилетней внучки Вари. Они не очень дружны, но случай, произошедший с ними во время поездки в лес к студентам-практикантам, многое в их отношениях изменяет к лучшему. Речь идёт о событии, завязкой которого становится эпизод: один из студентов – Гусейн Жуков – в дни полевой практики неправильно усыпил жука, из-за чего тот остался живым и буквально «распятым» экспонатом, что поначалу вызывает солидарное возмущение у преподавательницы, курирующей практику, и её внучки: обе намереваются наказать Жукова за непрофессионализм, граничащий с варварством. В этом смысле идейное содержание данного произведения отчётливее проявляется при условии его контекстного прочтения: в сборнике произведений С. Шаргунова «Свои» (2018) данный рассказ имеет заглавие «Пригвождённый» [27, с. 315], отсылающее читателей к образу невинной жертвы. «Распятой» жук обречён на муки безжалостным «грешником», не «своим».

Однако и «свои» не всегда соответствуют высоким духовно-нравственным критериям. Негодование Вари, испытанное при виде несчастного насекомого, исчезает, когда она узнаёт, что Жуков –

* Работа выполнена под руководством Переваловой С.В., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

тот самый парень, который очаровал её при первой встрече («Он посмотрел ей прямо в глаза <...> и плавно нарисовал в воздухе нечто вытянутое и большое. / “Мяч? – подумала Варя и тут же поняла: – Сердце”. И зрение её на несколько секунд затмили прихлынувшие сладкие сумерки...» [26]). Внучка начинает упрашивать бабушку не наказывать провинившегося студента («Не наказывай Жукова! <...> Ты хочешь, чтоб я, как мама, заболела, да? Я попёрлась с тобой в это дебильное место! Ты хоть в чём-то хоть когда-то мне уступи хоть! – Слёзы свободно и легко текли у Вари по лицу» [Там же]), после чего по-профессорски принципиальная Евгения Филипповна неожиданно отменяет своё решение: «“Ладно, только успокойся. Что ты?” – испуганно лепетала старуха» [Там же].

Заглавие рассказа имеет прямое отношение к образу Гусейна Жукова. Фамилия **Жуков** происходит от названия насекомого – жук [24, с. 151]. В рассказе С. Шаргунова поведение Жукова таково, что связь фамилии с лексической единицей «жук» в переносном её значении («о ловком, хитром человеке, плуте, проныре») можно понимать как форму авторской оценки этого персонажа. Как только Гусейн заметил прибывших в лагерь «наблюдательниц», его лицо «исказила хищная гримаса любезности», он к каждой из них нашёл свой подход: аспирантке Люде со «скользким плотоядным оскалом» панибратски помахал кулаком, профессору «отвесил» смиренный поклон, а тринадцатилетней Варе в воздухе «сочинил» сердце, которое позже ему помогло. Всех «уважил» этот «жук» – «ловкий, хитрый человек, проныра». Писатель, будучи общественно-политическим деятелем (руководителем молодёжного движения «Ура!», участником различных митингов и др.), видит опасность для социума таких плутоватых личностей, готовых при необходимости менять «маски». Примечательно и то, что в «Словаре русских народных говоров» (1972) одно из значений слова «жук» – «о смуглом, черноволосом человеке» [21, с. 222], что вполне соответствует портретной характеристике смуглого «паренька». Фамилия Гусейна представляет интерес и потому, что он занимается энтомологией: «Вы бы слышали, как тут все (*над Жуковыми*. – Г. М.) потешались: “Жуков – жук”» [26]. Каламбур, который возникает благодаря приёму «игры на внутренней форме» [17, с. 36], создаёт эффект комического. Ономастическая игра, активное использование которой сегодня обусловлено «влиянием эстетики постмодернизма» [6, с. 11], здесь служит средством создания реалистического образа, способом «очеловечивания» персонажа, отрицательная оценка которого неизбежно возникает после знакомства с историей о неудачном «усыплении» насекомого.

Имя молодого человека также подчёркивает его противоречивый характер. «Он русский-то по матери, отец его – азербайджанец» [26], – уточняется в рассказе. *Гусейн* – имя арабского происхождения: «husain» – «красивенький» [22, с. 234]. Значение этого антропонима актуализируется, когда Варя впервые встречает студента: «Коренастый, патлатый, худое прыщеватое лицо. Но какие пушистые ресницы!» [26]. Вместе с тем сказанное вызывает в памяти выражение с неодобрительным оттенком «за красивые глаза» – ассоциация, подчёркивающая авторское отношение к персонажу, чей образ тем не менее остаётся неоднозначным: Гусейн не является «закоренелым злодеем», очевидно, и автор не отвергает сочувственное отношение к юноше, который живёт в неполной семье (отец оставил семью) и, судя по всему, нередко становится объектом насмешек («Жуков – жук»).

Кстати, жук, которого не сумел усыпить Гусейн, – это усач, или дровосек (лат. *Cerambycidae*) – «один из любимых предметов коллекционирования» энтомологов [14], отсюда реакция профессора: «Это же дровосек! – с напористым восторгом сказала Евгения Филипповна» [26]. Профессиональный восторг преподавателя не отменяет «вредоносности» насекомого, которое может наносить «значительный ущерб лесному хозяйству» [11, с. 37]. Вместе с тем «усачи играют важную роль в природе» [14]. Образ жука, как и образы других персонажей в анализируемом рассказе, «двоится» в том смысле, что функции, которые он способен «выполнять», носят как положительный, так и отрицательный характер.

Некоторая противоречивость в характере и поступках тринадцатилетней Вари также выявляется автором с помощью её именной характеристики. Имя **Варвар** (женск. *Варвара*) происхо-

дит из греческого «βάρβαρος» – «иноземный» [22, с. 58]. Л.В. Успенский отмечает, что данное имя имеет значение «дикарка, варварка» [25, с. 606]. В контексте рассказа «Жук» перечисленные значения позволяют автору определить поведенческие особенности героини. Во-первых, в своих постоянных спорах с бабушкой она подобна варвару, понимаемому как «невежественный, некультурный человек» [2, с. 111]. Варя – представитель «новой эры обскурантизма» (В.И. Арнольд [1, с. 102]), того «современного варварства», о котором всё чаще стали говорить в последние десятилетия: она «день-деньской зависает ВКонтакте», увлекается массовой культурой, её не интересуют наука и литература. Во-вторых, для той среды, в которую Варю ненадолго погружает поездка на практику, она «иноземна». Отметим, что противоречивость на уровне имени собственного обнаруживается и в этом образе: с одной стороны, Варвара – «дикарка, варварка», с другой – имеет место «влияние пословичных контекстов на “репутацию” имени» [15, с. 55]: в лексическом фоне русского языка Варвара – «любопытная» («любопытная Варвара» – «об очень любопытном человеке» [16, с. 71]). По-видимому, автор намеренно включает в сюжетную ткань произведения обращение бабушки к внучке: «Ты видела, сколько у меня книг? Варюха-горюха... Ну почему ты не читаешь ничего хорошего?» [26]. Евгения Филипповна же, судя по всему, читает, что важно писателю как «новому реалисту», использующему элементы поэтики постмодернизма, где читается весь «мир как текст». Не исключено, что для С. Шаргунова бабушкино обращение «Варюха» – поэтоним, который «“бурлит” различными содержательными и интерпретативно-смысловыми возможностями и при этом способен накапливать и хранить информацию» [8, с. 242]. Дело в том, что Варюха – это персонаж романа «Разгром» (1926) А. Фадеева, внимание к творчеству которого у С. Шаргунова обострено: его бабушка, Валерия Герасимова, была женой начинающего писателя. Можно предположить, что смена идеологических ориентиров в современном обществе, по мысли С. Шаргунова, наглядно демонстрирует «измельчание» высоких нравственных понятий: «Варюха» из его рассказа «Жук» сокрушается не из-за трагических обстоятельств личной судьбы, искалеченной братоубийственной Гражданской войной, а из-за невозможности сразу, по первому требованию, получить желаемое; все её огорчения – от невозможности подчинить окружающих своей капризной воле.

Для выявления особенностей авторской позиции в рассказе С. Шаргунова «Жук» не менее важен и образ Евгении Филипповны. Имя **Евгений** (женск. *Евгения*) происходит из греческого «Eugenios», которое восходит к древнегреческому «εὐγενής» – «благородный» [22, с. 98]. В данном рассказе значение этого антропонима соответствует образу героини: Евгения Филипповна – заслуженный профессор, неслучайно коллега-аспирантка называет её подвижницей, как принято называть тех, «кто самоотверженно борется за достижение высоких целей на каком-л. трудном поприще» [2, с. 861]. Судя по возрасту, преподавательница является «шестидесятницей» – представительницей того поколения, для которого «характерна высокая активность – не только политическая, вообще азарт и пафос участия в жизни» [3, с. 6]. Напомним, что в свои преклонные годы Евгения Филипповна продолжает работать. Благородство героини особенно ярко проявляется в эпизоде разговора с хамоватыми «пареньками» в парке: «Бабушка остановилась, их разглядывая и что-то соображая, потом подалась вперед, как бы поклонилась, и начала говорить громко... <...> ...они (*парни. – Г.М.*) неожиданно послушались: слезли со скамьи и быстро ушли» [26]. Однако автор показывает, что героиня иногда может быть высокомерной в общении с другими (вероятно, в силу возраста): «Как улов? – барственно спросила старуха <...>» [Там же].

Отчество героини – **Филипповна** – образовано от имени *Филипп*, которое является «именем нескольких македонских царей» [22, с. 224], что подчёркивает одновременно и благородство, и некоторую «барственную отстранённость» героини. Л.В. Успенский отмечает, что от имени *Филипп* образовано слово «филиппика» – «гневная обличительная речь» [25, с. 628]. Гневную обличительную речь (хоть и короткую) произносит профессор во время просмотра работ студентов: «Люда, есть же правила! – грозно сказала бабушка <...>. – Вы же отличница! Вы что, первый раз? Думаете,

он боли не чувствует или нервной системы у него нет? Так, значит, Жукову незачёт...» [26]. Однако эта «филиппика» разгневанной наставницы легко отодвигается в сторону участливым отношением Вари к Гусейну. Евгения Филипповна – это часто встречающийся в произведениях С. Шаргунова образ «человека уходящего прошлого» [10], «шестидесятница» с высокими жизненными принципами, которые «первозданными» ей не удаётся сберечь под напором нахлынувших на неё тёплых чувств к своей «Варюхе».

Смена нравственных ориентиров, последовавшая за сменой идейных координат в общественном сознании «постперестроечного» периода, даёт о себе знать и в характеристике аспирантки Людмилы, руководившей летней практикой студентов биологического факультета. Евгения Филипповна воспринимает девушку как свою воспитанницу, которой она может сделать резкое замечание: «Люда, что за безобразия?» [26]. Студенты обращаются к аспирантке по имени-отчеству – *Людмила Сергеевна*. Повествователь использует гипокористическую форму имени героини – *Люда* («аспирантка Люда»). *Людмила* – имя «с живой внутренней формой» [4, с. 172]: оно происходит из славянской основы со значением «люд, люди» + «милая» [22, с. 309]. Людмила Сергеевна, в основном, снисходительна и мила по отношению к «людю» – студентам, которым она, судя по всему, позволяет вести себя фамильярно: Гусейн при встрече «бодро помахал аспирантке кулаком». Хотя при необходимости Людмила может быть такой же прямолинейной, как и её старшая коллега, явно подражая наставнице: «Накажем (*Жукова*. – *Г. М.*)! – сказала аспирантка жизнерадостно. <...> Трудно мне одной с ними со всеми. Я двадцать раз придурку этому объясняла: “Не справился – начинай сначала!”» [26]. Актуализируется и отчество героини – *Сергеевна*, образованное от имени *Сергей*, происходящего из латинского «Sergius» – «римское родовое имя» [22, с. 199], которое, в свою очередь, вероятно, происходит из этрусского языка [28] и означает «слуга» [29, р. 139]. Амбивалентность имени, от которого образовано отчество героини, подчёркивает «двойственность» нравственного облика Людмилы и её поведения. Родившись на стыке эпох, она «впитала» нормы «века нынешнего» и «века минувшего»: увлечённость делом, профессионализм, «подхваченные» у Евгении Филипповны, граничит в её поведении с легкомыслием и своего рода низкопоклонством, готовностью верно «служить» уважаемой старшей коллеге, порой стараясь казаться взрослее и строже («подхватила (*слова Евгении Филипповны*. – *Г. М.*) Люда»; «– Свободен, – сказала бабушка. / – Свободен! – прикрикнула Люда» [26]).

Таким образом, можно сказать, что имена персонажей в рассказе С. Шаргунова «Жук» задают ориентиры в понимании образной системы произведения и служат способом выражения авторской позиции. С их помощью прозаик показывает, как безрассудно современное общество, уставшее от разногласий и споров, способно отказаться от принципов «благородной» Евгении Филипповны в пользу «пронырливого» Жукова. В рассказе представлена «двойственность» позиции всех персонажей при устойчивости нравственной основы автора, который тем не менее не склонен к морализаторству. Как «новый реалист» он видит причины разногласия между поколениями в том, что наша «страна прожила совершенно разные, противоположные друг другу отрезки. И возможность соединить эти противоречия целостно, естественно, здраво, органично, так, что ты <...> не пытаешься высмеивать ту действительность, которая тебя окружает, – это, наверное, признак поколения тех литераторов», которые пришли в литературу вместе с С. Шаргуновым [12]. Учитывая сказанное, необходимо обратить внимание на важную деталь повествования – жука, который встречается в конце анализируемого рассказа: возвращаясь в город из студенческого лагеря, бабушка и внучка видят жука-носорога (лат. *Oryctes nasicornis*). По некоторым данным, этот жук «не принимает пищи», или, если и принимает, то «во всяком случае мягкую или жидкую» [5]. В контексте произведения «безобидность» данного насекомого имеет важное значение, так как это жук «примирения»: «Бабушка что-то говорила земле. / – Что там? – повторила Варя. / Бабушка чуть разогнулась и выдохнула ей в лицо: / – Жук-носорог! <...> / Варя не удержалась, схватила бабушку за плечи и одним стремительным нырком поцеловала в макушку <...>» [26]. Можно сделать вывод о том, что авторская позиция в рассказе «Жук» выявляет устремлённость художника к миру в обществе, испытывающем немало идеологических споров и поколен-

ческих разногласий. Справедливо отмечает А.А. Горячева: «Для того, чтобы понять “новый реализм” Шаргунова, необходимо радоваться жизни, любить её. Именно с этим началом связана и поэтика открытого финала, символизирующего продолжение жизни» [7, с. 139]. Однако, радуясь жизни, нужно уметь просчитывать не только личностные, но и общественно значимые «риски» поспешных «примирений» с отступлениями от моральных и профессиональных принципов, прислушиваясь к «подсказкам природы» и стремясь, «несмотря на всю боль, на всю злость, на все страсти идти к общественному договору» [19], на чём настаивает С. Шаргунов.

Литература

1. Арнольд В.И. Победное шествие антинаучной революции // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2012. № 4. С. 101–104.
2. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / ИЛИ РАН; Составитель, главный редактор кандидат филологических наук С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998.
3. Быков Д.Л. Шестидесятники: Литературные портреты. М.: Молодая гвардия, 2019.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.
5. Виноградов Н.А. Жук-носорог // Сайт Зоологического института РАН «Жуки и колеоптерологи». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zin.ru/animalia/coleoptera/rus/rhinocer.htm> (дата обращения: 23.04.2022).
6. Врублевская О.В. Языковая мода в русской ономастике: автореферат дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2017.
7. Горячева А.А. Творчество С. Шаргунова 1990–2000-х гг. как объект научной рефлексии // Высокие технологии, наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. IV Всерос. науч.-практич. конф. (г. Пенза, 30 окт. 2019 г.). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. С. 137–139.
8. Калинин В.М. Имя собственное как поэтоним // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: коллективная монография / науч. редакторы В.И. Супрун, С.В. Ильясова. Майкоп: Издательство «Магарин О.Г.», 2017. С. 230–264.
9. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе // Филологические науки. 1986. № 4. С. 34–40.
10. Клабукова Ю.В. Герой времени в современной отечественной прозе (на материале романа С. Шаргунова «1993») // Язык. Культура. Коммуникации. 2014. № 2(2). [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/18/113> (дата обращения: 23.04.2022).
11. Леонтьев В.В., Батькова Р.М. Таксономическое распределение жесткокрылых семейства Cerambycidae в северо-восточной части Республики Татарстан // Труды Казанского отделения Русского Энтомологического Общества. Вып. 4. Казань: ООО «Олитех», 2016. С. 37–44.
12. Линия жизни. Сергей Шаргунов // Телеканал «Культура». [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/HzQv7ltyQz8> (дата обращения: 23.04.2022).
13. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвек», 2001. 1600 стб.
14. Лобанов А.Л. Усачи (Cerambycidae) // Сайт Зоологического института РАН «Жуки и колеоптерологи». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zin.ru/animalia/coleoptera/rus/incose.htm> (дата обращения: 23.04.2022).
15. Михайлов В.Н. Экспрессивные свойства и функции собственных имен в русской литературе // Филологические науки. 1966. № 2. С. 54–66.
16. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007.
17. Москвин В.П. Каламбур: приемы создания и языковая основа // Русская речь. 2011. № 3. С. 35–42.
18. Никонов В.А. Имена персонажей // Поэтика и стилистика русской литературы. Л.: Наука, 1971. С. 407–419.
19. Особое мнение. Сергей Шаргунов. 28.12.2015 // Эхо Москвы. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=hM7uK_jwtcd&t=2297s (дата обращения: 23.04.2022).
20. Перевалова С.В. Проблема преемственности исторической памяти народа в повести Б.П. Екимова «Осень в Задонье» // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 187–196.
21. Словарь русских народных говоров. Выпуск девятый. Л.: Наука, 1972.
22. Суперанская А. В. Современный словарь личных имён: сравнение, происхождение, написание. М.: Айрис-пресс, 2005.
23. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000.
24. Унбегаун Б.-О. Русские фамилии. М.: Прогресс, 1995.
25. Успенский Л.В. Слово о словах. Ты и твоё имя. Л.: Лениздат, 1962.
26. Шаргунов С.А. Жук // Октябрь. 2012. № 12. [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/october/2012/12/zhuk.html> (дата обращения: 23.04.2022).
27. Шаргунов С.А. Свои. М.: АСТ, Редакция Елены Шубиной, 2018.
28. Faure Sabater R. Diccionario de nombres propios. Madrid: Espasa Calpe, S.A., 2007.
29. Hayes Justin Cord. The Terrible Meanings of Names: Or Why You Shouldn't Poke Your Giselle with a Barry. Avon: Adams Media, 2013.

GERMAN MEYSTER

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**NAME CHARACTERISTICS OF THE CHARACTER AS THE WAY OF THE EXPRESSION
OF THE AUTHOR'S POSITION IN THE STORY "BUG" BY S. SHARGUNOV**

The name characteristics of the characters in the story "Bug" by S. Shargunov is studied as the form of the expression of the position as the contemporary author, considering the issue of the interrelation of the generations in the context of the social processes of the end of the XXth and the beginning of the XXIst centuries.

Key words: *author, character, name characteristics, generation, "new realism".*

УДК 811.161.1.28

Д.А. СЕЛЕЗНЕВА

(seleznyova.diana1999@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ КАК СРЕДСТВО МАНИПУЛЯЦИИ СОЗНАНИЕМ*

Исследуются рекламные тексты, содержащие фразеологизмы, которые участвуют в процессе манипуляции сознанием потребителя. Анализируются приемы модификации фразеологических единиц как манипулятивного средства.

Ключевые слова: фразеологическая единица, рекламный текст, средство манипуляции сознанием, техники и приемы манипуляции сознанием, модифицированные фразеологизмы.

Реклама давно является неотъемлемой частью жизни современного человека. Большое количество людей не воспринимают ее всерьез и считают, что она на них никак не влияет, они уверены, что не слушают, о чем говорится в рекламных роликах, не читают рекламных текстов, но не могут объяснить, почему некоторые фразы из рекламы остаются в их памяти. Как представляется, это является результатом хорошей работы маркетологов, которые не только обладают отличным знанием рекламируемого товара или услуги, но и владеют знанием психологии человека, «подсказывающей» техники и приемы манипуляции сознанием людей.

Феноменом манипуляции в различных сферах человека занимались такие исследователи, как А.П. Сковородников, Г.А. Копнина [8], Р.Н. Ибатуллин [2], К.И. Декатова [1] и мн. др. В ходе исследований было выявлено, что манипуляция сознанием – предмет, способный объединить ученых-лингвистов и психологов, т. к. представляет собой лингвистический способ влияния одного человека на подсознание другого для достижения какой-либо цели. Принцип действия манипулятивных техник и приемов, как правило, заключается в том, что с помощью «правильного» создания текста, который, на первый взгляд, имеет прозрачный смысл, отключается внимание собеседника, из-за чего истинная цель подбора слов становится скрытой [7, с. 131]. Подобные свойства передачи информации особенно востребованы именно в рекламной сфере, где главной целью является воздействовать на потребителя через внушение желания получить товар или услугу, т. е. обойти рациональные составляющие сознания человека, но при этом подвести к осознанному приобретению [6, с. 127].

Следует отметить, что перед маркетологами стоит непростая задача: имея текст небольшого объема и маленький промежуток времени, не просто привлечь внимание потребителя на свою продукцию, но еще и вызвать желание получить ее. Используя разнообразные приемы языковой игры, рекламодатели добиваются создания убедительного и экспрессивно окрашенного текста, который позволяет быстро и легко запомнить информацию [10, с. 12–13]. И одним из эффективных способов достижения данной цели является использование фразеологических единиц (далее – ФЕ), которые приближают текст рекламы к разговорной речи, помогая вербализовать народное представление об окружающей действительности [5, с. 98]. Важно отметить, что техники манипуляции сознанием в целом и в рекламе, в частности, используются далеко не в «мирных целях», поэтому анализ языковых единиц как средств, позволяющих скрывать истинный смысл текста и намерения его создателя, является актуальным.

Целью нашей работы является анализ манипулятивных свойств ФЕ в рекламных текстах.

Для изучения ФЕ как манипулятивного средства были отобраны рекламные слоганы таких сфер человеческой жизнедеятельности, которые требуют от потребителя особого уровня сознательности и внимания. В процессе исследования были выделены следующие тематические группы (далее – ТГ) рекламных текстов: «Лекарственные средства», «Автомобили» и «Банки». В рекламных текстах каждой группы маркетологи используют не только общие лингвистические приемы привлечения внима-

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

ния и побуждения к приобретению рекламируемой продукции, но и особые тактики «заражения» положительным отношением потребителя для завуалирования истинной цели и особого смысла, свойственного определенной сфере.

В рекламных текстах ТГ «Лекарственные средства» ФЕ в основном используются в немодифицированном виде (около 10% от числа исследованных единиц), что можно объяснить нездоровым состоянием потребителей, находясь в котором им сложно воспринимать игру слов в том значении, в котором бы хотелось маркетологам. Как правило, использование фразеологизмов как «компонента народности» не только приближает сферу медицины к людям, делая ее доступной для понимания, но еще и на подсознательном уровне выявляет связь с народной медициной, которая до сих пор пользуется уважением среди людей. Например, ФЕ *оставлять (оставаться) с носом* – ‘без того, на что рассчитывал, надеялся кто-либо’ [9, с. 420] – используется в рекламе капель для носа «Пиносол» *оставь насморк с носом!* Дистанционное расположение компонентов фразеологизма способствует не только указанию на область действия рекламируемой продукции, но и влияет на подсознание потребителей, создавая образ насморка, как живого существа, которого обманули с помощью капель. Обыгрывая значение ФЕ, рекламодатели с юмором вносят позитив в напряженную для больного ситуацию, заряжая настроением на скорое восстановление, что способствует формированию положительного отношения к товару со стороны потребителей и вызывает желание его приобрести.

Подобный прием используется и в рекламе леденцов от боли в горле «Стрепсилс» *когда простуда берет за горло*, где используется ФЕ *брать за горло (глотку)* – ‘одолевать’ [Там же, с. 41]. Олицетворение при изображении простуды вносит юмористическое начало, а двойная актуализация ФЕ, строящаяся на отрицательной коннотации значения и негативного отношения к самому явлению, выражает серьезный подход со стороны производителей рекламируемой продукции, что безоговорочно приятно потребителям. Помимо этого, как средство манипуляции выступает и трансляция самого отрицательного компонента простуды – боль в горле, которая показана в скрытом сравнении на контрасте между нежелательным процессом и средством избавления от него, что непосредственно усиливает важность и необходимость данного лекарственного препарата.

В рекламных текстах ТГ «Автомобили» использование ФЕ (около 15% от числа исследованных единиц) нацелено на создание необходимого и доступного любому человеку автомобиля, цена которого в реальности далека от этой «доступности любому». Однако создание успешного образа владельца рекламируемой продукции, которым хочет быть каждый, выступает в роли манипулятивного средства, в результате чего повышается спрос на предложение. В большинстве случаев используются модифицированные ФЕ, удачно сочетающиеся с психологическими тактиками манипуляции. Например, ФЕ *лучше синица в руках, чем журавль в небе* – ‘о чём-л. неопределённом, далёком от осуществления’ [4, с. 190] – в рекламе автомобиля «Волга» преобразуется в выражение *лучше «Волга» в руках, чем «Мерседес» в небесах!* В данном рекламном тексте замена компонентов ФЕ *синица* и *журавль* на названия марок машин привносит не только новизну в общеизвестное выражение, что позволяет привлечь внимание потребителя, но и придает содержанию ФЕ конкретику, создавая яркий контраст рекламируемой продукции. Можно предположить, что такая замена компонентов ФЕ помогает маркетологам открыто признаться, что их товар не является вещью премиум-класса, а это повышает уровень доверия со стороны потребителей. Замена компонента *небо* на *небеса* таит в себе более глубокие рычаги манипуляции. Нередко лексема «небеса» употребляется при номинации загробного мира, о котором люди думают с осторожностью. Прибегая к подобной замене компонентов ФЕ, маркетологи ненавязчиво сообщают о том, что автомобиль премиум-класса не отличается надежностью на дороге, из-за чего существует риск трагического окончания жизни. Однако рекламодатели на этом не остановились и постарались подобрать фразеологизм, который уже изначально предполагает конструкцию сравнения, способствующую отличной манипуляции сознанием, т. к. потребителю не надо самому прилагать усилия для поиска аналогов, да и яркий контраст в сопоставлении дополняет желаемый эффект от рекламы.

Не менее интересной является реклама автомобиля “Honda”: *С “Honda” вы всегда на ходу.* ФЕ *на ходу* – ‘в исправном, проверенном состоянии’ [4, с. 728], – подвергается **двойной актуализации**, в результате которой рекламодатели акцентируют внимание не только на надежности их товара, но еще и указывают на возможность стать мобильным, что необходимо современным успешным людям на пути к достижению их целей. Для закрепления положительного эффекта от рекламы маркетологи прибегают к **имплицатуре**, позволяющей человеку на основе стереотипного мышления достраивать скрытый образ или восстанавливать скрытый смысл [3, с. 57]. Использование ФЕ способствует формированию проекции на активность потребителя, которая ценится в мире владельцев машины такого класса, а также вызывает уважительное отношение самих рекламодателей. Слово «всегда» на основе выстроенного смысла завершает положительный эффект от рекламы и указывает на то, что рекламируемый товар поможет улучшить те качества, за которые и так уже ценят потребителя. Иными словами, маркетологи навязывают мысль: рекламодатели не сомневаются в активности и успешности своих потребителей, но если они приобретут автомобиль “Honda”, то эти способности будут неоспоримыми и неизменными.

Реклама в банковской сфере услуг – зона особой ответственности маркетологов, т. к. участвовавшие мошеннические действия вызывают опасение и неприязненное отношение как к финансовым организациям, так и к отдельным сделкам. В связи с этим на рекламодателей возлагается большая ответственность, связанная с правильной презентацией фирмы и умением внушить доверие, т. к. рациональная составляющая человека в решении денежных вопросов особенно активизирована.

В рекламных текстах ТГ «**Банки**» достаточно часто используются модифицированные ФЕ (около 13% от числа следованных единиц). Языковая игра с целью манипуляции сознанием создает эффект «своего», что способствует разрядке напряженной обстановки для потребителя и повышает с его стороны уровень доверия. Однако именно в этой сфере услуг есть выражения «все самое важное написано мелким шрифтом» и «надо читать между строк», что не могло не отразиться и в принципах создания рекламных текстов. Например, «СКБ-БАНК» часто обращается в своей рекламе к использованию фразеологизмов. ФЕ *с открытым ртом* – ‘очень внимательно, с огромным интересом’ [9, с. 578] – модифицируется в слогане *наш рот всегда открыт для диалога*. **Фразеологическая инверсия** и **расширение компонентного состава ФЕ** словом «всегда» в слогане заостряет внимание потребителя на коммуникативных способностях профессиональных кадров данного банка, подчеркивая преимущество: в банке удобно, т. к. никто, кроме живого человека, не даст ясный и точный ответ на тот или иной вопрос.

Интересно, что не всегда использование устойчивых единиц является эффективным. Так, употребление устойчивого выражения *дают – бери, бьют – беги* – ‘не отказывайся, когда что-то предлагают, но избегай опасных ситуаций’ [Там же, с. 28] – в сокращенном виде в рекламном тексте «СКБ-БАНК»: *А чё тянуть?! Дают – бери!* – заставляет задуматься, является ли банк надежным помощником при решении финансовых вопросов. Знание двух реклам наталкивает на мысль: за любым словом банковских сотрудников необходимо искать скрытый смысл, читать между строк, иначе не избежать обмана. Этого неприятного эффекта можно было избежать, если бы рекламодатели при создании второго слогана более тщательно подошли к отбору устойчивой единицы.

Таким образом, около 40% исследованных нами рекламных текстов, содержащих в своем составе ФЕ, относятся к тем сферам жизни, которые требуют от человека максимально высокого контроля со стороны сознания. Анализ слоганов ТГ «Лекарственные средства», «Автомобили», «Банки» помог выявить, что ФЕ в неизменной и модифицированной форме становятся сильным орудием манипуляции сознанием потребителей, одним из эффективных средств воздействия на отношение к товарам и услугам. Объяснить это можно тем, что фразеологизмы нередко зарождаются в народной среде, являются неотъемлемой частью разговорной речи, а, следовательно, тот, кто их использует, в народе считается «своим» и вызывает доверие. В большинстве случаев рекламодатели стараются использовать модифицированные ФЕ, которые привлекают внимания ярким и новым образом, вызывают положительное отношение к товару, т. е. позволяют манипулировать сознанием.

Литература

1. Декатова К. И. Манипулятивная функция политических фразеологизмов // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. № 5(138). С. 111–115.
2. Ибатуллин Р. Н. Социальная реклама как механизм управления общественным мнением в современном российском регионе: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Уфа, 2009.
3. Масленникова А.А. Лингвистическая интерпретация скрытых смыслов. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999.
4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: Олма Медиа Групп, 2007.
5. Москвичева Е.А. Трансформированный фразеологизм в художественном тексте как средство отражения авторской оценки (на материале «деревенской» прозы) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2008. № 5(29). С. 97–100.
6. Романов А.А., Малышева Е.В., Новоселова О.В. Матричная технология в манипулятивной интернет-коммуникации // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования: сб. науч. работ I Междунар. науч.-практич. конф. (г. Белгород, 1–4 апр. 2014 г.). Белгород: Изд-во Белгород. гос. национал. исследоват. ун-та, 2014. С. 126–131.
7. Рюмшина Л.И. Манипулятивные приёмы в рекламе. М.: Изд-во Москов. академии рынка труда и информационных технологий, 2004.
8. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Способы манипулятивного речевого воздействия в российской прессе // Политическая лингвистика. 2012. № 3(41). С. 36–42.
9. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008.
10. Ягодкина М.В. Язык рекламы как средство формирования виртуальной реальности: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. СПб., 2009.

DIANA SELEZNEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PHRASEOLOGICAL UNITS IN ADVERTISING TEXT AS THE MEANS OF MIND CONTROL

The article deals with the study of the advertising texts, containing the phraseological units that take part in the process of the mind control of the consumer. There are analyzed the techniques of the modification of the phraseological units as the manipulated means.

Key words: *phraseological units, advertising text, means of mind control, techniques and methods of mind control, modified phraseological units.*

УДК 81

Е.Е. СУВЕРНЕВА
(kat-suw1999@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК КАК ИСТОЧНИК ПОПОЛНЕНИЯ
НЕМЕЦКОГО МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА
(на основе немецкого рэпа)***

Определяются понятия «сленг» и «молодежный сленг». Рассматриваются особенности заимствований в немецком молодежном сленге. Анализируются примеры заимствований из турецкого языка в немецких рэп/композициях.

Ключевые слова: немецкий язык, турецкий язык, молодежный язык, заимствования, немецкий рэп.

Одним из наиболее часто исследуемых объектов в современной лингвистике является сленг, привлекающий к себе внимание языковедов по всему миру. В данной работе рассматривается исключительно молодёжный сленг, являющийся неотъемлемой частью молодёжной культуры. Отечественные и зарубежные лингвисты предлагают свои дефиниции этому понятию, но мы в нашей работе берём за основу определение К.А. Тихоновой: «Молодежный сленг – это разновидность разговорной речи, содержащая экспрессивные лексемы, используемые как сугубо молодежные в данном социолекте» [4, с. 27].

Язык молодых людей отличается своей экспрессивностью и эмоциональностью, что придает ему, с одной стороны, разговорный, а с другой стороны, шуточный или даже фамильярный характер [3, с. 128]. Другой важной особенностью молодёжного сленга является его подвижность, осуществляемая за счёт постоянной смены его состава. Германисты часто называют сленг молодёжным, т. к. основным источником его пополнения является именно речь молодёжи, которая активно перенимает в первую очередь лексические единицы из окружающих её языковых систем. Именно открытость молодёжи ко всему новому позволяет пополняться словарному составу немецкого языка [1, с. 2].

В ранних наших работах мы рассматривали заимствования из английского языка в немецком молодёжном сленге [3, с. 128–131]. В данной же статье мы рассмотрим другое новообразование в лексическом строе немецкого языка, а именно язык Kanakisch, который сложился на стыке турецкого и немецкого языков. Слово “Kanakе” имеет свои корни в полинезийских языках, где означает «человек». В немецкий язык эта лексема вошла через берлинские жаргонизмы и обозначало «грубого, бестактного человека» (синоним “Hanake”) [2, с. 63]. Затем данное слово приобрело новое значение с негативной коннотацией, а именно «иммигрант турецкого или испанского происхождения» [Там же, с. 66]. Помимо самого термина “Kanakisch” в немецкоязычной литературе встречаются его разновидности “Kanaksprach”, “Kanak Sprach”, “Kanakenslang” [Там же, с. 68; 7, с. 320; 8, с. 210], также понятия с более нейтральной коннотацией “Türkendeutsch”, “Türkenslang” [5, с. 225] и “Kiezdeutsch” или “Kiez-Sprache” [11, с. 246; 12, с. 280].

Общение на «канакише» можно проследить не только среди турецкой молодёжи, которая тем самым подчеркивает свою национальную принадлежность, но и среди немецкой молодёжи, которая таким образом противопоставляет себя взрослому и консервативному обществу. Причиной внедрения лексических единиц «канакиша» является тесный социальный контакт эмигрантов из южных стран и немцев в последние годы в связи с наплывом беженцев.

Такое широкое распространение «канакиша» не могло не отразиться на немецкой молодёжной культуре, частью которой является рэп. Другой причиной частого использования элементов турецкого языка в современном немецком рэпе является тот факт, что многие рэп-исполнители имеют турецкое происхождение. Кроме того, «канакиш» служит тем или иным образом подражанием «черному

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

сленгу», распространенному среди негроидного населения в США [6], т. е. использование «канакиша» в своей речи стало модным.

В рамках нашего исследования мы рассмотрели свыше 60 композиций, большинство авторов которых имеют турецкие корни. В ходе сбора материала мы выявили лексические единицы, которые пользуются большей популярностью и которые можно встретить не только в музыкальных композициях, но и в речи молодых людей. Важно отметить, что большинство найденных сленговых единиц отражают типичные черты образа жизни молодежи и в том числе реперов. По этой причине мы предприняли попытку разделить лексемы на несколько тематических групп.

Одной из таких групп являются лексические единицы, обозначающие употребление наркотических веществ. Наиболее часто встречающейся лексемой данной группы является “Beyda”, имеющая значение «кокаин». Особенно интересным нам кажется то, что рассматриваемая сленговая единица произошла от турецкого имени прилагательного “beyaz” («белый»). Сложно сказать, произошел метафорический перенос значения в турецком или уже в немецком языке, но молодежь Германии употребляет её лишь при обозначении наркотического вещества. “Ich verteile gutes Beyda” [7]. Помимо этого, лексическая единица “Beyda” может стать частью составного имени существительного: “Der Betrugo macht weiter mit Beyda Profit” [24]; “Bullen wollen auf die Beydadealer los” [32]; “Und generier’ das Beydadealergeld” [33].

Другой лексической единицей, относящейся к данной группе, является “Jibbit” – «косяк», которая приобрела мужской род. “Ich kenn kein Limit, Chabba, leck dein’ Jibbit” [12]; “Mein Brudi hinten links rollt den Jibbit” [15]. Кроме того, мы обнаружили пример сокращения рассматриваемой лексемы: “Ich roll’ ein’n Jib, wir werden high” [4].

Следующей сленговой единицей, пришедшей из турецкого языка и относящейся к тематической группе употребления наркотических веществ, является “Ott” со значением «марихуана». “Die Kühe weiden hinter uns, wir rauchen Ott” [16]; “Wann wird das Ott legal?” [1].

Помимо этого, нам удалось найти пример наречия, описывающего состояния под воздействием наркотических веществ – “kafa lesh” – «на высоте», «в состоянии эйфории». Примечательным найденным примером тем, что у него есть целый ряд возможных написаний: “Ich bin Kafa lesh, wie der Totenkopf” [29]; “Die Bitch will, aber ist lesh, so wie Harald” [5]; “Jacki, Liquor, kafalesh macht den Kopf Beton” [23].

В качестве следующей тематической группы мы бы хотели выделить службы правоохранительных органов. Первой единицей, обозначающей полицию, является “Amca” или “Amcas”. Интересна данная лексема тем, что изначально в турецком языке она имела значение «дядя», но в ходе своей трансформации получила второй смысл, которым и пользуются молодые люди. “Wurd’ von Amcas gesucht, so wie Namad Chahrour” [18]; “Du siehst meine Jungs und rufst die Amcas an” [3].

Кроме упомянутой лексической единицы, молодежь Германии употребляет следующую лексему в значении «полиция», написание которой абсолютно нетипично для немецкого языка – “Iba’ash”. Отличием данной единицы от “Amcas” заключается в её уничижительной окраске, используемый нами источник дает следующую характеристику при описании значения “Ungeziefer” (паразит) [9]. “Bunkern am Hoden, wenn Iba’ash kommt, will ich sie nicht belohnen” [12]; “Bevor uns die Iba’ash schnappen” [10].

Другой характерной чертой представителей рэп-культуры является непристойный развратный образ жизни. К данной категории мы относим несколько лексических единиц, которые встречаются во многих популярных композициях, обозначающие девушек легкого поведения. Например, “Kahba”: “Und ‘ne Kahba, die tanzt wie Shakira” [20]. Во множественном числе рассматриваемое существительное получает окончание “-s”: “Mit Kahbas und Barbies zu ‘ner 80er Party” [39]; “Immer in der Sauna, natürlich ohne Handtuch. Kahbas seh’n mein Sip und sagen: Schau mal, Shampoo” [14]. Более уничижительным обозначением девушки легкого поведения является “Sharmuta”. Примечательным является тот факт, что данная лексема носит настолько оскорбительный характер, что в некоторых регионах арабских стран, а в частности Турции, запрещено не только произносить ее в слух, но и писать, но в немецких рэп-композициях авторы часто прибегают к ей. Более негативную коннотацию

рассматриваемой единицы по сравнению с ранее приведенной “Kahba” можно проследить из контекста употребления: “Sharmutas sind blass vor Angst” [30]; “Du hängst nur mit Sharmutas” [21]; “Ich baller die Sharmuta weg” [19].

К данной категории мы также относим лексическую единицу “Sip”, обозначающую мужской половой орган. “Immer in der Sauna, natürlich ohne Handtuch. Kahbas seh’n mein Sip und sagen: Schau mal, Shampoo” [14]. Стоит отметить, что суффикс “i”, добавляемый к данной лексеме, выполняет роль притяжательного местоимения [10]: “Von SSIBIO ist der Sippi groß” [34]; “Sippi ist ganz hart” [2]. Кроме того, мы обнаружили пример другого написания рассматриваемой лексемы: “Und sie schmeckt mein Sibbi” [22].

В качестве следующей тематической группы нам бы хотелось выделить деньги. Как известно, вне зависимости от национальности исполнителя финансовое состояние является в рэп-культуре мериллом его успеха и степени уважения к нему. В немецкий молодежный сленг пришла следующая лексическая единица “Para”, переводимая как «деньги»: “Ich muss Para machen, Dinger für Para drehn” [5]; “Ya hero ya mero, will alles, denn alles ist Para und Para macht satt” [25]. В рамках нашего исследования нам удалось найти пример использования данной лексемы в сочетании с наречием “Para çok” дословно переводится как «много денег»: “Immer fresh, immer clean, Para çok fly” [38]. Примечательным является порядок слов типичный для турецкого, но не для немецкого языка.

Кроме того, к данной категории можно отнести лексическую единицу “Tijara”, которая переводится как «бизнес»: “Ich mach’ Tijara im Pyjama” [31]; “dealen’ nennt man ‘Tijara’” [9].

В рэп-культуре вне зависимости от национальности царит иерархия, где место каждого члена общества четко прослеживается. Именно поэтому в рэп-сленге мы можем найти большое количество имен существительных, обозначающих занимаемые позиции в группе. Из турецкого языка пришло несколько таких единиц. Наиболее часто употребляемой является “Baba”, обозначающая человека, пользующегося уважением, иными словами «лидер». Исходно в турецком языке данная лексема используется в значении «отец». “Und sag mir, wer will noch Rambo und Baba spielen?” [35]; “Hol mir dein’ Babo, der Schwanz wird zerfetzt” [36]; “Chabos wissen, wer der Babo ist” [14].

В последнем приведенном примере используется лексическая единица, также пришедшая из турецкого языка, “Chabbo” или “Chabba”, которая обозначает неопытного молодого человека: “Ich kenn kein Limit, Chabba, leck dein’ Jibbit” [12]. Другим примером обозначением более низкой позиции в рэп-иерархии является лексема “Oğlum”, которая дословно переводится с турецкого как «Сын мой»: “Oğlum, warum bist du so ein Frechdachs?” [35]; “Oğlum, ihr seid schlechte Rapper” [37]; “Erzähl keine Toystorys, Oğlum” [17]; “Oğlum, du kennst unsere Strophen” [41]. Стоит отметить, что в рамках нашего исследования нам удалось найти большее количество примеров употребления лексемы “Oğlum”, чем лексемы “Chabbo”, что может служить признаком ее большей распространенности.

Помимо этого, у любого рэп-исполнителя есть свои недоброжелатели, для которых так же нашлась лексическая единица, пришедшая из турецкого языка, а именно “Piç”, переводимая дословно как «сволочь», «ублюдок». “Was für Berlin, du Piç, bleib in Dei’m Kaff” [40]; “Du Piç, die Musik macht reich, der Benz hat alle Extras” [12]; “Wenn du Piç nicht zahlst” [11].

В данном контексте стоит также отметить сленговую единицу, указывающую на любимую девушку рэп-исполнителя, а именно “Habibi”: “Warum? Weil sie mich liebt, ich nenn’ sie Habibi” [27]; “Kuku Habibi, Bratans aus Heimat, ballern mit Kalash” [8].

Отдельной группой нам бы хотелось выделить различные усилительные и эмоциональные лексические единицы, пришедшие из турецкого языка и пользующиеся большой популярностью не только у рэп-исполнителей, но и немецкой молодежи. Например, лексема “wallah”, переводимая как «клянусь», встречается во многих музыкальных композициях: “Next Level, wallah, ich spiele um mein Sl mit Kaçaks, heh” [13]; “Sonst nichts, komm fick, wie peinlich, wallah” [12]; “Wallah, ich baller mies auf jeden Parasit” [35].

Другим примером усилительной и побуждающей лексемы является “hajde”, которая переводится как «давай»: “Mhm, hajde, Bretan, bring mir Tilidin” [5]; “Ha-ha-haide yallah, beiseite, schneller” [12].

Ее синонимом является лексическая единица “yallah”: “Ha-ha-haide yallah, beiseite, schneller” [12]; “Steig ein, Mero, yallah, baller los” [Там же]; “Die Walther spuckt Blei, yallah goodbye” [38]. Важно отметить, что разницу между контекстами употребления двух рассматриваемых лексических единиц нам найти не удалось, что дает нам право предположить, что они являются полными синонимами.

Вне тематических групп нам хотелось бы выделить несколько сленговых единиц, многочисленными примерами употребления которых нам удалось найти у различных рэп-исполнителей. Примером таких распространенных лексем является, например, “kafa”, которая переводится как «голова» или «разум»: “Ghetto-Rap, Massari, Capital ist kafa” [6]; “Eine Faust, dein Kafa, Zidane” [39]; “Kopfnuss, kafa, Safari” [38]; “Kafa wieder mal auf Ot, immer paff-paff” [5].

Следующей единицей, пользующейся большой популярностью является “tamam”, которая как «все в порядке»: “Tamam, tamam” [39]; “Ja, Tamam, meine Rolis am Glänzen” [26]; “Lila, tamam, Mermi ballern, in meinem Haus will ich ein’ Namam” [28].

Подводя итог проведенного нами исследования, стоит отметить, что все заимствованные лексические единицы сохранили свое исходное произношение и не подверглись фонетической ассимиляции. Помимо этого, важным является факт приобретения артикля именами существительными, которые также могут меняться по падежам в зависимости от контекста. Кроме того, нам бы хотелось выделить тенденцию преимущественного заимствования имен существительных. Преобладающее большинство обнаруженных заимствований относится именно к этой части речи.

Литература

1. Быков А.А. О лексико-семантических и грамматических особенностях сленга современной немецкой молодежи // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 2. С. 319–322.
2. Костина И.Н. «Канакиш»: социальная природа контактного языка // Коллоквиалистика и лексикография: точки пересечения и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием, посвященной памяти профессора В.Д. Девкина. (г. Абакан, 22–24 окт. 2015 г.). Абакан: Хакаский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2015. С. 63–68.
3. Макарова О.С., Сувернева Е.Е. Английский язык как источник пополнения немецкого сленга (на материале немецкого рэпа) // Лучшая студенческая статья 2021: сб. ст. XXXIX Междунар. науч.-исследоват. конкурса. (25 авг. 2021 г.). Пенза: Наука и просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. С. 128–131.
4. Тихонова К.А. Контрастивное исследование баз данных (на материале немецких и русских неологизмов молодежной речи конца XX века): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2002.
5. Auer P. Türkenslang: ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen // Spracherwerb und Lebensalter: Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstages von Harald Burger. Basel: Francke Verlag, 2003. P. 225–264.
6. Deutsche Sprache driftet ins Türkische ab. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.welt.de/vermischtes/article735071/Deutsche-Sprache-driftet-ins-Tuerkische-ab.html> (дата обращения: 27.02.2022).
7. Kern F. Konstruktionen mit Nachstellungen im Türkendeutschen // Grammatik und Interaktion. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2006. P. 319–347.
8. Kern F. Rhythmus im Türkendeutschen // Sprachen in mobilisierten Kulturen: Aspekte der Migrationslinguistik. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2011. P. 207–229.
9. Was bedeutet Ibaash / Iba’ash auf deutsch? Übersetzung und Bedeutung erklärt. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bedeutungonline.de/was-bedeutet-ibaash-ibaash-auf-deutsch-uebersetzung-und-bedeutung-erklart/> (дата обращения: 13.03.2022).
10. Was bedeutet Sibbi / Sib / Sibi / Sippe / auf deutsch? Übersetzung und Bedeutung erklärt. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bedeutungonline.de/was-bedeutet-sibbi-sib-sibi-sippi-auf-deutsch-uebersetzung-und-bedeutung-erklart/> (дата обращения: 13.03.2022).
11. Wiese H. „Ich mach dich Messer“: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache // Linguistische Berichte. 2006. No. 207. P. 245–273.
12. Wiese H. Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: C.H. Beck Verlag, 2012.

Аудиоздания

1. 187 Strassenbande. Marioana. [Звукозапись] / сингл. JamBeatz, 2015. 3 мин.
2. Azet. Ja Ja. [Звукозапись]: альбом Fast Life. KMN Gang, 2016. 3 мин.
3. Dardan & Eno. weR mACHt PaRA 2 [Звукозапись] / сингл. Hypnotize Entertainment, 2019. 3 мин.
4. Bausa. Was Du Liebe nennst. [Звукозапись] / сингл. 1. September, 2017. 3 мин.
5. Capital Bra. Rolex. [Звукозапись]: альбом CB6. Bra Musik, 2019. 4 мин.

6. Capital Bra. Roli Glitzer Glitz. [Звукозапись]: альбом Allein. Bra Musik, 2018. 4 мин.
7. Capital Bra. Berlin lebt wie nie zuvor. [Звукозапись]: альбом Berlin lebt 2. Bra Musik & Samra, 2019. 3 мин.
8. Capital Bra. Kuku Habibi. [Звукозапись]: альбом Kuku Bra. Chapter ONE, 2016. 3 мин.
9. Celo & Abdi. Hinterhofjargon. [Звукозапись]: альбом Hinterhofjargon. 385ideal, 2012. 4 мин.
10. Celo & Abdi. Ticker Chromosom. [Звукозапись]: альбом Bonchance. 385ideal, 2015. 3 мин.
11. Eno. Blackberry Sky. [Звукозапись]: альбом FUCHS. Alles oder nix Records, 2019. 3 мин.
12. Eno. Ferrari. [Звукозапись]: альбом FUCHS. Alles oder nix Records, 2019. 3 мин.
13. Eno. Mercedes. [Звукозапись] / сингл. Alles oder nix Records, 2018. 3 мин.
14. Haftbefehl. Chabos wissen wer der Babo ist. [Звукозапись] / сингл. Azzlacks, 2018. 2 мин.
15. Haftbefehl feat. Bausa. Odyssee. [Звукозапись]: альбом Unzensiert. Azzlacks, 2015. 5 мин.
16. K.I.Z. Hurra die Welt geht unter. [Звукозапись]: альбом Hurra die Welt geht unter. K.I.Z., 2015. 5 мин.
17. Kianush. Zwölf. [Звукозапись]: альбом Golem. Tarek K.I.Z., 2020. 3 мин.
18. Kollegah & Farid Bang. Frontload. [Звукозапись]: альбом Jung Brutal Gutausschend. Banger Musik, 2017. 5 мин.
19. Kollegah & Farid Bang. Nuklearer Winter*. [Звукозапись]: альбом Platin war gestern. Banger Musik, 2018. 3 мин.
20. Kurdo. Schwarz Matte Kalasch. [Звукозапись] / сингл. KD-Beatz & Niza, 2014. 3 мин.
21. Kurdo. Im Café. [Звукозапись] / сингл. Visar TVM, 2016. 3 мин.
22. Luciano. Banditorinho. [Звукозапись] / сингл. Samy & Yunus "Kingsize" Cimen, 2016. 4 мин.
23. Luciano. Noch viel mehr. [Звукозапись] / сингл. DUN TALKIN RMX, 2017. 3 мин.
24. Majoe. EWDRG. [Звукозапись] / сингл. SHAHO CASADO, 2017. 6 мин.
25. MERO. Baller los. [Звукозапись]: альбом YA HERO YA MERO. Groove Attack TraX, 2019. 3 мин.
26. MERO. Olabilir. [Звукозапись]: альбом UNIKAT. Groove Attack TraX, 2019. 3 мин.
27. Mudi. Habibi. [Звукозапись]: альбом Hayat. Gumpert & Refel GbR, 2016. 3 мин.
28. MERO. Hobby Hobby. [Звукозапись]: альбом YA HERO YA MERO. Groove Attack TraX, 2019. 3 мин.
29. Play69. Ruhrpott 44ER. [Звукозапись]: альбом Aslan. Supremos, 2019. 2 мин.
30. SadiQ. Fick den Richter 2. [Звукозапись] / сингл. SeitenAufNull, 2017. 5 мин.
31. Seyed. Tijara im Рујана. [Звукозапись] / сингл. Defensiva, 2016. 4 мин.
32. SpongeBOZZ. Aposalyptic Infinity. [Звукозапись]: альбом Started From The Bottom. Bikini Bottom Mafia, 2017. 19 мин.
33. SpongeBOZZ. Aposalyptic Infinity. [Звукозапись]: альбом Started From The Bottom. Bikini Bottom Mafia, 2017. 19 мин.
34. SpongeBOZZ. Machinegunflows. [Звукозапись] / сингл. Digital Drama, 2020. 5 мин.
35. SSIO. Pibissstrahlen auf 808 Bässe. [Звукозапись] / сингл. Alles oder Nix Records, 2016. 4 мин.
36. Sumer Cem. Alles vorbei. [Звукозапись]: альбом Endstufe. Banger Musik, 2018. 3 мин.
37. Sumer Cem. Chinchilla. [Звукозапись]: альбом Endstufe. Banger Musik, 2018. 3 мин.
38. Sumer Cem feat. Eko Fresh. AG Turbo. [Звукозапись]: альбом НАК. Banger Musik, 2014. 3 мин.
39. Summer Cem. Yallah Goodbye. [Звукозапись]: альбом Nur Noch Nice. Banger Musik, 2019. 3 мин.
40. Summer Cem. Tamam Tamam. [Звукозапись]: альбом Endstufe. Banger Musik, 2018. 3 мин.
41. Ufo361. Ich bin ein Berliner. [Звукозапись]: альбом Ich bin ein Berliner. Ufo361, 2016. 4 мин.
42. Veysel. Azzlack Gambinos. [Звукозапись]: альбом 43 Therapie. Bela Boyz, 2013. 3 мин.

EKATERINA SUVERNEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TURKISH LANGUAGE AS THE SOURCE OF ENRICHING THE GERMAN YOUTH SLANG (based on the german rap music)

The article deals with the concepts of "slang" and "youth slang". There are considered the peculiarities of the borrowings in the German youth slang. The author analyzes the examples of the borrowings from the Turkish language in the German rap music/musical works.

Key words: German language, Turkish language, youth language, borrowings, German rap music.

УДК 821.161.1.09 "1917/199": 82.01

А.Р. УТЕШЕВА

(*autesheva99@gmail.com*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**СИСТЕМА ПЕРСОНАЖЕЙ И АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ В РОМАНЕ
Б.П. ЕКИМОВА «РОДИТЕЛЬСКИЙ ДОМ»***

Рассматривается взаимосвязь системы персонажей и авторской позиции в романе Б.П. Екимова «Родительский дом», где образ «дома», вынесенный в заглавие анализируемого произведения, является жанрообразующим принципом, позволяющим сочетать характерные свойства семейно-бытового романа и романа-хроники в повествовании о судьбе нескольких поколений разветвлённого казачьего рода.

Ключевые слова: *автор, система персонажей, жанровое своеобразие, семейная хроника, «деревенская» проза, заглавие произведения, образ дома.*

Творчество Б.П. Екимова, нашего земляка, неразрывно связано с традициями русской «деревенской» прозы. С первых страниц его произведений читатель знакомится с яркими образами персонажей, воплотившими лучшие нравственные черты «народного характера» [2, с. 12]: его не смогли изменить ни сложившиеся жизненные обстоятельства, ни новые политические установки, ни ход исторического времени. Так, в романе «Родительский дом» (1988) сюжетное действие представляет «разрастающуюся систему героев» [6, с. 16], реализующую авторскую идею и концепцию целостности и единства. Центральным образом становится образ самого дома, традиционно имеющий в «деревенской» прозе значение «безусловной эстетической и этической доминанты художественного пространства» (М. Мокрова). В романе Б.П. Екимова именно вокруг этого образа группируются все персонажи, представляющие три поколения одного казачьего рода: старшие Правоторовы (дед Митрий и баба Дора), являющиеся хранителями бытовых устоев и народной мудрости; персонажи среднего поколения – Николай и Таисия, судьбы которых несут на себе «отпечаток» Великой Отечественной войны; и четверо их детей: Костя, Митяня, Мария, Анютка, представляющие молодёжь конца 1980-х годов. Такая «разветвлённость» семьи Правоторовых позволяет писателю проследить различные возможности и способы передачи семейных ценностей (или отказа от них) от поколения к поколению, что особенно значимо в такой «переломный» период жизни страны и народа, как «перестройка», в годы которой завершается действие анализируемого произведения.

Жанровые особенности романа Б.П. Екимова «Родительский дом» проявляются уже в названии произведения, в котором определение «родительский» предполагает рассмотрение проблемы взаимосвязи различных поколений одной семьи. Понятие «дом» включается автором нашего времени в заглавие тоже не случайно. Если В.И. Даль при составлении «Толкового словаря живого великорусского языка» (1863) отмечал «дом» только как «строение для житья» [4], то «Словарь русского языка (МАС)» (1985–1988) А.П. Евгеньевой, помимо этого определения, указывает на второе значение: дом – это «семья, люди, живущие вместе, одним хозяйством» [5], что, несомненно, учитывает Б.П. Екимов. В центре его романа – именно семья, семья Правоторовых. Известно, что фамилия Правоторовых, возникшая путём сложения двух канонических имен Прав (от греч. «честный, благородный» [18]) и Тарах (от греч. «волнующийся, беспокойный» [Там же]), упоминается в древнерусских письменных источниках. Однако автор-современник придерживается модифицированного написания древнейшей фамилии: вместо буквы О в первом корне, в фамилии появляется буква А, отчего производным словом становится «правый» в значении «правильный, истинный» [Там же]. В «Этимологическом онлайн-словаре русского языка» (2003) А.В. Семёнова устанавливается родственная связь слова «правый» со словом «правда» [13]. Что касается второго корня, составляющего фамилию героев романа Б.П. Еки-

* Работа выполнена под руководством Переваловой С.В., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

мова «Родительский дом», то он образован от слова «торить», производным которого является исконный корень «тор», употребляемый в значении «торная дорога» [17], т. е. проложенная дорога путём «очищения». Именно на втором значении (правописание первого корня через А) фамилии Правоторовых автор намеренно акцентирует внимание читателей: его герои «торят» свою жизненную дорогу «по правде». Таким образом, в повествовательную канву произведения с первых страниц вплетаются, помимо хозяйственно-бытовых проблем, духовно-нравственные проблемы разных поколений семьи Правоторовых, объединяющие всех или нарушающие гармоничное существование этого большого дома. Движение авторской мысли от «дома» как жилого строения – к «дому» как к семье позволяет выявить в романе качества жанра «семейной хроники», где последовательная жизнь поколений, неизбежно затрагивая контекст исторического развития страны, рассматривает и «бытие семьи в социуме» [9, с. 26].

Хранителями устоев и вековой народной мудрости (что свойственно всей русской «деревенской» прозе» [2, с. 36]) предстают перед читателями герои старшего поколения. В первую очередь – дед Митрий, издавна живущий и работающий на родной земле. Не случайно писатель даёт ему имя, восходящее к греческому “Demetrios” – «относящийся к Деметре, богине плодородия» [12, с. 114]. Дед Митрий, «сухощавый, ладный старик» [8, с. 8], происходил из рода донских казаков Правоторовых. До самой старости, не отступая от традиции предков, он гордился своимиказачьими усами, соблюдая неизменную опрятность внешнего вида: «Он и сейчас сапоги чистил до блеска, бороду брил, усы расчесывал и крутил» [Там же]. Дед Правоторов, как и полагается, был казаком-тружеником, но сохранял свободолюбие, не становясь «рабом» своего хозяйства: «хоть и не лодырем слыл, но считал работу во все не единственным делом в своей жизни» [8, с. 105]. Он больше предпочитал «посидеть в хорошей компании, с добрыми людьми погутарить, песни поиграть и потому в любой гулянке был гостем желанным» [Там же]. На такие дела дед Митрий был скор: «крутанул усы и готов» [8, с. 12]. Неразрывная связь с корнями, уходящими в историю казачества, улавливается и с первых слов деда Митяки: «Дорогое родство и соседи!» [Там же, с. 8] – слово «родство» является примером донского диалекта и означает ‘родственники’ [15/2, с. 131]. Присутствие в речи деда Правоторовых диалектизмов подчёркивает его статус представителя и носителя донского казачьего говора.

Под стать деду, и баба Дора – «худощавая высокая старуха с белой головой, черными бровями и зоркими тернинами глаз» [8, с. 81], значение имени которой – ещё в греческом “doron” – «дар, подарок» [12, с. 281]. Даром целительства обладает эта женщина, которая «на хуторе слыла лекаркою» [8, с. 14], многих лечила и вылечивала степными травами: «Травы собирала, сушила и оттапливала. К ней раньше люди ходили. А уж закрыли на хуторе фельдшерский пункт – лишь на бабу Дору надежда» [Там же]. Как-то раз стало плохо со здоровьем соседке Галине Шкороборовой: «с утра не встаёт. Жалится: голову – не поднять и жаром осыпает» [Там же], – объясняет её муж Алексей, призывая на помощь бабу Дору: «У вас бабья дома? Может, поглядела бы пришла?» [Там же]. Прихворнула Алевтина, жена старшего внука Кости, «знахарка» [8, с. 81] баба Дора, как она, посмеиваясь, себя называет, немедленно спешит на помощь. Однако не только врачеванием занималась Федора Ивановна, именно так официально, по имени и отчеству, выражая своё почтение и уважение, называет во время застолья бабушку старший внук Костя: она была незаменимой хозяйкой. С утра до вечера занятая, она сама, как и окружающие, не замечала возраста: «не сутулилась её спина, не обвисали плечи, не выцветали тёмные глаза, лишь горькая седина считала годы» [Там же, с. 104]. Баба Дора успевала и домашние дела сделать, и во дворе управиться, и полевые работы выполнить; таких как она, все вокруг называли «хозяйка из хозяек» [Там же, с. 105]. Не позволяя себе отдыхать, баба Дора и деду Митрию в минуты его веселья всегда находит занятие: «Делом он занимается... Люди загодя все готовя, а у нас, – косы неотбитые, косье негожее» [Там же, с. 104]. В такие моменты речь бабушки Правоторовых становится эмоциональной, яркой, насыщенной диалектными словами, например, такими как «займается» – ‘занимается’ [15/1, с. 230], «нехай» – ‘пусть’ [15/2, с. 332] и другими, что обуславливает и её неразрывную связь с донским казачеством.

Персонажи среднего поколения Правоторовых – Николай и Таиса (*русское разговорное имя*) – являются достойными преемниками семейных ценностей, именно им старшее поколение передоверяет свой жизненный опыт и нерушимые нравственные законы: жить честным трудом в союзе друг с другом, с землёй и природой. Николай от рождения имел «характер мягкий, не мужицкий» [8, с. 30], баба Дора иногда называла своего сына «тихое лето»: «Он сроду у меня такой спокойный. Не дите, а тихое лето» [Там же]. Соответствует характеру героя и его внешность: он был высоким, статным мужчиной со «светлыми волосами» [Там же] и «узкой, не крестьянской костью» [Там же], но главной особенностью была его улыбка, которая «порою <...> лучилась на лице его. Как теперь. И нельзя было ей не порадоваться, не ответить улыбкой же» [Там же]. Подчеркивая не только возраст («в пятьдесят лет потемнело лицо, изморщилось, волосы секлись и белели» [Там же]), но и уважительное отношение к фронтовому прошлому Николая, о котором отставной лейтенант не любил вспоминать и говорить, автор романа использует только «документальную» [13, с. 15], т. е. официальную форму имени Николай, восходящего к греческому “Nikolaos”, где “nike” – «победа», а “laos” – «народ» [12, с. 208]. Сын Правоторовых «пять лет провёл он на войне» [8, с. 62], вернулся «на хутор майским весенним днём» [Там же]. О военном лихолетье Николай старался забыть: «Не дай бог... И нечего об этом...». Однако, когда «военное прошлое» всё-таки «подступало к горлу, Николай лепил самокрутку потолще и смолил её, перешибая душевную боль» [8, с. 62]. Характерной чертой образа Николая является его сосредоточенная молчаливость: «Он делал все молча: флягу с молоком заберет, <...>, но поглядывает, порой улыбнётся» [Там же, с. 49]. Забот у Николая много: он теперь – за главного в своём роду, на нём – основная ответственность за благополучие семьи и воспитание детей. Ради этого он запретил себе мечтать о высшем образовании: пошёл работать трактористом в МТС. Именно благодаря трудам Николая семья Правоторовых спаслась от голода в тяжёлые послевоенные годы. Правда, до преклонных лет сохранилась в нём любовь к литературе: «Издавна любил Николай читать книги. Это велось у Правоторовых всегда» [8, с. 24]. Потому он всеми силами поддерживает Митяню и Марию в том, чтобы они получили образование в институте: «У наших тоже головы неплохие» [Там же, с. 73]. А сам Николай, хоть «болезни и годы взяли свое, война отозвалась» [Там же, с. 13], но продолжает работать, уже не на тракторе, а на ферме скотником, т. к. честный труд на родной земле является одной из главных составляющей его жизни. Надевая брезентовый плащ, который на протяжении нескольких лет был «хорошей подмогой, укрывал от ветра, от дождя, от холодного чичера, когда сыплет осень ледяную морось и снег» [Там же, с. 36], герой каждое утро спешит на ферму. Авторитет отца в этой семье устойчив и непоколебим: старший сын Костя спрашивает у Николая разрешение на женитьбу: «Велишь, батя? Коли велишь, то вставай и жени!» [Там же, с. 12]. Жена Таиса всеми страхами и беспокойствами делилась только с мужем: «При сыне да невестке Таиса молчала, от мужа не скрывала досады» [Там же, с. 36]. Женщина с беспокойством относилась к здоровью своего главного помощника и советчика: «А у самого, – кивнула Таиса на мужа, – здоровье некудовое» [Там же, с. 21], – пытаюсь тем самым отстоять право семьи не отправлять мужиков второй год подряд на «отработки».

Достойной преемницей семейных традиций является Таиса, имя которой восходит к греческому “taIsios” [16, с. 346], относящееся к Исиде – богине женственности и материнства. Она мать четверых детей, которых любит и оберегает так, что в тревожные минуты «отчаянно похожа была на всполошенную куропатку, прикрывающую птенцов от беды» [8, с. 187]. В романе подчёркивается её чрезмерная общительность и «говорливость», контрастирующая с молчаливостью мужа: «Язык, он куда хочешь доведет, надо лишь спрашивать. Это отец наш тихомолом», – отмечает сама Таиса. Она никогда не скрывает возмущения и беспокойства, будь это члены своей семьи («Не вздумай! И в голову не бери! Мы с отцом порешили! Ему ехать!» [Там же, с. 31]), или второстепенные и эпизодические персонажи (в разговоре с Фалеевым, управляющим отделением она горюет: «А я тут одна-одиная, – заплакала Таиса. – Такие дела. Свадьба... Туды и суды надо, а без хозяина...» [Там же, с. 22]). Спокойное и безмятежное эмоциональное состояние героини читатели видят в минуты редкого отдыха женщины и в минуты разговоров с детьми, тогда в её речи появляется немало ласковых слов и выраже-

ний: «моя доча», «мое дите», «Моя такая доярочка, – сладко выпевала она» [8, с. 48]. Материнство становится для Таисы главным предназначением в жизни. Хотя в романе нет подробного портрета героини, черты её внешности просматриваются в детях, а именно – в Косте и в Марии: «Мария, как и старший брат Костя, и впрямь была материнской породы: росточка небольшого, чернявая, круглолицая, телом уже в девичестве литая» [Там же, с. 10]. Образ Таисы словно «отражается» в детях, в её наследниках. Женщина переживает за судьбу каждого ребёнка, но с сыновьями улавливается особая незримая связь, как и у Николая с дочками: то вопреки жене поддержит стремление Маруси учиться в институте, то младшенькую Анютку возьмёт с собой в райцентр или столицу – мир посмотреть. Таиса, как и полагается матери, всячески пытается уберечь от всех жизненных невзгод своих детей, при этом понимая умом, что в родительском гнезде они не навсегда.

Таиса – неустанная труженица, всю жизнь ей приходилось работать «при скотине» [Там же, с. 10], телятницей, чтобы поднимать своих подрастающих детей: «Таиса работать умела» [Там же, с. 16]. «День-деньской в трудах, а за что? За так» [8, с. 64], – говорит о своём прошлом, не понимая при этом: отчего молодежь бежит из хутора, отчего не хочет работать «за так»? Ведь «грех, грех теперь жалиться» [Там же]: зарплаты платят и свою скотину разрешают держать. А вот Николай этому не удивляется, понимая, что «не в детях вина, а в той жизни, что брела по этой земле» [8, с. 77]. А «брела» она через войны, через трудности мирного времени с постоянными угрозами сокращения числа совхозов и колхозов, с планами ликвидации «неперспективных» поселений, в числе которых и малая родина Правоторовых, понимающих: «Хутор наш, может последние годочки доживает» [Там же, с. 45].

Младшее поколение Правоторовых, на первый взгляд, всё больше отдаляется от забот о родном крае, в юности неся в себе «заряд» стихийно-бунтарской природы «вольного человека» [3, с. 38], противостоящего родовым правилам. Однако, проходя череду испытаний, большинство из «детей» осознают необъяснимую привязанность к «родительскому дому», а их первоначальный порыв вырваться из него оказывается не столько «бунтом» против «отцов», сколько попыткой реализоваться в современном стремительно изменяющемся обществе, не склонном к сбережению опыта своих предшественников. Б.П. Екимов не случайно подчёркивает: Костя Правоторов – старший сын Николая и Таисы, «как, мать, невысокий, кубоватый, смуглый» [8, с. 8], до женитьбы многим напоминал потомственного казака деда Митяку: «На вид взбалмошный, на баб и девок падкий, он был себе на уме» [Там же, с. 32]. При этом «уме» парень вырос добрым, трудолюбивым, настоящим помощником родителям во всех в домашних делах. Митя, его младший брат, вспоминает, что в детстве именно «деловитый» Костя «многому и надолго, на всю жизнь, научил» [Там же, с. 34] его: и удочку мастерить, и на велосипеде ездить, и раков ловить. После женитьбы на Алевтине, основательный Костя (недаром его имя происходит от лат. “Constans” означает «постоянная величина» [12, с. 164]), равнясь на старших, серьёзно задумался о строительстве собственного дома в Караичиеве: «До поры, в отцовском доме, Костя был хорошим сыном, добрым помощником. Теперь в нём просыпался хозяин» [8, с. 44]. Он, как когда-то отец, понимает всю ответственность, которая лежит на нём: «Работать сейчас можно, платят неплохо. И в семье я – старший сын. А сестры неопределённые, Митя лишь из армии пришел. Как родителей бросить? Нечего об этом и речь вести» [Там же, с. 33]. Неслучайно баба Дора и дед Митяка передоверяют «стариковский» флигель и хозяйство именно ему, своему старшему внуку.

Однако драматические обстоятельства «извне», связанные «перестроечными» временами в нашей стране, заставляют Костю покинуть родной хутор. Б.П. Екимов в своём очерке «Завтра начинается сегодня» (1989) точно подмечает тенденцию «из села в город», объективно указывая на проблему и пути её решения: «Люди из села уходили и будут уходить до тех пор, пока не будет ликвидирована вопиющая социальная несправедливость, диспропорция между городом и селом» [7, с. 60]. В первую очередь имеется в виду тревога сельчан за школьное обучение и воспитание подрастающего поколения. С трудом поднимался Костя из «родного гнездовья» [8, с. 162], ради будущего своих детей заставляла жизнь покинуть родной хутор: «А нужно было о будущем, о детях думать» [Там же], о чём нередко говорила ему и жена Алевтина. В райцентре Костя сначала работал шофёром, потом «охранни-

ком хлебоприёмного пункта» [8, с. 193], держа небольшое хозяйство, но денег для строительства собственного дома не хватало, пришлось ездить на базар торговать: «У него ловко получалось, словно шутя» [Там же, с. 198]. Костя, не растерявшись в новых жизненных обстоятельствах и надеясь только на собственные силы, осуществил свою мечту. Он построил “немалый” дом: «Вот дом так дом... А еще баня будет. Подвал выкопаю, арбузы там буду солить, грибы... Да, а как же... Гараж построю, для машины» [Там же, с. 229]. Здесь улавливается схожесть героя с Иваном Басакиным из более поздней повести Б.П. Екимова «Осень в Задонье» (2016): тот тоже «остаётся работать на своей родной земле, помогая ей дышать и жить» [10, с. 193].

Сложно расстаться с привычным бытом в родительском доме Правоторовых Мария и Анютка – дочери Николая и Таисы, выросшие в одной семье, но совершенно разные. Мария с детства была хорошей хозяйкой, все дела по дому были на ней: «помыть, постирать, обед приготовить, <...> – ничем не гробовала» [8, с. 70]. Таиса отмечает, что «На Марию всяк поглядит – делучая» [Там же], как и она сама. Даже традиционные Таисины блины получались у Марии не хуже материнских: «золотистые, поджаристые» [Там же]. Старшая дочь – родительское утешение на старости. А младшая «такая ленивая. Взамуж никто не возьмёт. Разве сестра выручит...» [Там же], – переживает Таиса за Анютку.

Не всё нравится Таисе и в Марии, для которой главным становится не желание выйти замуж, а мечта поступить в институт и освоить профессию врача. Несмотря на протесты матери: «Доча, моя доча, – горько сказала она. Чего ты свою головку забиваешь? Чего?» [8, с. 71], – Маруся (как называют ласково Марию в семье) в своих намерениях идёт до конца. Она старательно учится, просит Митяню узнать в городе о медицинских курсах. В итоге она всё-таки поступает (с третьего раза) наперекор воле матери в институт, пройдя долгий и трудный путь к своей мечте, в которой улавливается незримая связь внучки с бабушкой Дорой, первой «лекаркою» на хуторе. Девушку уважают хуторяне: она «в таблетках смысленная. Враз бы сказала, чего надо пить» [Там же]. В своей семье Маруся – главный доктор: Костя поранил палец – ей минуты хватило оказать помощь. Не скрывая своего восхищения способностями сестры, пострадавший говорит: «Это на втором курсе так, а чего же на пятом будет!» [Там же]. Однако, найдя, как казалось, своё предназначение, двадцатилетняя Мария не остаётся безучастной и равнодушной к судьбе своего племянника Митяни, который воспитывается в Доме ребёнка. Когда она пытается поделиться с окружающими своими переживаниями по поводу Митеньки, то сталкивается с тем, что никто из родственников её не «слышит». Тогда происходит незримый «разговор» со звёздами, к которым устремляется её душа, «переходя от одной звезды к другой» [Там же]. Маруся, вглядываясь в звёздное небо, осознаёт: «Ведь надо начинать и свою жизнь, уходя от материнского крыла и от долгого детства» [8, с. 233]. Вот так правильно будет, словно подсказывает девушке звезда, когда Маруся первой принимает на себя ответственность за воспитание маленького племянника. Мужественный поступок девушки находит поддержку и в сердцах других членов большой семьи: Николай «глупых вопросов не задавал» [8, с. 253], приняв родного внука: «Пообедав, вместе с Митенькой они и уснули, а потом гулять пошли» [Там же]. Анютка же, не скрывая восхищения поступком сестры, в порыве чувств признаётся ей: «Я тебя, конечно, всегда любила. <...>. Ну, как сестру, как Костю, как Митяню. А теперь я тебя по-другому ещё люблю и уважаю. Я как человека тебя люблю». Мария с её «золотым сердечком» [8, с. 267], о котором упоминает Николай, становится для девочки примером проявления подлинного благородства.

В семье Правоторовых Анютка была самой младшей, любимицей, но не неженкой: «Анютка выдавалась девочкой рослой, толстая коса через плечо и взгляд – неробкий» [Там же, с. 42]. Девочка, мечтающая о профессии актрисы, является «живой душой» семьи Правоторовых, тем жизнерадостным источником, который заставляет близких улыбаться, несмотря на все невзгоды. Газету или письмо почитать, посмотреть кино у соседей, в лото поиграть – Анютка была всегда в первых рядах. Но с течением времени и для неё наступает переломный момент, ускоривший её взросление. После болезни Николая, в период которой дочь днём и ночью была возле отца, в Анютке происходят не только внешние изменения: «похудела, сделалась строже и молчаливее» [Там же, с. 23]. Она принимает решение после

окончания школы остаться в родном хуторе с родителями: видела, как сильно они переживали, когда родительское гнездо покидали старшие дети. Девочка осознаёт, что её уход из дома для них будет потрясением, которого нельзя допустить.

Митя, Митяня, Митенька – всё это ласковые наименования второго сына Таисы и Николая, названного родителями по традиции в честь деда Митрия. Он, внешне похожий на отца, был «русоголовым парнем, сероглазым, с завлекательными молодыми пшеничными усиками» [8, с. 9] (как у казака деда Митрия), после возвращения из армии решает вновь покинуть дом и отправиться на «отработки» вместо отца и старшего брата, жизнь которых не привлекала юношу: «Идти на ферму? Как отец? Летом – в седле, зимой – с вилами. Не хотелось...» [Там же, с. 26]. Это был его шанс приблизиться к тому, о чём Митя долгие годы думал после школы и в армии: «об учёбе и о работе, которая захватила бы душу» [Там же, с. 27]. Молодой человек переезжает в Москву, поступает в институт инженеров водного транспорта, работает на судоремонтном заводе, добивается получения собственной квартиры в столице. За три года армии он хоть и скучал по дому и родным, но уже отвык от хутора: «прежняя жизнь его мальчишечья, беззаботная оборвалась где-то там, три года назад» [Там же, с. 28]. Поэтому Митя с лёгкостью покидает «родительское гнездо», хотя во время пребывания в хуторе он вновь чувствует себя среди самых дорогих людей, правда, ненадолго. Отдалённость Мити от дома, от семьи выражается и в языковом плане. Используемые в речи Мити языковые единицы преимущественно соответствуют литературной норме, синтаксические конструкции в большинстве случаев – полные и развёрнутые. Так, например, встречая гостей – отца и Анюту – в своей городской квартире, Митя по-хозяйски распоряжается: «Ясно. Давайте сейчас ванну примите. Поешьте, отдохните...» [Там же, с. 265] и т. п. В своей речи он не употребляет диалектизмы, просторечные слова, разговорные фразеологические единицы, которыми богата и насыщена речь его бабушки, дедушки, родителей, а также нередко встречающиеся в семейно-бытовом обиходе в речи брата и сестёр. Митя воплощает в себе характерные признаки двух типов героев «деревенской» прозы: «традиционного человека» и «вольного человека» [2, с. 26]. С одной стороны, герой хочет найти своё место в «новой» жизни, с другой – «память о родине в душе не остыла: так сладко было думать о родном хуторе» [8, с. 268]. Узнав от отца и сестры Анютки, что Мария забрала его сына из Дома ребёнка, Митя задумывается о том, чтобы оставить свои мечты о городской жизни и уехать обратно в хутор. Однако Николай понимает, что в настоящее время молодой отец не сможет обеспечить должное воспитание своему маленькому Митеньке: «Человек ты – одинокий, презиру ему не дашь» [Там же, с. 267]. Значит, пока у него с Таисой есть силы, то воспитание родного внука они готовы взять на себя: «Придётся нам, пока живые... Мы его не кинем, будет с нами рость. Маруся ему – за мать» [Там же], искренне надеясь, что «вольный» человек, закрепив своё место в «новой» жизни и достигнув главных целей, в итоге оступится.

Таким образом, молодёжь Правоторовых, проходя череду испытаний, связанных с первоначальным порывом вырваться из «родительского гнезда», осознаёт необъяснимую привязанность к «родному дому». Для героев Б.П. Екимова «чувство дома» – это чувство, проявляющееся и тогда, когда человек, оставляя малую родину, всё равно находится в связи со своими близкими и с донскими краями, вскормившими его.

«Русская литература последних десятилетий, наследуя гуманистические традиции отечественной классики, создала немало замечательных произведений на тему «отцы и дети», которые, вспоминая слова А.С. Пушкина, можно назвать «школой жизни», где на равных учатся все – и маленькие, и взрослые» [11, с. 127], – справедливо отмечают исследователи. Это имеет прямое отношение и к роману Б.П. Екимова «Родительский дом», где образ ребёнка крепко связывает все поколения взрослых и предопределяет тему будущего всей страны. Самого писателя и читателей произведения занимает вопрос: каким же вырастет маленький Митенька, названный так в честь отца, но от рождения лишённый родительской заботы? Следуя правде жизни современного общества, когда для ряда современников личный комфорт оказывается более значимым, чем нормы морали, Б.П. Екимов внимательно изучает причины сиротства Митеньки. Галя Евсеева, мать малыша, определяет сына в детский дом, чтобы устроить

свою жизнь: «А куда с дитем? В общежитии не оставят, меня сразу предупредили. Квартиру никто не даст. Ну, я и решилась. Сдала...» [8, с. 214]. С течением времени жизнь женщины налаживается: она выходит замуж, появляется второй ребёнок, но забрать Митеньку так и не решается: «Сразу побоялась, а потом уж и тем более. Чтобы второе дитё сиротой было?» [Там же]. Отец – Митя Правоторов, стремясь укорениться в быстро меняющемся мире, тоже не спешит усыновить ребёнка. В «лихие девяностые» Б.П. Екимов одним из первых забил тревогу, предвидя «масштабность проблемы сиротства» [14, с. 128], создавая образ Митеньки, одинокого при живых родителях, активно занимающегося устройством исключительно собственной жизни.

Однако появление в романе Б.П. Екимова образа ребёнка открывает не только безрадостные перспективы современного жизнеустройства, но и потенциальные возможности «обновления народного характера» [2, с. 12]. Автор, имея в виду традиционную типологию «деревенской» прозы, неслучайно соотносит образ «дитяти» с образами «бабушки/дедушки» [Там же]. Самое главное то, что «голубинное, мальчишечье сердце» [8, с. 269] маленького Митеньки было призвано зажечь новый огонь жизни и в сердце бабушки Таисы: «Ху – ух, и помощник мой дорогой, золотанюшка – ласково пропела Таиса» [Там же, с. 270]. Радость от встречи с мальчиком поселяется и в душе дедушки Николая: «Теперь внука надо поднять на ноги. А уж потом...» [8, с. 271]. Растить Митеньку решено «всем миром» именно в «родительском доме», в этой надёжной общей «пристани» для всех поколений Правоторовых. Герои романа и их создатель словно настаивают: чужих детей не бывает, сохранённая взрослыми «живая душа» Митеньки становится источником продолжения жизни «такого пригожего хутора» (Б. Екимов) в донских краях, и в самой России.

Литература

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М.: Худож. лит.-ра, 1975. С. 234–408.
2. Большакова А.Ю. Феномен деревенской прозы: Вторая половина XX века: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002.
3. Гинзбург Л.Я. О литературном герое. Л.: Сов. писатель. Ленинградское отделение, 1979.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/dal> (дата обращения: 30.09.2021).
5. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. М.: Рус. язык, 1985–1988. Т. 3. П–Р. 1987.
6. Евдокимова О.В., Коматесова А.С. Феномен семейной хроники в русской литературе XIX–XXI веков: опыт описания // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-3(72). С. 16–19.
7. Екимов Б.П. Завтра начинается сегодня // Говорю вам...: очерки, статьи, письма. Волгоград: Издатель, 2015.
8. Екимов Б.П. Родительский дом: Роман. М.: Современник, 1988.
9. Никольский Е.В. Жанр романа семейной хроники в русской литературе рубежа тысячелетий // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2. Филология и искусствоведение. 2011. № 4. С. 25–28.
10. Перевалова С.В. Проблема преемственности исторической памяти народа в повести Б.П. Екимова «Осень в Задонье» // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 187–196.
11. Перевалова С.В. Пространство детства в отечественной прозе второй половины XX – начала XXI веков // Пространство детства в русской литературе XIX – начала XXI века: моногр. / С.В. Перевалова, Л.Н. Савина, Н.Е. Тропкина. Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2018. С. 127–190.
12. Петровский Н.А. Словарь русских личных имён: Ок. 2600 имён. М.: Сов. Энциклопедия, 1966.
13. Происхождение слова «Правый» // Семёнов А.В. Этимологический онлайн-словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicography.online/etymology/п/правый> (дата обращения 30.09.2021).
14. Семкина К.А. Образ ребенка в рассказах В.Г. Распутина «Нежданно-негаданно» и Б.П. Екимова «Не надо плакать...» // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2019. № 4(27.1). С. 127–130. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1562583263.pdf> (дата обращения: 15.12.2021).
15. Словарь донских говоров Волгоградской области / авт.-сост. Е.В. Брысина, Р.И. Кудряшова, В.И. Супрун / под ред. проф. Р.И. Кудряшовой. Волгоград: Издатель, 2011.
16. Суперанская А.В. Современный словарь личных имён: сравнение, происхождение, написание. М.: Айрис-пресс, 2005.
17. Торить // Шанский Н.М. Этимологический онлайн-словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/t/торить> (дата обращения: 30.09.2021).
18. Тупилов Н.М. Словарь древнерусских личных собственных имен. [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/deti/slovar-drevnerusskih-lichnyh-sobstvennyh-imen-tupikov> (дата обращения: 30.09.2021).

ANASTASIYA UTESHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**THE SYSTEM OF CHARACTERS AND THE AUTHOR'S POSITION
IN THE NOVEL "PARENTS' HOUSE" BY B.P. EKIMOV**

The article deals with the interrelation of the system of the characters and the author's position in the novel "Parents' house" by B.P. Ekimov, where the image of the "house" in the headline of the analyzed work, is a genre forming principle, allowing to combine the specific features of the family novel of everyday life and the chronicle novel, narrating about the fate of some generations of the branched Cossack dynasty.

Key words: *author, characters' system, genre specific features, family chronicle, "village" prose, headline of writing, house's image.*

УДК 811.11

А.В. ХАРЧЕНКО

(*anastasia_nastinka@mail.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЛЕКСИКА ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (на материале электронных СМИ)*

На материале электронных немецких СМИ анализируется лексика, используемая для корректного выражения мнения автора относительно того или иного явления в жизни общества. Исследуемые лексические единицы подразделяются на группы по типу дискриминации: гендерной, социальной и расовой, далее – на средства выражения гражданской, социальной, профессиональной, институциональной, этической, физической, умственной, экологической политкорректности, а также политкорректности в сфере преступного мира.

Ключевые слова: *политкорректность, лексика политкорректности, дискриминация, эвфемия, эвфемизм.*

В последние десятилетия процесс образования и внедрения в обиход политкорректной лексики протекает с особой интенсивностью. Это объясняется способностью подобных номинаций быть мощным средством формирования новых общественных установок [6]. Лексика политкорректности находится в фокусе внимания лингвистов, тем не менее, было бы ошибочным утверждать, что данная тема получила всестороннее комплексное освещение на материале немецкого языка. Перечисленные факторы обуславливают актуальность темы работы. Для реализации цели исследования – анализа и типологизации лексики политкорректности в современном немецком языке – были использованы следующие методы: 1) теоретический анализ литературы по проблеме исследования; 2) метод интерпретационного анализа; 3) метод сплошной выборки; 4) прием количественного подсчета. Материалом для изучения послужили лексические единицы, относящиеся к политически корректной лексике, отобранные из текстов немецких электронных изданий “der Spiegel”, “Jetzt”, “Online Focus”, “Stuttgarter Zeitung”, “Wiener Zeitung” [9, 11, 12, 13, 14].

Исследуя тему политкорректности, следует обратиться к происхождению ключевого для настоящей работы термина. Анализ научной литературы позволяет заключить, что истоки явления политкорректности обнаруживаются в американском обществе начала 20-го столетия, во времена обострения расового вопроса. Предположительная же дата возникновения термина «языковая политкорректность» – 1983 год [3, с. 23]. Причиной его возникновения являлась выраженная гетерогенность общества, наличие малых групп, которые испытывали на себе давление со стороны других членов социума [4]. Несмотря на то, что лексика политкорректности подвергается изучению в значительном количестве научных трудов, единого определения данного понятия не обнаружено. Рассмотрев различные точки зрения и сравнив дефиниции таких авторов, как Т.В. Киселева, А.В. Колаковская, С.Г. Тер-Минасова [2,3,7], примем в качестве рабочей следующую дефиницию: лексика политкорректности – часть корпуса эвфемизмов, которые входят в лексико-семантические гнезда, объединенные темой дискриминации социальных меньшинств, а также феминистическая лексика. Основываясь на исследованиях, проведенных В.В. Паниным и С.Г. Тер-Минасовой, представляется целесообразным типологизировать исследуемую лексику по тематическому принципу, подразделив ее на 3 группы: расовая политкорректность, гендерная политкорректность, социальная политкорректность [5, с. 98; 7, с. 123].

Расовая политкорректность включает в себя языковые изменения, направленные против *расовых* и *этнических* предубеждений. Примером лексики такого рода может послужить номинация *Afrodeutscher*, употребляющаяся вместо *Neger*. Отметим, что в авторитетном словаре Duden [10] лек-

* Работа выполнена под руководством Зиминной Н.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

сическая единица *Neger* маркируется как устаревшее слово, дискриминирующее людей с темным цветом кожи, и снабжена пометой, информирующей о том, что означаемые лица в Германии предпочитают самоназвание *Afrodeutscher*. В СМИ во многих случаях в качестве эквивалента используется конструкция *das N-Wort*. С заменой слова *Neger* на более политкорректные варианты возникает необходимость переименования ряда реалий. Широко известный и любимый многими десерт *Negerkuss* (букв. «поцелуй негра») был переименован в нейтральный *Schokokuss* («шоколадный поцелуй»).

Примерами средств выражения *этнической политкорректности* в немецком языке являются *Inuit* вместо *Eskimo*, *Sinti und Roma* вместо *Zigeuner*. В случае с *Eskimo* решающую роль сыграло его буквальное значение «питающийся сырым мясом». В отношении номинации *Zigeuner* отметим, что причина, по которой представители народа предпочитают иное самоназвание, не указывается. Возможно предположить, что определенное значение имеют сложившие стереотипы. Неслучайно, тот же словарь Duden, указывая в качестве переносного значения для *Zigeuner* «человек, не имеющий постоянного места жительства, ведущий бродячий образ жизни», снабжает и его пометой о нежелательности употребления ввиду выраженного дискриминирующего характера. Следует заметить, что номинация *Sinti und Roma* остается на периферии немецкого словаря этнонимов из-за словообразовательной непродуктивности и наличия, помимо указанных, других ветвей цыганского народа [2, с. 52]. В данном случае также прослеживается тенденция к переименованиям в гастрономической сфере. Влиянию политкорректности подверглось такое блюдо, как *Zigeunerschnitzel*. В словаре Duden [10] данная лексическая единица также приводится с пометой о нежелательности употребления в силу дискриминирующего воздействия, однако «отмена» общепринятого названия привела к возникновению лакуны. Редакция Duden вынуждена констатировать отсутствие общепринятого эквивалента названия данного блюда и предлагает возможные варианты замены: *Paprikaschnitzel* или *Balkanschnitzel*. Однако, рецепты перечисленных блюд отличаются от *Zigeunerschnitzel*.

В основе *гендерной* политкорректности лежит стремление на языковом уровне уравнивать права мужской и женской части общества путем образования феминитивов или же вытеснения слов и выражений с явной гендерной маркированностью, напр.: *die Wählerin* (добавление суффикса *-in*), неопределенноличное местоимение *frau* (вместо *man*), композиты с компонентами *-kraft*, *-person*, *-teil* (*Lehrkraft*, *Erziehungsperson*, *Elternteil*) [8, с. 46]. Следует отметить также использование различных орфографических знаков (*Schrägstrich-Lösung* (косая черта): *Lehrer/innen*, *Klammern* (скобки): *Lehrer(innen)*, *Binnen-I* (заглавная буква *I* в середине слова): *LehrerInnen*, *Gendersternchen* (надстрочная звездочка): *Lehrer*innen*, *Gendergap* (пробел): *Lehrer_innen*. Наиболее предпочтительными считаются словоформы с заглавной *I* [5, с. 87]. В связи с официальным принятием в 2018 г. третьего гендерного варианта *divers*, наряду с мужским и женским полом, все более важное значение приобретают гендерно-нейтральные формулировки, напр.: *Lehrende* вместо *Lehrer und Lehrerinnen*.

Социальная политкорректность представлена на лексическом уровне наиболее широко, т. к. к данной группе относится нейтральная лексика, призванная оградить отдельные социально незащищенные группы людей от унижающего воздействия определенного рода номинаций. Внутри данного типа принято выделять:

а) лексику гражданской политкорректности (к данной группе относятся, например, обозначения мигрантов: *Fremdarbeiter*, *Ausländischer Mitbürger*, *Bürger mit Migrationshintergrund*). Последнее из перечисленных именовании (*Bürger mit Migrationshintergrund*) не подходит для людей, проживающих в Германии во втором, третьем поколении, но не являющихся этнически немцами. В связи с этим в 2014 г. была созвана конференция из представителей данной группы населения, на которой были определены подходящие политкорректные единицы: *Diverskulturelle*, *Interkulturelle*, *Menschen mit Einwanderungsgeschichte*. Отметим, что в данном случае можно говорить о некоей «политкорректности в квадрате», поскольку «исправлению», «доработке» подверглась лексема, уже являющаяся политически корректной;

b) лексику социальной политкорректности (призванную нивелировать различия в материальном положении между бедными и богатыми): *Arme – Sozial schwache, schlecht situierte, Reiche – Besser verdienende* и др.;

c) лексику профессиональной политкорректности (служащую для повышения статуса малопрестижных профессий): *Verkäufer – Berater, Kellner – Restaurantfachmann, Putzfrau – Reinemachefrau, Müllmann – Entsorger*;

d) лексику институциональной политкорректности (корректное обозначение организаций, например, тюрем, домов престарелых): *Gefängnis – Vollzugsanstalt, Hilfsschule – Sonderschule, Altersheim – Seniorenresidenz*;

e) лексику этической политкорректности (большое внимание уделяется недопущению «стигматизации» лицависимых, имеющих вредные привычки): *Säufer, Alkoholiker – Alkoholranke*.

f) лексику физической политкорректности (ее применение является результатом бытующего в обществе запрета на прямое именование физических или ментальных недостатков): *Invaliden – Personen mit Handicap, blind – anderssichtig, Liliputaner – anders proportioniert, hässlich – kosmetisch anders*. Некоторые из перечисленных номинаций звучат комично: *anderssichtig* (букв.: «видящий иначе») вместо *blind* «слепой, незрячий»);

g) лексику умственной политкорректности (имеется в виду стирание границ между людьми, исходя из их умственных способностей): *dumm, schwachsinnig – anders befähigt, bildungsfern; psychisch Kranke – Personen mit einer Psychiaterfahrung*;

h) лексику экологической политкорректности. Такого рода лексика скорее дисфемична и призвана привлечь внимание к существующей проблеме): *Schnitzel – gebratenes Tiermuskelstück, Waldsterben – Waldmord*;

i) лексику политкорректности в сфере преступного мира: *Verbrecher – Straftäter*.

Подводя итоги, заметим, что в процентном отношении наиболее распространенным из трех рассмотренных типов политкорректной лексики является социальная (80%). Внутри её подвидов выделяется частотностью лексика физической политкорректности (31,4% к общему числу анализируемых случаев), поскольку в данную группу входят лексические единицы, обозначающие людей с проблемами здоровья, которые ограничены в какой-либо деятельности не социумом, а собственными физическими способностями, поэтому данная категория людей нуждается в наиболее толерантном и чутком отношении. Анализ немецких электронных СМИ позволяет судить о высокой востребованности политкорректной лексики, её разнообразии, широком употреблении. Однако следует отметить, что с созданием новых терминов не могут быть преодолены реальные причины различного рода дискриминации. Лексика политкорректности, на наш взгляд, смягчает реакцию слушателя, усыпляет его бдительность, порой заставляет верить несуществующим фактам или делать ложные выводы. Следовательно, она неоднозначна, поэтому к употреблению подобного рода лексических единиц следует относиться критически.

Литература

1. Гуреева А.А. Вежливость как фактор коммуникативного поведения переводчика Волгоград // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2014. № 5(90). С. 34–40.
2. Киселева Т.В. Коммуникативная корректность в языковой картине мира // Языковая семантика и образ мира: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, 7–10 окт. 1997 г.). Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1998. С. 115–117.
3. Колаковская А. В. Интеллектуальные истоки политкорректности. –Польша: Национальная библиотека, 2005.
4. Куликова Л.В. К понятиям межкультурной лингвистики и межкультурной прагматики // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2010. № 5(49). С. 60–65.
5. Панин В.В. Политическая корректность как языковая и культурно поведенческая категория. М.: Языки славянской культуры, 2001.
6. Сиркия Н.П. Политический дискурс vs политический интернет- дискурс: сходства и различия (когнитивный аспект) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 7(130). С. 137–142.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000.
8. Торопцева Е.Н. Эвфемистические наименования в аспектах языка, истории и культуры. М.: Веко, 2003.

9. DER SPIEGEL: [сайт]. URL: <https://www.spiegel.de/>.
10. Duden – Das Onlinewörterbuch. – Bibliographisches Institut GmbH, 2020: [сайт]. URL: <https://www.duden.de/>.
11. Jetzt: [сайт]. URL: <https://www.jetzt.de/>.
12. ONLINE FOCUS: [сайт]. URL: <https://www.focus.de/>.
13. STUTTGARTER ZEITUNG: [сайт]. URL: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/>.
14. Wiener Zeitung: [сайт]. URL: <https://www.wienerzeitung.at/>.

ANASTASIYA KHARCHENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**VOCABULARY OF POLITICAL CORRECTNESS IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE
(based on the online media)**

The article deals with the analysis of the vocabulary, used for the correct expression of the author's opinion of some phenomena in the life of the society based on the German electronic mass media. The studied lexical units are divided into groups by the type of the discrimination: gender, social and racial, further – into the means of the expression of the civic, social, professional, institutional, ethical, physical, intellectual and ecological political correctness and the political correctness in the sphere of the criminal underworld.

Key words: political correctness, vocabulary of political correctness, discrimination, euphemism, euphemism.