



Дата выхода: 13.10.2023 г.

# Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

**№ 5(52) 2023**

**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



### **Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского «Воспитание в моральном климате памяти»**

ЯУШЕВА В.А. Приобщение детей 7–9 лет к истокам мордовской культуры посредством игровых технологий . . . . . 5



### **Географические науки**

ПОПОВА А.С. Опасные характеристики ветра на территории Калужской области . . . . . 8



### **Государственное и муниципальное управление**

МОКРОСЛОВЕВ Н.О., ЦИБИКОВ В.А. Проблемы организации современной комфортной городской среды и пути их решения . . . . . 13



### **Исторические науки**

СМИРНОВА О.В. Британская пропаганда в годы Первой мировой войны: характерные мотивы и психологическое воздействие . . . . . 17

ФЕДЯНИНА Т.П. Изобразительная наглядность в современном историческом образовании . . . . . 22



### **Педагогические науки**

АБДУЛЛИНА К.Д., ЯРИКОВ В.Г. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с помощью создания анимационных сюжетов . . . . . 26

АРТЮХ О.О., ЯРИКОВ В.Г. Технология коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством сказок с использованием интерактивных мультимедиа презентаций . . . . . 29

ВИНИЦКАЯ М.Д., ЯРИКОВ В.Г. Использование ИКТ для домашней работы в процессе профилактики дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр . . . . .	34
ЗИНЧЕНКО А.Н. Онлайн-платформы в обучении младших школьников русскому языку (на материале изучения имени существительного) . . . . .	39
ИВАШИНЕНКО Н.В., КАЛАШНИКОВА А.Р. Опыт работы по стимуляции речевой активности у детей 3–4 лет с задержкой речевого развития . . . . .	44
КУРЧАШОВА Е.А. Психолого-педагогическая профилактика компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте . . . . .	48
МИХАЛЕВА Г.Ю. Методические подходы к ознакомлению младших школьников с биографией русских писателей . . . . .	52
НЕБОТОВА Е.К. Логопедическая работа по формированию навыков беглого чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи . . . . .	56
НИЧИПОРОВА В.А., ШАДМАНОВА С.Д., КАЛАШНИКОВА А.Р. Теоретические основы обучения чтению школьников с общим недоразвитием речи . . . . .	60
ПОДШИБЯКИНА Д.В. Изотерапия как средство развития атрибутивного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи . . . . .	63
САПРЫКИНА М.П., ПОЛЫННИКОВА К.М., КАЛАШНИКОВА А.Р. Развитие речи младших школьников с ОНР посредством пересказа . . . . .	67
ХРАНОВСКАЯ Е.В., ЯРИКОВ В.Г. Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи с помощью интерактивной доски . . . . .	71



**Психологические науки**

ФИЛАТОВА И.Ю. Влияние общения в социальных сетях на поведение подростков . . . . .	75
--	----



**Филологические науки**

БАЖЕНОВА Н.С., МАЗОВА Я.А. Лингвистические аспекты правонарушений, связанных с речевой агрессией . . . . .	80
ВЕСЕЛОВА М.Д. Простые сравнения в романе П. Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы»: функциональный подход . . . . .	83

ЕРШОВА А.С. Стилистические средства реализации коммуникативной тактики обвинения в речи немецких политиков (на материале дебатов в Бундестаге) . . . . .	87
КИРНОСОВА Е.А. Экспликанты эмоций в романе Э.М. Ремарка «Три товарища»: функциональный подход . . . . .	92
ПЕРМИНОВ Е.В. Анализ использования эмоционально-оценочной лексики в немецких репортажах . . . . .	97
СЕЛЕЗНЕВА Д.А. Методика анализа фразеологических единиц на уроках русского языка . . . . .	101
СТАЦЕНКО В.А. Фантастическое и реальное пространство в поэтике прозы Н.П. Вагнера . . . . .	105

**Всероссийская научно-практическая конференция,  
посвященная 200-летию со дня рождения К.Д.Ушинского  
«Воспитание в моральном климате памяти»**

УДК 373(045)

**В.А. ЯУШЕВА**

(vikayausheva@mail.ru)

*Мордовский государственный педагогический университет*

**ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ 7–9 ЛЕТ К ИСТОКАМ МОРДОВСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ\***

*Приобщение детей к истокам мордовской культуры – одна из основных задач воспитания и обучения. Важное значение имеют условия, способы и методы работы по данному направлению. Обосновывается сущность, значимость приобщения детей, а также раскрываются труды известных личностей, занимающихся данным вопросом.*

Ключевые слова: *дети, мордовская культура, фольклор, игра, народное творчество.*

Процесс приобщения детей к истокам мордовской культуры во все времена пользовался большой популярностью. Он даёт возможность раскрыть духовный и творческий потенциал ребёнка, а также создаёт возможность адаптации в социальной среде. Очень важно в начальной школе заложить в ученике интерес к родному языку, к мордовской земле, к республике, в которой он проживает.

Мордовский фольклор – это неповторимая культура наших предков, которая является важным фактором преемственности поколений. Знакомство с родной культурой начинается с раннего возраста и продолжается на протяжении всей жизни человека. Оно должно проходить в доступной для детей форме, учитывая все их возрастные особенности. Любые занятия, проведенные с детьми, творческие работы, беседы – все они направлены на всестороннее развитие личности.

Большой вклад в развитие мордовской фольклористики внёс крупный мордовский учёный Макар Евсевьевич Евсеев. В 1961–1966 гг. были изданы его «Избранные труды». Мордовские народные песни, народные сказки и загадки, основы мордовской грамматики, мордовская свадьба и этнографические исследования – одни из главных томов в его работе. Профессор Федор Фролович Советкин стал автором первых учебников для мордовских школ. Им была разработана методика преподавания родного языка. Результатом комплексного исследования мордовского детского фольклора стал ряд публикаций Э.Н. Таракиной. Это – «Мордовский детский фольклор», «Бытование мордовских детских колядок», «Роль фольклора в детском воспитании». Все вышеперечисленные работы являются одними из главных источников при работе с детьми [1].

В настоящее время работа по приобщению к мордовской культуре носит активный характер. 24 января 2002 г. в Республике Мордовия создан «Союз православной молодёжи», целью которого является воспитание в молодых россиянах (в возрасте от 10 до 28 лет) любви к Родине, ее истории и духовной культуре, формирование творческой инициативы и активной гражданской позиции. Основными принципами работы являются: возвращение к традициям и преемственность поколений; родиноведение; опора на классические и традиционные формы культуры; духовность. Данный союз ведёт активную работу и по настоящий день [2].

Устно-поэтическое творчество в сокровищнице мордовской культуры занимает самое почетное место. В статье 6 закона «Об образовании» РФ говорится о том, что государство должно оказывать содействие в вопросах изучения родных языков в образовательных учреждениях, где обучаются дети

\* Работа выполнена под руководством Мазуренко О.В., кандидата педагогических наук кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «МГПУ» им. М.Е. Евсевьева.

представителей народов Российской Федерации. Дать качественные знания в различных областях науки, привить любовь к родному языку, воспитать учеников на основе народной культуры, вырастить поколение, знающее традиции и обычаи своего народа – вот те основные задачи, которые ставят перед собой педагогические коллективы школ Республики Мордовии с этнокультурным компонентом [6].

В процессе образования детей народной игре уделяется особое внимание. Она является одним из важнейших средств в воспитании ребёнка. Игра содержит в себе всю необходимую информацию о народных традициях поколений, включает в себя элементы поэтического, изобразительного, танцевального искусства. Помимо этого, народная игра обладает всеми необходимыми средствами для формирования человека, любящего свою республику. Используя в работе народные игры, дети особенно выражают собственное отношение к природе, отождествляют зверей и птиц, домашних животных с добрыми и злыми силами людей и лесов («В коршуна и цыпляток»). Подвижные игры дают возможность развить в детях силы, смелости, гибкости и точного глазомера («Наша горка»). Ролевые игры направлены на развитие в детях их актерского мастерства: они стремятся передать в изображаемых героях – в людях, зверях, птицах – их характерные черты («В белочек», «В кошку») [4].

Начиная ещё с колыбели, игра становится попутным другом ребёнка. Именно в процессе неё он учится мыслить, воспроизводит и осваивает многие действия взрослых. Постепенно формируются детская шнуровка, сообразительность, ловкость.

Программы общеобразовательных школ предусматривают знакомство на уроках литературного чтения с образцами мордовского народного творчества, что в свою очередь развивает у детей грамотную речь и даёт возможность научиться выражать свои мысли на родном языке [5].

Во внеурочную деятельность по данному вопросу можно включить такие направления, как:

- факультативы «Устно-поэтическое творчество мордовского народа»;
- фольклорные мероприятия «Мордовия – мой край родной!», с целью воспитать чувство любви к родному краю, а также рассказать о знаменитых людях Мордовии, устном народном творчестве мордвы, мордовском костюме; «В гостях у мордовской сказки»;
- театрализованный фольклорный праздник «Мордовский дом»;
- викторины – «Я знаю свой фольклор».

В данном возрасте продолжается формирование ответственного отношения к своей Родине, чувства любви и преданности по отношению к ней. В связи с этим имеет большое значение ознакомления детей с национальным и историческим своеобразием родного края. Такой подход в воспитании и обучении даёт шанс гуманизировать педагогический процесс [3].

О необходимости воспитания любви к родному Отечеству говорили и писали в своё время известные педагоги. Чтобы считать себя сыном или дочерью России, надо понять духовную жизнь русского народа, принять историю и культуру Родины как свои собственные. К.Д. Ушинский отмечал, что «воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным». Воспитанный на любви к малой родине, на русском и мокшанском фольклоре и литературе человек всегда будет принадлежать к культуре, где бы он ни родился и не жил.

Приобщение к истокам мордовской культуры, родного края, его природных и исторических достопримечательностей – все это начинается с малого – с первого шага человека – за порог дома.

### Литература

1. Богдашкина С.В. Язык и культура мордовского народа. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2019.
2. Бурляева О.В. Детям о Мордовии. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2013.
3. Гурьянова О.А. Поликультурное образование. Тольятти: ТГУ, 2013.
4. Маскаева С.Н. История мордовской литературы. Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2014.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. № 373 // ФГОС. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 12.04.2023).
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.04.2023).

**VIKTORIYA YAUSHEVA**

*Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev*

**INTRODUCTION OF THE CHILDREN OF THE 7–9S YEARS OLD TO THE ORIGIN  
OF THE MORDOVIAN CULTURE BY THE MEANS  
OF THE GAME TECHNOLOGIES**

*The introduction of the children to the origin of the Mordovian culture is one of the foundational tasks of education and upbringing. The conditions, ways and methods of the work by this direction have the important significance. There are substantiated the essence and the significance of the children's introduction. The author describes the works of the well-known personalities, studying the issue.*

*Key words: children, Mordovian culture, folklore, game, folk culture.*

## Географические науки

УДК 551.553.6

**А.С. ПОПОВА**

(neustroevaas@studklg.ru)

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

### **ОПАСНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЕТРА НА ТЕРРИТОРИИ КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ\***

*Выполнено исследование характеристик ветра на территории Калужской области за период 2018–2022 гг.*

*Установлено, что чаще всего опасные скорости ветра наблюдаются на метеостанции Калуга.*

*Скорость такого ветра составляет 22 м/с. Наибольшей повторяемостью отличается западно-юго-западное направление ветра и наблюдается также на метеостанции Калуга.*

**Ключевые слова:** опасное метеорологическое явление, скорость ветра, направление ветра, повторяемость, ветровой режим, очень сильный ветер.

**Актуальность исследования.** Нужно отметить, что в современном мире наибольшую обеспокоенность, связанную с влиянием изменения климата на человека и экономику, вызывает возросшая повторяемость опасных явлений погоды, которые обуславливают максимальный ущерб (более чем в 70% случаев) экономике большей части стран. По данным Всемирной метеорологической организации, за четверть века число опасных явлений природного характера возросло втрое, а ущерб от них увеличился в четыре раза [2].

Александр Иванович Бедрицкий, являясь специальным представителем Президента Российской Федерации по вопросам климата, в своих докладах также сообщал, что в России опасных гидрометеорологических явлений (засух, наводнений, сильного мороза и жары, шквалов и ураганов) с каждым годом происходит на шесть процентов больше, поэтому от опасных явлений в первую очередь требуется организовывать защиту населения и экономики [3].

Именно поэтому представляется интересным оценить максимальные скорости ветра и наиболее часто повторяющиеся направления ветра в Калужском регионе, т. к. в последние десятилетия во многих регионах мира, наблюдается рост повторяемости и усиление скорости ветра до опасной.

**Целью настоящего исследования** является определение опасных скоростей и преобладающих направлений ветра по данным срочных наблюдений метеорологических станций, расположенных на территории Калужской области за последние 5 лет.

#### **Задачи исследования:**

- анализ данных срочных наблюдений на метеорологических станциях Калужской области;
- определение опасных скоростей ветра в соответствии с критериями опасных гидрометеорологических явлений в РД 52.04.563-2013 [4];
- обобщение результатов в виде расчета повторяемости направлений ветра в месяц с опасной скоростью ветра.

**Материалы и методы исследования.** Метеорологическая сеть на территории Калужской области включает 6 станций (см. рис. 1 на с. 9), из них: 1 аэрологическая станция и 5 – метеорологических станций.

Исходными данными для исследования послужили данные срочных наблюдений за скоростью (м/с) и направлением ветра (румбы) на высоте 10–12 м над земной поверхностью, осредненные за 10-минутный период, непосредственно предшествующий сроку наблюдения из архива погоды метеостанций [Там же].

\* Работа выполнена под руководством Захаровой М.В., кандидата географических наук, заведующего кафедрой географии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «КГУ им. К.Э. Циолковского».

Условные обозначения:

**МС** – метеостанции (г. Жиздра, г. Калуга, г. Малоярославец, г. Мосальск, г. Спас-Деменск)  
**АЭ** – аэрологическая станция (г. Сухиничи)



**Рис. 1.** Карта-схема расположения станций метеонаблюдений на территории Калужской области

В табл. 1 представлены качественные и количественные характеристики ветра, при достижении которых он становится опасным [5].

*Таблица 1*

**Критерии опасных скоростей ветра**

Название	Определение	Критерии
Очень сильный ветер	Сильный штормовой ветер разрушительной силы	Средняя скорость ветра не менее 20 м/с или максимальная скорость ветра (порыв) не менее 25 м/с (на побережье морей и в горных районах не менее 30 м/с)
Ураганный ветер (ураган)	Ветер разрушительной силы	Максимальная скорость ветра (порыв) 33 м/с и более
Шквал	Резкое кратковременное усиление ветра в течение не менее 1 мин.	Максимальная скорость ветра (порыв) 25 м/с и более
Смерч	Сильный маломасштабный атмосферный вихрь в виде столба или воронки, направленный от облака к подстилающей поверхности	Независимо от скорости ветра

**Результаты исследования.** Известно, что направление и скорость ветра, закономерно повторяющиеся над определенной территорией в течение какого-либо промежутка времени, носят название ветрового режима территории. Соответственно, основными характеристиками ветра являются его скорость и направление. В то же время, когда ветер (или любое другое метеорологическое явление) по своей интенсивности, продолжительности или моменту возникновения представляет угрозу жизни или здоровью граждан, а также может нанести значительный материальный ущерб, то его относят к опасному природному явлению [Там же].

По данным литературных источников [1, 6], основным фактором, который определяет ветровой режим Калужской области, является западный перенос, обусловленный общей циркуляцией атмосферы. Зимой и в переходные сезоны на рассматриваемой территории наблюдается усиление скорости ветра вследствие значительных барических градиентов между севером и югом Европейской части России. Северные районы Европейской части России находятся под воздействием исландской депрессии, а южные районы – под влиянием азиатского антициклона. Летом на юге преобладает влияние азорского антициклона, поэтому в теплый период скорость ветра незначительна, что связано с небольшими градиентами давления между Атлантикой и материком.

За исследуемый период 01.01.2018 – 01.01.2023 гг. были определены средние значения скорости ветра, найдены максимальные скорости и подсчитано количество наблюдений (см. табл. 2).

По данным табл. 2 можно сделать вывод о том, что опасные скорости ветра свыше 20 м/с, которые соответствуют категории «очень сильный ветер» за исследуемый период наблюдались 2 раза (18.01.2021 и 09.05.2022) на метеостанции Калуга, 1 раз (12.05.2021) на метеостанции Спас-Деменск и составляли 22 м/с. Достаточно близкими к опасным были скорости ветра на метеостанции Малоярославец – 19 м/с. К категории «сильный ветер» можно отнести скорость ветра 15 м/с на метеостанции Жиздра.

Таблица 2

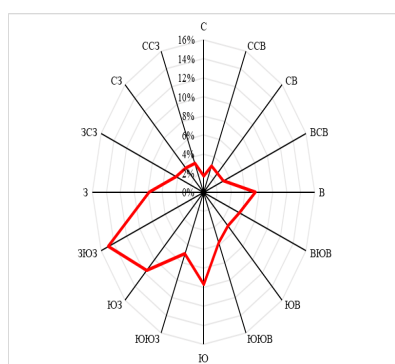
**Выборка данных по характеристикам ветра**

Метеорологическая станция	Среднее значение, м/с	Максимальное значение, м/с (дата)	Количество наблюдений
Калуга	2,4	22 (18.01.2021) 22 (09.05.2022)	14118
Жиздра	2,2	15 (02.08.2021)	14265
Малоярославец	2,1	19 (24.06.2020)	14602
Мосальск	1,7	14 (11.03.2022)	14297
Спас-Деменск	2,0	22 (12.05.2021)	14607
Сухиничи	2,1	13 (06.05.2021)	14585

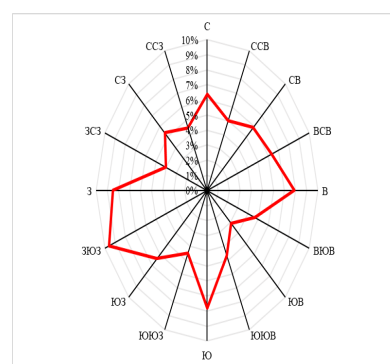
Также по данным прошлых лет известно [Там же], что среднее многолетнее значение скорости ветра в Калужской области составляет 3,5 м/с. Результаты расчетов показывают, что в современный период она уменьшилась до 2,0 м/с.

Для решения множества прикладных задач, в частности, для целей строительства, энергетики и, конечно, предотвращения чрезвычайных ситуаций, представляют интерес данные не только об максимальных скоростях ветра, но и данные о вероятности различной скорости ветра по румбам.

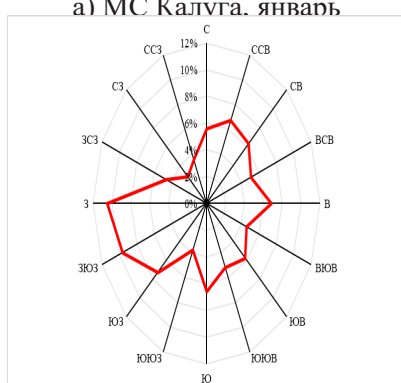
На рис. 2 (см. на с. 11) представлены повторяемости направления ветра на перечисленных выше метеостанциях в те месяцы, которые характеризуются максимальными значениями скоростей ветра в многолетнем аспекте.



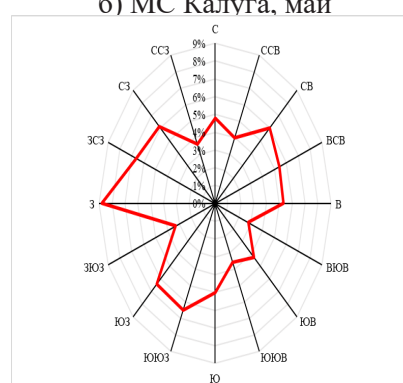
а) МС Калуга, январь



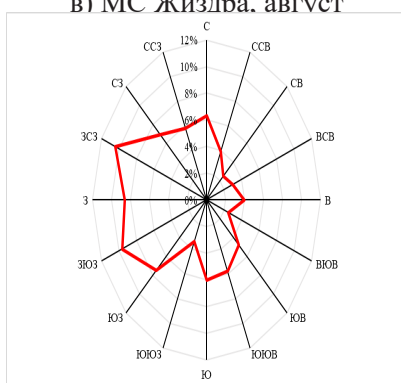
б) МС Калуга, май



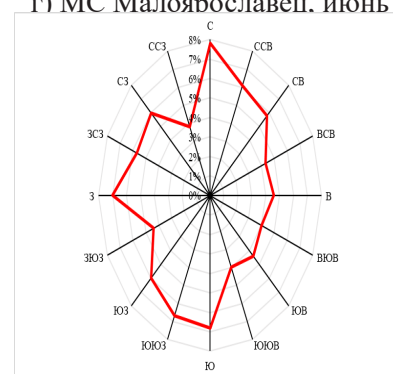
в) МС Жиздра, август



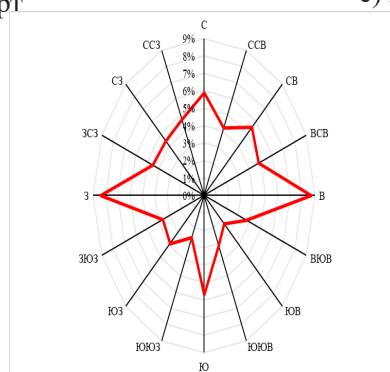
г) МС Малоярославец, июнь



д) МС Мосальск, март



е) МС Спас-Деменск, май



ж) МС Сухиничи, май

Рис. 2. Повторяемость (%) направления ветра

Таким образом, можно ожидать, что в среднем на метеостанции Калуга в январе и мае чаще всего будет преобладать западно-юго-западное направление ветра с повторяемостью 15% и 10% соответственно. Повторяемость штилей составляет 3% и 5%. Для метеостанции Спас-Деменск наиболее характерен северный ветер с повторяемостью 8% и повторяемостью штилей – 12%. Среднее многолетнее значение повторяемости ветра на остальных метеостанциях колеблется в пределах 9–10%, наиболее часто повторяющееся направление ветра – западное и западно-северо-западное (на метеостанции Мосальск). В целом для преобладающего направления ветра характерны повышенные скорости ветра.

**Выводы.** Обобщая, можно сделать некоторые выводы о ветровом режиме Калужской области с точки зрения его опасности:

- 1) Максимальные наблюдаемые скорости ветра составляют 22 м/с.
- 2) Данные скорости соответствуют опасным и относятся к категории «очень сильный ветер».
- 3) Наиболее часто данная скорость ветра наблюдается на метеостанции Калуга.
- 4) Наибольшей повторяемостью отличается западно-юго-западное направление ветра на метеостанции Калуга.

### Литература

1. Алейников О.И., Епишев О.А., Петровская Т.К. [и др.] Физическая география и природа Калужской области. Калуга: Изд-во Н. Бочкаревой, 2003.
2. Всемирная метеорологическая организация. [Электронный ресурс]. URL: <https://public.wmo.int/ru/СМИ/press-release> (дата обращения: 12.08.2023).
3. Панфутова Ю.А. Опасные метеорологические явления на равнинной территории Российской Федерации и риски, создаваемые ими: дисс. ... канд. географ. наук. СПб., 2008.
4. Расписание погоды. [Электронный ресурс]. URL: <https://rp5.ru/> (дата обращения: 12.08.2023).
5. РД 52.04.563-2013 Инструкция по подготовке и передаче штормовых сообщений наблюдательными подразделениями // Федеральная служба по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды. [Электронный ресурс]. URL: <http://ipk.meteorf.ru/projects/portal-meteo-consult/meteo-literature?id=282> (дата обращения: 12.08.2023).
6. Швер Ц.А., Неушкина А.И. Климат Калуги. Л.: Гидрометеоиздат, 1989.

**ANASTASIYA POPOVA**

*Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski*

### DANGEROUS CHARACTERISTICS OF WIND IN THE KALUGA REGION

*The study of the wind characteristics in the Kaluga region for the period of the 2018–2022s is completed in this article. It has been found that the dangerous wind speeds are most often observed at the Kaluga weather station. The speed of such a wind is 22 m/s. The west-south-west wind direction is the most frequent and is also observed at the Kaluga weather station.*

*Key words: dangerous meteorological phenomenon, wind speed, wind direction, frequency, wind regime, very strong wind.*

## Государственное и муниципальное управление

УДК 352

**Н.О. МОКРОСЛОЕВ В.А. ЦИБИКОВ**

(mokrosloev@bk.ru, rleah@yandex.ru)

Уральский государственный экономический университет

### **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ КОМФОРТНОЙ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

*Рассмотрены некоторые теоретические и практические аспекты деятельности органов местного самоуправления в сфере формирования благоприятной городской среды. Подчеркивается важность данной работы для прекращения оттока молодежи из малых городов России, обеспечивающих единство и взаимосвязанность огромных российских территорий. В качестве эффективной меры благоустройства городской среды предлагается использование внебюджетных источников финансирования муниципальных программ, а также обмен опытом между муниципалитетами с учетом природно-климатических особенностей.*

Ключевые слова: благоустройство, городская среда, инфраструктура, местная администрация, национальный проект.

За последние два десятилетия демографические и экономические изменения привели к тому, что города и городские центры стали основной средой обитания человечества. Города находятся не только там, где возможны быстрые улучшения социально-экономических и экологических условий, но и там, где такие изменения наиболее необходимы. Города в странах с развивающейся экономикой все чаще становятся движущей силой глобального процветания. В то же время, современные города с их перенаселением и патогенной экологией могут быть крайне неудобным местом жизни. Негативные факторы жизни в большом современном городе способны нивелировать рациональное благоустройство территорий. Благоустройство комфортной городской среды – это перспективная и пока мало разработанная с методологической точки зрения сфера деятельности органов местного самоуправления.

В настоящее время формирование современной комфортной городской среды в городах России приобретает особое социально-экономическое значение. Это одна из приоритетных государственных масштабных программ и национальных проектов [2]. Предусмотрена разработка и реализация принципиально новых подходов к организации комплексного благоустройства городских территорий на основе широкого участия населения в проектах обустройства дворовых территорий и общественных пространств [3]. Это приводит к значительному числу проблем организационно-информационного характера, связанных с взаимодействием с территориальными органами государственного и муниципального управления.

Обязанность органов публичной власти муниципального уровня по благоустройству комфортной городской среды берет свое начало с принятием Федерального закона № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». В частности, к полномочиям органов местного самоуправления относится разработка и утверждение требований по «содержанию зданий, сооружений и земельных участков, на которых они расположены, к внешнему виду фасадов и ограждений соответствующих зданий и сооружений; перечень работ по благоустройству и периодичность их выполнения; порядок участия собственников зданий (помещений в них) и сооружений в благоустройстве прилегающих территорий; порядку организации благоустройства территории (включая освещение улиц, озеленение территории, установка указателей с наименованиями улиц и номерами домов, размещение и содержание малых архитектурных форм), а также использования, охраны, защиты,

воспроизводства городских лесов, лесов особо охраняемых природных территорий, расположенных в границах населенных пунктов поселения» [5].

В деятельности местной администрации по благоустройству территории применяется комплексный подход характеризуемый работой по следующим направлениям:

- 1) инженерное благоустройство – это инженерная подготовка, в том числе искусственное освещение;
- 2) социально-бытовое благоустройство – совершенствование и обновление социально-бытового обслуживания населения;
- 3) внешнее благоустройство – озеленение территории, оснащение малыми архитектурными формами;
- 4) мероприятия, включающие в себя улучшение фонда жилой застройки, обеспечивающие экологическую безопасность территории [4].

При благоустройстве важно рационально распределить денежные средства чтобы достичь результата. В рамках ограниченного бюджета это становится очень важным фактором успеха.

Дефицит средств на благоустройство можно решить за счет внебюджетных источников финансирования – пожертвований и инвестиций со стороны частных лиц. В свою очередь, деятельность по мотивированию и организации внебюджетного финансирования также осуществляется органами местного самоуправления.

К наиболее актуальным проблемам в сфере формирования комфортной городской среды, характерным для большинства российских городов, следует отнести:

- 1) неудовлетворительное состояние покрытия многих дорог межмуниципального значения;
- 2) некачественное обеспечение освещенности придомовых территорий;
- 3) недостаточное обустройство муниципалитетов парковыми зонами (рекреационными зонами);
- 4) нарушение требований безопасности при оборудовании детских и спортивных площадок;
- 5) слабо освоенное парковочное пространство городов.

Решив эти проблемы, мы обеспечим лишь минимум, необходимый для организации комфортной городской среды. Решив вышеперечисленные проблем, мы сможем перейти на следующий уровень развития, а именно:

- 1) обеспечить доступность городской среды для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) наполнить городские кластеры событийными мероприятиями;
- 3) создать пространства для спорта и отдыха;
- 4) сформировать у населения осознание культурной и исторической ценности родного города (или города, в котором проживают на текущий момент);
- 5) создать инфраструктуру для пешеходов;
- 6) благоустроить пустыри и заброшенные зоны в черте города;
- 7) ликвидировать аварийные дома (предварительно обеспечить их жильцов стандартным жильём).

Что касается экономической эффективности предлагаемых мероприятий, то она будет выражена через следующие показатели: рост стоимости некоммерческой и коммерческой недвижимости, увеличение степени доступности городского пространства при передвижениях граждан пешком на 5–8%, рост арендной стоимости недвижимого муниципального имущества ориентировочно до 10% в связи с повышением её привлекательности через благоустройство прилегающих территорий, рост уровня деловой активности, создание благоприятных условия для поступления инвестиций за счет повышения посещаемости торговых объектов, рост прибыли от них, а также увеличение показателей поступления налоговых доходов в бюджет муниципального образования, вызванных ростом показателей качества управления муниципальной собственностью (аренда и продажа), а также экономической деятельностью объектов торговли.

Эффективность приведенных выше мероприятий окажет непосредственное влияние на рост числа положительных оценок населением деятельности органов местного самоуправления по следующим критериям [1]:

1. Удовлетворенность населения организацией транспортного обслуживания в муниципальном образовании (процентов от числа опрошенных).

2. Удовлетворенность населения качеством автомобильных дорог в муниципальном образовании (процентов от числа опрошенных).

3. Удовлетворенность населения жилищно-коммунальными услугами: уровнем организации теплоснабжения (снабжения населения топливом), водоснабжения (водоотведения), электроснабжения, газоснабжения (процентов от числа опрошенных).

Особо необходимо отметить значение установления между муниципальными образованиями, расположенными в разных климатических поясах, партнерских отношений и обмена опытом. Дело в том, что климат, в котором вы живете, влияет на то, как вы ведете себя, а также на то, как вы проводите свое времяпрепровождение, и этот факт следует учитывать при разработке планов городского развития. В частности, существует своя специфика в городах, расположенных в регионах дальнего Востока и Севера страны, климат в которых создает значительные препятствия на пути к комфорту городских жителей. Определенные особенности есть и в городах, расположенных на российском юге, а также в горной местности Северного Кавказа, Урала, Алтая и т. п. В отличие от традиционных городских партнерств, проект по обмену опытом следует нацелить на создание разнообразных форм межмуниципального сотрудничества. В целях обмена руководством муниципальных образований предлагается проводить:

а) семинары, в ходе которых планировать и реализовывать совместные небольшие проекты (приоритетно, путем внебюджетного финансирования);

б) экспертных встречи, ознакомительные поездки и рабочие обмены.

Практические же меры сотрудничества могут включать комплекс мероприятий по улучшению оснащения социально-культурных учреждений, благоустройству городских территорий, таких как зеленые насаждения, парки и игровые площадки. Мероприятия также охватывают сферу утилизации бытовых отходов и уборки города. Коллективно решая проблемы, с которыми сталкиваются муниципалитеты, города получают глубокое понимание ситуации и направления оптимального использования имеющихся (ограниченных) ресурсов, приумножая, таким способом, свой опыт в сфере благоустройства.

В конечном итоге, формирование комфортной городской среды окажет положительное влияние на общественное мнение относительно деятельности местной администрации, будет способствовать сокращению оттока населения из малых городов России, которые обеспечивают, в свою очередь, единство и взаимосвязанность огромных российских территорий.

### Литература

1. Кикава Н.П. Экономика градостроительства: оценка эффективности мероприятий комплексного благоустройства территорий. [Электронный ресурс]. URL: <https://mguu.ru/wp-content/uploads/2017/12/Kikava.pdf> (дата обращения: 25.03.2023).

2. Национальный проект «Жильё и городская среда». [Электронный ресурс]. URL: <https://minstroyrf.gov.ru/trades/natsionalnye-proekty/natsionalnyu-proekt-zhilye-i-gorodskaya-sreda/> (дата обращения: 09.06.2023).

3. Петрина О.А., Стадолин М.Е. Комфортная городская среда: тенденции и проблемы организации // Вестник университета. 2018. № 6. С. 34–38. [Электронный ресурс]. URL: [https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/1050?locale=ru\\_RU](https://vestnik.guu.ru/jour/article/view/1050?locale=ru_RU) (дата обращения: 09.06.2023).

4. Свердлов Б.Б. Вопросы нормативно-правового регулирования благоустройства в Российской Федерации // Вестник науки. 2018. Т. 5. № 6(6). С. 49–55.

5. Федеральный закон от 06 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_44571/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44571/) (дата обращения: 09.06.2023).

**NIKOLAY MOKROSLOEV, VICTOR TSIBIKOV**  
*Ural State University of Economics*

**THE ISSUES OF THE ORGANIZATION OF THE MODERN COMFORTABLE  
URBAN ENVIRONMENT AND THE WAYS OF THEIR SOLUTION**

*The article deals with some theoretical and practical aspects of the activity of the local government bodies in the sphere of the development of the favourable urban environment. There is emphasized the importance of the work for the stop of the youth's outflow from the small town of Russia, supporting the unity and the interrelationship of the tremendous Russian territories. There is suggested to use the non-government sources of financing the municipal programs as the efficient measure of the improvement of the urban environment and the exchange of the experience between the municipalities with consideration of the natural and climatic features.*

*Key words: municipal improvement, urban environment, infrastructure, local administration, national project.*

## Исторические науки

УДК 94(410): 341.326

**О.В. СМЕРНОВА**

(st087091@student.spbu.ru)

Санкт-Петербургский государственный университет

### **БРИТАНСКАЯ ПРОПАГАНДА В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ: ХАРАКТЕРНЫЕ МОТИВЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ\***

*Исследуется опыт британской военной пропаганды в свете «новаторских» решений в области ее реализации. Дается типология мотивов, характерных для пропаганды Великобритании в 1914–1918 гг.; сюжетов, ставших впоследствии наиболее типовыми и сохранившихся в практически неизменной форме в пропаганде до наших дней. Рассматриваются механизмы воздействия указанных мотивов на массовое сознание, психику индивида и социальный климат в Великобритании.*

Ключевые слова: Британская военная пропаганда, Первая мировая война, структура, мотив, образ, воздействие.

Источники (мемуары очевидцев, документы национальных архивов, дневники и труды современников) сохранили многочисленные свидетельства о колоссальном психологическом воздействии британской пропаганды в годы Первой мировой. Ни в одной войне прежде ни одному правительству не удавалось создать столь разветвленный, отменно заточенный под основную задачу бюрократический аппарат пропаганды. Память, таким образом, сохранилась еще и в виде исторического прецедента. И в этом ее критическое значение. Пропаганда стала представлять собой особую, новоизобретенную форму насилия – насилия над психикой объекта.

Можно долго рассуждать о том, является ли пропаганда формой насилия, оружием военного времени. Так или иначе, этот метод ведения войны эволюционировал к 1914 г. по сравнению с предшествующими кампаниями. К тому же XX в. не скупился на натуралистические подробности: картины фронтовых болезней, ужасного содержания солдат, полевых госпиталей, последствий применения химического оружия, что только усиливало эффект пропаганды. Это оружие действовало неявно: ущерб от него трудно было оценить или даже заметить непосредственно на поле боя, где очевидно лишь, что стоит остерегаться пуль, что минами разрывает на части, а за сталью – следует кровь.

Так или иначе, очевидно, что пропаганда в той форме, в какой она повсеместно применяется сейчас, – изобретение времен Первой мировой войны, созданное также для нужд войны [7, с. 1–5]. Это подтверждают и исторические реалии послевоенной Британии, в которой усилия британского правительства по организации военной пропаганды расценивались скорее отрицательно. Роберт Дональд, на тот момент известный всей Британии редактор и издатель, автор нескольких докладов об успехах правительственной пропаганды, член Консультативного комитета (Advisory Committee) при Министерстве информации, высказался о военной пропаганде следующим образом: это явление «совершенно противное нашим [британским] чувствам и идущее вразрез с нашими [британскими] традициям» [6, с. 249]. Кроме того, весь колоссальный, отлично скоординированный аппарат пропаганды в Великобритании был свернут после Первой мировой, от него отказались, как отказываются от оружия в мирное время.

Прежде чем перейти к анализу мотивов, следует дать краткое описание тому, что представлял собой аппарат пропаганды в Великобритании в 1914–1918 гг. и каковы были цели его создания. При том что Британия вступила в войну, как и союзники, не имея никакой проверенной и отточенной системы для ведения пропаганды, имея, однако, опыт таковой в предшествовавших войнах; пропаганда тогда была преимущественно внутренней.

\* Работа выполнена под руководством Бодрова А.В., кандидата исторических наук, доцента кафедры теории и истории международных отношений Факультета международных отношений ФГБОУ ВО «СПбГУ».

Изначальной целью пропагандистской кампании была мобилизация, прежде всего, человеческих (т. к. воинская повинность была введена лишь в 1916 г.) ресурсов для фронта и в тылу. На тот момент (до 1916 г.) этим занимался особый Парламентский Комитет по рекрутированию (Parliamentary Recruiting Committee). Он был создан в первые месяцы войны и действовал под эгидой Министерства войны (War Office).

Парламентский Комитет формально не входил в аппарат пропаганды, однако фактически стал первым органом подобного рода. В его печатных материалах уже прослеживаются тенденции насаждения ценностей, апелляций к совести и давления на уязвимые точки социума, конфликты общественной и индивидуальной жизни. Именно Парламентский Комитет издавал первые листовки с отпечатанными большими буквами ярких цветов призывами: «Вступай добровольцем сегодня» (“Enlist today”), «Мы, дети, взываем к мужчинам Англии» (“We, children, appeal to the men of England”), «Разыскиваются мужчины для Армии Ее Величества» (“More men are wanted for Her Majesty’s Army”), «Иди сейчас» (“Come now”), «Будь честен с собой» (“Be honest with yourself”\*) и т. д.

Помимо Парламентского Комитета на разных этапах войны был создан и успешно функционировал ряд прочих институтов, ответственных за военную цензуру, внешнюю пропаганду, сбор информации за рубежом и т. д. Большую роль в пропаганде играла пресса (в особенности “The Times”).

На разных уровнях аппарата пропаганды за годы войны был создан строго ограниченный и в то же время разнообразный набор образов и мотивов. По своему характеру они оказались универсальны: особенность их в том, что они актуализируются в условиях любого рода социальной нестабильности. Подобные мотивы в британской военной пропаганде и хотелось бы проанализировать далее подробно. Следует оговориться, что под мотивом в данном случае подразумевается некий расхожий сюжет, характерный пафос или образ, встречающийся более чем в одном образчике пропаганды.

На основе анализа источников и свидетельств эпохи нами были выделены следующие мотивы, характерные для британской пропаганды времен Первой мировой.

Прежде всего, разумеется, патриотический мотив, мотивы верности Британской Империи и Короне, гражданского долга. Графические изображения и текстовые отсылки здесь говорят сами за себя: «И выходите без чинов, все вместе...» (“Stand not upon the order of your going...”) (содержит цитату из пьесы У. Шекспира «Макбет»), «Здесь твой дом?» с картой Британских островов «Защити его!» (“Is your home here? Defend it!”), «Это наш флаг. Борись за него. Трудись для него» (“It’s our flag. Fight for it. Work for it”).

Следующий характерный мотив – воззвание к совести («Будь честен с собой» (“Be honest with yourself”), солидарности с воинами на фронте («Давай, парень, переправься и помоги» (“Come lad, slip across sand help”). Мотив, который призван заставить рядового британца почувствовать себя не на своем месте в тылу («Займи свое место» (“Step into your place”), «В строю еще есть место» (“There is still a place in the line”), «Задумайся об этом» (“If the cap fits you”). Здесь характерен плакат (один из ранних) «Четыре вопроса мужчинам, которые не вступили в армию» (“4 Questions for men who have not enlisted”). Он не содержит ничего, кроме текста на ярко-оранжевом фоне в красной рамке. Текст – четыре вопроса: 1) «Если вам от 19 до 38 и вы в хорошей физической форме, ответьте, приносит ли вам чувство удовлетворения то, чем вы занимаетесь сегодня?»; 2) «Можете ли вы чувствовать себя по-прежнему счастливым, когда, совершая ежедневную прогулку, встречаете на пути мужчин, одетых в форму Королевской Армии?»; 3) «Что ты ответишь, когда через годы тебе зададут вопрос: «А ты где служил в Великую войну?»; 4) «Что ты ответишь, когда твои дети вырастут и спросят тебя «Отец, почему ты не воевал, как все воевали?» [3, с. 46].

Иногда, как на плакате «Он доволен и счастлив. А ты?» (“He’s happy and satisfied. Are you?”), этот мотив встречается в форме намерения вызвать зависть к солдатам на фронте, которые, являя собой, помимо прочего, образец подданного Британской Короне, не испытывают, в отличие от мужчин в тылу, мук совести, и оттого счастливы куда больше.

\* Перевод здесь и далее наш. – О.С.

Интересно отметить, что британский солдат, будь то на пропагандистских плакатах или в других печатных материалах – всегда счастлив и сыт: даже протягивая руку с просьбой о помощи (как на плакате «Давай, парень, переправься и помоги») (“Come lad, slip across and help”) он широко улыбается. Он преодолевает трудности войны, сохраняя веселость, но не преминет проявить сочувствие к жертвам беспощадного врага, склонить голову в почтительной грусти (плакат «Помни о Бельгии») (“Remember Belgium”). Он одет самым подходящим для воина образом: в форменную фуражку (изображения каски встречаются крайне редко), его талия охвачена поясом, он атлетичен и широк в плечах. Однако главное – бессмертен.

Британские солдаты никогда не умирали в пропаганде. Что, кстати говоря, отличает образы пропаганды от того, что создавалось в литературе и искусстве. В литературе, наоборот, смерть была главным героем. Авторам того времени зачастую свойственно было прославлять, романтизировать праведную смерть. «Я не видел ничего прекраснее смерти на поле боя, усеянном маками» – подобный пафос очень характерен для произведений периода [2]. Такую реакцию художественного слова на действительность войны можно назвать, своего рода, психологической защитой, рефлексивной реакцией общества (одного из его институтов – литературы) на феномен смерти, о котором все, несмотря на попытки пропаганды физически обессмертить британского солдата, были неизбежно осведомлены. Таким образом, пропаганда вступала в конфликт с литературой, вызывая, вероятно, некий диссонанс в коллективном сознании британцев. С другой стороны, она ломала механизм психологической защиты, что делало общество уязвимым к травматическим информационным потокам с другой стороны.

Например, со стороны изобразительного искусства, в котором реализм стал неизбежно выходить на первый план. С фронта приходили графические изображения лежащих друг на друге трупов, скорченных от удушья вследствие применения химического оружия лиц и прочих драматических сцен. Кроме того, в эту категорию подходят и описания (в основном в форме газетных текстов) гибели целых вражеских подразделений, убожества и нечистот, в которых, с подачи британской пропаганды, держались германские солдаты, их рациона, условий военного быта и т. п., демонстрации достижений хирургии и медицины (были прецеденты, когда проходили целые выставки с картинами обезображенных лиц и тел солдат, «преображенных» медицинским вмешательством).

Возвращаясь к мотиву уклонения, плакаты, описанные выше, носили целью спровоцировать действие. Они одновременно были нацелены на то, чтобы вызвать стыд, стигматизировать пассивность и уклонизм, поощрить немедленное действие. Отголоски этого можно будет увидеть в так называемых «доктринах действия», объединивших в межвоенный период различные вариации и формы фашистских идеологий.

Следующим характерным мотивом можно назвать оправдание маскулинности («Мы, дети Британии») (“We, children of Britain”), «Женщины Британии говорят – «Идите» (“Women of Britain say – Go”). Вообще война и британская пропаганда остро поставили на повестку дня вопросы феминности и маскулинности. Эти сюжеты в плакатном производстве неизбежно пересекались с проблемами семейных ценностей, отношений и конфликтов в семье, памяти поколений. Например, характерен один из известнейших плакатов времен Первой мировой – «Папа, что делал ТЫ на Великой войне?» (“Daddy, what did YOU do in the Great War?”), на котором изображен не кто иной как идеальный британец будущего: обеспеченный, что видно по одежде и обстановке, отец двоих детей. И непременно воевавший на полях Великой войны. Его лицо выражает собранность и гордость, когда дочь спрашивает: «А что делал на войне ты, отец?» Таков идеал маскулинности [1]. Страх не оправдать его, остаться на периферии общественных отношений, лишится статуса и уважения даже в собственной семье должен был, по задумке пропагандистов, заставить британского мужчину отправиться на фронт.

Война стала наиболее доступным способом самовыражения, к тому же, с гарантированным успехом. Мотивацией, таким образом, служило желание отдельного человека добиться общественного признания, авторитета в семье и страх оказаться чуждым большинству [4, с. 238]. И, пожалуй, можно судить о том, что некогда (в ранних кампаниях) первостепенная мотивировка в виде праведной цели и верного дела отошла на второй план. Индивид в его отношении к коллективу, к обществу, в терминах социальной роли вышел на первый план в пропаганде. Шок от войны, которая началась так внезапно

но и неожиданно для европейской общественности, вызвал сомнения в коллективном «мы», в правильности действий этого «мы». Пока британцы задавались вопросом «А правильно ли мы поступаем?», британское правительство в стремлении сократить время на раздумье, обратилось к индивидуальному «я». «Я» по сравнению с «мы» оказалось более уязвимым к давлению извне. Этому «Я» удалось навязать определенную модель поведения, в правильности которой не могло остаться сомнений, учитывая сокрушительные последствия в случае отступления от нее.

Таким образом, пропаганда стала агрессивнее в том смысле, что она вмешивалась в частную жизнь, можно сказать, в душу британца, целилась в каждого индивида отдельно.

Говоря о женщинах и детях, эти образы довольно широко стали использовать в пропаганде именно в годы Первой мировой. Женщины и дети приобрели некую политическую субъектность. На плакатах встречаются изображения бойскаутов, помогающих фронту, детей, провожающих отцов на фронт. В такой же роли выступают и женщины. Однако уже к 1916 г. вопрос феминности в условиях войны встает особенно остро. Должна ли женщина воевать? Что женщина может сделать для войны? Так, плакат «На службе у нации. Женские аграрные войска» (“National Service. Women’s land Army”) содержит классический образ британки: с мягкими чертами лица, в изящной шляпке. И, что удивительно, в короткой юбке и сапогах. Она работает за плугом в поле, вероятно, долго и усердно – на фоне садится солнце [5]. Таким образом, пропаганда становится инклюзивной. А женщина через пропаганду получает политическую роль.

Наконец, последний мотив можно обобщенно назвать «борьбой со зверем». Это, прежде всего, создание экзистенциальной угрозы, основанное на чувстве страха, запугивании и оперировании инстинктом самосохранения. Очевидно, сюжет не нов, образ «другого» – необходимая категория войны. Однако британская пропаганда в годы Первой мировой в этом смысле ушла куда дальше. «Другой» перестал быть некой абстрактной категорией, превратился в живого варвара. Пропагандистская пресса не скупилась на гиперболы, мифотворчество не знало границ. Об этике военного времени забыли. В погоне за образом бесчеловечного, бездушного германца британские пропагандисты дошли до подобного рода картин: одна из заметок “The Daily Review of the Foreign Press” содержала в себе описание найденного в Голландии вагона с телами убитых немцев. Однако в Голландию, со слов издания, он попал по ошибке, фактическим же местом назначения был Льеж, в котором находилась фабрика по переработке трупов и изготовлению из них мыла. Это, пожалуй, один из наиболее радикальных примеров. Однако стоит понимать, что представлял собой миф о враге [6, с. 146].

Кроме того, в прессе с развитием фотографии начали печатать снимки, запечатлевшие момент разрушения старинных церквей, городов, исторических зданий и площадей – наследия старой Европы [4, с. 235]. То, что стояло веками, фундамент европейских достижений, разрушалось на глазах, и в этом винили германцев. Однако сложно судить об успехах такого рода пропаганды в рамках намеченной цели. Вероятно, уверовав во врага, европейцы разуверовали в человека; оказалось, что все многовековые достижения цивилизации могут быть разрушены по щелчку. Повысился порог принятия насилия на ментальном уровне. То, что раньше казалось неприемлемым, невозможным, недопустимым с подачи британской прессы и прочих институтов пропаганды вошло в повседневность. Ведь, прямо говоря, ранее никто в официальных правительственных источниках не позволял себе препарировать человека на глазах широкой общественности.

В этом ключе можно судить о зернах этического кризиса, заложенного пропагандой в годы Первой мировой войны. Сравнивая язык пропаганды с языком, например, литературы, которая всегда стояла на страже этики и эстетики, говорила о войне, ее ужасах открыто и без стеснения, но языком художественным, метафорически, как бы примирительным тоном. Язык пропаганды, прямой и безусловный, ее то ли постулирующий, то ли вопросительный тон должны были, наоборот, сотрясти массовое сознание, поразить и травмировать, а мотивы ее давили непосредственно на уязвимые точки общественных и человеческих отношений. Пропаганда, таким образом, сама по себе стала формой политического насилия.

### Литература

1. [PRC 79] DADDY, WHAT DID YOU DO IN THE GREAT WAR? // Imperial War Museum Collections. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/17054> (дата обращения: 15.04.2023).
2. Barry G. Moral Norms and Values // 1914–1918-online. International Encyclopedia of the First World War. Freie Universität Berlin, Berlin 2019-03-07. [Электронный ресурс]. URL: [https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/moral\\_norms\\_and\\_values](https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/moral_norms_and_values) (дата обращения: 02.03.2023).
3. Hardley F., Pegler M. Posters of The Great War. Barnsley: Pen & Sword Military, 2013.
4. Kramer A. Dynamic of destruction. Culture and mass killing in the First World War. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007.
5. National Service – Women’s Land Army – Speed the Plough and the Woman. Imperial War Museum Collections: Who Drives It. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/10511>. (дата обращения: 15.04.2023).
6. Sanders M.L., Taylor P.M. British Propaganda during the First World War, 1914–18. London: Macmillan Education, 1982.
7. Taylor P.M. Munitons of the mind: a history of propaganda from the ancient world to the present era. Manchester: Manchester University Press, 2003.

**OLGA SMIRNOVA**

*Saint-Petersburg State University*

### **THE BRITISH PROPAGANDA IN THE FIRST WORLD WAR: THE SPECIFIC MOTIVES AND THE PSYCHOLOGICAL INFLUENCE**

*The article deals with the study of the experience of the British military propaganda in the context of the “innovative” decisions in the sphere of its implementation. There is given the typology of the motives that are specific for the propaganda in Great Britain in the 1914–1918s., and the plots that have become later the most typical one and saved almost in the unchanged form in the propaganda to the present day. The author considers the mechanisms of the influence of these motives on the mass consciousness, the mentality of the individual and the social climate in Great Britain.*

*Key words: the British military propaganda, the First World War, structure, motive, image, influence.*

УДК 93/94

**Т.П. ФЕДЯНИНА**

(*Ya.fedyanina-tanya@yandex.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ\***

*Работа подчеркивает необходимость использования наглядности на уроке истории. Приведены мнения методистов об использовании художественных источников на уроках истории. Рассмотрены основные виды исторических и учебных картин, выделены главные методы работы с картиной на уроке. Сделаны выводы об эффективности применения наглядных методов на уроке истории.*

Ключевые слова: *наглядность, картина, история России, методы преподавания, урок.*

В современных реалиях наглядность на уроках истории является обязательным элементом. Еще в XVI в. Я.А. Коменским была доказана эффективность наглядного обучения в школе. Методы наглядности могут служить базой для выявления сущности исторических явлений. Средства наглядности ориентируют школьников самим выявлять темы исследования, выискивать и отбирать источники, делать исторический разбор темы. В результате этого, у учащихся формируется аналитический подход к решению различных актуальных для них задач.

Вопросы использования наглядных средств на уроке истории в общеобразовательной школе давно привлекали внимание исследователей. В данной работе мы постараемся проследить, как методисты разных десятилетий рассматривали вопрос о наглядности в обучении, как менялись методики работы с художественными источниками на уроках истории в школе.

Пожалуй, самым известным советским методистом, обращавшимся к вопросам преподавания истории в школе, является Алексей Алексеевич Вагин. В труде «Методика преподавания истории в средней школе» исследователем была заложена основная методологическая база по преподаванию истории в школе [1]. Отдельную главу автор посвятил методам наглядного обучения. В своих работах мы уже обращались к труду известного методиста, поэтому лишь кратко передадим основную суть [3, с. 58–63].

А.А. Вагин подчеркивал, что, применяя наглядность на уроке истории, учитель вносит в обучение чрезвычайно важный компонент: «... живое созерцание, которое, как известно является в конечном счете исходной ступенью всякого познания» [1, с. 137]. Методист отводит большую роль использованию картин в процессе усвоения учащимися исторического материала. По мнению автора, картина:

- уточняет и конкретизирует исторические представления школьников;
- раскрывает образ исторических явлений;
- облегчает познание и раскрытие сложных исторических понятий;
- оказывает эмоциональное и воспитательное воздействие на воспитанников.

Можно подчеркнуть, что важное место историческая живопись занимает в школьных учебниках. Именно она дает возможность учащимся погрузиться в ту историческую эпоху, которой посвящено конкретное произведение искусства, именно она способна сформировать у школьников конкретные образы правителей, важных государственных и военных деятелей. Кроме того, применение живописных произведений на уроке помогает решить, помимо познавательных задач, задачи воспитательного характера [3, с. 59].

Исторические картины, используемые в школе, различаются характером сюжета. А.А. Вагин выделяет четыре группы исторических картин:

1. *Картины событийные.* В них показаны особо важные и значимые события общественной жизни, революционного и военного прошлого.

---

\* Работа выполнена под руководством Меркурьевой В.С., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Характеризуя событийные картины, методист подчеркивает, что «они служат мощным средством нравственного и идейно-воспитательного воздействия на учащихся, но просмотр событийной картины должен сопровождаться ярким и красочным рассказом учителя» [3, с. 59].

2. *Типологические картины.* Отражают исторические явления и процессы, характерные для определенной эпохи и поэтому многократно повторяющиеся.

«При работе с типологическими картинами учителю следует использовать метод беседы с учащимися, но при условии того, что элементы ее содержания уже в определенной мере знакомы ученикам. Тогда учитель будет способен выстроить оживленную беседу, где с помощью наводящих вопросов, освещит знания школьников уже по ранее изученной теме» [Там же].

### 3. *Исторический пейзаж.*

Работа с данными картины требует преимущественно описания и объяснения от учителя, т. е. как и в работе с событийными картинами следует использовать рассказ.

### 4. *Исторические портреты.*

Данные картины способны сформировать у учащихся конкретное мнение об исторической личности, поэтому учителю будет целесообразно при работе с историческими портретами обратиться к биографии изображаемого исторического лица [1, с. 149–152].

Именно приведенная выше классификация исторических картин стала традиционной в методике преподавания истории в школе. Также специалистом был предложен следующим план работы с исторической картиной на уроке:

1. Определение места действия, описание обстановки, где происходит событие.

2. Четкое разделение основных композиционных групп.

Бывают случаи, когда картина не имеет четкого композиционного центра, а состоит из ряда сюжетных центров. В данном случае учителю необходимо выявить внутреннюю связь между сюжетными центрами и провести последовательный разбор каждого, при этом соблюдая логику содержания картины [3, с. 62].

3. Анализ деталей, рассмотрение отдельных фигур;

Здесь мы обращаемся к отдельным персонажам, представленным на картине, нам важно разобрать их чувства, мысли, эмоции, действия.

4. От анализа к обобщению, от рассмотрения отдельных фигур к выводу, оценке события.

Проводим анализ, соединяем отдельные части картины в единое целое. На данном этапе, будет важна активная беседа с классом, может быть даже в форме дискуссии [Там же].

Предложенный Алексеем Алексеевичем вариант работы с исторической картиной соответствовал стандартам того времени, конечно, уже в современных реалиях данный план требует доработки. Однако важно подчеркнуть, что методические рекомендации А.А. Вагина стали ориентиром для учителей на многие годы, выделенные им методы работы с картиной на уроке истории, остаются актуальными до сих пор. Далее следует обратиться к работам специалистов, которые вышли в начале XXI в., но продолжают традиции, заложенные А.А. Вагином.

В 2000 г. вышел учебник М.Т. Студеникина «Методика преподавания истории в школе» для высших учебных заведений. И в целом, данный труд обобщил и систематизировал советский опыт, но внес и некоторые нововведения в методику. Так же, как и А.А. Вагин, Михаил Тимофеевич вопросы о наглядности в обучении истории выносит в отдельный пункт [4, с. 90].

Однако в отличие от А.А. Вагина М.Т. Студеникин приводит классификацию не исторических, а именно учебных картин. Исследователем были выделены следующие типы:

– Событийные картины. Дают представление о конкретных единичных событиях.

– Типологические картины. Воспроизводят многократно повторяющиеся исторические факты.

– Культурно-исторические картины. Знакомят с предметами быта, памятниками материальной культуры [Там же, с. 91].

Мы видим, что данная подборка во многом повторяет вариант, предложенный советским методистом А.А. Вагиным, но есть и отличия. Новым в привычной классификации стали культурно-исторические картины.

*Какие же рекомендации по работе с картиной на уроке были предложены данным специалистом?*

Во-первых, «разбирая то или иное произведение художника», следует знакомить учеников с биографией автора картины, т. к. нередко его творческий и жизненный пути не так просты, как кажутся на первый взгляд [4, с. 93].

Во-вторых, при работе с историческим портретом рекомендуется обращаться к источникам личного происхождения. Чтение мемуаров, или воспоминаний людей, знавших изображенного на портрете, помогут глубже узнать портретируемого.

В-третьих, проведение творческих конкурсов при работе с учебной картиной, будет способствовать развитию креативного мышления у учащихся. М.Т. Студеникин приводит три варианта такой работы [Там же, с. 94].

Далее методистом было подчеркнuto, что работа с учебной картиной возможна на разных этапах урока: при изучении новой темы, в целях закрепления и обобщения знаний учащихся, или как итоговое повторения. Однако не рекомендуется привлекать более двух–трех картин на урок, т. к. обилие иллюстративного материала ослабит интенсивность восприятия детей.

Как мы можем заметить, на протяжении 30 лет работа с художественными источниками на уроке истории почти не менялась. Да, добавились новые формы работы с детьми, они стали более разнообразными и творческими, но базовый алгоритм работы с учебной картиной во многом остался неизменен.

Однако все поменялось в последние десятилетия, когда цифровые технологии активно начали внедряться в учебный процесс: «История, это, пожалуй, единственный предмет в системе образования, который за последние 15 лет претерпел кардинальные изменения, как в плане взглядов на сам предмет, так и на его методику преподавания» [2, с. 93].

Визуальный поворот, произошедший в педагогической науке последних десятилетий, бросает преподавателям некий вызов, т. к. теперь он перестал являться транслятором знаний. Его функции во многом успешно воплощают иные доступные источники информации: телевидение, интернет, социальные сети и т. д. Теперь учителю отводится роль наставника и проводника. В современной педагогике большое внимание сейчас уделяется, так называемому, «клиповому мышлению». Школьники и молодежь привыкают видеть яркие картинки, которые постоянно сменяют друг друга, тексту при этом отводится второстепенная роль. Человек с таким мышлением не способен долго сосредотачиваться на информации, при этом способность к анализу почти нулевая.

Обратимся к работе, которая вышла в 2018 г., «Наглядные методы обучения и проектные методики на уроке истории» Н.В. Черновой и Н.Н. Макаровой [5]. В ней авторы подчеркивают, что: «Наглядные методы обучения должны меняться, совершенствоваться, отвечать современным требованиям и техническим возможностям» [Там же, с. 106]. В рамках этого вопроса специалистами были предложены следующие варианты работы с наглядностью на уроке истории, которые смогли бы преодолеть проблему «клипового мышления»: работа с иллюстрированным словарем, работа с исторической открыткой.

*Разработка школьниками иллюстрированного словаря.* Этот метод отличается от метода ведения обычного словаря тем, что даёт возможность школьникам через зрительное, эмоциональное, ассоциативное восприятия запомнить и уловить сущность исторического термина [Там же, с. 107].

*Плюсы такой работы:*

- Возможность адаптировать задание для конкретного возраста. Применение групповой или индивидуальной работы.
- У школьников формируется навык работы с историческими терминами.
- Применение иллюстративного словаря возможно в последующей работе.
- При такой работе учащиеся проявляют свои творческие способности, выражают свою индивидуальность.

– Данное задание отвечает современным стандартам школьного образования.

*Работа с исторической открыткой.* Выделенный метод идеально подходит для проработки исторических персоналий на уроке. При этом обучающиеся познакомятся с визуальными образами исторических лиц, познакомятся с их жизнью и деятельности, проанализируют источники личного происхождения и т. д. [5, с. 108].

Авторы подчеркивают, что, просмотр исторических открыток на уроке соответствует «клиповому» мышлению, что также мотивирует учащихся на деятельность.

*Плюсы такой работы:*

- многообразие тем для открыток;
- креативный подход предоставляет возможность эффективнее запоминать непростую и объемную историческую информацию;
- возможность разнообразить деятельность школьников на уроке истории.

В целом, все приведенные выше методы работы отвечают современным стандартам школьного образования. Такие формы работы позволяют вовлечь школьников в процесс обучения. В ходе выполнения предложенных заданий, ребята смогут знакомиться с историческими событиями, процессами, терминами и личностями в интерактивной форме, что сделает учебный процесс легким и информативным.

#### Литература

1. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М.: Просвещение, 1984.
2. Жаркова О.М. Использование визуальной информации в преподавании истории // XVII Вишняковские чтения. Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона: материалы Междунар. науч. конф. (г. Бокситогорск, 28 марта 2014 г.). СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2014. Том XVII. С. 93–97.
3. Меркурьева В.С., Федянина Т.П. Работа с исторической живописью на уроке истории и при подготовке к ЕГЭ // Преподавание истории в школе. 2023. № 4. С. 58–63.
4. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М.: ВЛАДОС, 2004.
5. Чернова Н.В., Макарова Н.Н. Наглядные методы обучения и проектные методики на уроке истории // Перспективы науки и образования. 2018. № 6(36). С. 105–113.

**TATYANA FEDYANINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

#### DEMONSTRATIVE VISUALIZATION IN THE MODERN HISTORICAL EDUCATION

*The article underlines the necessity of the use of the visualization at the lesson of History. The author gives the opinions of the methodologists about the use of the fictional sources at the lessons of History. There are considered the basic kinds of the historical and educational pictures, there are revealed the foundational methods of the work with the picture at the lesson. The author concludes about the efficiency of the use of the visual methods at the lessons of History.*

**Key words:** *visualization, picture, history of Russia, teaching methods, lesson.*

## Педагогические науки

УДК 376.37

**К.Д. АБДУЛЛИНА, В.Г. ЯРИКОВ**

(kamillamillamilla@gmail.com, yarikov\_vg@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ПОМОЩЬЮ СОЗДАНИЯ АНИМАЦИОННЫХ СЮЖЕТОВ**

*Рассматривается грамматический строй речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.  
Описывается методика по формированию грамматического строя речи с помощью  
создания анимационных сюжетов.*

Ключевые слова: *грамматический строй речи, общее недоразвитием речи, тестопластика,  
анимационные сюжеты, нетрадиционные методы.*

Общее недоразвитие речи является наиболее распространенным нарушением при обследовании детей дошкольного возраста. При общем недоразвитии речи страдают все компоненты речевой системы, а именно звукопроизношение, лексический строй, грамматический строй речи, связная речь. Также у таких дошкольников беден словарный запас, нарушены зрительно-пространственные представления, снижены изобразительно-эстетические качества.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева являются основоположниками системы работы с детьми с общим недоразвитием речи. Они предложили разделить систему работы по формированию грамматического строя речи на два этапа. Первый этап заключается в формировании у ребенка языкового чутья. Оно строится на практике, в процессе речевой ситуации. Ребенок, общаясь с близкими, усваивает свои первые грамматические формы. Такое общение строится произвольно, в бытовых ситуациях. Правильные формы употребления слов откладываются в памяти у ребенка. Второй этап – осознанное употребление языковых закономерностей. На этом этапе ребенок самостоятельно выбирает форму слова в соответствии с контекстом, строит грамматически правильно оформленное высказывание [3, 6].

В основе грамматики лежит огромное количество норм и правил, из-за чего дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при формировании грамматического строя речи [1].

Грамматический строй языка дошкольника с III уровнем общего недоразвития речи имеет свою специфику, и для его развития должны применяться различные педагогические средства и приемы [Там же].

Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи [5] предполагает занятия по формированию грамматического строя речи. Ведущая деятельность детей дошкольного возраста – игровая, следовательно, изучаемый материал следует предлагать в игровой форме. Современные педагогические работники все чаще обращаются к нетрадиционным методам в работе логопеда, что является очень перспективным средством коррекции речевых нарушений. Применяемые на логопедических занятиях нетрадиционные методики оказывают комплексное воздействие на весь организм ребенка, способствуют как умственному, так и художественно-эстетическому развитию. В своей работе мы бы хотели наиболее подробно остановиться на таких нетрадиционных методах коррекционной работы, как создание анимационных сюжетов с помощью тестопластики [1].

Использование тестопластики на занятиях по развитию речи было предложено И.Л. Лыковой. Использование данной техники на занятиях создает дополнительный акцент на тактильную и кинестетическую чувствительность, а также повышается учебная мотивация ребенка. Лепя из теста различные фигурки, педагог в игровой форме передает знания и жизненный опыт [Там же, 4].

Формирование грамматически правильно оформленной речи – это долгий и трудоемкий процесс. Мотивацией дошкольников к занятиям может выступать создание анимационных сюжетов самими воспитанниками. В процессе создания таких видеороликов дети смогут почувствовать себя оператором, сценаристом, режиссером, декоратором и главным героем. Это значительно повысит учебную мотивацию ребенка и положительно повлияет на его развитие в целом.

В трудах А.А. Гуськовой была описана работа по развитию речи дошкольников с помощью мультипликационных сюжетов. Мультфильмы помогают наглядно воспринимать новую информацию, необходимую для изучения, а самостоятельное создание небольшого видеоролика в ходе занятия поможет повысить интерес к занятиям, а также, с помощью подобранных игр и упражнений, благотворно повлияет на формирование грамматического строя речи [2].

Для занятий по формированию грамматического строя речи с помощью анимационных сюжетов необходимо следующее оборудование: смартфон, штатив для смартфона, программа для монтажа видео, соленое тесто для лепки, декорации из бумаги (в зависимости от выбранного сюжета).

На сегодняшний день существует множество видеоредакторов для монтажа видео. При выборе видеоредактора для дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня мы опирались на простоту и логичность интерфейса программы. В табл. представлены варианты программ для создания анимационных сюжетов.

*Таблица*

**Варианты программ для создания анимационных сюжетов**

Название программы	Описание
inShot	Универсальный видеоредактор. Имеет широкий функционал. Есть возможность накладывать голос, музыку поверх видео, сохранять видео без водяных знаков.
Movavi	Имеет простые в управлении инструменты для создания видео. Можно добавить спецэффекты на видео и голос.
iMovie	Имеет интуитивно понятный набор инструментов. Позволяет добавлять до трех аудиодорожек поверх видео.

Соленое тесто – это легкий в изготовлении и наиболее безопасный материал для лепки фигурок дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня. Играя с тестом, у детей развиваются мышцы кистей рук, улучшается точность мелкой моторики, и, соответственно, улучшается речевое развитие. На занятиях по формированию грамматического строя речи в пределах 30 минут нам необходимо сделать фигурки из теста, снять небольшой и понятный детям видеоролик и закрепить усвоенные навыки правильного произношения. Выбор сюжета для анимационных роликов основывается на простоте изготовления фигурок из теста. Сюжеты для анимационных роликов могут опираться на основные лексические темы коррекционной работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня: посуда, игрушки, овощи, фрукты, мебель и др. Например, можно предложить ребенку изготовить несколько яблок, груш и бананов, а затем снять ролик как он перекладывает их на тарелку и считает. Также, дошкольник может пофантазировать и придумать тему самостоятельно.

Занятия по съемке анимационных сюжетов следует начинать с совместной работы ребенка и взрослого. Педагогу необходимо заранее настроить оборудование, подобрать свет и изготовить необходимые декорации из бумаги. Затем уточняется тема анимационного сюжета, предложенная педагогом

или ребенком. В процессе записи видео ребенок должен озвучивать свои действия, правильно проговаривая все грамматические конструкции: согласование существительного с числительным, множественное число существительных, предложно-падежные конструкции. После записи видео следует просмотр анимационных роликов и повторное закрепление грамматических форм речи. Данная работа направлена на формирование у дошкольника как речевого, так и художественно-эстетического развития.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что работа по созданию анимационных роликов с детьми на логопедических занятиях способствует формированию грамматического строя, развивает словарный запас, а также повышает мотивацию речевого общения.

### Литература

1. Абдуллина К.Д. Теоретико-методологические основы формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи с помощью нетрадиционных методов // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2023. № 2(49). С. 31–33. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1687181260.pdf> (дата обращения: 24.07.2023).
2. Гуськова А.А. Мультфильмы в детском саду. Работа с лексическими темами с детьми 5–7 лет. М.: Сфера, 2017.
3. Жукова Н.С., Филичева Т.Б., Мастюкова Е.М. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2021.
4. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Средняя группа. М.: Цветной мир, 2020.
5. Нищева Н.В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. СПб.: Детство-Пресс, 2016.
6. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. М.: Эксмо, 2022.

**KAMILLA ABDULLINA, VLADISLAV YARIKOV**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE DEVELOPMENT OF THE GRAMMATICAL SYSTEM OF SPEECH OF THE PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL WITH THE HELP OF THE CREATION OF THE ANIMATED PLOTS**

*The article deals with the grammatical system of the speech of the preschool children with the general speech underdevelopment of the third level. There is described the methodology of the development of the grammatical system of the speech with the help of the creation of the animated plots.*

*Key words: grammatical system of speech, general speech underdevelopment, dough art, animated plots, non-traditional methods.*

УДК 376.37

**О.О. АРТЮХ, В.Г. ЯРИКОВ**

*(artyukh\_2000@list.ru, yarikov\_vg@mail.ru)*

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет»*

## **ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗОК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МУЛЬТИМЕДИА ПРЕЗЕНТАЦИЙ**

*Рассматривается возможность применения интерактивных мультимедиа презентаций в процессе коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством сказок. Описываются преимущества использования интерактивных мультимедиа презентаций по сравнению с традиционными средствами.*

*Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, связная речь, сказки, ИКТ, презентации.*

В настоящее время увеличивается количество детей с нарушениями речи, следовательно, возникают вопросы о том, как развить связную речь у детей дошкольного возраста, особенно у тех детей, которые имеют общее недоразвитие речи и являются многочисленной группой среди дошкольников с речевой патологией.

Важным условием успешного обучения ребенка является коррекция связной речи, которая требует от детей овладения широким словарным запасом и грамматическим строем речи, а также практический опыт и умение применять полученные речевые навыки. Развитие связной речи помогает детям давать полные и последовательные ответы на вопросы педагога, четко и логично озвучивать свои мысли, а также пересказывать тексты. Наконец, на достаточном уровне сформированная связная речь является непременным условием для создания собственных рассказов дошкольниками [11].

Изучением особенностей развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи занимались ученые и педагоги: К.Д. Ушинский, А.М. Бородич, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.П. Глухов и др. [1, 5, 6]. В их работах отмечается, что в разделе логопедии, посвященному общему недоразвитию речи, особое место отводится формированию связной речи, что и становится главной целью всей проводимой логопедической работы. Достижение этой цели требует длительной и терпеливой работы со стороны логопедов, воспитателей, родителей и детей [13].

Сказки испокон веков применялись педагогами как воспитательное и обучающее средство для детей дошкольного возраста. Сказки бесспорно оказывают влияние на развитие речи детей с общим недоразвитием речи. С помощью сказок можно решать большинство задач коррекции нарушений речи.

Актуальность использования сказок, как средства коррекции связной речи, обусловлено тем, что произведениям присущи яркость, выразительность, ритмичность и легкость. Это позволяет считать, что по своим художественно-специфическим чертам сказки могут служить эффективным средством коррекции связной речи детей. Коррекционная работа, начатая в дошкольный период, позволит предотвратить многие причины школьной неуспеваемости.

По словам Л.С. Выготского, связную речь невозможно представить отдельно от мира мыслей. По мнению автора, связность мыслей – это и есть связность речи. Для полноценно сформированной связной речи дошкольнику необходима развитая логика мышления, способность понять услышанное и правильно передать его. Из того, как дошкольники формулируют свои высказывания, можно сделать выводы о развитии их речи и уровне владения языком [4].

Согласно замечанию С.Л. Рубинштейна, связная речь – это речь, которую можно понять полностью на основе ее содержания и контекста, без необходимости использования дополнительных объяснений [8].

Особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи являются важной проблемой, которая имеет теоретическое и практическое значение. Общее недоразвитие речи – это такое нарушение речи, при котором страдают все стороны речи.

Общее недоразвитие речи – это сложное нарушение речи, которое свойственно детям с нормальным слухом и сохранным интеллектом, характеризующееся более поздним возникновением речи, скудным запасом слов, недостаточно сформированным грамматическим строем речи, нарушениями звукопроизношения. Все эти симптомы указывают на системное нарушение всех сторон речи.

Т.Б. Филичева отмечает, что общее недоразвитие речи представляет собой различные серьезные расстройства речи, при которых у детей нарушено развитие всех компонентов ее системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при сохранном слухе и интеллекте [13].

Впервые данное нарушение было описано Р.Е. Левиной, которая выделяла «отсутствие общеупотребительной речи» как одну из форм общего недоразвития речи. Это расстройство характеризуется полным или почти полным неумением использовать обычные речевые средства для общения [7].

Согласно словам Т.Е. Филичевой, связная речь детей с общим недоразвитием речи характеризуется особенностями, которые проявляются в нарушении логической последовательности, отсутствии в рассказе важных для сюжета частей, излишней фиксации на второстепенных событиях и объектах, использовании простых предложений, содержащих мало информации [13].

Как указано в работах Т.А. Ткаченко, речевые высказывания данной категории дошкольников отличаются тем, что для них характерно отсутствие четкости, определенного логичного порядка изложения, присуща отрывочность и фокус внимания в них переносится с причинно-следственных взаимоотношений участников событий на менее важные объекты и явления. Сложнее всего детям с данным нарушением речи оказывается справиться с пересказом текста по памяти и с различными видами творческих рассказов. Однако и при составлении рассказа с опорой на образец у детей могут возникнуть сложности. Что приводит нас к выводу о необходимости проведения логопедической работы по развитию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [12].

В настоящее время в системе образования все чаще начинают использоваться информационно-коммуникационные технологии. Их можно успешно использовать и в коррекционно-логопедическом процессе с дошкольниками с общим недоразвитием речи. Одним из актуальных средств для использования в процессе коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи являются интерактивные мультимедиа презентации.

Интерактивная мультимедиа презентация – это такой способ представления информации, который содержит в себе изображения, анимацию, видео, аудио и прочие медиафайлы. Такие презентации могут сопровождаться текстом и озвучкой. Интерактивность заключается в том, что ребенок, которому демонстрируется презентация, может каким-либо способом влиять на представленный в презентации материал. Например, в презентации может находиться меню с различными разделами, помогающее быстрее находить и передвигаться по слайдам [3].

В нашем случае интерактивная мультимедиа презентация, направленная на развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью сказок, может демонстрировать сюжетные картинки по определенной сказке, картинку, обозначающую определенный фрагмент сказки, аудиофрагменты, вопросный план для пересказа сказки, картинки для знакомства с персонажами и составления рассказа-описания и т. д.

Все слайды интерактивной мультимедиа презентации обладают большим количеством смысловой и образной нагрузки. Они помогают включить в работу правое полушарие головного мозга, которое у детей с нарушениями речи лучше развито.

Интерактивные игровые задания в презентациях располагаются на отдельных слайдах и красочно оформляются с целью привлечь внимание дошкольников. Может использоваться цветной фон, шрифт, картинки и т. д. Необходимые для выполнения задания элементы располагаются на игровом поле. Примером задания может стать следующее: ребенку необходимо послушать сказку, расположить в правильном порядке сюжетные картинки и составить по ним краткий пересказ сказки [9].

Интерактивные мультимедиа презентации могут содержать в себе различные картинки: предметные; сюжетные; силуэтные; контурные. Могут использоваться аудиозаписи и звуковые эффекты,

для дополнительного воздействия на слуховой анализатор дошкольников. Гиперссылки и триггеры применяются с целью сделать игровые задания интерактивными. Например, дети могут стать активными участниками задания, самостоятельно выбрав картинку и нажав на нее. Все игровые задания оформляются таким образом, чтобы быть понятными дошкольникам даже при только визуальном знакомстве с предложенным материалом [10].

Онлайн-приложения для создания презентаций и десктопные программы имеют свои плюсы и минусы. Десктопные презентации, созданные с помощью приложений, таких как Microsoft PowerPoint или Keynote от Apple, часто предлагают больше функций и возможностей для настройки, чем онлайн-приложения. Они могут быть удобнее для работы с большими файлами или для обработки графических элементов. Они также могут быть доступны без подключения к Интернету, что удобно, если нет Wi-Fi сети.

Онлайн-приложения для создания презентаций, такие как Google Презентации или Prezi, обычно имеют преимущество в плане доступности и совместной работы. Они могут быть использованы из любого устройства с доступом в Интернет и позволяют нескольким пользователям работать над одной презентацией одновременно. Они также часто предлагают широкий выбор шаблонов и дизайн-элементов.

Кроме того, онлайн-приложения могут иметь ряд дополнительных преимуществ, таких как автоматическое сохранение и резервное копирование, возможность интеграции с другими онлайн-сервисами, например, с Google Drive, и широкий доступ к обучающим материалам.

Следовательно, при выборе между онлайн-приложением и десктопной программой для создания презентаций, рекомендуется оценить свои требования и потребности.

Для создания интерактивных мультимедиа презентаций можно использовать следующие онлайн-сервисы: Microsoft PowerPoint; Keynote; Google Презентации; Canva; Prezi; Piktochart; Crello; Emaze; Genially и т. д. Представим обзор некоторых сервисов для создания презентаций (см. табл.).

*Таблица*

**Обзор сервисов для создания презентаций**

№	Название	Функционал
1	Microsoft PowerPoint	PowerPoint можно использовать на разных платформах, включая Интернет и мобильные устройства. Программа не является сложной в применении. PowerPoint имеет большое количество различных функций, из-за чего он и является очень удобным для любителей и профессионалов, желающих представить информацию в интересной и удобной форме.
2	Keynote	Программа Keynote от Apple поставляется предустановленной на устройствах Mac и iPhone. Она обладает понятным на интуитивном уровне пользовательским интерфейсом, помогающим создавать красочные и интересные презентации легко и быстро. Кроме того, благодаря интеграции с PowerPoint, пользователи могут использовать стандартные компьютерные слайды в Keynote.
3	Google Презентации	Сервис, предлагаемый бесплатно всем пользователям Gmail, обеспечивает большую вариативность функций и удобство при создании презентаций. Google Презентации предоставляет различные варианты оформления, большой выбор шрифтов, анимацию и встроенные видео. Хотя шаблоны достаточно просты, они могут быть очень полезны для коллективной работы.
4	Canva	Canva – это такой сервис, облегчающий создание и настройку слайдов с помощью тысяч профессионально разработанных шаблонов. Пользователи могут делать презентации и делиться ими всего с помощью одного нажатия. Чтобы ознакомиться с возможностями платформы, доступна пробная версия.

№	Название	Функционал
5	Prezi	Сервис представлен как более оригинальная замена PowerPoint и наиболее подходящий для тех, кому нужно создавать живые и динамичные презентации. Этот сервис позволяет создавать интерактивные мультимедиа презентации и видео-презентации, а также имеет онлайн и офлайн приложения.
6	Emaze	Emaze предоставляет своим пользователям широкий набор инструментов для создания контента и визуальной коммуникации. В данном сервисе доступно создание обычных презентаций и видео-презентаций. Кроме того, Emaze имеет бесплатную пробную версию и приложение для мобильных устройств.

Для того, чтобы родители могли и дома организовать занятия по данным презентациям, логопед может опубликовать ссылки на презентации в собственном блоге, на логопедическом сайте или отправить родителям дошкольников на электронную почту [2].

Можно выделить некоторые преимущества использования интерактивных мультимедиа презентаций в сравнении с остальными традиционными методами. Основными преимуществами презентаций становятся следующие: информационная емкость; доступность; наглядность; эмоциональная привлекательность; многофункциональность [3].

Интерактивная мультимедиа презентация содержит в себе образовательный материал, который представлен доступным для детей дошкольного возраста способом. Ведь дошкольникам с общим недоразвитием речи намного проще усвоить информацию, если они одновременно смогут рассмотреть, послушать, совершить какое-либо действие с объектом и оценить его. Презентации позволяют построить логопедическую работу под наглядно-образное мышление детей [9].

Интерактивные мультимедиа презентации помогают представить материал для развития связной речи на основе сказок как совокупность красочных опорных образов, которые наполнены структурированной информацией и расположены в необходимом порядке на слайдах. Так, дети будут воспринимать не просто предложенные логопедом факты, а целый ассоциативный ряд, что дошкольникам намного проще для усвоения и запоминания.

В связи с тем, что с помощью интерактивных мультимедиа презентаций детям проще воспринимать предложенный логопедам материал и дольше удерживать на нем внимание, можно немного увеличить объем используемого на занятии материала. Применение необычного для дошкольников способа представления материала и использование игровой формы повышает заинтересованность и мотивацию детей [Там же].

Для повторного выполнения игровых заданий по понравившейся сказке дошкольники могут сами в домашних условиях использовать созданные логопедом презентации бесконечное множество раз. В связи с особенностями представления материала дошкольники его воспринимают как увлекательную игру, а не тяжелое задание. Детям хочется рассматривать иллюстрации, повторять за автором слова, слушать любимые фрагменты сказок, что оказывает положительное влияние на развитие связной речи.

Применение интерактивных мультимедиа презентаций побуждает работать сразу три вида памяти: слуховую, зрительную и моторную. В итоге у ребенка формируются устойчивые визуально-аудиальные и визуально-кинестетические условно-рефлекторные связи центральной нервной системы, что помогает сформировать навык контроля за собственной речью [3].

В каждой презентации для дошкольников предусмотрены поощрения за правильно выполненные задания. Это могут быть появляющиеся красочные картинки, веселые мелодии и прочие сюрпризные моменты. Поощрения помогают сделать логопедические занятия по коррекции связной речи интереснее, повысить желание ребенка исправить все неточности самостоятельно и выполнить задание правильно.

Часто в интерактивных мультимедиа презентациях картинный материал представляется постепенно, иллюстрации появляются по очереди. Так детям проще сосредоточиться и более внимательно выполнять игровые задания.

Совокупность традиционных средств с использованием интерактивных мультимедиа значительно повышает мотивацию дошкольников. Экран и красочные картинки притягивают внимание детей. Все это позволяет ускорить коррекционно-логопедический процесс и завершить его раньше, чем при использовании только традиционных средств.

Таким образом, интерактивные мультимедиа презентации делают процесс коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи посредством сказок более эффективным, быстрым, красочным и интересным для детей. Презентации позволяют представить все задания в игровой форме, а их интерактивность помогает дошкольникам стать активными участниками игровой деятельности. Проведенная в данной форме логопедическая работа способствует повышению мотивации дошкольников и сокращению сроков коррекции связной речи.

### Литература

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2013.
2. Васильева В.С., Селенкова А.А. К вопросу об использовании информационно-коммуникационных технологий в логопедической практике дошкольных образовательных учреждений // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 149–152.
3. Васильева В.С., Селенкова А.А. Психологические аспекты применения информационно-коммуникационных технологий при нарушении лексико-грамматического строя и связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 6. С. 249–267.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Национальное образование, 2019.
5. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: АРКТИ, 2014.
6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2021.
7. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Альянс, 2019.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2020.
9. Солонина Ю.И. Использование ИКТ в развитии речи дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2022. № 9(57). С. 6–9. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/233/7604/> (дата обращения: 12.05.2023).
10. Татаринцева Е.А., Плотникова Е.Г. Использование компьютерных технологий в речевом развитии детей с ОВЗ // Молодой ученый. 2020. № 3(293). С. 460–461.
11. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Юрайт, 2019.
12. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников. М.: Феникс, 2021.
13. Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2021.
14. Хохлова Т.В., Яриков В.Г. Использование онлайн-презентаций в проектной деятельности на уроках английского языка // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 80-6. С. 90–93.

**OKSANA ARTYUKH, VLADISLAV YARIKOV**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE TECHNOLOGY OF THE CORRECTION OF THE COHERENT SPEECH OF THE PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY THE MEANS OF THE FAIRY TALES WITH THE USE OF THE INTERACTIVE MULTIMEDIA PRESENTATIONS**

*The article deals with the potential of the use of the interactive multimedia presentations in the process of the correction of the coherent speech of the preschool children with the general speech underdevelopment by the means of the fairy tales. There are described the advantages of the use of the interactive multimedia presentations in comparison with the traditional means.*

*Key words: general speech underdevelopment, preschool children, coherent speech, fairy tales, information and communication technologies, presentations.*

УДК 376.37

**М.Д. ВИНИЦКАЯ, В.Г. ЯРИКОВ**  
(vinitzkaya00@bk.ru, yarikov\_vg@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ДЛЯ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

*Рассматривается возможность и преимущества применения информационно-коммуникационных технологий для повторения и закрепления пройденного материала дома в процессе профилактики дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр. Описываются способы связи логопеда с родителями дошкольников с помощью информационно-коммуникационных технологий.*

**Ключевые слова:** *общее недоразвитие речи, дошкольники, взаимодействие с родителями, дидактическая игра, ИКТ.*

Проблема дисграфии у детей становится одной из самых распространенных сложностей во время обучения в школе. Так происходит по причине того, что письмо и чтение выступают не только как цель обучения, но и как средство дальнейшего получения знаний. Особые сложности овладения письменной речью у школьников отрицательно сказываются на усвоении школьной программы. В период обучения в начальной школе у детей довольно часто возникают сложности овладения письмом, иными словами – разнообразные виды дисграфий.

Дисграфией является частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в повторяющихся и постоянных ошибках, возникающих вследствие недостаточной сформированности высших психических функций, которые чрезвычайно важны для овладения процессом письма [6].

В настоящее время увеличивается количество старших дошкольников с нарушениями речи. Одним из самых распространенных речевых нарушений считается общее недоразвитие речи. Впервые данное нарушение было описано Р.Е. Левиной. Автор к данному речевому нарушению относит «отсутствие общеупотребительной речи», для которого свойственно полная или почти полная неспособность использовать стандартные средства речевого общения [2].

Т.Б. Филичева определяет такое речевое нарушение как разнообразные сложные дефекты речи, при которых у детей страдает развитие всех элементов речевой системы, входящих в ее звуковую и смысловую стороны, при сохранном интеллекте и слухе [9].

У детей, имеющих общее недоразвитие речи, выявляется повышенный риск возникновения дисграфии с началом обучения в школе. Следовательно, остро встают вопросы профилактики дисграфии у детей еще в дошкольном возрасте.

По мнению Л.С. Выготского, игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. Для дошкольников игра является способом познания окружающей действительности [3].

Применение дидактических игр считается одним из важных средств профилактики дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Дидактическими играми называют такой вид учебных занятий, которые проводят в формате учебных игр. Дидактические игры содержат в себе ряд принципов игрового, активного обучения и выделяются присутствием особых правил, установленной системой оценивания и строгой структурой игровой деятельности [5].

Главная цель всех дидактических игр – обучающая. Преимуществом дидактических игр является то, что с их помощью можно сделать незаметной педагогическую позицию и более активно развивать необходимые умения и навыки. Часто у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается более низкий уровень познавательной активности, некоторые отклонения в нервно-психической сфере и особенности поведения. Доступная для дошкольников и привлекательная игровая ситуация на за-

нятии и во время выполнения домашней работы формирует более сильный и стойкий интерес и желание справиться с заданием. При этом познавательный процесс наполнен эмоциями, что очень важно для старших дошкольников. Дидактическая игра позволяет подключить к коррекционно-логопедическому процессу наиболее сохранный анализатор при общем недоразвитии речи – зрительный [5].

Результат коррекционно-логопедической работы повышается при совместной работе логопеда, ребенка и его родителей. Технические средства коммуникации помогают заинтересовать и подключить даже самых занятых и загруженных родителей к коррекционно-логопедическому процессу.

Любая, даже самая современная, педагогическая система не способна быть в полной степени эффективной без задействования в ней семьи ребенка. Часто родители сами выбирают не принимать участие в коррекционно-логопедической работе по причине того, что не обладают нужными знаниями и умениями, свободным временем для поиска подходящих упражнений и проведения занятий с детьми дома. Поэтому так важно использовать информационно-коммуникационные технологии и привлечь родителей к работе по дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дидактических игр [1].

Информационно-коммуникационные технологии – это «совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте» [5, с. 13].

Информационно-коммуникационные технологии позволяют включить в образовательный процесс мультимедийные и программные средства. Основным преимуществом применения информационно-коммуникационных технологий становится то, что они помогают проводить логопедические занятия и предлагать домашнюю работу в наглядной и интересной для дошкольников форме [7].

Важно использовать визуальные рекомендации по организации домашней работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи для родителей. В них логопед вносит дидактические игры, средства и приемы с целью передать наиболее наглядно и точно специфику и особенности коррекционно-логопедической работы.

Связь логопеда с родителями дошкольников может проводиться с помощью Интернета с использованием блогов, сайтов, электронной почты. Так, возможно передавать задания не с помощью традиционной тетради для домашних заданий, а в электронном формате. Логопед может размещать необходимые для профилактики дисграфии дидактические игры на сайте, в блоге или присылать родителям на электронную почту, что значительно упрощает задачу и позволяет экономить время.

Блогом называют веб-сайт, который в основном состоит из регулярно размещаемых в нем постов, картинок или мультимедиа. Блог является удобной площадкой в Интернете для совместной работы над профилактикой и исправлением речевых нарушений. Логопед может использовать блог для создания личного контента. Так, в блоге могут появляться записи на тему важности профилактики дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и соответствующие дидактические игры для занятий дома. Логопед может пополнять блог каждый день, обогащать его и расширять, проводить беседы с родителями на форумах блога. Блог позволяет поддерживать связь и взаимодействовать с родителями дошкольников [1].

Возможность добавления в блог ссылок, картинок, видео помогает специалисту создать методическую копилку, содержащую полезную информацию для родителей на тему профилактики дисграфии и необходимые дидактические игры для занятий дома. В блоге родители находят информацию о том, что проходят дети на логопедических занятиях, о важности закрепления полученных умений и навыков дома, практические советы о том, как правильно проводить дидактические игры, занимаясь дома с ребенком. При необходимости родители могут уточнить что-либо у логопеда, выйдя на связь в форуме. Родители включаются в коррекционно-логопедический процесс. Блог становится эффективным информационным местом для выстраивания совместной работы с семьями старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Веб-сайтом называют особое место (страницу) в Интернете, в котором можно разместить любую информацию, которая будет доступна в каждой точке земного шара [1].

Логопедический сайт может содержать в себе необходимую информацию о развитии речи детей в норме, о причинах возникновения общего недоразвития речи и дисграфии, о последствиях отсутствия профилактических работ, список литературы на данную тему, дидактические игры для профилактики дисграфии и т. д. Также на специализированном сайте родители могут ознакомиться с информацией о пройденных темах на логопедических занятиях, задать вопросы логопеду и получить на них ответы, оставить комментарии и отзывы о деятельности логопеда.

Электронной почтой является технология, позволяющая осуществлять получение и отправку электронных писем. С ее помощью логопед может поддерживать связь с родителями детей без необходимости встретиться, отправив всю необходимую информацию и файлы с дидактическими играми, что экономит время и помогает проще установить контакт. Так, логопед может отправлять дидактические игры для профилактики дисграфии в качестве домашних заданий, консультировать родителей, отвечать на возникающие вопросы. Особенно это актуально в случае, если ребенок по какой-либо причине не смог посетить занятие. Это помогает не допускать перерывов в работе по профилактике дисграфии и достичь хорошего результата коррекционно-логопедической работы [Там же].

Многие современные родители поддерживают данную форму работы и взаимодействия с логопедом. Теперь возможность личного общения с логопедом появляется при наличии доступа к Интернету. Выполнение домашних заданий повышает эффективность, систематичность и стабильность логопедической работы по предупреждению дисграфии у детей с общим недоразвитием речи с использованием дидактических игр. Использование информационно-коммуникационных технологий помогает сэкономить время, что является большим плюсом для работающих и занятых родителей.

Представим варианты развивающих и обучающих логопедических компьютерных программ. Программа «Игры для Тигры» создана для развития всех сторон речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Также она используется для подготовки детей к успешному овладению грамотой. Данная программа встраивается в систему коррекционно-логопедической работы по профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и содержит необходимые дидактические игры.

Существует мультимедийный проект «Развитие речи. Учимся говорить правильно», который включает в себя серию заданий, представленных в виде дидактических игр. Задания данной программы распределены по следующим разделам: неречевые звуки; звукоподражание; речевые звуки; развитие навыков звукового анализа; развитие лексического строя речи; развитие грамматического строя речи; развитие связной речи (от словосочетания до создания текста). Каждая дидактическая игра проекта имеет несколько уровней сложности.

Программа «Учимся читать. Страна Буквария» направлена одновременно на подготовку дошкольников к овладению письменной речью и знакомство детей с информатикой. Данная программа содержит важные разделы для профилактики дисграфии: понятие буквы как графического символа звука; понятие слова как упорядоченного множества букв; смыслообразующая роль буквы в слове; символ как обозначение объекта; конструирование и моделирование как способы выявления соотношения элементов единого целого.

Также в настоящее время существует большое количество сайтов, которые содержат дидактические игры для профилактики дисграфии. Представим некоторые варианты сайтов с логопедическими онлайн-играми: [www.logozavr.ru](http://www.logozavr.ru); [www.teremoc.ru](http://www.teremoc.ru); <http://mersibo.ru>; [www.lohmatic.ru](http://www.lohmatic.ru); [www.solnet.ee](http://www.solnet.ee); [www.nachalka.com](http://www.nachalka.com); [www.detiseti.ru](http://www.detiseti.ru). На данных сайтах родители могут найти для детей дидактические игры, направленные на развитие фонематического слуха, развитие лексического и грамматического строя речи, развитие связной речи, подготовку к овладению письменной речью и т. д.

Рассмотрим преимущества применения информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе для дошкольников. Информационно-коммуникационные технологии позволяют

сделать процесс профилактики дисграфии более захватывающим и привлекательным для дошкольников, вызвать положительные эмоции.

Дидактические игры, используемые для профилактики дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, могут охватывать следующие направления: развитие фонематического слуха и восприятия; постановка, автоматизация звуков и дифференциация заменяемых и искажаемых звуков; развитие навыков пространственной ориентировки; развитие чувства ритма; развитие мелкой моторики; развитие графических умений; развитие слоговой структуры слова; обогащение лексического строя речи; развитие грамматики; развитие связной речи. Например, демонстрация изображений в движении (анимация) помогает старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи усвоить грамматические формы выражения пространственных значений предлогов. Данный прием может использоваться при профилактике аграмматической дисграфии [6].

Для домашней работы дидактические игры применяются с целью закрепления и повторения пройденного на логопедических занятиях по профилактике дисграфии материала.

В дидактических играх используются знакомые дошкольникам персонажи, вместе с которыми они проводят самостоятельные исследования. Правильный ответ и выполненное задание могут вознаграждаться веселой музыкой, картинкой или другим поощрением. Совокупность динамики, звука, красочного изображения значительно повышает эффективность восприятия информации старшим дошкольником с общим недоразвитием речи [7].

Применение компьютерных дидактических игр с целью профилактики дисграфии тренирует зрительное внимание и память, развивает умение ориентироваться на плоскости и в пространстве, обогащает лексический запас, развивает умение правильно использовать грамматические формы. Во время выполнения заданий у дошкольников воспитывается настойчивость и целеустремленность, развивается воображение и творческие навыки.

Применение компьютерных дидактических игр помогает повысить качество и эффективность обучения. С их помощью дошкольники способны более продолжительное время удерживать внимание на выполнении заданий дидактической игры. Домашние задания по профилактике дисграфии становятся более насыщенными, актуальными и современными. Они побуждают детей выполнять задания, повторять материал, закреплять полученные на логопедических занятиях навыки и получать за это символические награды [Там же].

Компьютерные средства помогают преподнести информацию наиболее наглядно, повысить мотивацию и активность дошкольников. Преимуществами применения мультимедийных презентаций и компьютерных дидактических игр могут быть следующие: информационная содержательность; компактность; доступность; универсальность для использования на большинстве носителей; наглядность; эмоциональная привлекательность для детей дошкольного возраста; возможность использования в любом месте и на любом устройстве; множество вариантов использования.

Использование информационно-коммуникационных технологий оказывает положительное влияние на повышение мотивации старшего дошкольника, когда ему нужно выполнять такую сложную для него работу, особенно дома, в процессе профилактики дисграфии. Компьютерные дидактические игры побуждают ребенка анализировать свои ошибки и стараться выполнять задание намного лучше, т. к. появляется желание соответствовать персонажу, представленному в игре [7].

Информационно-коммуникационные технологии привлекают внимание дошкольников из-за яркого изображения, продуманных игровых историй. С их помощью дети не так сильно утомляются, способности выполнять задания хватает на большее количество времени, чем при традиционных заданиях. Компьютерные дидактические игры для дошкольников с общим недоразвитием речи имеют дружелюбный интерфейс, созданный с учетом соответствующих старшему дошкольному возрасту ментальных и психофизиологических особенностей.

С помощью информационно-коммуникационных технологий можно значительно снизить негативное отношение дошкольника с общим недоразвитием речи к логопедическим заданиям и повторе-

нию пройденного материала в дома с помощью возникновения уверенности в себе и желания справиться с задачами, представленными в дидактической игре.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий – это эффективный и интересный способ взаимодействия всех сторон коррекционно-логопедического процесса с целью решения актуальных проблем коррекционно-логопедической работы по предупреждению дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством дидактических игр.

### Литература

1. Вовк Е.В. Организация взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников средствами информационно-коммуникационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 47–49.
2. Воропаева И.Н. Дисграфия – профилактика и коррекция // Вестник науки и образования. 2019. № 20-1 (74). С. 86–88.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Национальное образование, 2019.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Издат. центр «Академия», 2013.
5. Мясникова Е.К., Вавилова А.В., Бушуева О.К. Дидактическая игра как средство развития речевой деятельности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2020. № 3(293). С. 444–446. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/293/66294/> (дата обращения: 07.05.2023).
6. Прищепова И.В., Прищепова П.А. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. СПб.: Литера, 2020.
7. Солонина Ю.И. Использование ИКТ в развитии речи дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2022. № 9(57). С. 6–9. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/233/7604/> (дата обращения: 06.05.2023).
8. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Юрайт, 2019.
9. Филочева Т.Б., Жукова Н.С., Мاستюкова Е.М. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмодетство, 2021.
10. Юсупова О.В., Каштанова С.Н. О предпосылках дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-4. С. 357–359.

**MARINA VINITSKAYA, VLADISLAV YARIKOV**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE USE OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE HOMEWORK IN THE PROCESS OF THE PREVENTION MEASURES OF THE DYSGRAFIA OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT WITH THE HELP OF THE DIDACTIC GAMES**

*The article deals with the potential and advantages of the use of the information and communication technologies for the review and the consolidation of the studied material at home in the process of the prevention measures of the dysgraphia of the senior preschool children with the general speech underdevelopment with the help of the didactic games.*

*There are described the ways of the contact of the speech language therapist with the parents of the preschool children with the help of the information and communication technologies.*

**Key words:** *general speech underdevelopment, preschool children, interaction with parents, didactic game, information and communication technologies.*

УДК 372.881.161.1

**А.Н. ЗИНЧЕНКО**

(lelichka\_z7@inbox.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (на материале изучения имени существительного)\***

*Рассмотрены возможности онлайн-платформ и их применение в обучении младших школьников русскому языку. Представлено лингвометодическое обоснование изучаемой проблемы: анализ лингвистической, педагогической, методической, учебной литературы. Описано экспериментальное обучение с использованием онлайн-платформы «Яндекс. Учебник». В процессе проведения качественного и количественного анализа результатов эксперимента доказана эффективность использования данного электронного ресурса в практике начальной школы.*

*Ключевые слова: онлайн-платформа, преимущества, средства реализации, экспериментальное обучение, этапы, качественный и количественный анализ.*

В обновлённом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования особое место занимает «формирование у обучающихся культуры пользования информационно-коммуникационными технологиями» [5], что необходимо для жизни в современном мире, где быстро растёт и обновляется информация. Отсюда актуальность приобретает проблема внедрения в систему образования интернет-ресурсов, в том числе онлайн-платформ, которые в работе рассматриваются как средство обучения, представленное в виде компьютерной программы, содержащей интерактивный учебный материал и систему проверочных работ.

В проведённом исследовании возможности онлайн-платформы в обучении младших школьников демонстрируются на материале имени существительного, при освоении которого, несмотря на длительное изучение в методике проблемы его представления в начальной школе, учащиеся продолжают испытывать значительные трудности, связанные с осознанием грамматического понятия о данной части речи, с абстрагированием грамматического значения и отличием его от лексического, с определением значений падежей, склонения, рода существительных, с употреблением их только в единственном или только во множественном числе и др.

В ходе исследования выдвинуто предположение о том, что процесс изучения младшими школьниками имени существительного будет протекать эффективно с использованием онлайн-платформ, т. к. они дают возможность реализовать: а) комплекс форм, методов, приемов и средств, мотивирующих учащихся к учебной деятельности; б) групповую, индивидуальную, самостоятельную работу в урочное и внеурочное время, при необходимости дистанционное обучение.

Перед доказательством данной гипотезы нами проведён анализ лингвистической, учебной, методической литературы.

Анализ программы по русскому языку образовательной системы «Школа России» проводился в аспекте выявления объёма и содержания материала по имени существительному: определены темы, их объём, предметные результаты [4], – на что ориентировались при организации и проведении экспериментальной работы. В рамках анализа учебников классифицирована и описана типология упражнений, сделан вывод о недостаточности упражнений на разграничение изучаемых разрядов существительных, определение рода и числа, на обобщение формальных признаков и значений падежей, на характеристику существительных в плане обозначаемых понятий.

Рассматривая вопросы использования онлайн-платформ в обучении младших школьников, мы изучили современную педагогическую и методическую литературу. Авторами проанализированных работ выделены преимущества использования онлайн-платформ, средства реализации их в обуче-

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

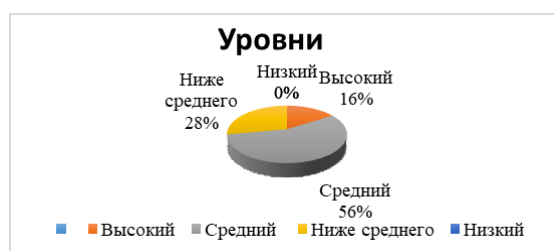
нии младших школьников [2], описана последовательность введения онлайн-платформ в обучение [3], охарактеризованы изменения в образовании в связи с применением онлайн-платформ [1] и др.

Совершенствование процесса изучения имени существительного с применением онлайн-платформы проводилось в ходе экспериментального обучения, строящегося в соответствии с тремя этапами: констатирующим, формирующим, контрольным. Цель эксперимента состояла в выявлении и оценке влияния использования возможностей онлайн-платформ на качество обучения младших школьников русскому языку. В эксперименте приняли участие 25 учащихся 3 «Д» класса МОУ «Средняя школа № 78 Краснооктябрьского района Волгоград».

В ходе констатирующего этапа эксперимента проведена первичная диагностика уровня владения младшими школьниками именем существительным, для определения которого использовались задания на установление понятия об имени существительном; дифференциацию имени существительного и других частей речи; разграничение имён нарицательных и собственных, одушевлённых и неодушевлённых; обозначение числа существительных, образование форм единственного и множественного числа; распределение существительных по родам; правописание мягкого знака у существительных женского рода; определение падежа существительного.

Разработаны показатели и критерии оценки выполнения заданий.

На основе проведённой диагностики учащиеся были распределены по уровням: высокому, среднему, ниже среднего, низкому. По результатам констатирующего этапа эксперимента установлено, что на высоком уровне отмечено 4 учащегося (16%), на среднем – 14 (56%), на уровне ниже среднего 7 (28%), низкого уровня обнаружено не было (см. рис. 1).



**Рис. 1.** Результаты диагностики уровня владения младшими школьниками именем существительным (констатирующий этап эксперимента)

Ошибки в основном сделаны на разграничение существительных и других частей речи, определение падежа, числа в тексте, правописание мягкого знака у существительных женского рода. Ошибочные действия учащихся объясняются, на наш взгляд, недостаточно развитым ещё абстрактным мышлением, а определение понятия имени существительного, осознание сути грамматических категорий требуют высокой степени абстрагирования. Этим же объясняются трудности, связанные с неумением отвлекаться от конкретного лексического значения слова, учитывать общие грамматические признаки части речи. Ошибки в определении падежей обусловлены тем, что в русском языке одинаковые окончания могут быть в разных падежах и разные в одном падеже. Отсюда задача уроков русского языка – развивать лингвистическое отношение к слову.

Полученные на констатирующем этапе результаты (см. рис. 1) свидетельствуют о том, что в основном учащиеся имеют средний и ниже среднего уровни владения именем существительным, что определило необходимость совершенствовать процесс изучения данной части речи с помощью онлайн-платформы.

Следующим был *формирующий этап*, где апробировалась предлагаемая нами работа по изучению имени существительного на онлайн-платформе, эффективность применения которой, по нашему предположению, обеспечит возможность разнообразить урок, автоматизировать проверку домашнего задания, повысить интерес к изучаемому материалу.

В экспериментальном обучении использовались возможности онлайн-платформы «Яндекс. Учебник» [6]. Выбор данного ресурса объясняется тем, что он характеризуется бессрочным и бесплатным доступом к сервису, интересными интерактивными заданиями, меньшими временными затратами на домашнюю работу, возможностью индивидуализации и дифференциации обучения, применением заданий разного уровня, учётом метапредметного подхода, осуществлением оптимальных форм контроля и самоконтроля.

Содержание материала, изучаемого с применением онлайн-платформы, в рамках раздела «Имя существительное» следующее: существительное как часть речи, формы имён существительных, разряды, число, род, падеж, морфологический разбор.

В 3-м классе, где проводился эксперимент, по имени существительному в соответствии с учебным планом изучаются темы: имя существительное как часть речи, формы имён существительных, одушевлённые и неодушевлённые, собственные и нарицательные имена существительные, число, род имён существительных, Ъ после шипящих на конце существительных женского рода, падеж имён существительных, морфологический разбор [4].

По каждой теме имеются задания и готовые занятия.

В качестве примера нами выбрана тема «Имя существительное как часть речи», которая включает 27 карточек с заданиями и 7 готовых занятий. Задания карточек направлены на подбор подходящей формы существительного, общего названия для группы слов, на определение роли выделенных существительных в предложении, разграничение существительных по вопросам *кто?*, *что?*; составление списка абстрактных существительных, распределение существительных по значению; выбор подходящего вопроса к существительному.

На рис. 2. представлен скриншот 7 занятий по теме «Имя существительное как часть речи»: изучаем имя существительное (11 заданий), что такое имя существительное (7 заданий), углубляем наши знания об имени существительном (8 заданий), вспоминаем грамматические признаки имён существительных (9 заданий), знакомимся с именем существительным (6 заданий), работаем с именами существительными (одушевлённые/неодушевлённые, собственные/нарицательные, число) (8 заданий), имя существительное как часть речи (9 заданий).

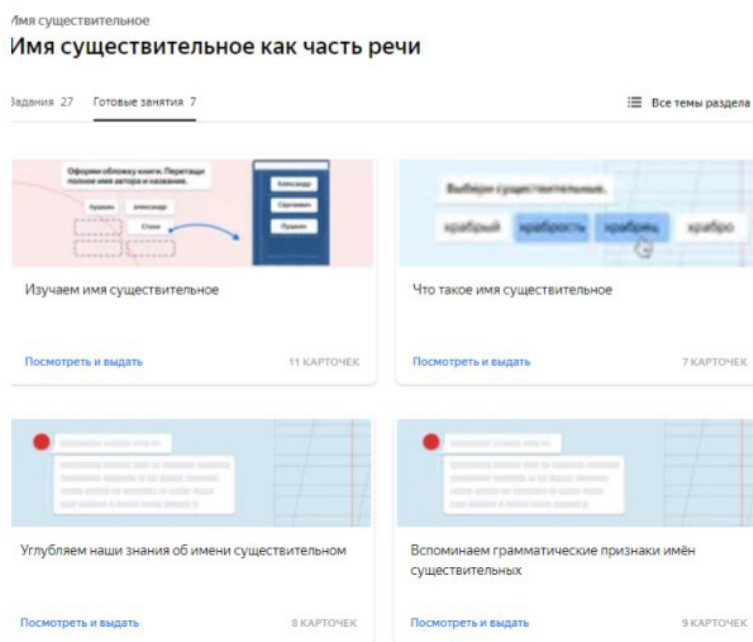


Рис. 2. Представление на онлайн-платформе фрагмента темы «Имя существительное как часть речи»

Продemonстрируем использование заданий по данной теме. Например, задание на подбор подходящей формы существительного: при нажатии на знак вопроса появляются разные формы существительного, требуется выбрать подходящую, и, если правильно, слово окрашивается зелёным цветом, неправильно – красным (см. рис. 3).

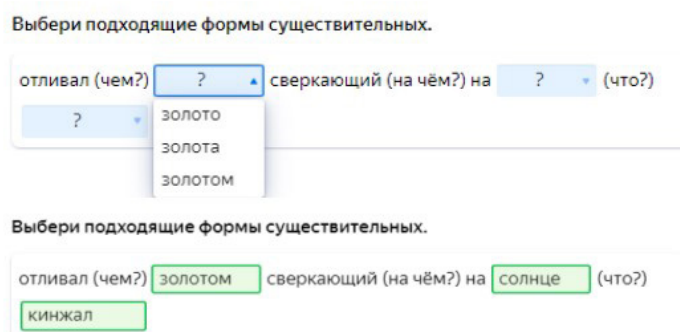


Рис. 3. Примеры заданий на онлайн-платформе по теме «Имя существительное»

Механическая работа при традиционном обучении, например, по разграничению одушевлённых и неодушевлённых, собственных и нарицательных существительных, делению их по принадлежности к определённому роду и др. оживляется в процессе выполнения этих действий на онлайн-платформе: с помощью курсора учащиеся выстраивают слова в колонки, видят подтверждение правильности или неправильности своих ответов через окрашивание выбранных слов в определённый цвет, протягивают линии между словами при их соединении и др. Каждое занятие включает разное количество заданий. Готовые занятия мы корректировали с учётом возможности или необходимости включения в конкретный урок или в материалы домашнего задания в зависимости от общих и индивидуальных достижений учащихся.

В целях проверки результативности знаний и умений младших школьников по имени существительному на *контрольном этапе* проведена повторная диагностика. Формулировки заданий и критерии оценки были те же, что и на констатирующем этапе, изменена лишь содержательная часть заданий. Сравнительные результаты диагностики на констатирующем и контрольном этапах показали, что количество учащихся на высоком уровне увеличилось на 10 человек (40%), на среднем уменьшилось на 3 человека (12%) за счёт перехода на высокий уровень, учащихся с уровнями ниже среднего и низким отмечено не было (см. рис. 4).

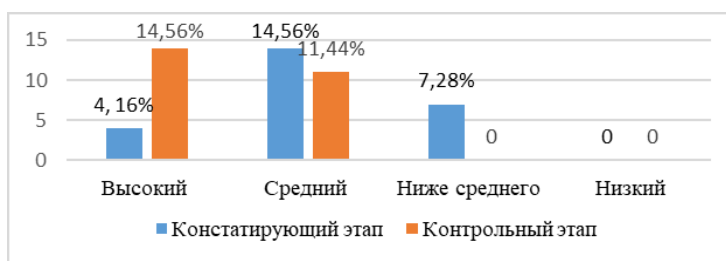


Рис. 4. Сравнение результатов диагностики уровня владения младшими школьниками именем существительным (констатирующий и контрольный этапы эксперимента)

Таким образом, доказана эффективность включения в процесс обучения младших школьников русскому языку онлайн-платформ, которые:

- способствуют повышению знаний по изучаемому материалу (по данным диагностики);
- мотивируют учащихся к достижению успешности его освоения;
- создают возможности индивидуализации обучения, распределения работы в урочное и внеурочное время, при необходимости дистанционного обучения;
- повышают интерес к русскому языку.

Перспективы дальнейших исследований видятся во внедрении других онлайн-платформ в обучение младших школьников русскому языку.

### Литература

1. Ваграменко Я.А., Игнатъев М.Б. Изменение характера образования под влиянием информационных технологий // Электронные ресурсы в непрерывном образовании («ЭРНО-2015»): труды IV Междунар. науч.-методич. симпозиума. Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2015. С. 9–13.
2. Измайлова Р.Г., Тимохина Т.В. Использование электронных образовательных ресурсов на уроках русского языка в начальной школе // Непрерывное педагогическое образование: социокультурные контексты: колл. моногр. / под общ. ред. Бенина В.Л., Скударёвой Г.Н. Орехово-Зуево: Изд-во Гос. гуманитар.-технологич. ун-та, 2021. С. 157–177.
3. Клепиков В.Б. Готовность педагога к использованию ИКТ в образовательной деятельности и его ИКТ-компетентность // Образование и наука в современных условиях. 2016. № 1(6). С. 101–104.
4. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций. [В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина и др.]. М.: Просвещение, 2014.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования от 31 мая 2021 г. № 286 // Гарант.РУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 12.12.2022).
6. Яндекс.Учебник: [сайт]. URL: <https://education.yandex.ru/main>.

**ALYONA ZINCHENKO**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **ONLINE PLATFORMS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE YOUNGER SCHOOLCHILDREN (based in the study of the noun)**

*The article deals with the potential of the online platform and their usage in teaching the Russian language of the younger schoolchildren. There is suggested the linguistic and methodological substantiation of the studied issue: the analysis of the linguistic, pedagogical, methodological and training literature. There is described the experimental education with the use of the online platform “Яндекс. Учебник”. In the process of the quantitative and qualitative analysis of the results of the experiment there is proved the efficiency of the use of the electronic resource in the practice of the primary school.*

**Key words:** *online platform, advantages, means of implementation, experimental education, stages, quantitative and qualitative analysis.*

УДК 376.37

**Н.В. ИВАШИНЕНКО, А.Р. КАЛАШНИКОВА**  
(ivashinenko1982@mail.ru, kalashnikova41@gmail.com)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ОПЫТ РАБОТЫ ПО СТИМУЛЯЦИИ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

*Обосновывается важность проблемы речевой активности детей младшего дошкольного возраста и ее роли в речевом развитии детей, а также в становлении их коммуникативной способности. Сделан вывод о том, что повышение речевой активности становится стимулом для самостоятельного и инициативного освоения родного языка, в его единстве и многообразии форм и отношений. Доказана эффективность работы по обучению послоговому чтению в стимуляции речевой активности детей 3-4 лет с задержкой речевого развития.*

Ключевые слова: *речевая активность, речевая деятельность, овладение родным языком, подход Н.А. Зайцева, послоговое чтение, задержка речевого развития.*

Период дошкольного возраста является ключевым для формирования и развития всех сторон речи: лексической, фонетической, грамматической. Однако для того, чтобы научиться хорошо говорить, «нужна огромная, разнообразная, инициативная, постоянная практика речи. Ведь чтобы научиться плавать, надо плавать, а чтобы научиться говорить – надо говорить» [6, с. 47].

М.М. Алексеева, Б.И. Яшина утверждают, что побудительным фактором речевой активности является мотивация речи, т. е. внутреннее побуждение к тому, чтобы высказать собственные мысли, перейдя от усваиваемых речевых образцов к активной речи [1].

В проанализированных нами источниках речевая активность рассматривается в качестве ключевого фактора, стимулирующего развитие речевой деятельности ребенка, и как условие, сопутствующее развитию речи в онтогенезе [1, 2, 4, 5, 6, 8, 9]. В данной группе публикаций общение исследуется как ведущий вид деятельности в определенных возрастных периодах, и ведущей формой его проявления в разных возрастных периодах выступает речевое поведение и речевая активность. Таким образом, развитие речевой активности в период дошкольного детства связывается в диалектическом единстве с речевой деятельностью и речевым поведением субъекта. Под речевой активностью ребенка понимаем его способность к восприятию и пониманию речи, самостоятельному, многообразному и инициативному использованию речи в практике, а также выраженную направленность на овладение родным языком [5].

Исходя из определения речевой активности, можно выделить показатели, характеризующие степень ее проявления у детей младшего дошкольного возраста: скорость (быстрота) протекания речевых реакций, способность самостоятельно строить речевое высказывание при помощи доступных лексико-грамматических категорий и средств родного языка, что утверждают в своей статье А.А. Павлова и Л.А. Шустова [8]; интерес к играм и занятиям, связанным с речью, правильность и точность выбора лексических единиц и синтаксических конструкций для выражения мыслей М.Р. Львов [6].

В то же время, благодаря речевой активности, ребенок проявляет направленный интерес на речевые процессы и явления в окружающем мире, стремится познать и освоить предметно-пространственные, временные и количественные представления, и отразить их в речи в соответствии с грамматическими нормами родного языка (в приставках, окончаниях, суффиксах, предложно-падежных формах и конструкциях). На поведенческом уровне речевая активность проявляется в коммуникабельности, в инициативности, в стремлении к лидерству, к отклику на речевую инициативу окружающих.

Таким образом, в период младшего дошкольного возраста речевая активность служит своеобразным «индикатором» эффективности развития речевой деятельности, интеллекта, формирования личностных качеств, способности к восприятию и пониманию речи, и направленности на развитие собственной речи в соответствии с нормами родного языка.

В теоретико-методологическом аспекте развитие речевой активности детей младшего дошкольного возраста получила множество вариаций в технологиях, формах и методах организации логопедической работы. Одной из таких технологий стало обучение детей младшего возраста послоговому чтению. Обучение послоговому чтению ребенка раннего возраста может показаться парадоксальным способом развития речи. Однако, по убеждениям Л.С. Выготского, в данном случае срабатывает механизм гиперкомпенсации: при задержке речевого развития дети способны обучаться чтению легче и быстрее, чем при нормальном речевом развитии [2].

Исследования В.К. Орфинской подтвердили, что чтение простых слов и слогов при моторной алалии стимулируют развитие и переключение произносительных установок, а также благотворно влияют на развитие зрительного внимания и памяти, произносительной стороны речи, обогащение словаря и формирования моторных навыков воссоздания графического образа слова голосом [7].

Поэтому представлял особый теоретический и методический интерес к возможностям послогового чтения в преодолении задержки речевого развития и стимуляции речевой активности у детей младшего дошкольного возраста. Эксперимент был реализован на выборке испытуемых в возрасте 3–4 лет в количестве 10 человек. В соответствии с возрастными особенностями детей и формата развивающей и коррекционной логопедической работы, она проходила в индивидуальной и фронтальной формах. При задержке речевого развития, как правило, речь невнятная, понятная только близким, слова искажаются до неузнаваемости, а лексический запас очень скуден. Также при задержке речевого развития у детей снижена речевая активность, они не стремятся повторять слова за взрослыми, т. е. у них снижены возможности речевого подражания. При этом также с трудом осваивается темпо-ритмическая характеристика слов, вследствие чего не формируется способность к послоговому воспроизведению.

Непосредственно работу по обучению послоговому чтению предваряла организация пропедевтических занятий с использованием игр и упражнений неречевого характера, направленных на развитие чувства ритма: отхлопывания в ладоши, отстукивания вслед за логопедом, ритмические упражнения под соответствующую музыку: прыжки, хлопки, бег с захлестом, подскоки и пр. Была проведена работа по развитию умения дифференцировать на слух короткие одно- и двухсложные слова: сравнить слово и его форму множественного числа, и его уменьшительно-ласкательную форму (ёж – ёжик). В упражнениях на развитие темпо-ритмических характеристик и на развитие навыков слухового восприятия ритмики и длины произносимого слова чрезвычайно важно использовать наглядный дидактический материал, позволяющий «прошагивать», «простукивать», «протоптывать» произносимые слова.

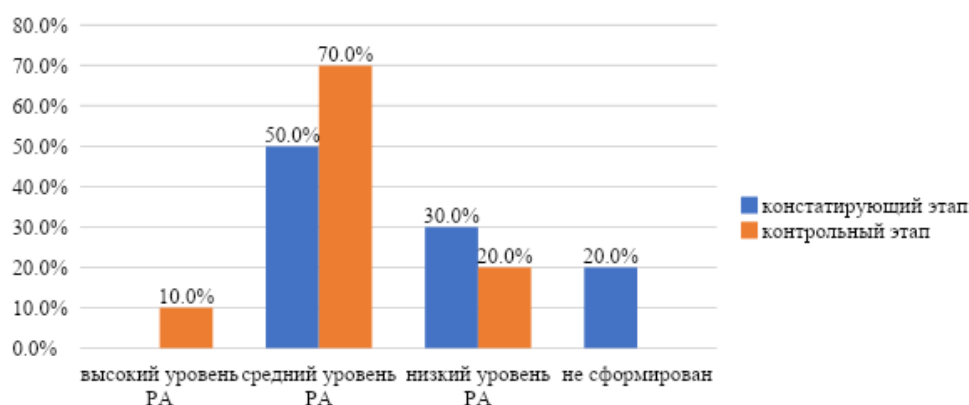
Следующий шаг обучения послоговому чтению – это формирование осмысленного навыка работы со складами. Изучение каждого типа слога должно подкрепляться обязательным чтением слов, их включающих. На каждом занятии взрослый сам прочитывает слоги, которые должен запомнить ребенок, и включающие их слова. Обязательным условием является правильное называние слияния букв вместе: например, нельзя произносить сочетание букв МА как [эм], [а]; правильно сразу произносить так, как читается: [ма].

Однако так же следует заметить, что важным принципом реализуемой методики обучения послоговому чтению детей 3–4 лет с общим недоразвитием речи является то, что ребенок должен запоминать результат слияния сразу, в результате многократного повторения слогов (в то время как по классической системе обучения послоговому чтению, к примеру, Н.С. Жуковой, ребенок сначала изучает буквы, а затем учится складывать их в слоги: «если М бежит к А, то получается МА» и т. д.). Данная система опирается на теоретико-методологический подход Н.А. Зайцева, Т.С. Резниченко [4, 10].

Наконец, при изучении слогов, слияний букв в склады, а складов – в слова – чрезвычайно важное значение имеет формирование понимания смысла, заложенного в слогах (складах). Для этого проведены игровые упражнения «Путаница», «Слово потерялось», «Вставь букву», «Составь слово», «Подбери слово», «Читай с конца» при помощи дидактического материала – карточек со слогами, таблицами складов, карточек-складушек, разработанных автором исследования. Данный дидактический материал входит в структуру методического пособия, которое может быть использовано практикующими лого-

педами для целей обучения послоговому чтению детей дошкольного возраста и преодоления задержки речевого развития посредством стимулирования речевой активности.

Эффективность проведенной работы подтверждена результатами констатирующего и контрольного срезов, на которых диагностируется уровень речевой активности воспитанников. Специфической чертой диагностического инструментария [8] является его малая формализованность, и возможность диагностики речевой активности в разнообразных ситуациях свободной беседы с ребенком, беседы по картинкам, беседы на заданную тему, свободного общения со сверстниками (см. рис.).



**Рис.** Сравнительные результаты диагностики речевой активности на констатирующем и контрольном этапах

На рис. приведены обобщенные итоги исследования, позволяющие говорить о том, что проведенная логопедическая работа по формированию навыков послогового чтения позволила добиться более высоких показателей речевой активности: на контрольном этапе высокий уровень увеличился на 10% (+1 человек), средний – на 20% (+2 человека), низкий уровень – снизился на 10% (–1 человек), и полностью в данной выборке были преодолены проблемы речевой пассивности, проявляющиеся в том, что в нее попали не говорящие дети, к началу эксперимента изъяснявшиеся лишь звуками речи и жестами.

Следовательно, предлагаемое содержание работы для детей младшего дошкольного возраста, включающее активные формы обучения послоговому чтению и методы повышения речевой активности и его внедрение в образовательный процесс и практику логопедической работы, является эффективным.

### Литература

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2000.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2023.
3. Дурова И.В. Я читаю: Слоги. Слова. Предложения. Тексты: для детей 6–7 лет. М.: Школьная книга, 2019.
4. Зайцев Н.А. Кубики Зайцева. Учебник для родителей, воспитателей, учителей. СПб.: [б/и], 1999. URL.: <https://web.archive.org/web/20171210180933/http://www.libex.ru/detail/book839959.html> (дата обращения: 02.09.2023).
5. Зотова И.В., Громова И.Г. Сущность и характеристика речевой активности детей младшего дошкольного возраста // European Science. 2018. № 4 (36). С. 60–63.
6. Львов М.Р. Основы теории речи. М.: Академия, 2000.
7. Орфинская В.К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Л., 1960.
8. Павлова А.А., Шустова Л.А. Методика выявления особенностей речевого развития детей // Вопросы психологии. Экспериментальные методики и аппаратура. [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/876/876123.htm> (дата обращения: 02.09.2023).
9. Павлова Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления. М.: Мозаика-Синтез, 2008.
10. Резниченко Т.С. Метод послогового чтения // Дорогу осилит идущий. М., 2012. С. 97–113.

**NATALYA IVASHINENKO, ANNA KALASHNIKOVA**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**THE EXPERIENCE OF THE WORK OF STIMULATING THE SPEECH ACTIVITY  
OF THE 3–4 YEARS OLD CHILDREN WITH SPEECH DEVELOPMENT DELAY**

*The article deals with the substantiation of the importance of the problem of the speech activity of the children of the younger preschool age and its role in the speech development of the children and the development of the communicative ability.*

*There is concluded that the improvement of the speech activity is the motive for the independent and initiative mastering the mother tongue in its unity and variety of the forms and attitudes. The authors prove the efficiency of the work of teaching the syllabic reading in the stimulation of the speech activity of the children of 3–4 years old with the developmental speech delay.*

**Key words:** *speech activity, mastering the mother tongue, approach of N.A. Zaytsev, syllabic reading, speech development delay.*

УДК 37.01

**Е.А. КУРЧАШОВА**  
(elena-kurch@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ\***

*Рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема зависимости от компьютерных игр и социальных сетей в младшем школьном возрасте и основные мероприятия по ее профилактике. Выделены причины и признаки возникновения игровой компьютерной зависимости, а также стадии формирования игровой компьютерной зависимости у младших школьников.*

*Ключевые слова: зависимость от социальных сетей, компьютерная зависимость, интернет-зависимость, признаки компьютерной зависимости, аддиктивное поведение, интернет-аддикция.*

Зависимость – это состояние, характеризующееся тем, что человек готов затрачивать большое количество времени и энергии, для того чтобы заниматься какой-либо деятельностью, например проводить длительное время в сети Интернет.

Компьютерная зависимость – это одна из форм поведенческих зависимостей, при которых человек использует компьютер чрезмерно и неконтролируемо. Такое использование компьютера несёт негативные последствия для личных и социальных функций.

Поведенческие зависимости имеют природу психологическую, либо психофизиологическую и связаны с повторением навязчивых действий, которые способствуют успокоению человека или приносят ему ощущение удовлетворения.

К такой форме зависимости относят: зависимость частого использования сети Интернет, зависимость от компьютерных игр, зависимость от использования гаджетов.

Впервые проблема компьютерной зависимости стала подниматься в 80-х годах прошлого века, по сей день ведутся дискуссии о том, что такое компьютерная зависимость? Социальная проблема или всё же болезнь?

Изначально зависимость от компьютерных игр развивалась у взрослых, затем компьютерная аддикция появилась и у детей. С такой зависимостью зачастую справиться своими силами невозможно, требуется помощь специалистов, так как это сильнейшая эмоциональная зависимость.

Как считает психиатр, доктор медицинских наук, профессор Л.Н. Юрьева, компьютерная зависимость от игр выступает как навязчивая потребность в постоянном использовании компьютера и игр в нём, которая сопровождается социальной дезадаптацией и ярко выраженными психологическими симптомами [4].

Доктор психологических наук, доцент Е.Е. Малкова, определяет игровую компьютерную зависимость как «форму психологической зависимости, проявляющуюся в навязчивом увлечении компьютерными играми, подчиненность своего выбора внешней ложной цели – достижению прогресса в виртуальной игровой реальности» [1].

Таким образом, целесообразно сделать вывод о том, что людей, имеющих компьютерную аддикцию в виртуальном пространстве привлекает его безграничность. С помощью компьютерных игр человек пытается сбежать от реальности и проблем, возникающих в его жизни.

Проблема компьютерной аддикции, к сожалению, пока ещё малоизучена. Современные родители, к сожалению, мало обращают внимание на то, насколько сильно ребёнок поглощён компьютером, если в его поведении не появляется других отклонений, которые выражаются очень ярко, например, воровство, прогулы школьных и внешкольных занятий, бродяжничество.

\* Работа выполнена под руководством Бородаевой Л.Г., кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Детская компьютерная аддикция приводит к недостатку, а порой и отсутствию реального жизненного опыта, зависимость способствует развитию инфантилизма в решении жизненно важных вопросов, появляются трудности в социализации и адаптации в окружающем мире, возникает раздражительность, проявляется агрессивное поведение.

Каждый ребёнок в младшем школьном возрасте нуждается в самовыражении. В связи с тем, что отсутствуют иные способы выражения мыслей и энергии, школьники погружаются в виртуальную реальность, проводя массу времени в гаджетах. Виртуальная реальность создаёт иллюзию безграничных возможностей, которая лишена ответственности. Такого рода иллюзия разрушает психику малыша и негативно влияет на взаимоотношения со сверстниками и родственниками.

За компьютерной зависимостью могут скрываться совершенно иные проблемы. Возможно, ребёнку трудно добиться успехов в реальной жизни или он просто не умеет общаться и ему трудно найти общий язык со сверстниками [3]. Школьник с такими проблемами комфортно чувствует себя в безграничной виртуальной реальности, в которой он добивается каких-либо успехов. Безусловно, необходимо в первую очередь обращать внимание на психологические проблемы ребёнка.

Зависимость к компьютерным играм зарождается и проходит в 4 стадии:

- Адаптация.
- Резкий скачок.
- Зависимость.
- Привязанность.

При адаптации ребёнок испытывает к компьютерным играм лёгкий, поверхностный интерес. Резкий скачок обусловлен увеличением продолжительности и частоты игровых сессий. При зависимости большая часть энергии ребёнка сосредоточена на игровой компьютерной деятельности. Привязанность можно охарактеризовать тем, что малыш может эмоционально и физически страдать от пристрастия, но, к сожалению, не способен как-либо изменить сложившуюся вокруг своей зависимости ситуацию.

Скорость прогрессирования патологии всегда индивидуальна.

Психолог, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, А.Е. Войскунский выдвигает следующие характеристики зависимого поведения от компьютера и интернета:

- ребёнок не желает проводить досуг за пределами виртуальной реальности;
- домашние и рабочие дела его не интересуют и не выполняются ребёнком;
- ребёнок не способен контролировать количество времени, которое он проводит за компьютером;
- нежелание слушать негативные отзывы о бесконтрольном времени препровождения в сети от близких и друзей и др. [2].

Зачастую родители своим примером способствуют формированию пристрастия к компьютерным играм и зависимости от сети Интернет.

- Родители сами достаточно много времени проводят за компьютерными играми, либо в сети Интернет.
- Когда родители не могут или не хотят грамотно организовать досуг своего ребёнка, они пытаются отвлекать его всевозможными играми, либо мультфильмами.
- Родители не уделяют должного внимания контролю за тем, какое количество времени их ребёнок проводит за компьютерными играми, либо за просмотром мультфильмов. Ребёнок не обучен самостоятельно грамотно планировать своё свободное время, поэтому, как только у ребёнка появляется свободное время он может погружаться в виртуальную игровую реальность.

В результате у младшего школьника может пропадать интерес к другим сферам жизнедеятельности. В следствие этого у ребёнка падает успеваемость, отсутствует контакт со сверстниками, обесцениваются мечты и отсутствуют планы на будущее, мотивация может либо ухудшаться, либо отсутствовать совсем. Стремление к самосовершенствованию в других сферах жизни попросту иссякает. Весь интерес фокусируется только на компьютере.

Воспитание каждого ребёнка берёт свои истоки в семье. Из-за отсутствия должного внимания со стороны родителей ребёнок самостоятельно находит себе занятие. В наше время, в век современных технологий самым простым способом занять время становится компьютер, компьютерные игры, социальные сети. Всё это очень затягивает школьника и не даёт грамотно и всесторонне развиваться его личности.

Компьютерная зависимость чаще встречается у тех детей, в семьях которых нарушены детско-родительские взаимоотношения. Такое нарушение характеризуется недостатком общения с ребёнком, отсутствием эмоционального контакта, отсутствием должного взаимопонимания и внимания по отношению к малышу.

Дети с помощью компьютерных игр компенсируют недостаток внимания, заботы, любви и ласки со стороны родителей. Игра помогает получить ребёнку эмоции, за счёт этого у школьника возникает чувство нужности и собственной важности.

Перечень социально-психологических отклонений в значимых для ребёнка сферах жизнедеятельности:

**Семья:**

- отклонения во взаимоотношениях детей и родителей;
- безучастность матери из-за материнской депрессии;
- гипертревога родителей;
- отсутствие чёткости в родительских требованиях;
- постоянные конфликты между родителями и другими родственниками, и вовлечение в них ребёнка;
- обесценивание ценностей ребёнка.

**Школа:**

- низкая успеваемость, отсутствие успехов в школе и конфликты с преподавателями;
- частая смена общеобразовательных учреждений в связи с возникающими конфликтными ситуациями;
- отсутствие контакта и взаимопонимания с одноклассниками;
- экстернатное обучение.

**Межличностные отношения:**

- отвергнутость сверстниками;
- давление субкультуры, компьютерных игр и онлайн-общения в социальных сетях;
- вовлечённость в виртуальное сообщество с принятием его ценностей, языка, отличительных знаков.

Для того, чтобы всячески избежать возникновения компьютерной аддикции необходимо разнообразить круг интересов и увлечений ребёнка. Важно прорабатывать с младшим школьником момент того, что компьютер – это лишь средство для получения какого-либо результата (поиск информации, создание файлов и т.п), но не центр всех жизненных интересов. Важно выработать систему поощрения ребёнка за хорошее поведение и поступки.

Только совместными действиями родителей и педагогического коллектива можно хотя бы частично обезопасить детей младшего школьного возраста от угроз и рисков, которые несёт в себе использование компьютера и сети Интернет. Главный совет для всех родителей – необходимо быть в курсе всех событий, которые происходят в жизни ваших детей, в курсе круга их общения, интересов, увлечений и деятельности. Важно разговаривать со своими детьми: проявляйте интерес, узнавайте, о чем они сегодня занимались, с кем познакомились, что нового и полезного они узнали за прошедший день. Желайте удачи и хвалите за успехи и достижения.

Выстраивайте с детьми дружеские взаимоотношения, только тогда они будут сообщать Вам о том, что их волнует, о всех угрозах и тревогах, связанных с сетью Интернет, не торопитесь ругать детей за неприятные случаи, иначе они замкнутся в себе и будут вести себя скрытно. Учителям, в свою очередь, важно, в силу возможностей, вооружить младших школьников всеми необходимыми знаниями для успешного и безопасного использования сети Интернет.

### Литература

1. Алтухов Н.И., Галкин К.Ю. Зависимость от компьютерной виртуальной реальности // Независимый психиатрический журнал. 2007. № 3. С. 285–289.
2. Войскунский А.Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberpsy.ru/articles/vojskunskij-internet-addiction/> (дата обращения 03.05.2023).
3. Руднева И.А. Позитивная социализация детей и молодежи // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы X Междунар. науч.-практич. конф.: в 2-х ч. (г. Москва, 20–21 апр. 2017 г.). М.: Изд-во Российс. ун-та дружбы народов, 2017. Ч. 2. С. 416–419.
4. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: моногр. Днепропетровск: Пороги, 2006.
5. Serenko A., Turel O. (2020). Directing technology addiction research in information systems: Part I. Understanding behavioral addictions. [Электронный ресурс]. URL: [http://aserenko.com/papers/Serenko\\_Turel\\_Database\\_Addiction\\_1.pdf](http://aserenko.com/papers/Serenko_Turel_Database_Addiction_1.pdf) (дата обращения: 04.05.2023).

**ELENA KURCHASHOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **PSYCHO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF COMPUTER ADDICTION IN THE PRIMARY SCHOOL AGE**

*This article considers the current problem of the addiction to computer games and the social networks in the younger school age and the main measures for its prevention. The article highlights the causes and signs of the computer game addiction, as well as the stages of the formation of the computer game addiction in the younger schoolchildren.*

*Key words: addiction to social networks, computer addiction, addiction to social networks, computer addiction, Internet addiction, signs of computer addiction, addictive behavior, Internet addiction.*

УДК 372.882

**Г.Ю. МИХАЛЕВА**

(*mihaleva.galka95@gmail.com*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЗНАКОМЛЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИОГРАФИЕЙ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ\***

*Описаны основные особенности биографии русских писателей. Выявлена связь ознакомления биографии русских писателей с содержанием произведения. Представлен сравнительный анализ учебников и учебных пособий по литературному чтению с целью выявления объёма и содержания материала о биографиях писателей. Представлена методика выявления уровня знаний младшими школьниками биографии русских писателей.*

**Ключевые слова:** *биография русских писателей, идея произведения, анализ произведения, анализ учебников, методика ознакомления с биографией писателя.*

Без ознакомления младших школьников с биографией писателя нельзя привести учащихся к пониманию идеи и содержания художественного произведения. С биографией писателя начинают знакомиться на уроках литературного чтения, т. к. история жизни писателя позволяет младшим школьникам понять то, что думал и чувствовал автор во время создания своих творений. Это объяснение, в свою очередь, помогает учащимся лучше понимать тот замысел, который вложил автор в своё произведение.

У учителя начальных классов могут возникнуть определенные трудности в том, чтобы в небольшом объеме раскрыть младшим школьникам биографические сведения, которые будут необходимы для изучения определенного произведения. Следовательно, нужно разработать и усовершенствовать подходы к ознакомлению с биографией писателя в начальной школе.

Для достижения поставленной цели нам потребовалось решить ряд задач: описать особенности биографии русских писателей, выявить связь ознакомления биографии русских писателей с содержанием произведения, проанализировать учебники образовательной системы «Школа России» [4], учебные пособия других образовательных систем в связи с анализируемой проблемой, описать подходы к выявлению уровня знаний младших школьников о биографии русских писателей.

При анализе учебно-методического материала предмета «Литературное чтение» отмечено, что результатом его изучения должен стать культурный читатель, т. е. учащийся, который не только будет знать фамилию и имя писателя, название его произведения, но и «сумеет работать с текстом, без труда определит тему, не просто назовёт, но и оценит поступки героев и их мотивы, выявит авторскую точку зрения и самое главное – выскажет свое отношение к поступкам героев, событиям, объяснит главную мысль произведения» [8].

Очень важно мнение исследователей по поводу того, что при изучении фактов жизни автора у учащихся складывается конкретное представление о связи мировоззрения и творца. И именно биография писателя показывает, как формируется его личность, как связан автор с общественной и литературной жизнью определенной исторической эпохи [7].

Необходимо, чтобы знакомство детей с биографией автора было доступно и увлекательно. Не случайно в программе литературного чтения подобраны произведения именно тех писателей, которые помогают учащимся осознать нравственные истины, понятия о добре и зле, формируют уважительное отношение к природе и людям. Время, в которое живет писатель, несомненно, накладывает отпечаток на его творчество. Так, например, А.С. Пушкин по праву считается основоположником современного русского литературного языка. Писатель был другом многих декабристов; его друзья скрыли от поэта факт и время восстания. Александр Сергеевич в «Сказке о золотом петушке», написанной в 1834 г.,

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

создал сатирический образ царя Дадона, который не любит Родину, своих детей. Он не помнит добра и без тени сомнения губит старика, когда-то пришедшего ему на помощь.

Чтобы добиться успеха в понимании школьниками главной мысли произведения, важно приучить думать как о содержании изучаемого произведения, так и об авторе. Движение мыслей детей должно постоянно следовать от произведения к автору, и наоборот.

Так, например, жизнь А.П. Чехова должна изучаться в школе в неразрывной связи с его творчеством, мировоззрением. Рассказ А.П. Чехова «Ванька» был написан в 1886 г. Существует мнение о том, что в образ несчастного мальчика А.П. Чехов поместил собственный опыт и чувства. И Ванька, и Антоша Чехов были одинаково несчастны: разве что один из них был вынужден проводить детство в окружении господских сапог, другой – наш классик – среди рыбы и грязных прилавков. Поэтому, как можно заметить, основное назначение биографии – знакомить учащихся с личностью писателя на всех уроках изучения темы. Главное внимание обращается на то, как формируется личность автора, каких нравственных и физических сил требует его работа, как раскрывается его внутренний мир, его взгляды в художественном произведении.

Проблема изучения биографии писателя в школе изучалась многими методистами и авторами учебников. В разное время в пособиях были представлены подробные биографии, которые содержали различную последовательность событий. На смену данному подходу в школьных учебниках стали появляться краткие биографические сведения. Однако и они не оставались долго в памяти детей, т. к. такой способ подачи материала противоречит психологии усвоения информации младшими школьниками.

Биографический материал представлен в разных комплектах учебников по литературному чтению; проанализируем его.

Методической основой изучения литературного чтения по программе «Школа России» выступает учебно-методический комплекс, разработанный такими авторами, как В.М. Бойкиной, Л.А. Виноградской, М.В. Головановой, В.Г. Горецким, Л.Ф. Климановой [14].

В учебниках содержатся сведения о русских писателях, чьи произведения вошли в программу, представлены также иллюстрации к текстам, портреты авторов, на разворотах помещены фотоматериалы. Как считают авторы УМК, это способствует формированию читательской компетенции. Кроме этого, все подобранные литературные произведения отражают личность писателей, выражают их авторскую позицию, без знания которой младшие школьники не смогут полноценно понять художественный текст, а значит, это может препятствовать формированию компетентного грамотного читателя.

В учебниках образовательной системы «Школа России» в авторских текстах содержится информация о биографии отдельных писателей и поэтов. Сам учитель отбирает ключевой материал в зависимости от идеи урока по биографии и творчеству писателя.

Также в учебниках содержатся развороты с иллюстративным биографическим материалом, например, таких писателей, как А.С. Пушкин, А.П. Чехов, Л.Н. Толстой и др. На данные развороты помещены детские фотографии писателей, их архивные документы, рукописи, а также фотографии музеев, памятников. Иллюстративный материал влияет на положительное восприятие детьми биографических сведений [3].

Методической основой изучения литературного чтения по программе «Перспектива» выступает учебно-методический комплекс, разработанный такими авторами, как Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина [3]. Анализ УМК образовательной системы «Перспектива» показал, что учебники литературного чтения содержат портреты писателей и поэтов, указания на годы их жизни, яркие истории из жизни и краткие биографические сведения, на которые учитель может опираться при составлении основного биографического материала, с которым будет знакомить младших школьников. Кроме того, после описания некоторых биографий в учебниках

содержатся также фотографии важных для писателей мест, людей, памятных вещей. Помимо самих биографий, в учебниках содержатся краткие и интересные факты о писателях, которые начинаются со слов «Знаете ли вы...» [2].

В учебниках для 4-го класса появляются целые фоторазвороты после биографии с изображением портретов, домов, памятников, посвященных писателям, с их героями произведений. Также в учебнике 4-го класса второй части можно встретить задание на повторение пройденных биографий писателей. Задание звучит следующим образом: «Соотнесите портреты и фамилии известных людей, расскажите, чем они знамениты». Данные задания помогают учащимся вспомнить не только основные факты из жизни писателей, но и то, как они выглядят. В учебниках 4-го класса составители УМК не дают готовой биографии тех писателей, с которыми младшие школьники уже знакомы – А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого.

Методической основой изучения литературного чтения по программе Л.В. Занкова выступает учебно-методический комплекс, разработанный В.Ю. Свиридовой. Учебники по литературному чтению не содержат биографические сведения писателей. Можно отметить, что в учебниках встречаются задания с лентой времени, на которой необходимо отметить имена писателей [6]. Рекомендаций по работе с биографией автор учебника не сообщает, поэтому выбор методов и приёмов, с помощью которых учащиеся будут знакомиться с биографией писателя, зависит в основном от учителя.

Таким образом, в процессе анализа нами было выявлено, что в выбранных комплектах учебников использованы различные подходы к знакомству с биографией русских писателей. Также различны принципы выбора писателей, размещение в учебниках биографических сведений, структура статей, посвященных биографии писателей (наличие/отсутствие портретов писателей, дат жизни и смерти), отбор материала для содержания статей.

В связи с тем, что биография писателя неразрывно связана с его произведениями, нами разработан опрос, позволяющий определить уровень знаний младшими школьниками биографии русских писателей. Содержание опроса составлено по образовательной системе «Школа России». Выявлено, что ученики 3-го класса должны знать биографии таких писателей, как А.С. Пушкин, В.В. Бианки, А.А. Фет, Л.Н. Толстой, М.Ю. Лермонтов, И.А. Крылов, С.А. Есенин, В.Ф. Одоевский, К.Д. Бальмонт, Н.Н. Носов, К.И. Чуковский и др. Следовательно, мы предлагаем ученикам следующие задания:

Задание 1.

Инструкция: на месте пропуска напиши произведение из предложенных ниже, которое написал автор.

Вопрос: Какому автору принадлежит произведение?

Авторы:

Н.Н. Носов \_\_\_\_\_

И.А. Крылов \_\_\_\_\_

Л.Н. Толстой \_\_\_\_\_

К.И. Чуковский \_\_\_\_\_

А.С. Пушкин \_\_\_\_\_

Произведения: «Сказка о рыбаке и рыбке», «Затейники», «Филипок», «Мартышка и Очки», «Федорино горе».

Задание 2.

Инструкция: Впиши пропущенное слово вместо многоточия.

Вопрос: О каком писателе идет речь?

\_\_\_\_\_ создал 236 басен, прославился как драматург и публицист, был издателем журналов «Почта духов», «Зритель», «Меркурий». В детстве он очень любил читать, поэтому вырос умным, интеллигентным человеком, отец привил любовь к чтению, а мать обучила ребенка грамоте и знанию математики.

Задание 3.

*Инструкция:* Соедини стрелкой дату и фамилию.

*Вопрос:* В каком году родились писатели?

М.Ю. Лермонтов	6 июня 1799 г.
Л.Н. Толстой	15 октября 1814 г.
А.С. Пушкин	13 февраля 1769 г.
И.А. Крылов	9 сентября 1828 г.

Затем нами были разработаны рекомендации по совершенствованию процесса ознакомления младших школьников с биографией писателя. Данные рекомендации включают в себя следующее: отражать в биографических сведениях связь с изучаемым произведением; указывать краткие сведения об эпохе, в которой жил писатель; упоминать другие имена писателей с целью формирования целостного представления об истории литературы; проводить викторины для закрепления знаний о биографиях писателей, с творчеством которых учащиеся знакомятся из класса в класс; использовать творческий подход.

Таким образом, изучение биографии и разбор произведения должны дополнять друг друга, способствовать лучшему пониманию младшими школьниками идейного смысла произведения. Кроме того, знакомство с биографией писателей и поэтов должно способствовать духовному росту школьников, повышать их читательскую культуру и интерес к литературе.

### Литература

1. Климанова Л.Ф., Виноградская Л.А. [и др.] Литературное чтение: в 2-х ч. 2 класс. М.: Просвещение, 2012. Ч. 2.
2. Климанова Л.Ф., Виноградская Л.А. [и др.] Литературное чтение: в 2-х ч. 3 класс. М.: Просвещение, 2012. Ч. 2.
3. Климанова Л.Ф., Горещкий В.Г. [и др.] Литературное чтение: в 2-х ч. 4 класс. М.: Просвещение, 2015. Ч. 1.
4. Климанова Л.Ф., Бойкина М.В. Литературное чтение. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1–4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2021.
5. Рабочая программа по литературному чтению 1–4 кл. ФГОС НОО УМК Бунеев Р.Н. М.: Баллас, 2015.
6. Свиридова В.Ю. Литературное чтение: в 2-х ч. 2 класс. М.: Учебная литература, 2013. Ч. 2.
7. Тапилин И.П. Методика использования хронологии в процессе изучения биографии Ф.М. Достоевского // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2018. № 2(19). С. 32–34. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1522752942.pdf> (дата обращения: 14.01.2023).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 14.01.2023).

**GALINA MIKHALEVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE BIOGRAPHY OF THE RUSSIAN WRITERS BY THE YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

*The article deals with the description of the foundational peculiarities of the biography of the Russian writers. There is revealed the contact of the introduction of the biography of the Russian writers with the content of the work. There is presented the comparative analysis of the textbooks and the teaching aids of the literary reading aimed at revealing the volume and the content of the material of the writers' biography. The author demonstrates the methodology of revealing the level of the knowledge of the biography of the Russian writers by the younger schoolchildren.*

**Key words:** *biography of the Russian writers, idea of work, analysis of work, analysis of textbooks, methodology of examining the writer's biography.*

УДК 376.37

**Е.К. НЕБОТОВА**

(nebotova15@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ\***

*Рассматривается вопрос формирования навыков беглого чтения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи в процессе логопедической работы. Теоретически определен и практически обоснован процесс логопедической работы по формированию навыков беглого чтения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.*

Ключевые слова: *логопедическая работа, беглое чтение, тяжёлые нарушения речи, младшие школьники, навыки чтения, речь.*

В современном обществе многие младшие школьники сталкиваются с трудностями в чтении. Однако, для детей с тяжёлыми нарушениями речи эта задача становится более сложной. Логопедическая работа с младшими школьниками – это комплекс мероприятий, направленных на коррекцию нарушений речи, речевого развития и формирование навыков чтения и письма. Она требует особого подхода к детям с тяжёлыми нарушениями, т. к. они нуждаются в индивидуальном подходе и построении работы с учетом их специфических особенностей.

С.Н. Костромина и Л.Г. Нагаева выявили основные факторы, влияющие на нарушения навыков чтения. Один из таких факторов – темп общей деятельности, который связан с темпераментом ученика. Если учащийся медлителен в повседневной жизни, то скорость его чтения также будет низкой. Второй – отсутствие антиципации, т. е. способности предвидеть и догадываться о смысле текста. Оказывается, развитие речи имеет прямое влияние на развитие антиципации. Третий – нарушение процессов артикуляции и дыхания. Четвертый – недостаточное поле зрения, которое необходимо для повышения скорости чтения при сокращении числа и длительности остановок глаз на строке. Пятый – уровень организации процессов внимания, при развитии основных компонентов внимания (объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение). Шестой – уровень развития памяти [6].

Согласно мнению Б.Г. Ананьева, основой чтения являются сложные механизмы взаимодействия системы анализаторов и временных связей двух сигнальных систем [1]. Еще в 1953 г. Т.Г. Егоров выделил ряд этапов формирования деятельности чтения, включающих овладение звукобуквенными обозначениями, чтение по слогам, развитие синтаксических приемов чтения и синтетическое чтение (беглое чтение). Названные этапы также применимы для развития навыков беглого чтения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи. Каждый этап имеет свою специфику, качественные особенности, определенную психологическую структуру, свои трудности, задачи и методы овладения, что усложняется сложностью структуры речевого нарушения учащихся [2, с. 13].

В своей статье «Тренинги по формированию навыка беглого осознанного чтения в младших классах» А.Н. Османова и С.И. Грахова рассмотрели исследования по формированию навыков чтения таких авторов, как Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева, В.В. Виноградова, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, Г.Н. Кудина, В.А. Левин, З.Н. Новлянская. Так же Алина Назимовна Османова и Светлана Ивановна Грахова ссылаются на труды К.Д. Ушинского, который уделил большое внимание обучению и развитию навыков чтения при работе с текстом. В работе авторы упоминают исследования И.Р. Гальперина. В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин в области теории обучения чтению пролили свет на психологические особенности текста, которые оказывают влияние на его смысловое восприятие [10].

А.Н. Корнев представил процесс усвоения навыков чтения как «операцию декодирования», т. е. способность воссоздать звуковое представление слова по его написанию. Кратко говоря, этот про-

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

цесс включает следующие этапы: распознавание буквы и ее соответствие звуку; объединение нескольких букв в слог; объединение нескольких слогов в слово; интеграция нескольких слов в полноценное предложение [5].

В методической литературе В.Г. Горецкий, С.Г. Калашникова, Т.А. Ладьженская, М.Р. Львов., Н.Н. Светловская достаточно подробно освещают вопросы, связанные с оценкой навыков чтения. Они выделяют четыре основные составляющие этих навыков: правильность, осознанность, плавность и выразительность. Новейшие же методики обучения чтению учитывают эти компоненты и включают в понятие «беглое чтение» несколько аспектов – точность чтения, скорость и индивидуальный подход к выразительности чтения [4, 7, 13].

Беглостью считается скорость чтения, которая определяется пониманием содержания прочитанного текста и количеством слов за одну минуту. Принцип беглого чтения состоит в том, что читающий попеременно то забегает вперед по строке к дальнейшему тексту, на основании чего происходит узнавание, то возвращается назад к ранее прочитанному, в ходе чего происходит сверка первоначально возникшей гипотезы с написанным, и только после этого декодируется значение слова [8].

В овладении навыками чтения выделяется технический и смысловой компонент. К техническому относят способ чтения, его темп (скорость), динамику (увеличение) скорости и правильность. К смысловому – выразительность и понимание прочитанного. Каждый из компонентов, составляющих навыков чтения, сначала формируется, отрабатывается как умение и посредством упражнений постепенно поднимается на уровень навыков. Это свидетельствует о том, что навыки чтения осуществляются без напряжения, полу- или совсем автоматически [5].

По мнению В.А. Сухомлинского, «чтение – это окошко в мир, важнейший инструмент учения, оно должно быть беглым, быстрым - лишь тогда этот инструмент будет готов к действию» [14, с. 159].

В соответствии с ФГОС Начального общего образования и ФГОС Начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья овладение смысловым чтением является метапредметным результатом. Это означает, что формирование навыков необходимо проводить не только на уроках литературного чтения, но и при работе с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи и при логопедическом воздействии. Работа с текстом требует от педагога организации систематической работы по достижению метапредметных результатов не только на уроках, но и во внеурочной деятельности. Коррекционно-развивающая деятельность должна привести к овладению техническими и смысловыми компонентами чтения [16, 17].

По нормативам, установленным для общеобразовательной школы, к концу 4-го класса обучающиеся должны читать со скоростью 90–100 слов в минуту. В учреждениях для детей с тяжелыми нарушениями речи начальное обучение заканчивается в 5-м классе, для которого норма чтения 85–90 слов в минуту. В.А. Сухомлинский в своей книге «Разговор с молодым директором школы» утверждал, что ребенок должен к окончанию начальной школы выйти на уровень более 100 слов в минуту. Значит, норма 80–90 слов обрекает детей быть троечниками или неуспешными [14].

Тяжелые нарушения речи являются серьезным преградой для овладения навыками чтения у детей, включая такие аспекты, как правильное, осознанное, выразительное и беглое чтение. Это затрудняет усвоение учебного материала по всем предметам, мешает накоплению языковых средств для полноценного общения с окружающими людьми, задерживает процесс познания окружающего мира и негативно влияет на формирование мировоззрения ребенка, а также на развитие его социального опыта.

Для определения уровня сформированности навыков беглого чтения рекомендуется использование проверенных авторских методик: «Стандартизированная методика исследования навыков чтения» Л.Н. Корнева [5]; «Выявление диагностических критериев дислексии на основе стандартизированной оценки навыков чтения» М.Н. Русецкая [12]; «Тексты для проверки навыков чтения в четырехлетней начальной школе» Л.И. Тикуннова, Т.В. Игнатьева [15].

В результате изучения сформированности навыков беглого чтения у школьников младших классов с тяжелыми нарушениями речи на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 6» (обучающие-

ся по АООП вариант 5.2, первое отделение обучения) выявлено преимущественно послоговое чтение и единичное чтение целыми словами, неосознанность прочитанного (малое количество ответов на вопросы по содержанию), медленный темп чтения и невыразительность прочитанного. Все обучающиеся имеют нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи. Низкий уровень навыков беглого чтения наблюдается у 20% учащихся, средний уровень – у 60% учащихся, высокий уровень – у 10%.

Планирование и организация работы логопеда по формированию навыков беглого чтения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи требует учета не только структуры данных нарушений и особых образовательных потребностей ребенка, но и его индивидуальных читательских интересов и опыта. При разработке методического подхода к работе с такими детьми, как правило, рекомендуется опираться на несколько важных теоретических положений, которые помогут достичь максимально-го результату.

Во-первых, беглость чтения должна рассматриваться не только как скорость чтения, измеряемая количеством печатных знаков, прочитанных за 1 мин., но и как способность читателя понимать прочитанное. Скорость чтения без понимания не имеет большого значения. Таким образом, современные методы обучения быстрому чтению активно включают развитие у детей способности осмысливать прочитанное.

Во-вторых, при работе с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи особое внимание должно быть уделено индивидуальным особенностям каждого ребенка. Учет структуры нарушений и особых образовательных потребностей помогает осуществить более эффективное и индивидуально-ориентированное воздействие на улучшение навыков беглого чтения.

Наконец, важно учесть читательские интересы и опыт каждого ребенка. Изучение и анализ предпочтений в чтении помогут определить тематику и жанры текстов, которые будут наиболее привлекательными и стимулирующими для каждого школьника. Использование такой персонализации в работе логопеда способствует более эффективному пониманию текста и развитию интереса к чтению в целом.

Таким образом, при организации логопедической работы по формированию навыков беглого чтения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи необходимо учитывать структуру нарушений, особенности ребенка, его читательские интересы и опыт. Это позволит достичь максимальных результатов в развитии навыков быстрого чтения и улучшении уровня понимания текста.

В связи с тем, что обучение данным навыкам осуществляется лишь поверхностно на уроках, то на наш взгляд необходимы целенаправленные логопедические занятия во внеурочный период, по учебному плану это «Индивидуальная и подгрупповая логопедическая работа» (68 часов) 2 часа в неделю. Занятия по часу проводятся во внеурочное время учителем-логопедом два раза в неделю. Проводя логопедическую работу по формированию навыков беглого чтения, мы руководствовались методикой А.Н. Корнева коррекции нарушений чтения [5]; методическим пособием С.Г. Зотова, М.А. Зотовой «Повышение скорости чтения» [3]; В.А. Ракитиной «Предупреждение нарушений чтения и письма» [11].

Мы выделили направления логопедической работы по формированию навыков беглого чтения, которые чаще всего встречаются в современных методиках:

1. Формирование\развитие самоконтроля (контрольное чтение текстов в начале каждого занятия).
2. Формирование\развитие умения соотнесения звука и буквы (чтение таблиц звуков).
3. Формирование\развитие зрительной зоркости-внимания-восприятия и поля зрения (лабиринты, цифровые таблицы Шульте, упражнения «Найди и покажи», нахождение и чтение слов).
4. Формирование\развитие артикуляции (артикуляционная гимнастика).
5. Формирование\развитие речевого дыхания (дыхательная гимнастика).
6. Предупреждение ошибочного чтения (исправление ошибок при чтении, чтение похожих слов, чтение текстов с анаграммами).
7. Автоматизация оперативных единиц чтения (чтение букв, слогов, слов, словосочетаний, текстов).

Разработанный календарно-тематический план, комплекс методических приемов и упражнений способствуют эффективному формированию навыков беглого чтения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.

Младшие школьники с тяжёлыми нарушениями речи имеют специфические особенности логопедической работы по формированию навыков беглого чтения, проявляющиеся в овладении не только технической стороной чтения, но и понимании прочитанного. Логопедическая работа также по формированию навыков беглого чтения у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи, в нашем случае обучающихся 4-го класса во внеурочное время осуществляется в полной мере при ее четко спланированной организации.

### Литература

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. М.: Известия АПН РСФСР, Вып. 70.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. СПб.: Изд-во КАРО, 2006.
3. Зотов С.Г., Зотова М.А.. Повышение скорости чтения. 14-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2018.
4. Калашникова С.Г. Работа по формированию навыка чтения в современной начальной школе. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2004.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: (Диагностика, коррекция, предупреждение). СПб.: Изд. дом «МиМ», 1997.
6. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. М.: «Ось-89», 2006.
7. Львов М.Р. Основы теории речи. М.: Академия, 2002.
8. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992.
9. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: метод. пособие для учителя. М.: Аркти, 1997.
10. Османова А.Н., Грахова С.И. Тренинги по формированию навыка беглого осознанного чтения в младших классах // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 203–207.
11. Ракитина В.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста: в 3-х вып. Вып. 1: Животные в загадках в алфавитном порядке. М.: Владос, 2008.
12. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: моногр. СПб.: КАРО, 2007.
13. Светловская Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое? // Начальная школа. 2005. № 2. С. 9–13.
14. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982.
15. Тикунова Л.И., Игнетьева Т.В. Тексты для проверки навыка чтения в четырехлетней школе. М.: Вита-Пресс, 1997.
16. ФГОС Начальное общее образование обучающихся (обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья). Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 Зарегистрировано в Минюсте России 3 февраля 2015 г. № 35847 // ФГОС. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-poo/> (дата обращения: 04.12.2022).
17. ФГОС Начальное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) Зарегистрировано в Минюсте России 22 декабря 2009 г. № 15785 // ФГОС. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-poo/> (дата обращения: 04.12.2022).

**EVGENIYA NEBOTOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **LOGOPEDIC WORK OF DEVELOPMENT OF RAPID READING SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

*The article deals with the issue of the development of the rapid reading skills of the younger schoolchildren with the severe speech disorders in the process of the logopedic work. There is theoretically defined and practically substantiated the process of the logopedic work of the development of the rapid reading skills of the younger schoolchildren with the severe speech disorders.*

*Key words: logopedic work, rapid reading, severe speech disorders, younger schoolchildren, reading skills, speech.*

УДК 376.37

**В.А. НИЧИПОРОВА, С.Д. ШАДМАНОВА, А.Р. КАЛАШНИКОВА**  
(*veronika.nichiporova@gmail.com, shev1907@mail.ru, kalashnikova41@gmail.com*)  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Раскрываются теоретические основы формирования и обучения чтению школьников, имеющих общее недоразвитие речи. Рассматриваются ключевое понятие «чтение», особенности формирования процесса чтения у школьников с общим недоразвитием речи. Описывается важность обучения навыков чтения у школьников с общим недоразвитием речи.*

Ключевые слова: младшие школьники, чтение, общее недоразвитие речи, навык чтения, интонационная сторона чтения, специфические ошибки.

Проблема обучения школьников с общим недоразвитием речи навыкам чтения является одной из актуальных в области современной логопедии и методики преподавания русского языка и литературы. Процесс чтения считается одним из важных факторов развития, воспитания и становления личности человека в обществе, т. к. является основным средством получения информации и общения. Вслед за С.В. Архиповой, Е.Н. Кондаловой, Р.Х. Валиевой, С.В. Луканиной, Л.Ф. Яхниной, Н.Н. Светловской мы понимаем чтение как сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют зрительный, речеслуховой, речедвигательный анализаторы [1, 3, 4]. В случае нарушений деятельности того или иного анализатора, недостаточности развития высших психических функций, таких как речь, мышление, внимание, память, возникают трудности формирования и обучения навыкам чтения младших школьников.

С.В. Архипова определяет навык чтения как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, которое предполагает понимание прочитанного и его оценки [4, с. 9].

Проблемой обучения навыкам чтения занимались такие авторы, как С.В. Архипова, Е.Н. Кондалова, С.В. Луканина, З.А. Репина, Т.В. Шулякова и др. [1, 2, 5, 6]. Исходя из их исследований, нужно отметить, что уровень сформированности навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи намного ниже, чем у нормотипичных сверстников. У детей с общим недоразвитием речи часто возникают затруднения в овладении навыком чтения, это обусловлено тем, что у младших школьников слабо развиты высшие психические функции, недостаточно сформировано звукопроизношение, фонематические процессы, лексико-грамматический строй речи, организация связной речи. В связи с этим, обучающиеся осваивают навык чтения в замедленном темпе и с множеством специфических ошибок.

Р.Х. Валиева, С.В. Луканина, Л.Ф. Яхнина указывает, что нарушение чтения у детей с общим недоразвитием речи чаще всего обусловлено недоразвитием фонетико-фонематических представлений и лексико-грамматической стороны речи, при чем школьники с I и II уровнем недоразвития речине могут овладеть навыком чтения в массовой школе. Дети с III уровнем недоразвития речи овладевают элементарными навыками чтения, и вместо плавного слогового чтения пользуются побуквенным угадывающим без понимания прочитанного, из-за чего отмечается большинство ошибок [3, с. 164].

Исходя из исследований Е.Н. Кондаловой, у детей с общим недоразвитием речи «возникают трудности в формировании параметров техники чтения – беглости, выразительности, правильности и осознанности» [2, с. 30].

Правильность чтения трактуется как плавное и выразительное чтение, без искажений прочитанного. Многие авторы, изучая особенности становления чтения выделили несколько групп специфических ошибок:

- пропуски и перестановки слогов, букв, слов, словосочетаний и предложений;
- искажение звукобуквенного состава;

- добавление и вставка лишних букв, слогов;
- длительные задержки и переключение с одной части предложения, текста на другую.

Возникновение таких ошибок у детей с общим недоразвитием речи, обусловлено несформированностью зрительного восприятия и несовершенством артикуляционного аппарата, фонематических процессов, а также чтение по принципу угадывания.

Взяв за основу исследования С.В. Архиповой, Е.Н. Кондаловой, Р.Х. Валиевой, С.В. Луканиной, Л.Ф. Яхниной, Н.Н. Светловской, мы под термином «беглость чтения» понимаем скорость (темп) чтения, которое обеспечивает восприятие прочитанного [1, 3, 4]. Школьники с общим недоразвитием речи читают текст в чрезмерно медленном темпе, что значительно влияет на восприятие прочитанного. В связи с тем, что скорость чтения была низкая, следовательно детям требуется больше времени на чтение, энергетических затрат, что сказывается на быстрой утомляемости и рассеянности ребенка.

Очень важным фактором при обучении чтению является осознанность чтения. Под этим термином мы, вслед за С.В. Архиповой, Е.Н. Кондаловой, Р.Х. Валиевой, С.В. Луканиной, Л.Ф. Яхниной, Н.Н. Светловской, подразумеваем точное понимание чтецом замысла автора, осмысление прочитанного [Там же]. При наблюдении многих исследователей можно выделить несколько характерных ошибок для детей с общим недоразвитием речи: неспособность выделять главную мысль, длительное время удерживать информацию в памяти, работать с текстом, неправильное использование пауз, трудности при ответе на вопросы по прочитанному тексту [2, 6].

Подробным изучением интонационной организации речи у школьников с недоразвитием речи занимались З.А. Репина, Е.А. Ларина, А.М. Седова. Исследователи утверждают, что «усвоение выразительного и осознанного чтения является интонация» [5, с. 29]. На основе проанализированных нами источников мы можем сделать вывод, что несформированность интонационной стороны речи обучающего влечет за собой специфические ошибки при процессе чтения: 1) чтение без учета знаков препинания; 2) искажение цели высказывания при повествовательном, восклицательном и вопросительном предложении; 3) несоблюдение паузации, что нарушает логическую связь предложения и текста; 4) несоблюдение логического ударения; 5) нарушение голосоведения и голосоподачи; 6) непонимание прочитанного [2, 5, 6].

Воспитание интереса к книге и чтению, а также формирование параметров и технических навыков чтения являются важнейшими факторами успешного обучения младших школьников с общим недоразвитием речи в начальной школе, т. к. чтение считается базовым умением для формирования других знаний и навыков. Трудности становления процесса чтения могут препятствовать не только обучению, но и отрицательно влиять на речевое и психическое развитие ребенка, социализацию его в дальнейшем.

Кроме нарушения компонентов речевой деятельности при обучении чтению школьники с общим недоразвитием речи имеют особенности сенсомоторной и психической сфер. Т.В. Шулякова отмечает быструю истощаемость и утомляемость детей, неустойчивый эмоционально-волевой фон, заторможенность и вялость, малый объем памяти, неустойчивость внимания, что «негативно сказывается на успешном обучении навыкам чтения» [6, с. 2].

В связи с тем, что базой для успешного овладения навыками чтения является достаточный уровень развития фонетико-фонематической (фонематического анализа и синтеза, звукопроизношения, дифференциации фонем) и лексико-грамматической сторон речи, высших психических процессов, обучение процессу чтения должно иметь, в первую очередь, коррекционную направленность.

Логопедическая работа должна опираться на ряд общедидактических и методических принципов коррекционной педагогики, методики преподавания русского языка и литературы. Необходимым условием овладения навыком чтения является сформированность фонематического анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительного восприятия (дифференциация, запоминание букв, слогов и слов). Таким образом, работа по обучению чтению предполагает следующие направления [3, с. 166]:

- формирование зрительного восприятия звукобуквенного и слогового анализа (развитие дифференциации звуков, букв в графической форме, памяти, внимания);

- становление и закрепление связей между буквами, усвоение слияния букв в слоги, слогов в слова, а также развитие лексико-грамматической категории;
- воспроизведение слогов, слов, предложений и целых текстов;
- понимание прочитанного (пополнение и уточнение пассивного и активного словаря, осмысление значений слов, связей между словами и предложениями).

Таким образом, анализ теоретических и методологических исследований показал, что школьники с общим недоразвитием речи имеют трудности в обучении правильному, выразительному, беглому и осознанному чтению, что обусловлено несформированностью различных компонентов речевой деятельности и высших психических функций.

### Литература

1. Архипова С.В., Кондалова Е.Н. Формирование навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 30–33.
2. Кондалова Е.Н. Особенности навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи // Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов V Всерос. науч.-практич. конф., (г. Новосибирск, 11 июля – 31 августа 2017 г.). Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2017. С. 25–32.
3. Валиева Р.Х., Луканина С.В., Яхина Л.Ф. [и др.] Обучение чтению детей с ОНР // Модели и методы повышения эффективности инновационных исследований: сб. ст. Междунар. науч.-практич. конф. (г. Екатеринбург, 07 дек. 2022 г.). Уфа: ООО «Омега сайнс», 2022. С. 164–166.
4. Светловская Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое? // Начальная школа. 2005. № 2. С. 9–13.
5. Репина З.А., Ларина Е.А., Седова А.М. Теоретическое обоснование проблемы влияния несформированности интонационной стороны речи на усвоение навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2010. № 4(20). С. 27–35.
6. Шулякова Т.В. Проблемы формирования навыка чтения детей с ОНР // Globus. 2019. № 12(45). С. 42–44. [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1076082.pdf> (дата обращения: 21.02.2023)

**VERONIKA NICHIPOROVA, SOFYA SHADMANOVA, ANNA KALASHNIKOVA**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHING SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT TO READ**

*The article reveals the theoretical foundations of the formation and teaching the schoolchildren with the general underdevelopment of speech to read. The key concept of “reading” and the features of the formation of the reading process of the schoolchildren with the general speech underdevelopment are considered. The importance of teaching reading skills to the schoolchildren with the general speech underdevelopment is described.*

**Key words:** *younger schoolchildren, reading, general underdevelopment of speech, reading skill, intonational side of reading, specific faults.*

УДК 376.37

**Д.В. ПОДШИБЯКИНА**  
(blue\_lavanda@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ИЗОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АТТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ\***

*Раскрываются теоретические и методические основы развития атрибутивного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи с применением изотерапии.*

*Ключевые слова: изотерапия, общее недоразвитие речи, атрибутивный словарь, дошкольный возраст, арт-терапия.*

В настоящее время в сфере дошкольного образования наблюдается значительное количество детей с общим недоразвитием речи, которые нуждаются в логопедической помощи. Одним из важных направлений в коррекционно-логопедических занятиях является развитие словарного запаса. Недостаточно развитый словарь у дошкольников оказывает существенное негативное влияние на все аспекты их жизни, включая коммуникативную и познавательную сферы [10].

Проблема развития атрибутивного словаря у дошкольников с нарушением речи остается недостаточно изученной. Она рассматривалась многими учеными, помимо этого множество научных работ посвящено применению изотерапии на логопедических занятиях. Существует большое количество научных работ, в которых описывается эта тема, в том числе и применению изотерапии в процессе логопедических занятий. Однако, литературы, которая касается использования изотерапии для развития атрибутивного словаря, не так много [7].

Развитие атрибутивного словаря занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о методиках развития и коррекции становится одним из самых актуальных. Атрибутивный словарь – это словарь имен прилагательных. Е.С. Кожемякина в своем исследовании использует определение прилагательного Е.М. Вольф: в нем сказано, что прилагательное как часть речи является универсальной категорией и наименее специфицированным классом слов в сравнении с другими морфологическими синтаксическими классами [8]. Таким образом, для эффективного развития атрибутивного словаря у детей с общим недоразвитием речи, нужно использовать оптимальные методы и подходы, при помощи которых можно успешно овладеть словарем прилагательных.

В научной литературе общедоступным является понятие развития словаря детей, как процесса накопления слов и формирования умения использовать их в конкретных ситуациях коммуникации [2]. В свою очередь, для развития словарного запаса современная система образования требует от логопеда использования самых оптимальных методов и форм работы. Логопедические занятия должны не только вести коррекционное влияние на ребенка, расширять его словарь, но и быть интересными для дошкольника, развивающими его личность и мотивирующими на продуктивную деятельность [4].

Существует множество различных средств, при помощи которых происходит активизация лексики, в том числе и атрибутивного словаря. Одним из них является изотерапия, использование такого инновационного здоровьесберегающего средства в дошкольном образовании набирает популярность. В.Г. Колягина определяла арт-терапию, как направление психотерапии, связанной с использованием изобразительного творчества и иных форм визуальной экспрессии с психотерапевтической и коррекционной целью [9].

Преимущество использования изотерапии заключается в том, что она вызывает у ребенка положительные эмоции, что, в свою очередь, улучшает мотивацию и интерес к логопедическим занятиям у ребенка. К тому же, главным в изотерапии является не результат, а процесс творчества, который но-

\* Работа выполнена под руководством Калашниковой А.Р., кандидата филологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

сит коррекционное действие. А.И. Копытин в своих работах писал, что арт-терапия использует средства невербального общения. Поэтому она становится особенно ценной для детей, которые имеют нарушения речи или трудности коммуникации [10].

Изотерапия в качестве средства коррекционно-логопедической работы, несет две важнейшие функции. Первая функция – диагностическая, т. к. изотерапия позволяет логопеду получать сведения об индивидуальных особенностях каждого ребенка. Использование изотерапии в коррекционной работе также оказывает коррекционное воздействие, благотворно воздействуя на развитие общей и мелкой моторики, межполушарных связей, фонематических процессов и речевой функции у детей с общим недоразвитием речи [4].

Для проведения коррекционно-развивающих занятий в рамках изотерапии используются разнообразные техники и методы, включая «кляксографию», рисование мятой бумагой, ладонями, пальцами, рисование на стекле, на песке, ниткографию, а также игры с неструктурированными материалами, такие как песочная терапия, игры с глиной, соленым тестом, водой и т. д. Эти упражнения не только содействуют развитию мелкой моторики рук, но и способствуют формированию коммуникативных навыков [6].

Благодаря вышеупомянутым функциям, изотерапия представляет собой эффект[7]:

- оказывает положительный эффект, обеспечивая благоприятные условия для развития коммуникативных навыков и способности к сотрудничеству со сверстниками;
- оказывает влияние на осознание ребенком своих переживаний, способствует развитию произвольности и способности саморегуляции, формирует уверенность в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

Интегрированная программа интеллектуального, художественного и творческого развития личности дошкольника, разработанная Д.И. Воробьевой, является интересным подходом к развитию словаря ребенка. Одним из важнейших средств развития в ней является изобразительная деятельность, она естественна для ребенка и позволяет ему получать социальный опыт, закодированный в труде художника. Благодаря программе, развиваются психические процессы, коммуникативные навыки и личностные качества детей [4].

В.И. Логинова предложила уникальную методику для активизации словарного запаса у детей, основанную на знакомстве с предметами, их свойствами и материалами изготовления. Ее исследование указывает на связь между знаниями о предметах и развитием речи у детей. Развитие словаря детей она рассматривала в связи с овладением детьми понятиями. Для этого самым оптимальным видом логопедических занятий считаются занятия, включающие элементы изотерапии, которые могут использовать различные техники. Это обогащает сенсорный и лексический опыт ребенка, позволяет ненавязчиво раскрывать понятия из атрибутивного словаря в игровой форме [12]. Разнообразие материалов и форм работы обогащают сенсорный, лексический опыт ребенка, позволяют ненавязчиво, в форме игры, раскрывать понятия из атрибутивного словаря [10].

Для расширения атрибутивного словаря ребенка можно использовать различные методы сенсорной интеграции, в особенности изотерапию. При этом, помимо запоминания слов, дети запоминают также цвет, форму и тактильные ощущения, что значительно повышает эффективность метода [7]. Использование сенсорных материалов имеет множество преимуществ. Это помогает активировать ощущения, восприятие, зрительно-двигательную координацию, и даже малоактивные дети с удовольствием принимают участие в занятиях. Благодаря чувственному опыту, слова, относящиеся к именам прилагательным, лучше запоминаются ребенком с общим недоразвитием речи.

А.Л. Битова в своей работе уделяет особое внимание сенсорному опыту во время обучения. Автор пришла к выводу, что он является оптимальным средством развития языковых способностей, но не с помощью многократного заучивания слов, а спонтанно, как и у нормотипичных детей. Благодаря применению в работе развития чувственных образов, стимулируется языковое развитие дошкольников в более естественной форме [2].

На данный момент особенно актуален метод сенсорной интеграции М.И. Лынской. Он получил поддержку от многих практикующих логопедов. В соответствии с методом, представленным Марианной Ильиничной, ОНР может являться проявлением нарушения сенсорной обработки и интеграции поступающей информации [13].

С целью достижения определенных результатов в развитии атрибутивного словаря у детей с общим недоразвитием речи логопедическая помощь должна быть организована в три этапа [2].

На первом этапе проводится подготовительная работа, направленная на формирование базы для развития атрибутивного словаря. В этом контексте, игровые упражнения, включающие элементы изотерапии, могут быть использованы для того, чтобы уточнить и закрепить понимание основных признаков предметов, таких как цвет, форма и размер, а также научить детей находить отличительные признаки на картинках.

Второй этап направлен на обогащение атрибутивного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи. На этом этапе активно используются прилагательные, обозначающие цвет, размер, вкус, форму и качественные характеристики предметов. Целью данного этапа является формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов.

На завершающем этапе происходит закрепление ранее усвоенного материала в словосочетаниях, предложениях и текстах. Этот этап направлен на активизацию атрибутивного словаря и обучение дошкольников правильно и эффективно использовать новые знания в разговорной речи. Благодаря такому подходу, дети обретают возможность более правильно, точно и разнообразно выражать свои мысли и эмоции в устной и письменной форме.

О.Ю. Филимонова в своей работе выделила несколько приемов развития атрибутивного словаря у детей с общим недоразвитием речи [15]:

Первый из таких приемов – показ и называние нового предмета и его признаков. Для того чтобы ребенок понимал суть предмета, необходимо сопровождать показ пояснениями. Новое слово должно проговариваться как хором, так и индивидуально, а также использоваться в знакомом контексте для лучшего запоминания и понимания. Далее следует проводить упражнения на закрепление правильного произношения и использования нового слова.

Второй прием – объяснение происхождения слова. Это позволяет расширить знания ребенка о мире и помочь ему лучше понимать значения слов.

Третьим приемом – употребление многозначности у уже известных словосочетаний. Это поможет ребенку лучше понимать значения словосочетаний и расширить его словарный запас.

Четвертый прием заключается в постановке разных по форме вопросов. Сначала вопросы носят характер подсказывающих, а затем требуют ответов от самого ребенка. Это позволяет развивать у дошкольников умение ставить вопросы и без помощи взрослого искать на них ответы.

Пятый метод – это подбор признаков предметов к предметам или явлениям. Этот метод направлен на увеличение объема активного и пассивного словаря у дошкольника;

Шестой метод предполагает распространение предложений с помощью добавления второстепенных членов. Это позволяет детям научиться формулировать не только простые, но и сложные предложения, а также более точно выражать свои мысли.

Последний метод включает в себя сопоставление предложений по опорным словам. Это позволяет детям лучше понимать связь между словами и строить логически связанные предложения.

Изучение литературы позволило определить основные направления логопедической помощи, работа над обогащением атрибутивного словаря: обогащение атрибутивного словаря; формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов; введение и закрепление имён прилагательных в речи ребёнка.

В качестве дополнения к комплексной логопедической помощи, инновационные методы, а в частности изотерапия, не требуют от педагога невозможного, но зато оптимизируют коррекционный процесс и способствуют более мягкому и результативному воздействию на ребенка. Таким образом, изотерапия как средство развития атрибутивного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи является наиболее оптимальной в современной педагогике.

## Литература

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Тервинф, 2017.
2. Битова А.Л., Борисовская О.Б. Педагогика, которая лечит. М.: Тервинф, 2013.
3. Бурачевская О.В. Арт-технологии как средство развития пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, 20–23 мая 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 139–142. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8101/> (дата обращения: 15.11.2022).
4. Воробьева Д.И. Новая стратегия образования и технология развития личности дошкольника в изобразительной деятельности // XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. (22–23 апр. 2014 г.) под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. Т. II. С. 7–12.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2003.
6. Гимадиева К.А. Методические подходы к развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 149–151. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8223/> (дата обращения: 23.10.2022).
7. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: рук. для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2009.
8. Кожемякина Е.С., Иванова Н.В. Исследование атрибутивного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Наука и инновации в современном мире: сб. науч. ст. М.: Изд-во «Перо», 2019. С. 75–79.
9. Колягина В.Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников: учебно-методическое пособие. М.: Прометей, 2016.
10. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002.
11. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Методы логопедической работы по развитию лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. // Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. С. 187–190.
12. Логинова В.И. Артюкова М.В. Особенности знаний детей среднего дошкольного возраста о труде взрослых (в условиях детского дома) // 30 Герценовские чтения, Дошкольное воспитание. Л., 2010. С. 9–20.
13. Лынская М.И. Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика: Комплексы упражнений для преодоления артикуляционной апраксии у детей дошкольного возраста. М.: ПАРАДИГМА, 2016.
14. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: ВЛАДОС, 2004.
15. Филимонова О.Ю. Развитие словаря дошкольника в играх. СПб.: Детство-пресс, 2007.
16. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989.
17. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей. М.: Издат. центр «Академия», 2013.

**DARYA PODSHIBYAKINA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE VISUAL ART THERAPY AS THE MEANS OF THE DEVELOPMENT OF THE ATTRIBUTIVE VOCABULARY OF THE PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

*The article deals with the theoretical and methodological basis of the development of the attributive vocabulary of the preschool children with the general speech underdevelopment with the use of the visual art therapy.*

*Key words: visual art therapy, general speech underdevelopment, attributive vocabulary, preschool age, art-therapy.*

УДК 376.37

**М.П. САПРЫКИНА, К.М. ПОЛЫННИКОВА, А.Р. КАЛАШНИКОВА**  
(*saprykina.mascha@mail.ru, polynnikova.kristina@mail.ru, kalashnikova41@gmail.com*)  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕСКАЗА

*Описывается обучение младших школьников с общим недоразвитием речи пересказу текста по плану, как следствие развития связной речи. Перечислены некоторые методы обучения пересказу текста по плану младших школьников с ОНР. Освещаются необходимые требования к пересказу, а также раскрывается подходящая форма занятий.*

Ключевые слова: ОНР, пересказ, младшие школьники, связная речь, речевое высказывание.

В настоящее время основной акцент сделан на том, чтобы расширить навыки эффективного общения и быть способным ясно и выразительно выражать свои мысли и чувства. Однако с каждым годом наблюдается тенденция роста речевых нарушений у детей.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом представляет собой форму речевой патологии, где происходит нарушение формирования всех компонентов речевой системы, в том числе, связной речи. Составление речевого высказывания – это сложный и многоуровневый процесс, описанный отечественным психологом Л.С. Выготским [3]. Термин «связная речь» характеризует диалогическую и монологическую формы речи. Монолог отличается длительностью говорения, односторонним характером высказывания и предварительным обдумыванием. После проведения анализа и обобщения научно-методической литературы [1–8], можно утверждать, что дети, страдающие от общего недоразвития речи, имеют трудности в формировании связной монологической речи. У них возникают трудности с составлением высказывания на внутреннем уровне, т. е. с построением плана, которое порождает речевое высказывание. В то время как монолог является сложной формой речи, которая направлена на передачу информации, где говорящий должен заранее спланировать свою речь и ее содержание. Они часто теряют логику высказывания и пропускают отдельные элементы рассказа и действующих лиц. Л.Ф. Спирина отмечает в своих работах то, что у детей с общим недоразвитием речи устная монологическая речь не формируется самостоятельно, они часто прибегают к использованию жестов, не завершают фразы, вследствие чего их высказывание становится хаотичным и сложным к восприятию [7].

Пересказ, являясь одним из главных компонентов связной речи, оказывает значительное влияние на умение правильно излагать свою речь. Младшие школьники при составлении пересказа часто не используют специфическую лексику произведения, они заменяют ее бытовой лексикой. Многие ученые занимались изучением особенностей пересказа для детей с ОНР, в том числе Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, М.Е. Хватцев и др. [Там же]. Пересказ определяют как вид обучения, способствующий развитию речи ребенка на основе образца [2].

Актуальность и выбор темы исследования обусловлены всем, что было изложено выше.

Цель исследования: теоретически обосновать и описать приёмы обучения пересказу текста по плану младших школьников с ОНР.

Задачи исследования:

– изучить научную и методическую литературу по проблеме становления связной речи у младших школьников с ОНР;

– подобрать приемы обучения пересказу текста по плану.

При пересказе художественной литературы учащимися младших классов с ОНР выявлены следующие типологии трудностей понимания и воспроизведения текстов:

– неполнота образа первичного текста;

– затруднения в выделении главной и второстепенной информации;

- неспособность последовательно и полно излагать содержание;
- пропуски отдельных частей текста;
- искажение смысла и содержания текста;
- неумение определить основную идею пересказа;
- непоследовательное развитие выбранного сюжета;
- нарушение правил языкового оформления высказывания;
- частые повторы одной и той же информации.

Все вышеперечисленные ошибки и трудности связаны с:

- несовершенством организации высказывания и недостаточной эффективностью программы коммуникации;
- несформированностью процессов выражения высказывания в связную последовательность и преобладанием элементов ситуативной речи;
- недостаточным объемом словарного запаса и бедностью представлений об окружающем мире.

Таким образом, можно говорить о необходимости особых приемов и методов обучения пересказу младших школьников с ОНР.

Одним из таких приемов является обучение пересказу по плану текста. Это самый простой и доступный для детей способ.

Выбранный педагогом-логопедом текст необходимо прочитать и разделить на смысловые части, затем озаглавить каждую из них словами, понятными школьнику, и составить несложный план. К каждому пункту можно для опоры подписать 2–3 слова.

Приведем пример плана рассказа К. Ушинского «Утренние лучи».

1. Восход солнышка.
2. Пробуждение жаворонка.
3. Зайчонок.
4. Луч в курятнике.
5. Утро у пчелки.
6. Маленький лентяй.

Такой пересказ включает в себя следующие главные виды работы по формированию навыков воспроизводить, реализовывать речевые сообщения:

- определение содержания высказывания: определение смысловых частей, их последовательности и примерного содержания;
- сопоставление будущего плана с предложенным текстом (оценка освещения темы и основной мысли);
- отбор примеров из текста, которые раскрывают каждую часть плана;
- составление композиционной схемы;
- рассказ составленного плана.

Наиболее подходящей формой пересказа для детей младшего школьного возраста с ОНР является наглядная модель. Использование данного метода порождает у детей интерес к занятию и облегчает усвоение материала. Наглядное моделирование при составлении пересказа способствует лучшему пониманию и восприятию абстрактных понятий. Современные логопеды используют такую разновидность плана пересказа, как мнемотаблица.

Мнемотехника представляет собой набор специальных приемов и методов, которые упрощают запоминание нужной информации и увеличивают объем памяти с помощью формирования связей и ассоциаций. Ее можно сравнить с письменным планом, только вместо слов используются картинки и ассоциации.

Мнемотехника способствует развитию таких навыков и способностей, как ассоциативное мышление, зрительная и слуховая память, зрительное и слуховое внимание, а также воображение.

Основная идея этого метода заключается в том, что школьник создает небольшие рисунки или схемы для каждой части плана.

Глядя на эти схемы – рисунки, ученик легко запоминает информацию. Часто младшие школьники затрудняются в разборе сюжетной линии, в роли персонажей, в подборе нужных слов для выражения отношения к данному тексту, поэтому очень важно использовать различного вида иллюстрации.

Данная модель обучения пересказу с использованием мнемотаблиц основывается на комплексном подходе, включающем [5]:

- использование мнемотаблицы в качестве знаковой системы, которая стимулирует и организует различные виды символической и моделирующей деятельности в специальных занятиях;
- решение задач, направленных на коррекцию и развитие, способствующих социально-личностному, коммуникативному, речевому, эстетическому, моторному и эмоциональному развитию ребенка;
- создание особой пространственной среды, способствующей развитию;
- развитие мотивации и удовлетворения в речевой деятельности;
- комплексное сотрудничество педагогов в процессе образования.

Важно помнить, что у младших школьников есть определенные требования к пересказам, включая:

1. Необходимость полного понимания текста.
2. Передача текста выбранного произведения без пропусков, которые могут нарушить логику изложения.
3. Соблюдение последовательности и связности в пересказе.
4. Использование словаря и цитирование автора.
5. Последовательность пересказа и отсутствие долгих остановок.
6. Необходимость выразительности и правильности произношения.

Наиболее подходящей формой занятий по обучению пересказу являются групповые занятия. Одной из важнейших частей на таких занятиях является подготовительная работа. Основная задача подготовительной работы перед пересказом – помочь ребенку уяснить содержание произведения. Логопеду необходимо анализировать индивидуальные особенности персонажей, изучать определения, сравнения и выражения, используемые автором, определить общую манеру повествования и выразительность интонации для передачи отдельных частей произведения.

Подготовительная работа способствует развитию целостного восприятия и создает условия для точного речевого высказывания.

На основе вышеизложенного материала можно сделать следующие выводы.

Во-первых, обучение младших школьников с общим недоразвитием речи составлению пересказа по плану формирует навыки планирования речевого высказывания. Соответственно, при постепенном уменьшении опоры на различные подсказки, ребенок будет переходить к самостоятельному планированию и пересказу данного ему текста.

Во-вторых, важно вводить наглядные методы обучения, т. к. чаще всего у детей младшего школьного возраста преобладает наглядно-образная память, в связи с чем ребенку проще усваивать и запоминать данный ему материал.

Таким образом, все вышеперечисленные методы и особенности обучения младших школьников с ОНР пересказу по плану являются неотъемлемой частью формирования умения воспроизводить самостоятельный связный пересказ текста и учат детей правильно строить свое речевое высказывание.

### Литература

1. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников: в 3-х ч. Ч. 1: Устная связная речь. Лексика. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <https://klex.ru/ob1> (дата обращения: 19.02.2023).
2. Блягоз А.Н. Особенности развития речи учащихся с общим недоразвитием речи // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 3. С. 141–142.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: моногр. М.: Лабиринт, 2007.

4. Кирилина Р., Кирилин С. Как научить ребенка пересказывать Издательские решения, 2018. [Электронный ресурс]. URL: [https://vk.com/wall-138754828\\_5371](https://vk.com/wall-138754828_5371) (дата обращения: 19.02.2023).
5. Найманбаева Н., Ётегенов А., Талип Д. [и др.] Аудиовизуальное обучение русского языка // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 3-6(23). С. 84–87.
6. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи: (описание, повествование, рассуждение): автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. М., 1975.
7. Основы теории и практики логопедии / ред. Р.Е. Левина. Репр. воспроизведение изд. М.: Альянс, 2013.
8. Фурсенко Н.П. Развитие лексического строя языка у младших школьников с умственной отсталостью. М.: Айрис-пресс, 2003.

**MARIYA SAPRYKINA, KRISTINA POLYNNIKOVA, ANNA KALASHNIKOVA**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

**THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF THE YOUNGER SCHOOLCHILDREN  
WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT  
BY THE MEANS OF THE NARRATION**

*The article deals with the description of teaching the younger schoolchildren with the general speech underdevelopment to retell the text according to the plan as the result of the development of the coherent speech. There are enumerated some methods of teaching the younger schoolchildren with the general speech underdevelopment to retell the text according to the plan. There are considered the necessary requirements of the narration, and there is revealed the appropriate form of the task.*

*Key words: general speech underdevelopment, narration, younger schoolchildren, coherent speech, speech act.*

УДК 376.37

**Е.В. ХРАНОВСКАЯ, В.Г. ЯРИКОВ**

(*khranovsk@mail.ru, yarikov\_vg@mail.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ**

*Рассматривается возможность применения интерактивной доски в процессе формирования связной речи детей с общим недоразвитием речи. Описываются преимущества использования интерактивной доски по сравнению с традиционными средствами.*

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, дети, связная речь, ИКТ, интерактивная доска.*

Развитие связной речи обозначено как наиболее актуальная сторона речевого развития детей в наши дни. Для полноценного формирования связной речи необходимы следующие компоненты: большое количество слов в активном и пассивном словаре; умение правильно использовать правила грамматики. Речевые высказывания, которым присущи развернутость, законченность, логическая связь, правильное грамматическое и композиционное оформление, принято называть связной речью.

Под связной речью понимают развернутое, завершенное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Связная речь определенно является одной из самых сложных сторон речевого развития. В формировании связной речи прослеживается крепкая связь речевого и умственного развития детей.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, связной речью является любая речь говорящего, которая выражает его мысли и желания, но в процессе говорения могут изменяться формы связности речи. По мнению автора, связной речью считается при адекватном и понятном оформлении мыслей в устном или письменном виде [5, с. 482].

Как пишет А.А. Леонтьев, не каждый набор слов или группу предложений можно назвать связным речевым высказыванием. Связность высказываний, по мнению автора, достигается путем связи самих мыслей, выраженных в речевой форме и грамотно оформленных [4, с. 17].

К моменту поступления в 1-й класс речь детей уже должна обладать такими критериями, как последовательность, логичность, выразительность. Для составления связного рассказа дети должны научиться: ярко представлять то, о чем они хотят рассказать; выделять главные качества рассматриваемого объекта; проводить анализ, устанавливать временные и причинно-следственные связи между объектами и событиями; владеть навыками интонирования; использовать подходящие слова для выражения мысли; включать в собственные высказывания сложные предложения [8].

Построение связных высказываний является сложной работой даже для детей с нормальным речевым развитием. Если говорить о детях с общим недоразвитием речи, то это и вовсе может стать непосильной задачей для них. Особенности становления связной речи у детей с общим недоразвитием речи возникают на фоне недостаточной сформированности всех сторон речи, а именно: фонетической, фонематической, лексической, грамматической и семантической [9].

В системе логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи формирование связной речи занимает важное место по причине структуры речевого нарушения, является трудной задачей и основной целью всей работы по коррекции нарушения речи.

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором у детей с опозданием начинает формироваться речь, не так активно пополняется лексический запас. Данной категории детей сложно дается произношение многих звуков, овладение правилами грамматики. При этом, у детей не обнаруживаются нарушения слуха и умственных способностей.

Первый раз обзор особенностей общего недоразвития речи был представлен в работах Р.Е. Левиной. Под общим недоразвитием речи автор понимает «отсутствие общеупотребительной речи»,

для которого свойственно полная или практически полная неспособность использовать обычные речевые средства общения [3].

Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и Е.М. Мастюкова рассматривают общее недоразвитие речи как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [10].

Согласно работам Р.Е. Левиной, речь детей с общим недоразвитием речи может быть как приближена к норме, так и нарушена в большей степени. Следовательно, у обладателей общего недоразвития речи может выявляться совершенное отсутствие речевых средств общения или же могут иметься развернутые формы связной речи с некоторыми фонетико-грамматическими неточностями [3].

По мнению Т.А. Ткаченко, связная речь детей с общим недоразвитием речи отличаются тем, что в их высказываниях часто отсутствует четкость, мысли излагаются в хаотичном порядке, нет определенной структуры высказывания. Также дети часто внимание уделяют не основным событиям, а подробно описывают второстепенные. Самым сложным для таких детей становится составление рассказа по памяти и прочие виды творческих рассказов. Однако и с обычным пересказом у них могут возникнуть трудности [9].

В работах Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой и Е.М. Мастюковой отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи слабо сформировано зрительное, пространственное и слуховое восприятие. Низкий уровень развития зрительного восприятия приводит к скудному запасу зрительных представлений и сложностям их различения, к несформированности устойчивой связи между определенным словом и соответствующим образом объекта. Также у детей часто возникают сложности с ориентировкой на листе бумаги, в своем теле, в элементах какого-либо объекта и т. д. Низкий уровень сформированности слухового восприятия оказывает влияние на развитие фонематического слуха и фонематического восприятия. У детей с общим недоразвитием речи внимание быстро истощается, недостаточно устойчиво. Следовательно, в процессе логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи важно опираться на наглядность [10].

Применение логопедом в работе по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи различных нетрадиционных средств помогает снизить утомляемость, повышает интерес и мотивацию детей, что приводит к более эффективной логопедической работе.

Интернет и его использование в виде оцифровки повседневных задач значительно облегчили работу каждой сферы нашей жизни. Именно поэтому, логопеду, при проведении логопедических занятий, важно использовать цифровые устройства для работы с детьми. Применение интерактивной доски позволяет сделать проведение занятий более интересным, захватывающим и динамичным.

Интерактивной доской называют сенсорный экран, являющийся частью системы, содержащей в себе проектор и компьютер. Технология применения данного средства в образовательном процессе считается одной из самых популярных в мире. По сути – это автономный компьютер, или графический планшет огромных размеров, который заменяет обычную маркерную или школьную доску. Изображение с компьютера проецируется на доску, после чего можно работать со всеми компьютерными программами на доске [1].

Интерактивная доска – это многофункциональное устройство, с помощью которого можно использовать стандартное программное обеспечение, изначально включенное в комплектацию интерактивной доски, и созданные логопедами интерактивные мультимедиа презентации, логопедические игры, аудиозаписи, видеоролики и т. д. При необходимости к интерактивной доске можно подключить любое устройство, например, для демонстрации детям обучающего видео или запуска игры [2].

Интерактивные доски могут быть двух видов: стандартные (панель, которая является отражателем действия проектора) и умные (вся доска является единым рабочим полем и представляет собой огромный автономный планшет) [1].

Каждый из видов досок даёт свои преимущества. Стандартная доска позволяет писать на ней не только электронной ручкой или указкой, но и обычными маркерами. Умная доска, или смарт-доска, имеет вдвое больший функционал, чем стандартная.

Для работы со стандартной доской обязательно наличие проектора, а также места, для его размещения. Кроме того, необходим компьютер, к которому доска будет подключаться. Смарт-доска является автономной и может быть размещена в любом подходящем месте. Для её использования необходимы специальные стилусы (электронные ручки) для нескольких участников логопедического занятия или аналогичная по принципу указка. Таким образом, логопед может осуществлять проведение занятий [2].

Данное устройство, помимо всех его цифровых преимуществ перед обычной доской, выполняет важную функцию при обучении детей: она превращает скучные для детей логопедические занятия в яркие и запоминающиеся мероприятия. Это помогает логопеду максимально эффективно проводить свою работу, оптимизировать время занятий и сконцентрироваться на достижении результата.

Из основных функций интерактивной доски можно выделить следующие: создание «живых» занятий для большего вовлечения детей; комбинация рабочего планшета и проектора позволяет оптимизировать время занятий; возможность работы с несколькими участниками одновременно; многофункциональность доски позволяют использовать специальное ПО (обучающие модули, игры и т. д.); моделирование процесса обучения во время занятия. Также интерактивная доска способствует улучшению восприятия материала, повышает концентрацию внимания, создает положительный настрой, позволяет проводить коллективную работу [6].

При необходимости можно выполнить запись логопедического занятия, чтобы все действия логопеда были сформированы в единое видео, которое затем можно отправить детям и их родителям для домашнего закрепления материала.

Использование интерактивной доски в процессе логопедической работы помогает не просто повысить уровень наглядности, но и перейти на деятельностный способ обучения. Так, дети могут быть активными участниками процесса обучения, что способствует более осознанному и быстрому овладению материалом.

Работа с интерактивной доской приводит к включению в работу всех видов памяти, активизации внимания, развитию зрительно-пространственных отношений. Благодаря ее использованию можно повысить мотивацию детей с общим недоразвитием речи к логопедическим занятиям, а соответственно и повысить их эффективность. Информационно-коммуникационные технологии, в том числе и применение интерактивной доски, помогают внести в занятия момент экспериментирования, позволяющий создать интересную для детей форму занятий [7].

Интерактивная доска не является сложной в управлении. Все действия понятны на интуитивном уровне, так что дети могут самостоятельно выполнять предложенные логопедом задания и стать активными участниками логопедических занятий. Интерактивная доска позволяет демонстрировать материал в виде картинок и видеозаписей, передвигать изображения, а также рисовать на ней и сохранять созданные рисунки. Использование интерактивной доски на занятиях помогает детям воспринимать информацию не только визуально, но и кинестетически, и аудиально. Задействование более одного анализатора повышает эффективность усвоения материала [6].

Логопедические занятия по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи обычно являются групповыми или подгрупповыми. С помощью интерактивной доски можно представить необходимые сюжетные картинки в большом масштабе и работать коллективно. Логопед может наглядно создать любую ситуацию, передвинув изображения, добавив дополнительные, удалив лишние, и так подстроить материал под определенную работу со связными рассказами. При необходимости можно добавить озвучивание рассказа в качестве образца.

Примерами заданий с использованием интерактивной доски в процессе становления связной речи у детей с общим недоразвитием речи могут стать следующие: составить рассказ по сюжетной картин-

ке; составить рассказ с опорой на картинный план; прослушать рассказ и вставить пропущенные сюжетные картинки; расположить сюжетные картинки в правильной последовательности и составить по ним рассказ; прослушать рассказ и найти лишнюю картинку; подобрать к рассказам картинки и т. п. [9].

Использование интерактивной доски позволяет создавать на логопедических занятиях сюрпризные моменты и поощрения. Это могут быть появляющиеся при правильно выполненном задании красочные картинки и веселые мелодии. Данные моменты побуждают детей стараться справляться с заданиями правильно, быть внимательными и самостоятельно исправлять ошибки.

Интерактивная доска сильно увеличивает количество вариантов работы с детьми с общим недоразвитием речи на занятиях. Выполняя предложенные задания, дети касаются доски, и она откликается на каждое их действие, побуждая детей к проявлению активности. Интерактивная доска позволяет внести в занятия моменты конкуренции, когда дети стараются лучше выполнить задание, наперегонки отвечают на вопросы, чаще хотят принимать участие в заданиях [6].

Таким образом, использование интерактивных досок в процессе развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи помогает расширить творческий потенциал занятий. Необычность занятий с использованием интерактивной доски снижает утомляемость детей, повышает увлекательность и эффективность занятий, а, следовательно, сокращает длительность коррекционно-логопедического процесса. Дети с удовольствием приходят на каждое занятие.

### Литература

1. Васильева В.С., Селенкова А.А. К вопросу об использовании информационно-коммуникационных технологий в логопедической практике дошкольных образовательных учреждений // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 149–152.
2. Васильева В.С., Селенкова А.А. Психологические аспекты применения информационно-коммуникационных технологий при нарушении лексико-грамматического строя и связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 6. С. 249–267.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Альянс, 2019.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: ЛЕНАНД, 2023.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2020.
6. Солонина Ю.И. Использование ИКТ в развитии речи дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2022. № 9(57). С. 6–9. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/233/7604/> (дата обращения: 11.05.23).
7. Татаринцева Е.А., Плотникова Е.Г. Использование компьютерных технологий в речевом развитии детей с ОБЗ // Молодой ученый. 2020. № 3(293). С. 460–461. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/293/66535/> (дата обращения: 12.05.2023).
8. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Юрайт, 2019.
9. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников. М.: Феникс, 2021.
10. Филичева Т.Б., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. Логопедия: основы теории и практики. М.: Эксмодетство, 2021.

**EKATERINA KHRANOVSKAYA, VLADISLAV YARIKOV**  
*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT WITH THE HELP OF THE INTERACTIVE BOARD**

*The article deals with the potential of the use of the interactive board in the process of the development of the coherent speech of the children with general speech underdevelopment. There are described the advantages of the use of the interactive board in comparison with the traditional means.*

*Key words: general speech underdevelopment, children, coherent speech, information and communication technologies, interactive board.*

## Психологические науки

УДК 159.99

**И.Ю. ФИЛАТОВА**

(*filatovairina2021@gmail.com*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

### **ВЛИЯНИЕ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ НА ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ\***

*Рассмотрена проблема влияния общения в социальных сетях на поведение подростков. Дана общая характеристика данного явления, описываются причины, её положительные и отрицательные последствия. Представлены результаты эмпирического исследования влияния социальных сетей на поведение подростка.*

*Ключевые слова: социальные сети, общение, подростковый возраст, подростки, контент, поведение.*

Проблема влияния общения в социальных сетях на поведение подростков является очень актуальной и обсуждаемой в настоящее время. Она требует серьезного внимания со стороны родителей, педагогов и общественности в целом. Социальные сети стали неотъемлемой частью жизни многих подростков, и они проводят в них много времени, общаясь с друзьями и знакомыми, просматривая контент и выражая свои мнения.

В данной работе мы определяем социальную сеть как онлайн-платформу, предназначенную для создания и поддержания социальных связей между людьми, которые имеют общие интересы, опыт, связи в реальной жизни, или принадлежат к одной сфере деятельности. Социальная сеть состоит из персональных профилей каждого пользователя, их социальных связей, а также ряда дополнительных сервисов [6, с. 56].

В 1951 г. Р. Соломонов и А. Рапопорт стали основателями теории социальных сетей. Социолог Д. Барнс впервые ввел термин «социальная сеть» в 1954 г. Он разработал и расширил метод исследования взаимосвязей между людьми с помощью социограмм. В период с 1959 по 1968 г. П. Эрдёш и А. Реньи опубликовали статьи, где были изложены принципы формирования социальных сетей. В 1971 г. технология электронной почты, используемая военными в сети ARPA Net, стала одной из самых первых социальных сетей. В 1988 г. Й. Ойкариненом была создана технология “IRC”, что означает «ретранслируемый интернет-чат», которая смогла соединить пользователей и позволить им общаться в режиме реального времени. Своё продолжение технология нашла в 1996 г., когда был создан интернет-пейджер ICQ А. Варди, Я. Голдфингером, С. Вигисером и А. Амиром [1, с. 276]. Это стало основой для появления социальной сети. 18 марта 1999 г. американский программист-студент Б. Фицпатрик создал сервис “Livejournal”, благодаря которому впервые появилась возможность создавать сообщества и общаться в них, т. е., он стал первой массовой социальной сетью. В 2004–2006 гг. появились социальные сети, которые быстро набрали популярность и сохраняют её до сих пор. Одними из наиболее популярных в России стали «Одноклассники» и «ВКонтакте». На данный момент социальные сети стали незаменимой частью общественной жизни, помогающей связать людей со всего мира друг с другом и дающей возможность обмена информацией.

Подростковый возраст – период поиска себя и своего круга общения. Из-за этого ещё только формирующаяся психика особенно подвержена влиянию извне. И одну из самых больших ролей в этот период играют социальные сети. Во-первых, они предоставляют возможность подросткам поддерживать связь со своими друзьями и знакомыми. Во-вторых, социальные сети предоставляют подросткам возможность выражать свои мысли и чувства в публичном пространстве. Это может быть особенно ценно для тех, кто стесняется выражать свои эмоции в реальной жизни. Социальные сети также могут оказывать влияние на подростков через контент, который они видят и с которым взаимодействуют. Некоторые исследования связывают использование социальных сетей с увеличением тревожности, депрессии

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

и низкой самооценкой у подростков, т. к. они могут видеть идеализированные образы жизни других людей, которые кажутся им недостижимыми. Кроме того, в социальных сетях могут быть распространены негативные мнения, шутки и даже угрозы, что может повлиять на психологическое состояние подростков. Подросток обычно видит возможность выделиться от других пользователей благодаря разнообразию контента. Одновременно же, с помощью стандартных окошек аккаунтов, он может почувствовать себя похожим на других пользователей [8]. Таким образом, социальные сети дают возможность проявить как свою уникальность, так и причислить себя к одной из групп людей. Сегодня очень легко узнать о ком-то, открыв его профиль в социальной сети, поэтому подростки имеют доступ к информации о других пользователях. Выражение симпатии может происходить виртуальными поцелуями и открытками. Это приводит к снижению этики общения, чувству анонимности и, вследствие этого, безнаказанности, что может отразиться на будущем поведении подростка в обществе.

Переходя к исследованию влияния социальных сетей на поведение подростка, необходимо отметить, что данная тема исследуется многими учёными, например, Р.А. Бурко, К.С. Жмырко, С.А. Конах, И.Ю. Науменко [2, 5].

Целью проведения нашего исследования является изучение и анализ влияния социальных сетей на поведение современного подростка. Участниками исследования являлись ученики 11-х классов Клетского района Волгоградской области. Возрастной диапазон учащихся составил от 17 до 18 лет. Опрос участников проводился при помощи анкеты.

На вопрос «Пользуетесь ли Вы социальными сетями?». 100% человек ответили, что они пользуются социальными сетями.

2 вопрос – «Что подтолкнуло Вас зарегистрироваться в социальных сетях?» (см. рис. 1).



Рис. 1. Что подтолкнуло Вас зарегистрироваться в социальных сетях?

11% респондентов ответили, что сподвигла регистрации их в социальных сетях учёба. 39% респондентов – желание больше общаться со своими друзьями и находить новые знакомства. 50% респондентов – развлечения.

3 вопрос – На вопрос «Какими социальными сетями Вы пользуетесь?» респонденты указали такие социальные сети: «ВКонтакте», «Instagram»\*, «Whats App»<sup>1</sup> и «Telegram» (см. рис. 2).



Рис. 2. Какими социальными сетями Вы пользуетесь?

\* «Instagram» и «Whats App» принадлежат компании «Meta», признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

4 вопрос – «Сколько часов в сутки Вы проводите в социальных сетях?» (см. рис. 3).



Рис. 3. Сколько часов в сутки Вы проводите в социальных сетях?

10% человек проводят в социальных сетях 1–2 часа в сутки. 35% человек – 3–5 часов, а 55% респондентов – больше 5 часов в сутки.

5 вопрос – «Сколько у Вас друзей в социальных сетях?» (см. рис. 4).



Рис. 4. Сколько у Вас друзей в социальных сетях?».

53% человек имеют до 100 человек «друзей» в социальных сетях. 47% человек – от 100 до 500 человек. Никто из опрашиваемых не имеют в социальных сетях больше 500 человек.

6 вопрос – «Предпочтёте ли Вы заменить реальное общение на виртуальное?» (см. рис. 5).



Рис. 5. Предпочтёте ли Вы заменить реальное общение на виртуальное?

96% человек указали, что они не предпочтут замену реального общения на виртуальное. 2% человек ответил, что они бы всё-таки предпочли замену реального общения на виртуальное. 2% человек затруднился в выборе ответа.

7 вопрос – «Считаете ли Вы себя зависимым от социальных сетей?» (см. рис. 6 на с. 78).



Рис. 6. Считаете ли Вы себя зависимым от социальных сетей?

22% человек признают, что имеют зависимость от социальных сетей. 11% человек не имеют зависимости от социальных сетей. 67% человек затруднились при ответе на поставленный вопрос.

8 вопрос – «Готовы ли Вы отказаться от пользования социальными сетями?» (см. рис. 7).



Рис. 7. Готовы ли Вы отказаться от пользования социальными сетями?

Из 100% человек никто не готов отказаться от социальных сетей. 11% человек не могут отказаться от пользования социальными сетями. 89% человек имеют затруднения при ответе на данный вопрос.

Последний вопрос анкеты – «Считаете ли Вы себя замкнутым человеком?» (см. рис. 8).



Рис. 8. Считаете ли Вы себя замкнутым человеком?

61% человек не считают себя замкнутыми. 28% человек отмечают, что им присуща замкнутость. 11% человек затруднились при ответе на данный вопрос.

По результатам проведённого исследования можно отметить, что социальные сети оказывают большое влияние на современных подростков. Школьникам сложно жить без использования социальных сетей, т. к. они могут помочь им в учёбе и дать возможность отдохнуть. При этом не стоит злоупотреблять временем нахождения там, чтобы не погрузиться полностью в виртуальный мир.

В заключении стоит выделить положительное и отрицательное влияние социальных сетей на подростков. С одной стороны, они могут помочь подросткам поддерживать связи со своими друзьями и знакомыми, выражать свои мысли и чувства, а также находить новых друзей и сообщества с общими интересами. С другой стороны, использование социальных сетей может привести к увеличению тревожности, депрессии и низкой самооценке у подростков, особенно если они видят идеализированные образы жизни других людей, которые кажутся им недостижимыми. Кроме того, в социальных сетях могут распространяться негативные мнения, шутки и даже угрозы, что может повлиять на психологическое состояние подростков. Так, важно обеспечить подрастающему поколению доступ к безопасной и поддерживающей среде, а также обучить их использовать социальные сети в здоровый и продуктивный способ.

### Литература

1. Бурвикова Н.Д. Ник в Интернете раскрывает характер. СПб., 2006.
2. Бурко Р.А., Терёшина Т.В. Социальные сети в современном обществе // Молодой ученый. 2014. № 7(66). С. 607–608. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/66/11009/> (дата обращения: 07.09.2023).
3. Виноградова Т.Ю. Специфика общения в Интернете. Казань, 2008.
4. Жичкина А.Е. Стратегия самопрезентации в Интернете. М., 2007.
5. Жмырко К.С. Особенности общения подростков посредством интернета // Молодой ученый. 2015. № 10(90). С. 1333–1335. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18749/> (дата обращения: 07.09.2023).
6. Левина М.И. Влияние интернета на изменение языка общения. СПб., 2008.
7. Силаева В.Л. Специфика общения в Сети. М., 2010.
8. Чакрян Н.С. Эволюция средств общения подростков в информационном пространстве. Урал, 2009.

**IRINA FILATOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE INFLUENCE OF COMMUNICATION IN SOCIAL NETWORKS ON ADOLESCENT BEHAVIOR**

*The article deals with the issue of the influence of communication in the social networks on the behavior of adolescents. The general characteristic of this phenomenon is given, there are considered the causes, its positive and negative consequences. The results of the empirical study of the influence of the social networks on adolescent behavior are presented.*

*Key words: social networks, communication, adolescence, teenagers, content, behavior*

## Филологические науки

УДК 81-26

**Н.С. БАЖЕНОВА, Я.А. МАЗОВА**

(nadezdabazhenova2002@mail.ru, yana.mazova122012032012@mail.ru)

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАВОНАРУШЕНИЙ, СВЯЗАННЫХ С РЕЧЕВОЙ АГРЕССИЕЙ\***

*Проводится анализ разработанных в науке определений «речевой агрессии», исследуются ее признаки, а также связанные с ней правонарушения. Научная новизна статьи заключается в формулировании авторского определения «речевой агрессии» на основе изученной научной литературы и рассмотрении лингвистических аспектов правонарушений, связанных с ней.*

*Ключевые слова: речевая агрессия, инвективная лексика, оскорбление, правонарушения, лингвистические аспекты.*

Коммуникация как сфера правовых интересов уже давно стала объектом изучения лингвистики, т. к. без нее невозможно рассмотрения правовой сути различных административных и уголовных дел. Одним из лингвистических понятий, необходимых для рассмотрения дел, является речевая агрессия.

Целью нашей работы является исследование лингвистических аспектов правонарушений, связанных с речевой агрессией.

Проблема речевой агрессии в ее различных проявлениях приобретает все большую значимость. Она является одним из аспектов, составляющих правонарушения. Повсеместное распространение данного явления послужило причиной того, что в судебной практике увеличивается число вынесенных решений, предусмотренных Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях и Уголовным кодексом Российской Федерации [6, 9], именно поэтому данная статья является актуальной.

В научной литературе нет единого понятия термина речевая агрессия в лингвистическом понимании по причине того, что речевая агрессия как проблема стала рассматриваться относительно недавно, специалисты, занимающиеся её изучением, еще не пришли к единому мнению по поводу точного определения этого понятия. В этом и заключается новизна исследования. Многообразие терминологии заключено в различных аспектах исследования данного термина. В большинстве лингвистических работ она рассматривается как психолингвистическое явление. В стилистическом словаре речевая агрессия означает использование языковых средств для выражения негативного отношения к чему-либо.

Так, О.В. Демидов речевую агрессию рассматривает как словесное выражение негативных чувств, эмоций, намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме, оказывающее отрицательное воздействие на коммуниканта [4]. И.В. Баженова под речевой агрессией понимает тип речевого поведения с установкой на негативное воздействие, пытаясь задеть при этом эмоциональное состояние собеседника [1, с. 6]. Таким образом, в речевой агрессии, независимо от типа коммуникации, выражается негативное отношение к собеседнику или к предмету речи, которое проявляется как преднамеренное, целенаправленное, инициативное словесное нападение. На наш взгляд, понятие речевой агрессии И.В. Баженовой [Там же] является наиболее полным и в то же время конкретным. В данных определениях О.В. Демидов [4] и И.В. Баженова [1, с. 6], несмотря на различия в формулировках, выделяют общие признаки речевой агрессии, такие как:

- словесное выражение;
- негативные чувства, эмоции по отношению к собеседнику, оппоненту;
- желание задеть, оскорбить чувства собеседника.

\* Работа выполнена под руководством Новоселовой А.Н., кандидата филологических наук, доцента кафедры судебной экспертизы Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

На основе анализа сформулируем свое определение речевой агрессии.

Речевая агрессия, по нашему мнению, это словесные высказывания, содержащие инвективную лексику, по отношению к определенному или неопределенному кругу лиц, которые могут породить правонарушения, негатив и ненависть, а также связаны с неуважением и недопониманием интересов собеседника и отсутствием компромисса по отношению к оппонентам.

С.В. Доронина утверждает, что, отражая нацеленность говорящего субъекта на нанесение ущерба другому лицу, в юридической плоскости речевая агрессия предстает как злоупотребление свободой слова, ведущее к нарушению неимущественных прав другого лица [5, с. 2]. Также можно выделить такие аспекты правонарушений, как коммуникативный конфликт, в основе которого лежит унижение чести и достоинства другого лица, и вербальное выражение агрессии, имеющее правовое значение, с целью изменения у адресата ценностных установок. Н.С. Громова рассматривает коммуникацию как сферу правовых интересов граждан и государства, которая стала объектом изучения юрислингвистики, поскольку без привлечения лингвистов невозможно рассмотрения правовой сути дел об оскорблениях и клевете [3, с. 3]. На основе утверждений С.В. Дорониной [5, с. 2] и Н.С. Громовой [3, с. 3] мы приходим к выводу, что речевая агрессия может явиться источником правонарушений, т. к. первая выделяет тот факт, что речевая агрессия ведет к нарушению неимущественных прав другого лица, а вторая рассматривает коммуникацию как сферу правовых интересов граждан и государства.

Отметим влияние речевой агрессии на будущую профессиональную деятельность криминалиста, поскольку он проводит лингвистические экспертизы с целью противодействия речевой агрессии (в частности, экстремистских призывов). В случае грубого нарушения речевой дозволенности речевая агрессия влечет административный и уголовный состав.

В Российской Федерации речевая агрессия может квалифицироваться как оскорбление (ст. 5.61 КоАП РФ) [6], угрозы (ст. 119 УК РФ) [9], клевета (ст. 128 УК РФ) [Там же] и дискредитация (ст. 129 УК РФ) [Там же].

Рассмотрим в качестве примера один из видов речевой агрессии – угроза. С лингвистической точки зрения угроза трактуется как «запугивание, обещание причинить кому-либо вред, зло» или как «обещание причинить зло, неприятность». Примером может послужить следующее высказывание: «Тварь подлая! Если ты не закроешь свою пасть, в твою бошку полетит тарелка!». В данном примере присутствует акт угрозы, как обещание причинить вред, и наличие цели: вызвать чувство страха, запугать. Содержащаяся лексема «тварь» имеет в словаре С.И. Ожегова [8] помету грубо-просторечного слова, а лексическое значение обозначает «недостойного, подлого человека». Также используется сравнение с животным для называния частей человеческого тела. Синтаксическим средством, придающим эмоционально-экспрессивную окраску высказыванию, являются восклицательные предложения. В рассматриваемом примере речевая агрессия, направленная на открытую угрозу адресата, представлена явной формой, для которой характерно наличие грубо-просторечной лексики, эмоциональной окраски высказываний на синтаксическом уровне, выражение слов, которые способны запугать, понизить самооценку собеседнику и продемонстрировать перед ними свое превосходство.

В Кодексе Российской Федерации об административных правонарушениях (КоАП РФ) [6] также есть статьи, которые регулируют речевую агрессию, так статья 5.61 КоАП РФ устанавливает ответственность за оскорбления. Рассмотрим пример из социальной сети «ВКонтакте»: Пользователь – 1: «Ну и к чему эти песни, ты блеешь как козлиха». В данном высказывании обращение через местоимение «ты», используемого в русском языке как неформального, применяется для выражения автором комментария неуважения адресата. Отрицательное выражение «ну и к чему» в сочетании с «эти песни» усиливает проявление агрессии, тем самым, подчеркивая, что человек не «заслуживает» внимания и признания от своей аудитории. Лексема «козлиха» содержит суффикс «-их-», который в русском языке образует существительные обозначающие названия самок животных, что свидетельствует о принадлежности к женскому полу. Данная лексема употребляется в качестве оскорбления,

направленного на адресата, внешний вид которого сравнивают с «парнокопытным млекопитающим из семейства полорогих». В этом фрагменте представлен речевой акт в виде агрессии, направленный на конкретного человека и характеризующийся наличием морфологических средств (личные местоимения, суффиксы) и разговорной лексики, содержащей оскорбления, а также стилистического сравнения.

Таким образом, можем увидеть, что речевая агрессия, несмотря на лингвистический исток, является источником правонарушений по различным статьям Уголовного кодекса Российской Федерации и кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях [6, 9]. Понятие речевая агрессия является целенаправленным коммуникативным действием, которое проявляется через слова, высказывания и другие формы вербального выражения, ориентированными на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние у объекта речевого воздействия. Лингвистическими аспектами правонарушений, связанных с речевой агрессией, являются: злоупотребление свободой слова, коммуникативный конфликт, в основе которого лежит унижение чести и достоинства другого лица, и вербальное выражение агрессии, имеющее правовое значение, с целью изменения у адресата ценностных установок.

### Литература

1. Баженова И.В. Речевая агрессия как проблема лингвистической безопасности // Научно-информационный журнал «Армия и общество». 2012. № 2(30). С. 79–84.
2. Басовская Е.Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации // Критика и семиотика. 2004. № 7. С. 257–263.
3. Громова Н.С. Речевая агрессия: от коммуникативных ошибок до правонарушений // Юрислингвистика. 2016. № 5. С. 173–189.
4. Демидов О.В. Противодействие речевой агрессии (на примере заключения специалиста-лингвиста) // Вестник Академии энциклопедических наук. 2014. № 4(17). С. 17–19.
5. Доронина С.В. Речевая агрессия как источник правонарушений // Филология и человек. 2016. № 2. С. 53–61.
6. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34661/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/) (дата обращения: 15.05.2023).
7. Кондрашева Е.В., Тинина А.О. Речевая агрессия в языке СМИ: разновидности и причины появления // Эпоха науки. 2018. № 14. С. 241–246.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения: 15.05.2023).
9. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/) (дата обращения: 15.05.2023).
10. Хмара Р.Ю. Речевые формы агрессии: лексико-семантические и стилистические аспекты (на материале аудиозаписей) // Политическая лингвистика. 2021. № 4(88). С. 108–115.

**NADEZHDA BAZHENOVA, YANA MAZOVA**

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*

### LINGUISTIC ASPECTS OF OFFENSES, CONCERNING THE SPEECH AGGRESSION

*The article deals with the analysis of the developed definitions of “speech aggression” in the science, there are studied its specific features and the offences, concerning with it. The originality of the article consists in the formulation of the author’s definition of “speech aggression” based on the studied scientific literature and the consideration of the linguistic aspects of the offences, concerning with it.*

*Key words: speech aggression, invective vocabulary, insult, offense, linguistic aspects.*

УДК 811.11

**М.Д. ВЕСЕЛОВА**

([mariIveselova@yandex.ru](mailto:mariIveselova@yandex.ru))

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ПРОСТЫЕ СРАВНЕНИЯ В РОМАНЕ П. ЗЮСКИНДА «ПАРФЮМЕР. ИСТОРИЯ ОДНОГО УБИЙЦЫ»: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД\***

*На материале романа немецкого писателя XX в. Патрика Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы» установлена доминирующая роль простых сравнений среди компаративных конструкций, используемых в данном произведении. Определены функции простых сравнений. Доказано, что большинство простых сравнений используется для описания протагониста романа Гренуя.*

Ключевые слова: Патрик Зюскинд, сравнение, классификация, роман, функция.

В современной отечественной лингвистике к числу приоритетных относятся исследования идиостиля писателя [1; 2; 3, с. 97–100; 4]. Известно, что в процессе интерпретации филологами художественных произведений внимание чаще всего фокусируется на теме и идее работы, характеристике протагонистов, их образов. При этом далеко не всегда учитываются стилистические особенности идиостиля (индивидуального стиля) создателя текста. Ознакомление с творчеством немецкого писателя Патрика Зюскинда позволяет утверждать, что сравнение как стилистический прием широко распространен в художественных произведениях писателя, в частности, в его романе «Парфюмер. История одного убийцы» [5]. Актуальность представленной статьи заключается в недостаточной изученности стилистического приема сравнения в произведениях П. Зюскинда, т. к., как нам известно, оно еще не становилось предметом специального описания в отношении упомянутого выше произведения. Цель данной статьи – охарактеризовать стилистический приём сравнения в романе П. Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы» [Там же] с точки зрения структурной классификации. Задачами нашего исследования являются: 1) охарактеризовать простые сравнения в упомянутом романе с позиций функциональной и прагматической лингвистики; 2) выявить тип сравнения, преобладающий в этом произведении. Предметом исследования служат функции и прагматические свойства сравнения в данном произведении. Материал и задачи исследования обусловили выбор следующих исследовательских методов и приёмов: интерпретативный анализ, контекстуальный анализ, приём количественного подсчета.

В романе П. Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы» простые сравнения, содержащие в своем составе лишь один эталон (или образ), с которым один объект сравнивается с другим, занимают значительные количественные позиции. Применение количественного приема позволило установить, что в романе имеет место употребление порядка 130 простых сравнений. Количество расширенных сравнений равно 80. Выявленные сравнения сконцентрированы, главным образом, на описании протагониста романа – Жан-Батисте Гренуя, – гения запахов и отвратительнейшем преступнике своей эпохи. Гренуй совмещает в своем образе полярно противоположные личностные характеристики. Заметим, что ввиду исключительной остроты обоняния протагониста (его уникального дара) большое количество сравнений романа посвящено именно обонятельному восприятию мира Гренуем, а также запахам как нетривиальному источнику познания вообще.

Практически с самого начала романа автор вводит в повествование образные сравнения, позволяющие читателю познакомиться с главным героем – несчастным и обездоленным, но при этом изначально необъяснимо отталкивающим Жаном-Батистом, еще в младенчестве брошенным на произвол судьбы. Одна из первых характеристик Гренуя, с которой встречается читатель, приводится через призму восприятия священника Террье, вынужденного обеспечить младенца-бастарда кровом и про-

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

питанием: “Die winzigen Nasenflügel um die zwei winzigen Löcher mitten im Gesicht des Kindes blähten sich wie eine aufgehende Blüte” [5, с. 16]. Поначалу может показаться, что крохотные черты лица младенца подобны чему-то хрупкому и нежному, недаром эталоном для сравнения послужило словосочетание “eine aufgehende Blüte” – «распускающийся цветок». Однако уже в следующем предложении следуетстораживающее уточнение: “Oder eher wie die Näfte jener kleinen fleischfressenden Pflanzen, die man im botanischen Garten des Königs hielt” [Там же]. Здесь обманчивая идиллическая картина первого впечатления резко сменяется ощущением опасности, ведь оказывается, что этот цветок – вовсе не беззащитное, а кровожадное и хищное растение.

Дальнейшее развитие личности Гренуя происходит в приюте мадам Гальяр, черствой, бесстрастной и бездушной женщины, воспитывающей, помимо Гренуя, и других детей. Здесь мадам Гальяри ее воспитанникам открывается следующее: “Er war zäh wie ein resistentes Bakterium und genügsam wie ein Zeck, der still auf einem Baum sitzt und von einem winzigen Blutströpfchen lebt, das er vor Jahren erbeutet hat” [5, с. 20]. Образами данных простых сравнений выступают такие малоприятные объекты действительности, как “ein resistentes Bakterium” и “ein Zeck”. Сравнение подрастающего ребенка с выносливой бактерией или клещом, терпеливо питающимся крохотной капелькой крови в течение долгих лет, не способно вызвать тёплых чувств, напротив, оно укрепляет недоверие и неприязнь читателя к Жану-Батисту, минимизирует шансы на проявление симпатии или хотя бы сочувствия к этому персонажу. В романе сравнение Гренуя с клещом происходит неоднократно, становится типичным: “Wohlig rollte er sich zusammen und machte sich klein wie der Zeck” [Там же, с. 74]; “Grenouille, der Zeck...” [Там же, с. 109]; “Der kleine hässliche Zeck...” [Там же, с. 21]; “der Zeck, bockig, stur und eklig...” [Там же, с. 21]. Очевидно, сравнение протагониста с клещом, неприметным, цепким, терпеливым и при всем этом отвратительным, таящим в себе опасность, кажется автору особенно удачным и практически становится вторым именем, «синонимом» Гренуя в романе.

К тому же периоду жизни Жана-Батиста относится и следующее сравнение: “Sie ekelten sich vor ihm wie vor einer dicken Spinne, die man nicht mit eigener Hand zerquetschen will” [5, с. 22]. Восприятие юного бастарда окружающими выражается здесь через сравнение с очередным общепринятым символом страха и отвращения – толстым пауком, которого даже не решаются раздавить собственной рукой, предпочитая не соприкасаться с чем-то настолько омерзительным.

Важно показать и процесс познания Гренуем окружающего мира, осуществляемый, как было сказано выше, практически исключительно с помощью обоняния: “Oft blieb er stehen, an eine Hausmauer gelehnt oder in eine dunkle Ecke gedrängt, mit geschlossenen Augen, halbgeöffnetem Mund und geblähten Nüstern, still wie ein Raubfisch in einem großen, dunklen, langsam fließenden Wasser” [Там же, с. 31]. Жан-Батист был странным, инородным элементом в жизни города, пугавшим общественность, в тех довольно редких случаях, когда она его вообще замечала. Не зря для изображения безмолвия и неприметности героя в данном сравнении используется образ “ein Raubfisch”, дополненный рядом эпитетов, относящихся к описанию воды: “groß”, “dunkel”, “langsamfließend”. В совокупности все эти стилистические средства вновь отсылают читателя к неестественному, будто животному происхождению протагониста: он едва ли напоминает человека, он – нечто скрытое от посторонних глаз, вселяющее инстинктивный страх, как морской хищник, притаившийся в кромешной тьме подводного мира в ожидании своей жертвы.

Следующей важной категорией реалий, описываемых в романе с помощью образных сравнений, несомненно, являются разнообразные запахи – основной и практически единственный для протагониста источник информации об окружающем мире и способ связи с ним. С первых страниц произведения автор «рисует» для читателя целый мир запахов, обонятельную картину Франции XVIII в., внутри которой будет существовать на протяжении повествования талантливейший из злодеев своего времени.

“Der Bauer stank wie der Priester”, “der Handwerksgehilfe wie die Meistersfrau”, “es stank der gesamte Adel, ja sogar der König stank, wie ein Raubtier stank er, und die Königin wie eine alte Ziege, sommers wie winters” – данный ряд сравнений позволяет читателю осознать, что представители всех социальных

слоёв того времени источали одинаковое зловоние [5, с. 3]. Для короля и королевы также не делается исключений: «Даже король смердел, как хищный зверь смердел он, а королева – как старая коза...»\*.

Автор приводит и описание духоты и смрада, застилавших улицы города: “Die Hitze lag wie Blei über dem Friedhof und quetschte den nach einer Mischung aus fauligen Melonen und verbranntem Horn riechenden Verwesungsbrodem in die benachbarten Gassen” [Там же, с. 4]. Для красочного описания городского зноя, «вдавливающего в соседние улочки запах разложения, отдающий смесью тухлых дынь и горелого рога», используется образ сравнения «свинец над кладбищем» – настолько бесспорной и безысходной, как свинцовый саркофаг, была городская вонь.

Хотя Жан-Батист Гренуй с потрясающим любопытством исследовал любые, даже самые отвратительные запахи Парижа, не только смрад и зловоние окружали его. Он изучал и другие ароматы природы и городской жизни: “Das Meer roch wie ein geblähtes Segel, in dem sich Wasser, Salz und eine kalte Sonne fingen” [Там же, с. 32]. Из данного сравнения можно сделать вывод, что герой находил уникальные, неочевидные для обычного человека ассоциации, т. к. эталон данного сравнения – “ein geblähtes Segel” – для описания запаха моря едва ли можно считать тривиальным. Запах моря, в котором он находил даже оттенок «холодного солнца», стал для него любимым, ведь в море, необъятном и независимом, этому непонятому, ненавидимому всеми, загнанному человеку виделась недостижимая свобода.

Мрачная, дьявольская сторона необыкновенного дарования Гренуя отразилась в его безжалостных убийствах. Однажды на улице он улавливает необыкновенный, чарующий аромат: “Ihr Schweiß duftete so frisch wie Meerwind, der Talg ihrer Haare so süß wie Nussöl, ihr Geschlecht wie ein Bouquet von Wasserlilien, die Haut wie Aprikosenblüte...” [5, с. 38]. Разумеется, это был неведомый ему до этого момента аромат, аромат юной прелестной девушки. Для его описания используется ряд простых сравнений, образами которых становятся “Meerwind”, “Nussöl”, “ein Bouquet von Wasserlilien”, “Aprikosenblüte”. Самый желанный из запахов, олицетворение голубой мечты протагониста – аромат морского бриза – соединился в этой прекрасной композиции с прекраснейшими и нежнейшими из ароматов: орехового масла, лилий, цветка абрикоса. Гренуй, подобно умалишенному, следует за девушкой и проникает в её сад, продолжая наслаждаться её ароматом и оставаясь незамеченным: “Grenouille stand über sie gebeugt und sog ihren Duft jetzt völlig unvermischt ein, so wie er aufstieg von ihrem Nacken, ihren Haaren, aus dem Ausschnitt ihres Kleides, und ließ ihn in sich hineinströmen wie einen sanften Wind” [Там же, с. 38]. В данном сравнении используется эталон “ein sanfter Wind” – излюбленный образ протагониста.

Вероятно, пребывая в экстазе, Гренуй душил девушку, чтобы упиться ее запахом всласть. Содеянное, однако, не вызывает у него ни шока, ни сожаления, ни угрызений совести, напротив – он счастлив: “In dieser Nacht erschien ihm sein Verschlag wie ein Palast und seine Bretterpritsche wie ein Himmelbett” [5, с. 39]. Образы сравнений “ein Palast”, “ein Himmelbett” свидетельствуют о том, что жалкий чулан кажется ему в ночь после первого убийства не иначе как дворцом, а дощатые нары – роскошным ложем с балдахином. Убийца Гренуй не просто чувствует себя счастливым, он мнит себя царственной особой. О поразительной метаморфозе в личности протагониста говорит и следующее сравнение в финале романа, когда Гренуя привозят на площадь для исполнения смертного приговора, ему вынесенному: “Er entstieg der Kutsche wie ein freier Mann” [Там же, с. 192]. Здесь используется эталон “ein freier Mann”, очевидно, в иной ситуации показавшийся бы неожиданным. Однако в случае безумного парфюмера данное сравнение выглядит закономерным: своими многочисленными жестокими убийствами и поразительным упорством он добился исполнения своей чудовищной мечты – создания аромата абсолютной любви, способного компенсировать полное отсутствие его собственного запаха. Греную поклоняются все, от мала до велика, вне зависимости от социального положения, все абсолютно влюблены в него: “Sie wurden schwach wie kleine Mädchen, die dem Charme ihres Liebhabers erliegen” [Там же, с. 193]. Люди сравниваются с маленькими девочками, которые не в силах сопротивляться обаянию возлюбленного – настолько Гренуй внушил людям обожание к своей персоне. Однако герой с ужасом обнаруживает, что всё это обрушившееся на него божественное поклонение ни капли

\* Перевод здесь и далее наш. – М.В.

не радуется ему, и всё, чего он желает – быть похожим на других людей: “Er wollte ein Mal im Leben sein wie andere Menschen auch und sich seines Innern entäußern” [5, с. 196]. Эталон данного сравнения – “andere Menschen” – вполне лаконичен, однако выражает простое и отчаянное осознание, пришедшее к протагонисту: как бы он ни старался замаскировать свою безликую натуру, лишённую запаха, он никогда не сможет быть воспринятым другими в своей истинной сути.

Важно, на наш взгляд, отметить следующий факт: большинство сравнений романа сконцентрировано вокруг образа протагониста, становления и развития его личности, а также его криминальной сущности и навязчивой идеи достижения всеобщей любви и признания. Количество сравнительных конструкций, описывающих различные запахи и само восприятия их главным героем, заметно меньше.

Таким образом, использование компаративных конструкций, в частности простых сравнений, играет значительную роль в реализации творческого замысла автора. С помощью сравнений автору удаётся наиболее точно передать характерные особенности разнообразных реалий романа. К числу основных функций, выполняемых сравнением, мы относим характерологическую, оценочную, художественно-изобразительную и прагматическую.

### Литература

1. Захарова Е.М. Структурные, семантические и прагматические характеристики сравнения в индивидуально-авторской картине мира Германа Гессе: дис. канд. филол. наук. Волгоград, 2019.
2. Красавский Н.А. Индивидуально-авторские концепты Германа Гессе. Волгоград: Парадигма, 2015.
3. Красавский Н.А., Блинова И.С. Художественно-выразительные ресурсы метафоры и эпитета в произведениях Стефана Цвейга // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-1(64). С. 97–100.
4. Маслова В.А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой. М.: Флинта: Наука, 2004.
5. Süskind P. Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders. Zürich: DiogenesVerlag AG, 1994.

**MARIYA VESELOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE SIMPLE SIMILES IN THE NOVEL “PERFUME: THE STORY OF A MURDERER” BY P. SUSKIND: THE FUNCTIONAL APPROACH**

*On the basis of the novel of the German writer of the XX<sup>th</sup> century “Perfume: the Story of a Murderer” Patrick Suskind, there is defined the dominating role of the simple similes among the comparative constructions, used in this work.*

*There are observed the functions of the simple similes. It is proved that the majority of the simple similes is used to describe the protagonist of the novel Grenouille.*

*Key words: Patrick Suskind, simile, classification, novel, function.*

УДК 811.11

**А.С. ЕРШОВА**  
(almordvin01@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ  
ТАКТИКИ ОБВИНЕНИЯ В РЕЧИ НЕМЕЦКИХ ПОЛИТИКОВ  
(на материале дебатов в Бундестаге)\***

*Рассматриваются стилистические средства, употребляемые в речи немецких политиков в ходе парламентских дебатов в Бундестаге, для реализации коммуникативной тактики обвинения.*

*Ключевые слова: политическая коммуникация, речевая стратегия, речевая тактика, стратегия дискредитации, тактика обвинения, метафора, гипербола, фразеологизм, сравнение.*

В современном обществе политическая коммуникация представляет особую значимость. В последние годы ввиду ряда объективных факторов неизменно увеличивается интерес ученых-лингвистов к изучению политического дискурса. Несмотря на значительное количество научных трудов, выполненных на материале различных языков, актуальными остаются проблемы поиска подходящих модификаций вербального общения в разнообразных коммуникативных ситуациях, способов совершенствования процесса поэтапного стратегического планирования, а также определение наиболее действенных речевых методов оказания прагматического влияния на интеллектуальный, эмоциональный и психологический диапазоны аудитории.

Политическое публичное выступление является способом взаимодействия лидера с аудиторией, инструментом пропаганды, презентацией собственной позиции и взглядов, способом убеждения, приемом борьбы за власть. В политических дебатах наиболее ярко выражается роль языка как средства борьбы за власть и способа ее удержания, что определяет значимость исследования лингвистических особенностей политического выступления и установления эффективных методов речевого воздействия на широкую аудиторию.

Анализ речевых действий немецких политиков дает возможность обнаружить наличие ряда коммуникативных стратегий и тактик, ориентированных на дискредитацию конкурирующих политических партий либо отдельных политических деятелей. В ходе проведения дебатов политики стараются не только сохранить имидж собственной партии, но и нанести ущерб политическим противникам. Вербальные атаки, затрагивающие репутацию оппонентов, активно применяются в период парламентских дебатов в бундестаге ФРГ. Для жанра политических дебатов свойственна высокая степень конфликтности, эмоциональность, экспрессивность, применение отрицательных оценочных суждений.

Целью предпринятого исследования является выявление стилистических средств реализации коммуникативной тактики обвинения в речи немецких политиков в ходе дебатов в бундестаге ФРГ. Для реализации данной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать понятия *речевой стратегии* и относящейся к ней *тактики обвинения*; на основе анализа фактического материала, представленного фрагментами из выступлений немецких политиков, определить стилистические средства, употребляемые актерами для обвинения оппонентов во время политических дебатов; выявить функции стилистических средств, используемых для реализации коммуникативной тактики обвинения.

Понятие речевой стратегии различные лексические источники трактуют по-разному. В настоящей работе, вслед за О.С. Иссерс, принято следующее определение: «коммуникативная стратегия – это комплекс действий, направленный на достижение коммуникативной цели» [1, с. 54]. Осуществление той или иной стратегии происходит за счет тактик, подразумевающих под собою конкретный этап

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

реализации коммуникативной стратегии, которому свойственна определенная комбинация приемов, обуславливающая применение тех или иных языковых средств.

Борьба за политическую власть, манипуляция фактами и мнениями предоставляет возможность использования ряда речевых стратегий. Одним из традиционных приемов политической борьбы является использование стратегии дискредитации. Целью ее применения является указание на нарушение общепринятых норм, несоблюдение законов, а также игнорирование основополагающих общественных ценностей. Одной из составляющих указанной стратегии является тактика обвинения. Так, например, обвинение в неисполнении законов нацелено на привлечение интереса аудитории к неясности системы законных актов, а также на уличении оппонентов в безответственном отношении к принимаемым законам [2].

В ходе политической коммуникации интерактанты применяют тактику обвинения во лжи или сокрытии информации. Широкое применение находит также тактика оскорбления. М.Ю. Федосюк отмечает, что характерной чертой данной тактики является намерение говорящего унизить или задеть оппонента [5].

Обвинение чаще всего рассматривается как «приписывание кому-либо какой-либо вины, признание виновным в чем-либо, а также раскрытие, обнаружение чьих-либо неблагоприятных действий, намерений, качеств» [3, с. 47]. Как следствие, значимость конкурирующей партии и/или отдельного политического деятеля сводится к минимуму, положительный образ в глазах массовой аудитории подвергается очернению, а доверие к адресату в целом подрывается.

Фактическим материалом настоящего исследования послужил протокол пленарного заседания германского Бундестага от 2 декабря 2022 г. [4]. Далее рассмотрим стилистические средства, к которым прибегают парламентарии в ходе реализации коммуникативной тактики обвинения.

**Метафора** в политическом дискурсе служит основой передачи мыслей актора и одновременно – удачным средством для осуществления манипуляции сознанием реципиента. Примеры использования метафоры в речи отмечаются у представителя политической партии «Альтернатива для Германии» («AfD») Ш. Котре: Steffen Kotré (AfD): *Die Gesetze zu dem Preisbremsen in eine Volksverdummung, wie wir sie seit Erich Honecker nicht mehr hatten. Die Ampelkoalition zerstört erst die Gas- und Stromversorgung, macht Strom und Gas so teuer wie nie und wie sonst nirgends. Dann stiehlt sie uns 200 Milliarden Euro aus den Steuergeldern für die Finanzierung, um den Brand einzudämmen, den sie selbst gelegt hat. (Законы о замораживании цен – это такое оглушение народа, какого у нас не было со времен Эриха Хонеккера. Правящая коалиция сначала разрушает газо- и электроснабжение, делает электричество и газ дороже, чем когда-либо и где бы то ни было. Затем она крадет 200 миллиардов евро из наших налогов на финансирование тушения пожара, который сама же и разожгла\*)*.

Таким образом, Ш. Котре с помощью номинации *eine Volksverdummung* обвиняет правящую коалицию в попытке «оглушения» собственного народа. Еще одним ярким примером метафоры в высказывании данного политического деятеля служит выражение *den Brand eindämmen, den sie selbst gelegt hat*, в котором номинация *Brand* подразумевает буквально «пожар», который был устроен самими политиками, представляющими правящую коалицию. Также обратим внимание на глагол *zerstören*: актор заявляет, что коалиционное правительство лишает собственную страну инженерных коммуникаций. Вслед за этим Ш. Котре употребляет в своей речи глагол *stehlen* в значении «красть, воровать». Оратор фактически обвиняет представителей правящей коалиции в расхищении средств налогоплательщиков.

В речи представителя партии Христианско-демократический союз (ХДС) / Христианско-социальный союз (ХСС) Л. Ровера также прослеживается уличение в неправоте оппонентов с помощью приема метафоризации: Lars Rohwer (CDU/CSU): *Auf der Suche nach vergessenen Bevölkerungsgruppen erspähte die Bundesregierung in ihrem Elfenbeinturm am 4. September die Studierenden und Rentner*

\* Перевод здесь и далее наш. – А.М.

*durch ihr Fernrohr und kündigte eine Einmalzahlung von 200 Euro auch für Studierende an. (В поисках забытых групп населения федеральное правительство в своей башне из слоновой кости увидело 4 сентября в подзорную трубу студентов и пенсионеров и объявило о единовременной выплате в размере 200 евро и для студентов тоже).*

Обратим внимание на выражение *erspähte die Bundesregierung in ihrem Elfenbeinturm*. Номинация *der Elfenbeinturm* в лексикографических источниках переводится как «башня из слоновой кости» и означает в данном контексте «самоизоляцию, оторванность от действительности». Говорящий подразумевает отстраненность политической власти Германии от социальных проблем, сопряженных с выплатами пособий студентам и пенсионерам. С помощью номинации *Fernrohr* Л. Ровер усиливает перлокутивный эффект высказывания, давая понять, что объект обвинения далек от народа и его насущных нужд, наблюдая их в лучшем случае через «подзорную трубу». Таким образом, в ходе парламентских дебатов в бундестаге ФРГ политические деятели в своей речи широко употребляют метафорические выражения, обвиняя, таким образом, своих конкурентов в несоблюдении законов, правил и собственных обещаний, нацеленных на улучшение общеэкономического положения в стране.

Примеры **гиперболы** прослеживаются при рассмотрении тем, затрагивающих повышение налога на недвижимость, государственных инвестиций, возобновляемых источников энергии, имеющих в обществе социальных проблем и др. Так, член партии Левых Д. Бартш обвиняет оппонентов в социальном неравенстве различных слоев населения: *Dr. Dietmar Bartsch (DIE LINKE): Wer in diesem Jahr gespart hat oder sparen musste, weil er gar nicht anders konnte, der bekommt so gut wie gar nichts. Je höher der Verbrauch, desto höher die Entlastung – das ist doch die Wahrheit. Das bedeutet, wer eine Villa hat oder im Spätherbst vielleicht noch ein paar Bahnen im Außenpool schwimmt, der bekommt viel mehr. Das ist sozialpolitischer Wahnsinn. (Те, кто сэкономил в этом году, или вынужден был экономить, потому что не мог не экономить, не получают почти ничего. Чем выше потребление, тем выше льготы – это правда. Это означает, что если у вас есть вилла или вы, может быть, проплываете несколько кругов в открытом бассейне поздней осенью, то вы получаете гораздо больше. Это социально-политическое безумие.)*

В данном случае гиперболизация достигается за счет использования стилистического приема градации: степень преувеличения выражается гиперболами, следующими друг за другом. Особое ритмико-интонационное построение высказывания содействует усилению экспрессивного, обличительного тона высказывания.

В другом контексте эффект градации усиливается за счет степени преувеличения и выражается рядом гипербол, максимального значения в котором достигает последний элемент перечисления: *Bernd Rixinger (DIE LINKE): Und das, obwohl Sie genau wissen, dass der CETA-Investitionsschutz, der nun vollständig wirksam werden soll, Demokratie-, Klima- und Sozialstandards gefährden wird! Und machen Sie sich doch nichts vor: Ihre Interpretationserklärung, mit der Sie sich CETA schön reden, ist rechtlich nichts wert. (И это несмотря на то, что вы прекрасно знаете, что инвестиционная защита СЕТА, которая должна вступить в полную силу, поставит под угрозу демократию, климат и социальные стандарты! И не надо себя обманывать: ваша интерпретационная декларация, с помощью которой вы уговариваете себя принять СЕТА, юридически ничтожна).*

Приведенные примеры позволяют заключить, что гипербола как стилистическое средство отражает в высказываниях немецких политиков степень серьезности текущей ситуации и неспособность политических оппонентов предотвратить ее возможные негативные последствия.

Употребление **фразеологизмов** наблюдается в высказывании М. Мирша, представителя Социально-демократической партии Германии: *Dr. Matthias Miersch (SPD): Sie kritisieren die Gaslieferungen aus Katar. Wären wir im März Ihrem Vorschlag gefolgt, ein Gasembargo zu verhängen, wären wir jetzt in einer katastrophalen Gasmangellage. Sie hätten das Land an die Wand gefahren. (Вы критикуете поставки газа из Катара. Если бы мы последовали Вашему предложению,*

нию в марте ввести газовое эмбарго, мы бы сейчас оказались в ситуации катастрофического дефицита газа. Вы бы довели страну до ручки).

В своем выступлении политический деятель употребляет фразеологизм *etw. an die Wand fahren* (довести что-либо до ручки). Таким образом, он объясняет возможные негативные последствия введения газового эмбарго в стране.

Следующий пример употребления фразеологических единиц продемонстрирован в высказывании федерального министра науки и образования Б. Штарк-Ватцингер: Bundesministerin Bettina Stark-Watzinger: *Sie haben 16 Jahre dieses Ministerium geführt. Sie kennen die Menschen, die dort arbeiten, die unter Hochdruck alles geben für gute Bildung in unserem Land, für gute Forschung. Ihr Parteivorsitzender hat sich vor Kurzem über den politischen Stil in der Auseinandersetzung beschwert. Ich würde sagen: Bitte nehmen Sie sich das zu Herzen! (Вы возглавляете это министерство уже 16 лет. Вы знаете людей, которые там работают, которые, несмотря на серьезное давление, делают все ради хорошего образования в нашей стране, ради хороших исследований. Недавно лидер Вашей партии пожаловался на политический стиль в дебатах. Я бы сказал: пожалуйста, примите это к сведению!)*

Обращая внимание на контекст высказывания, мы полагаем, что стиль проведения политических дебатов отличается своей экспрессивностью и широким спектром тактик, дискредитирующих оппонента. Употребление оратором фразеологизма *sich etw. zu Herzen nehmen* (принимать близко к сердцу) инсинуирует, что оппоненты не способны оценить усилия работников министерства, девальвируют их усилия, проявляют равнодушие. Приведенные примеры убеждают в том, что употребление фразеологизмов в речи немецких политиков в ходе дебатов в бундестаге, как и в случае с представленными выше стилистическими средствами, придает высказыванию образность и эмоциональную окраску, усиливает перлокутивный эффект высказывания.

Важную роль для реализации коммуникативной тактики обвинения играет также использование сравнений. Обратимся к высказыванию члена партии ХДС/ХСС Ф. Гюнтцлера, в котором он обращается представителям коалиции: *Fritz Güntzler (CDU/CSU): Ich muss Ihnen von FDP, SPD und Grünen ganz ehrlich sagen: Sie kommen mir so ein bisschen vor wie meine Söhne. Ich kenne das von zu Hause: Wenn ich meine Söhne ertappe, dass sie irgendwas gemacht haben, was ich nicht sehen sollte, dann reagieren sie ähnlich wie Sie, nämlich völlig hektisch, planlos und aufgeregt. (Я должен Вам ... совершенно честно сказать: вы кажетесь мне немного похожими на моих сыновей. Похожие ситуации случаются у меня дома. Когда я застаю своих сыновей за тем, что они сделали что-то, чего я не должен был увидеть, они реагируют так же, как вы: а именно суетливо, хаотично и взволнованно).* В своем высказывании Ф. Гюнтцлер использует сравнительный оборот *wie meine Söhne*, проводя параллель с собственными сыновьями (т. е. с детьми) и уличая тем самым правящую коалицию в необдуманности и нелогичности предпринимаемых действий.

Еще один убедительный пример употребления сравнительного оборота обнаруживаем в выступлении А. Кениг: *Anne König (CDU/CSU): Betrachtet man die bisherigen Aktionen der Ampel, ist «Ab in die Ruine» aber leider auch eine treffende Überschrift für Ihre Wohnungsbaupolitik: die Bauförderung in Trümmer gelegt, beim Baukindergeld eine lauwarmer Ankündigung für den nächsten April und die Neubauquote von 400 000 Wohnungen so unerreichbar wieder Mond für einen Pottwal (Если посмотреть на все предыдущие действия коалиции, то «Вперед к руинам» – это, к сожалению, точное название для ее жилищной политики: поддержка застройщиков провалена, в вопросе поддержки семей с детьми – невнятные заявления об апреле будущего года, а квота в 400 000 новых квартир так же достижима как луна для кашалота).* Образный сравнительный оборот *wie der Mond für reinen Pottwal* ярко и метко показывает невозможность достижения обозначенных коалицией целей в области жилищного строительства.

Наблюдения над языковым материалом показывают, что употребление немецкими политиками сравнительных оборотов делает их речь более образной, высказывания – меткими, суждения – оценоч-

ными. Сравнения выступают как действенное стилистическое средство в ходе реализации тактики обвинения.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были рассмотрены наиболее частотные стилистические средства, используемые немецкими политиками в ходе дебатов в бундестаге: метафора, гипербола, фразеологизмы, сравнения. Перечисленные языковые единицы придают высказываниям политических деятелей эмоциональную-экспрессивную окраску, усиливают их перлокутивный эффект, позволяют воздействовать на реципиента и успешно совершать вербальные атаки на оппонентов.

### Литература

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008.
2. Крячкова А.П. Лингвопрагматические средства реализации вербальных атак на имидж политических партий Германии: дис. ... канд. филол. наук. М., 2019.
3. Михалева О.Л. Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия. М.: ЛИБРОКОМ, 2004.
4. Стенографический отчет германского бундестага № 20/73 от 01 декабря 2022 г., 254 с.
5. Федосюк М.Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург, 1996. С. 73–93.

**ALYONA ERSHOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE STYLISTIC MEANS OF THE REALIZATION OF THE COMMUNICATIVE TACTICS OF ACCUSATION IN THE SPEECH OF THE GERMAN POLITICIANS (based on the material of the debates in the Bundestag)**

*The article deals with the stylistic means, used in the speech of the German politicians during the parliamentary debates in the Bundestag to realize the communicative tactics of accusation.*

*Key words: political communication, speech strategy, speech tactics, discredit strategy, accusation tactics, metaphor, hyperbole, phraseological unit, comparison.*

УДК 811.11

**Е.А. КИРНОСОВА**

(kirnosovaekaterina@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ЭКСПЛИКАНТЫ ЭМОЦИЙ В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ТРИ ТОВАРИЩА»:  
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД\***

*Анализируется роман Э.М. Ремарка «Три товарища» с целью установления лексем, выражающих эмоции, и определения их функций. Определяется целесообразность употребления данных лексических способов вербализации эмоций для передачи духа послевоенного времени и общего настроения протагонистов романа.*

Ключевые слова: Э.М. Ремарк, эмоция, выражение эмоций, эмоционально-оценочная лексика, эмотив, функция.

Эмоции являются неотъемлемой частью жизнедеятельности людей, оказывая существенное влияние на их поведение и поступки. Несмотря на попытки рационализации жизни, возросшую роль науки, значение эмоций все еще трудно переоценить. Они выполняют множество важных функций: участвуют в оценке субъектом окружающей действительности, мотивируют его к деятельности, подкрепляют полезное поведение, компенсируют недостаток информации, а также способствуют эффективной коммуникации [1, 2, 4, 5, 7]. Закономерно поэтому пристальное внимание к эмоциям лингвистов, акцентирующих свое внимание на вербализации психических переживаний человека [3, с. 112–117; 6, с. 55–60; 8, с. 36–43].

Актуальность темы представленной статьи заключается в том, что на современном этапе своего развития лингвистика все еще не может дать ответы на все вопросы, связанные с эмоциональностью в языке и речи. До сих пор многие авторы ограничивают предмет исследования собственно языковым механизмом объективации психических переживаний, не учитывая важные экстралингвистические факторы, воздействующие на эмоциональную (в том числе и вербально оформленную) сферу жизнедеятельности человека. Задача данной статьи – определить лексические средства выражения эмоций и их функции в романе Э.М. Ремарка «Три товарища». Решение этой задачи предполагает использование метода интроспекции, метода сплошной выборки, интерпретационного анализа. Объектом исследования являются лексические способы вербализации эмоций в романе «Три товарища».

Далее обратимся к анализу средств, выражающих эмоции в романе «Три товарища» Э.М. Ремарка.

В романе дается описание Германии 1920-х гг. Он относится к литературному направлению «потерянное поколение». Молодые люди, ушедшие на войну, еще не видевшие жизни, возвращались с нее инвалидами. Некоторые не могли смириться с реальностью, натиском эмоций и находили выход в различного рода зависимостях. Наличие большого числа эмотивов в романе можно объяснить исторической ситуацией – это было тяжелое, мрачное время. В центре сюжета три друга: Роберт Локамп, Готфрид Ленц и Отто Кестер. Позже появляется Патриция – девушка, с которой Роберт заводит романтические отношения.

В начале романа автор описывает внутреннее состояние главного героя, Роберта (Робби), во время войны и по ее завершении. Для того чтобы передать эмоцию напряжения, тревоги, общую атмосферу хаоса и беспорядка, автор использует короткие, бессоюзные, а также эллиптические предложения. Приведем некоторые примеры: *“Frühmorgens fing das schwere Feuer der Engländer an. Köster wurde mittags verwundet. Meyer und Deters fielen nachmittags”* [9, с. 10]. *“Er starb am nächsten Morgen, grün und schwarz im Gesicht. Sein Hals war ganz zerrissen <...> Nachts starben zwei Leute bei uns im Zimmer. Einer sehr langsam und schwer”* [Там же, с. 11].

На жестокость ситуации и ужас, переживаемый Робертом, указывает и выбор лексики – автор использует слова, которые обычно употребляются в негативном контексте: *“weinte”* (о матери Роб-

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

би), *“Blut”, “verwundet”, “schwere Verletzungen”, “Stöhnen”, “Schmerzen”, “starben”, “langsam und schwer”, “Hunger”, “Maschinengewehrgeknaster”, “erschossen”, “verhaftet”, “Krankenhaus”, “Krebs im letzten Stadium”*. Насыщенность короткого отрывка текста большим количеством подобной лексики говорит о стремлении Э.М. Ремарка передать ужас, замешательство, мрачную атмосферу, царившую в Германии.

На то, что время принесло Роберту много отрицательных эмоций указывает и предложение *“1921 – Ich dachte nach. Ich wußte es nicht mehr. Das Jahr fehlte einfach”* [9, с. 11]. Вероятно, его переживания были настолько сильными, что он не мог с ними справиться и попросту забыл все события года. Призраки прошлого не оставляют его до сих пор. Описывая один из вечеров Роберта, автор использует олицетворение *“...etwas von früher und starrte <...> aus toten Augen an”* [Там же, с. 12]. Здесь воспоминаниям прошлого автор придал образ существа с мертвыми глазами – эта картина передает эмоцию ужаса, страха, время от времени переживаемую протагонистом. Описывая мысли Робби по окончании войны, Э.М. Ремарк прибегает к сравнению *“wie wir damals zurückgekommen waren aus dem Kriege <...> wie Bergleute aus einem eingestürzten Schacht”* [Там же, с. 70]. Подробный анализ состояния Роберта необходим нам для понимания контекста истории, особенностей поведения героев, а также адекватной интерпретации переживаемых ими эмоций.

Для выражения внутренних переживаний персонажей автор использует метафору. Так, для того чтобы выразить состояние спокойствия, непринужденности, некую меланхоличность, переживаемую героями, когда они остались ночью вдвоем в трактире, писатель прибегает к метафорическому сравнению *“als ob der kleine Raum sich höbe und mit uns durch die Nacht und durch die Jahre schwebte, vorbei an vielen Erinnerungen”* [Там же, с. 25], а также к метафоре: *“Die Zeit <...> war nicht mehr ein Strom, der aus dem Dunkel ging, - sie war ein See, in dem sich lautlos das Leben spiegelte”* [Там же, с. 26]. Позже в романе бар метафорично сравнивается с убежищем, защищающим протагонистов от внешнего мира: *“ein Winkel der Zuflucht <...> um den ringsumher die ewige Schlacht des Chaos brauste und in dem wir geborgen hockten, rätselhaft zueinandergeweht durch das Zwielflicht der Zeit”* [Там же, с. 52]. Автор подчеркивает, что алкоголь давал действующим лицам ощущение спокойствия, уюта (*“diese Bude für uns schon fast so eine Art Zuhause”*), поддержки (*“Er war etwas, woran man sich halten konnte”*), легкости (*“Er ist nicht einfach ein Getränk, – er ist schon mehr ein Freund. Ein Freund, der alles leichter macht”*) [Там же, с. 52]. В последних двух предложениях писатель прибегает к андиплосису, чтобы подчеркнуть роль алкоголя в жизни бывших военных. Приходя в бар, мужчины забывают про тяготы жизни, их наполняет ощущение надежды, веры в будущее, которое передается при помощи метафоры: *“die Bartheke war die Kommandobrücke des Lebens, und wir fahren brausend in die Zukunft hinein”* [Там же, с. 28]. Здесь жизнь сравнивается с кораблем, а барная стойка – это капитанский мостик, с которого протагонистам, вероятно, легче и приятнее смотреть на окружающий их мир. Интересно и использование антитезы *“großes Unglück” – “ein kleines Glück”* в речи одного из боевых товарищей Робби – под «большим несчастьем» подразумевается война, а в выпивке он нашел свое маленькое удовольствие [Там же, с. 53].

Метафора используется и для выражения эмоциональных переживаний Роберта, когда он задумывается о своем одиночестве: одинокую жизнь он ассоциирует с исключительно негативными эмоциями: *“schluchzende, jagende Melodie, einen Strudel von wilder Sehnsucht, von Begehren, Schwermut <...>, aus diesem sinnlosen Betäuben, heraus aus dem sinnlosen Geleier dieser ewigen Drehorgel”* [Там же, с. 71].

Одна из самых ярких метафор романа описывает отношение Роберта к Патриции, ее появлению в его жизни: *“Ich sah sie vor mir, schön, jung, voll Erwartung, ein Schmetterling, verfliegen durch einen glücklichen Zufall in mein abgebrauchtes, schäbiges Zimmer, in mein belangloses, sinnloses Leben”* [Там же, с. 159]. Патриция является для Робби светом в темноте, становится смыслом его жизни. Он относится к ней с восхищением и трепетом. В то же время для описания жизни Роберта Э.М. Ремарк выбирает такие эпитеты, как *abgebraucht, schäbig, belanglos, sinnlos*. Посредством их читатель может понять переживание Робертом таких эмоций, как отчаяние, подавленность, хандра. Для проти-

вопоставления жизни Робби до и после знакомства с Пат автор использует антитезу: *schön, jung, voll – schäbig, abgebraucht, sinnlos*. Здесь имеет место игра на контрасте.

В размышлениях Роберта мы находим и риторические вопросы. Приведем пример: *“Gab es denn etwas anderes als Alleinsein?”* [9, с. 71]. Данное стилистическое средство используется, чтобы выразить сомнения протагониста – теперь он не так убежден в необходимости оставаться одиноким. Позже Роберт задается вопросом, стоит ли быть покорным судьбе: *“Demütig, dachte ich. Was änderte das?”* [Там же, с. 297]. Для описания размышлений Робби, его сомнений автор прибегает к геминации и анафоре: *“Kämpfen, kämpfen, das war das einzige in dieser Balgerei, in der man zuletzt doch unterlag. Kämpfen um das bißchen, was man liebte”* [Там же].

Особую роль в романе играют лексемы, при помощи которых герои обращаются друг к другу, выражая тем самым свое эмоциональное отношение к собеседнику. Когда Ленц пытается узнать адрес Патриции, Роберт сообщает, что потерял листок, и его друг в сердцах восклицает: *“Jammervoller Dilettant! <...> dann verliert so ein Trauerbolzen die Adresse!”* [Там же, с. 60]. Таким образом Готфрид выражает эмоции гнева, разочарования, пытается воздействовать на Робби и указать на его ошибку. Нужно, однако, отметить, что отношения между главными героями теплые и доверительные, они часто шутят. При отказе Роберта от выпивки Ленц иронично называет его *“Unser Kind”, “der Junge”* [Там же, с. 66]. Отто Кестер, давая совет по поводу отношений Роберта и Пат, обращается к нему посредством эмотива *“Baby”*: *“Nie entschuldigen, Baby, nie reden”* [Там же, с. 68]. Однажды Роберт просит разрешения поехать на кадиллаке, но не признается, зачем ему нужна машина. Раздраженный шуткой Ленца, он иронично называет его *“Verwandlungskünstler”* («фокусник-трансформер») [Там же, с. 85], намекая на случай, когда Готфрид переделался в другого человека и притворялся потенциальным покупателем своего же кадиллака. Указывая на слабые способности Роберта в бизнесе, Ленц в шутку называет его «трусишкой»: *“Abrakadabra, großer Schiwa“, betete Gottfried,“ segne diese Memme mit Mut und Stärke! Halt, hier, noch besser, nimm’s mit! So, jetzt spuck noch dreimal aus”* [Там же, с. 113]. Из указанных выше примеров читатель может сделать вывод о том, что отношения между друзьями близкие, искренние, наполненные теплотой, заботой и иронией.

Трепетное отношение Патриции к Роберту также выражается в обращении героини к возлюбленному. Она многократно называет его *“Liebling”*. Обращение к Робби наполнено нежностью, когда Пат пытается привлечь его внимание: *““Liebling”, erwiderte Pat, “hör lieber zu”* [Там же, с. 222]. Вместо привычного нам обращения к любимому человеку Патриция и Роберт изобрели свое – Робби иронично, любя называет девушку *“Bursche”*, что снова указывает на степень их близости: *“Pat, sagte ich. Alter, tapferer Bursche”* [Там же, с. 509].

Обратимся к одному из наиболее частотных эмотивов – кинеме. Особенно интересным нам кажется анализ кинем, описывающих настроение Патриции. Попробуем с их помощью проследить, как меняется состояние героини с момента, когда она была здорова, и до самой ее смерти. Приведем некоторые кинемы, которые были использованы в начале романа: *“Es war ein leichtes, schwebendes Lächeln, das nur in den Augen war. Das Gesicht veränderte sich kaum dabei; es wurde nur heller, von innen heraus heller”* [Там же, с. 52]; *“ich hatte gern, wie sie die Hand gab – mit einem Druck, der kräftiger war”* [Там же, с. 88]; *“mit glänzenden Augen”* [Там же, с. 102]; *“Sie lächelte, ihr Mund war leicht geöffnet, die Zähne schimmerten, ihre Augen waren groß auf mich gerichtet”* [Там же, с. 153]; *“Sie schlug die Augen auf und lächelte, noch ganz warm vom Schlaf, wie ein Kind”* [Там же, с. 238]. Читатель, таким образом, понимает, что до заболевания Патриция была веселой, легкой на подъем, позитивной и улыбочивой девушкой. Когда Пат уже испытывает болезненную слабость и чувствует себя хуже, нам встречаются следующие кинемы: *“ihr Gesicht blaß wurde und ihre Augen sich tief verschatteten”*; *“ihre Augen waren unmenschlich entsetzt”*; *“ihre Augen gingen unruhig hin und her”*; *“ihre Augen waren dunkel”*; *“ihre Augen waren voll Tränen”*; *“in ihre Augen das verzweifelte Flehen kam”*; *“das arme, abgezehrte Gesicht, die zerrissenen Lippen, die schweren, braunen Höhlen unter den Augen”*. Когда болезнь побеждает, мучения Патриции описываются следующим образом: *“Ein verzerrtes, ersticktes Gesicht. Qualvolle, starre Augen”* [Там же, с. 565]. Мы выбрали наиболее яркие примеры, описыва-

ющие, как болезнь изменила состояние Пат. Здесь автор использует в основном кинемы лица и глаз. Они описывают слабость, душевные мучения героини, ее раздражение и тоску по прошлому, а вместе с тем бессилие и боль.

В романе встречаются и номинанты эмоций – например, “*Missvergnügung*”, “*traurig*”, “*Begeisterung*”, “*Angst*”, “*Unzufriedenheit*”, “*hassen*”, “*Glück*” и др. Они не анализируются нами подробно, поскольку эмотивами не являются.

Большую роль в романе играют междометия, которые позволяют выразить самые разнообразные эмоции. Например, когда работница Матильда узнает о том, что скоро придет Кестер, она восклицает “*Heiliges Donnerwetter!*”, выражая таким образом свой испуг [9, с. 13]. Для того чтобы показать, что Ленц переживает радость и нетерпение, открывая бутылку с ромом, автор прибегает к междометию “*Heiliger Moses*” [Там же, с. 14]. В разговоре с бедным студентом Георгом в речи Робби встречается междометие “*Verflucht*” [Там же, с. 33]. Роберт испытывает жалость, сочувствие, огорчение – ведь парень совсем молодой, но уже находится в затруднительном положении и, как кажется, ничего не может изменить. После прощания с Пат Робби восклицает: “*Herrgott!*” [Там же, с. 55]. Данное междометие выражает недовольство Роберта своим поведением в баре. Изумление и неодобрение Роберта идеи участвовать в гонках передано при помощи эмотива “*Verdammt*” [Там же, с. 146].

Эпитеты, используемые Э.М. Ремарком, служат как для описания эмоций, так и для выражения эмоционального отношения. “*Ich hielt einen Augenblick ihre Hand in meiner und spürte ihren warmen, trockenen Druck*” [Там же, с. 23]. Эпитеты *warm*, *trocken* передают эмоцию спокойствия, умиротворения, испытываемую Робертом, а также положительное отношение к девушке. Интересный пример авторского эпитета можно встретить в составе олицетворения “*...etwas von früher und starrte <...> aus toten Augen an*” [Там же, с. 12]. Эпитеты применяются писателем и для выражения оценки – например, решение Готфрида захватить товарищам еды Робби оценивает репликой “*Glänzende Idee*” [Там же, с. 66]. Также Роберт оценивает голос Патриции – эпитет “*sonderbar*” в словосочетании “*eine sonderbare Stimme*” [Там же, с. 34] указывает на то, что голос был необычным и, вероятно, заинтересовал героя.

Э.М. Ремарк использует и такое стилистическое средство, как синестезия. Голос Патриции описывается следующим образом: “*mit dieser dunklen Stimme*” [Там же, с. 26]. Мы можем предположить, что Пат чувствовала себя небезопасно и хотела казаться увереннее. Синестезия применяется писателем и для передачи напряжения, царившего в разговоре между Робертом и Отто: “*Das scharfe Licht der Preßluftbohrer spitzte grün über den Asphalt*” [Там же, с. 39]. Стоит, однако, отметить, что случаи использования синестезии немногочисленны по сравнению с другими стилистическими средствами.

Иногда автор прибегает к гиперболизации, например, при описании крика ребенка, вызвавшего у Робби негативные эмоции: “*seine Lungen mußten bis in die Beine reichen, anders war diese schmetternde Stimme nicht zu erklären*” [Там же, с. 82].

Интересно и использование автором парных сочетаний (*Zwillingsformeln*), которые помогают, например, метафорично выразить настроение Ленца, когда он беседовал с Биндингом: “*Lenz dagegen war Feuer und Flamme*” [Там же, с. 24]. Мы можем понять, что Ленц был возбужден обсуждаемой темой. Парные выражения помогают более ярко и без прямого названия сообщить об эмоциональном состоянии героя.

Резюмируя изложенное выше, отметим эмоции, наиболее часто вербализуемые в романе. Это злость, гнев, отчаяние (у мужчин), страх, тревога (у женщин). Среди позитивных эмоций можно выделить радость и удивление. К числу основных функций, выполняемых эмотивами и соответствующими стилистическими средствами, относятся передача эмоционального состояния протагонистов, выражение их эмоционального отношения, а также эмоциональная характеристика того или иного действующего лица.

Э.М. Ремарк, на наш взгляд, достигает желаемого эффекта и достоверно изображает атмосферу эпохи «потерянного поколения», искусно используя эмотивную лексику: точность выбранных им языковых средств переносит читателя в послевоенное время, помогает понять эмоциональное и ментальное состояние действующих лиц романа. Такое детальное и экспрессивное повествование позволяет читателю сопереживать героям и лучше понимать мотивы их поступков.

### Литература

1. Анохин П.К. Эмоции // Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Просвещение, 1984.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2008.
3. Красавский Н.А., Рябух К.В. Функции образного сравнения в новелле Роберта Музиля «Гриджия» // Изв. Волгоград. гос. социал.-пед. ун-та. Филологические науки. 2023. № 2(02). С. 112–117.
4. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / пер. В.К. Вилюнаса. М.: Прогресс, 1979.
5. Симонов П.В. Что такое эмоция? М.: Наука, 1962.
6. Солодовникова Н.А., Гребнёва Е.А. Асимметрия эмоциональности и эмотивности // Изв. Волгоград. гос. социал.-пед. ун-та. Филологические науки. 2023. № 1(01). С. 55–60.
7. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса: Феникс, 1992.
8. Штеба А.А., Никодимова А.Д. Неопределенная эмотивность: языковая категоризация микроэмоций // Изв. Волгоград. гос. социал.-пед. ун-та. Филологические науки. 2023. № 2(02). С. 36–43.
9. Remarque E.M. Drei Kameraden. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2014.

**EKATERINA KIRNOVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE EXPRESSIVE MEANS OF THE EMOTIONS IN THE NOVEL “THREE COMRADES” BY E. REMARQUE: THE FUNCTIONAL APPROACH**

*The article deals with the analysis of the novel “Three Comrades” by E. Remarque to find out the lexical units, expressing the emotions, and to define their functions. There is identified the relevance of the use of these lexical ways of the verbalization of the emotions to transfer the spirit of the post-war period and the general feeling of the protagonists of the novel.*

*Key words: E. Remarque, emotion, expression of emotions, emotional and evaluative vocabulary, emotive, function.*

УДК 811.11

**Е.В. ПЕРМИНОВ**

(*ev.perminov2016@yandex.ru*)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В НЕМЕЦКИХ РЕПОРТАЖАХ\***

*Представлены результаты стилистического анализа текстов речевого жанра современных немецких репортажей. Выявлена специфика использования эмоционально-оценочной лексики. Установлена частотность употребления эмоционально-оценочных лексических единиц и стилистических средств в немецких репортажах.*

*Ключевые слова: оценка, репортаж, словарный состав языка, стилистические средства, текст, эмоционально-оценочная лексика.*

Вопросы эмотивности, оценки, оценочной лексики, стилистических ресурсов языка, как показывает анализ научной литературы, постоянно дискутируются в отечественной филологии [1, с. 112–117; 3, с. 55–60; 5, с. 36–43]. Специфика использования оценочной лексики в жанре «репортаж» относится к числу недостаточно исследованных в современной лингвистике, несмотря на значительное количество работ, в той или иной мере посвященных изучению этой проблемы [2, с. 156]. Актуальность представленной статьи состоит в том, что она проводится в русле исследования языка в его реальном функционировании в обществе, что характерно для современного подхода к анализу языка. Актуальность материала определяется также и необходимостью систематизации и комплексного изучения особенностей использования оценочной лексики в СМИ.

Цель данной статьи – выявление и описание специфических особенностей использования оценочных средств в речевом жанре «репортаж» в современных немецких печатных СМИ. Задачи нашего исследования: 1) посредством анализа лексического состава репортажей установить степень распространенности в них эмоционально-оценочной лексики; 2) выявить особенности функционирования оценочной лексики в жанре «репортаж». Объект нашего исследования – речевой жанр «репортаж» публицистического функционального стиля. Предмет изучения – немецкие эксплицитно или имплицитно выраженные оценочные лексические средства, функционирующие в указанном жанре. При этом в фокусе нашего внимания находится эмоционально-оценочная лексика. Материал и указанные задачи предопределили выбор исследовательских методов и приемов: интерпретация, контекстуальный анализ, сплошная выборка, стилистический анализ, прием количественного подсчета.

Начнем наш анализ с репортажей, опубликованных в немецком периодическом издании “Focus” [7]. Однако прежде укажем, какие части речи относятся к эмоционально-оценочной лексике. К ней принято причислять только самостоятельные части речи: имена существительные, имена прилагательные, глаголы, а также наречия. Это обусловлено тем, что только указанные лексемы могут иметь эмосемы – специальный вид сем, взаимосвязанный с эмоциями и чувствами субъекта говорения. К тому же самостоятельные части речи обладают аффиксами в семантике, которых заключена эмотивная коннотация [4, с. 112]. Каждая из самостоятельных частей речи, выступая самостоятельно или комбинируясь с другими словами, обладающими лексическим значением, как с помощью служебных частей речи, так и без них, является стилистическим средством, если она играет определенную роль при передаче экспрессивной информации. Анализ 10 контекстов, выбранных из 5 объемных немецких репортажей, позволил обнаружить наиболее характерные для языка прессы стилистические средства и единицы эмоционально-оценочной лексики.

Приведем отрывок из репортажа, описывающего процесс землетрясения, которое может произойти в американском городе Сан-Франциско: “Die Erde *knurrt*. Dann *schüttelt* sie sich. Donner aus dem Bauch des Planeten” [11]. Репортером использован ряд олицетворений, т. к. глаголы *knurren* (рычать)

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

и *sich schütteln* (трястись), применимые по отношению к одушевленным именам существительным и личным местоимениям, употреблены с неодушевленным существительным *die Erde* (земля). Слово сочетание *der Bauch des Planeten* (живот планеты) также персонифицирует феномен планеты Земля.

В качестве средства передачи эмоционального состояния и выражения субъективной оценки журналисты зачастую употребляют метафоры. Показателен следующий пример: “Das Grollen wird zerrissen von Detonationen und dem grellen Konzert fiepender Auto-Alarmanlagen” [11]. В данном отрывке репортажа имеет место употребление метафоры “das grelle Konzert fiepender Auto-Alarmanlagen” (пронзительный концерт пищущих автосигнализаций), в которой присутствуют эпитеты *grell* (пронзительный) и *fiepend* (пищущий). Посредством контекста имя существительное *das Konzert* (концерт), не обладающее языковой коннотацией, стилистически нейтральное, становится ключевым в негативно окрашенной метафоре. В результате оно трансформируется в негативную контекстуальную коннотацию. Таким образом, автор репортажа, сравнивая природный катаклизм с живым существом и вводя в текст метафоры и эпитеты, погружает аудиторию в атмосферу потенциально возможного стихийного бедствия.

К средствам эмоционально-оценочной лексики в ряде случаев можно отнести эвфемизмы. Обратившись к репортажу “Leben mit der Zeitbombe” [10], можно сделать вывод о том, что само название содержит эвфемизм “*die Zeitbombe*” (в переводе на русский язык – “бомба замедленного действия”). Данная лексема употребляется для обозначения именно вулкана. Слово сочетание “*die armen Seele*” [9] является эвфемизмом, оно подразумевает под собой жителей того города, о котором в репортаже идет речь. Это словосочетание довольно экспрессивное и несет в себе явную оценку, связанную с сочувствием репортера к населению города.

Высоким уровнем модальности обусловлены риторические вопросы, также отражающие эмоциональное состояние авторов репортажей. Рассуждая о жизни людей вблизи действующего вулкана Везувий, способного начать извергаться в любую минуту, репортер задается короткими риторическими вопросами: “*Aberglaube? Esoterik?*” [10]. С точки зрения синтаксиса данные предложения являются эллиптическими, т. к. они состоят из одного подлежащего. С семантической точки зрения слова *der Aberglaube* (суеверие) и *die Esoterik* (эзотерика) принадлежат к общей семе, связанной с магией. Риторические вопросы подчеркивают факт того, что репортер не только с уважением относится к вулкану Везувий, но ищет в прилегающих к нему местах мистические компоненты.

Идиомы обладают образностью, значимой для текста репортажа. Они придают репортажу экспрессивность. Рассмотрим следующий отрывок: “*Die Menschen rücken dem Guten auf die Pelle*” [Там же]. В приведенном примере содержится идиома *jemandem auf die Pelle rücken* (досаждать), обладающая позитивной коннотацией. Также аллюзия способна придавать репортажу экспрессивность и являться способом выражения оценки: “*Sie war der Unheil verkündende Vogel der römischen Minerva, der Göttin für Kriegstaktik und Weisheit*” [Там же]. Рассуждая о значении суеверий для представителей итальянской культуры, журналист прибегает к употреблению аллюзии – *Minerva*, которая отсылает читателей к древнеримской богине мудрости.

Для усиления экспрессивного эффекта в языке прессы используются антитезы. Подчеркивая сложность работы врача, которому некоторые пациенты могут как доверять, так и относиться к нему с недоверием, автор репортажа пишет: “*Ihnen vertraut man sich an, ihnen misstraut man höllisch*” [6]. Глаголы *sich anvertrauen* (довериться) и *misstrauen* (не доверять) противопоставляются друг другу. Репортер, выражая свое субъективное мнение, применяет наречие *höllisch* (чертовски), которое выражает недоверие в наивысшей степени. Сравнения и сравнительные обороты характеризуются неким контрастом, т. к. одно понятие или процесс сравнивается с другим. Приведем пример: “*Es sind ja nicht nur die Naturkatastrophen, die wie ein Fluch biblischen Ausmaßes auf L.A. lasten*” [9]. Сравнительный оборот *wie ein Fluch biblischen Ausmaßes* (как проклятие библейского масштаба) в контексте приобретает крайне негативный оттенок. Также с помощью усилительной частицы *ja* усиливается эмоциональный фон высказывания репортера.

Лексика высокого регистра определяет степень экспрессивности, например: “Im Zeitalter der Internet-Selbstdiagnose ist das nicht anders als damals, als *Heiler* und *Druiden* ihre Tränke brauten” [6]. Существительные *der Heiler* (целитель) и *der Druiden* (друид) носят несколько возвышенный характер.

В результате анализа 5 немецкоязычных репортажей было обнаружено 116 оценочных слов и словосочетаний, 56 (48%) из которых имеют положительную коннотацию, а 60 (52%) наделены негативной окраской. Релевантными для нас являются количественные показатели по частям речи. Процентное соотношение в обнаруженных лексемах можно представить следующим образом: 13% – наречия, 15% – имена прилагательные, 34% – глаголы, 38% – имена существительные. Результаты отдельного подсчета количества эмоционально-оценочных лексем каждой части речи в зависимости от коннотации представлены в табл.

Таблица

Представленность коннотации

Характер коннотации	Имена существительные	Имена прилагательные	Глаголы	Наречия
Положительная коннотация	17,21%	6,83%	15,45%	6,22%
Негативная коннотация	20,89%	7,72%	18,81%	6,87%

Таким образом, в немецких репортажах наиболее часто используются имена существительные, имеющие негативную коннотацию – 20,89%. Реже всего репортеры прибегают к употреблению наречий с положительной коннотацией – 6,22%. В обнаруженных лексемах наблюдается количественный перевес в сторону негативной окраски в каждой части речи. Следует обратить внимание на то, что из 116 оценочных слов во всех 10 контекстах только две лексемы встретились дважды. Этот факт показывает индивидуальный подход каждого автора к своему репортажу.

В ходе исследования удалось собрать и представить в качестве диаграммы статистические данные, связанные с частотой употребления стилистических средств в немецких репортажах.

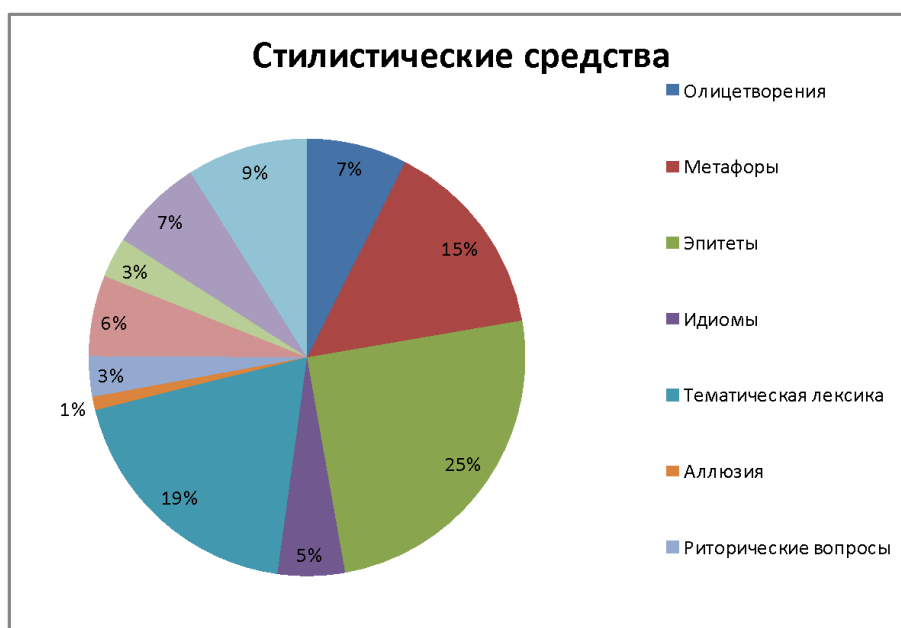


Рис. Анализ стилистических средств

Опираясь на диаграмму, можно сделать вывод о статистических показателях стилистических средств. Наиболее употребительными являются эпитеты, доля которых составляет 25%. В средних пределах, затрагивающих показатели от 7% до 19%, находятся такие стилистические средства, как олицетворения, метафоры, тематическая лексика, а также сравнения и сравнительные обороты. Наименее часто репортеры используют аллюзии, риторические вопросы и лексику высокого регистра (1% – 3%).

Таким образом, для того чтобы репортажи обладали таким качеством, как экспрессивность, журналисты используют различные стилистические средства, а также лексемы, обладающие эмотивной коннотацией. Репортеры при передаче собственных чувств, эмоций, выражения отношения к объекту оценки, используют эмоционально-оценочную лексику, которая оказывает воздействие на аудиторию.

### Литература

1. Красавский Н.А., Рябух К.В. Функции образного сравнения в новелле Роберта Музиля «Гриджия» // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Филологические науки. 2023. № 2(02). С. 112–117.
2. Солганик Г.Я. Стилистика текста. М.: Флинта: Наука, 1997.
3. Солодовникова Н.А., Гребнёва Е.А. Асимметрия эмоциональности и эмотивности // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Филологические науки. 2023. № 1(01). С. 55–60.
4. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987.
5. Штеба А.А., Никодимова А.Д. Неопределенная эмотивность: языковая категоризация микроэмоций // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Филологические науки. 2023. № 2 (02). С. 36–43.
6. Bauer W. Beruf: LANDARZT // Focus. 2001. Vol. 47. P. 13–15.
7. Focus: [сайт]. URL: <https://m.focus.de/>.
8. Gleich M. Dritter Frühling in der Wüste. // Focus. [Электронный ресурс]. URL: [https://m.focus.de/panorama/reportage/dritter-fruehling-in-der-wueste-reportage\\_id\\_1956978.html](https://m.focus.de/panorama/reportage/dritter-fruehling-in-der-wueste-reportage_id_1956978.html) (дата обращения: 19.03.2023).
9. Kunkel R. Kalifornien – Ende eines Traums? // Focus. 1994. Vol. 14. P. 42–45.
10. Leben mit der Zeitbombe // Focus. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.focus.de/panorama/reportage/leben-mit-der-zeitbombe-focus-reportage\\_id\\_2247676.html](https://www.focus.de/panorama/reportage/leben-mit-der-zeitbombe-focus-reportage_id_2247676.html) (дата обращения: 19.03.2023).
11. Wagner S. San Francisco zittert. // Focus. 2006. Vol. 14. P. 36–38.

### **EVGENIY PERMINOV**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### **THE ANALYSIS OF THE USE OF THE EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY IN THE GERMAN REPORTS**

*The article deals with the results of the stylistic analysis of the texts of the speech genre of the modern German reports. There are revealed the specific features of the use of the emotional and evaluative vocabulary. The author identifies the frequency of the usage of the emotional and evaluative lexical units and the stylistic means in the German reports.*

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

УДК 811.161.1

**Д.А. СЕЛЕЗНЕВА**

(seleznyova.diana1999@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **МЕТОДИКА АНАЛИЗА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА\***

*Рассматриваются современные требования к построению заданий. Анализируются учебно-методические комплексы по русскому языку и выявляются недостатки в представлении материала на закрепление фразеологии.*

*Предлагается комплексное упражнение на усвоение и закрепление материала по фразеологии в школьном курсе русского языка.*

*Ключевые слова: фразеологическая единица, фразеология, комплексное упражнение, современная сказка, компетенции, критическое мышление.*

Фразеологические единицы (далее – ФЕ) – это визитная карточка народа, по которой можно выявить духовные ценности и психологические особенности ее носителей. Раздел «Фразеология» помогает реализовать в процессе обучения не только образовательное направление, позволяющее формировать целостное представление о структуре языковой системы, но и проводить развивающую, воспитательную работу. Изучение фразеологии в школе необходимо для формирования культуроведческой компетенции у обучающихся на уроках русского языка, ознакомления их с национальной самобытностью носителей языка, а также приобщения к истории народа. Помимо этого знакомство с ФЕ обогащает словарный запас школьников, что способствует формированию коммуникативной компетенции, являющейся одной из важнейших в современном обществе.

Лингвистические исследования фразеологизмов являются основой для анализа устойчивых единиц в методическом аспекте. Несмотря на разноаспектное рассмотрение процесса изучения устойчивых единиц в школе, нельзя сказать, что современный учитель может воспользоваться на уроках русского языка четко разработанной методикой анализа структуры и семантики фразеологизмов. Кроме того, изменения во фразеологии, обусловленные как постоянными историческими преобразованиями мира, так и непрерывным развитием языка, не отражаются своевременно в школьной программе по русскому языку, что замедляет процесс приобщения ребенка к культуре народа или вызывает недопонимание некоторых социальных феноменов. В связи с этим исследования методических приемов анализа фразеологических единиц для их внедрения в практическую работу школьного учителя является весьма актуальным.

**Целью исследования** является раскрытие особенностей методики изучения фразеологизмов на уроках русского языка.

Вопросам изучения фразеологии в школьном курсе русского языка посвящены исследования, научные статьи, дидактические и справочные пособия для учителей и учащихся, авторами которых являются Х.В. Шахбазова, П.Р. Амирова [9], В.П. Антонов, А.М. Гончаров, Е.И. Щербакова [1], В.С. Сергеев [7] и др.

В теории языка принято выделять множественность точек зрения на определение границ фразеологизмов. В результате этого в различных учебно-методических комплексах (далее – УМК) теоретический материал представлен по-разному. В проанализированных УМК М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской [3], В.В. Бабайцевой [2], М.М. Разумовской [5, 6] эти различия касаются предлагаемого объема материала, класса, в котором изучается раздел, подхода к определению ФЕ и др. Нередко авторы учебников к фразеологическим единицам относят и пословицы, поговорки, и цитаты. Отличаются в разных УМК и перечень вопросов фразеологии, рассматриваемых на уроках русского языка: в одних учебниках авторы ограничиваются анализом функций фразеологизмов, их источниками и вопросами фразеологии, в других – предлагают рассматривать парадигматические и синтагматические связи фразеологизмов (см. таб. 1 на с. 102).

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

Таблица 1

**Анализ представления теоретического материала в различных УМК по русскому языку**

Критерии сравнения	УМК М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской и др.	УМК В.В. Бабайцевой и Л.Д. Чесноковой	УМК под ред. М.М. Разумовской и др.
Класс	6 класс	5 класс	5 класс, 7 класс
Границы определения ФЕ	фразеологические единицы (идиомы), пословицы	фразеологические единицы (идиомы), пословицы и поговорки; цитаты из литературных произведений	фразеологические единицы (идиомы), пословицы
Теоретический материал, рассматривающийся по теме «Фразеология»	назначение ФЕ; источники ФЕ (собственно русские и заимствованные); фразеологические и толковые словари.	назначение ФЕ; происхождение фразеологизмов; фразеологизмы-синонимы и фразеологизмы-антонимы синтаксическая функция.	переносный смысл; образование фразеологизмов; противоположные по значению ФЕ.

Как показал анализ, упражнения, предлагаемые в УМК, представлены в небольшом разнообразии. Система упражнений, направленных на усвоение и закрепление материала по фразеологии, представляет собой стандартные типы заданий:

- объяснить значения фразеологизмов и проверить их по словарю;
- по картинке определить, какой фразеологизм зашифрован;
- найти в тексте фразеологизмы;
- подобрать к фразеологизмам синонимы/антонимы;
- составить предложение с фразеологизмами.

Как правило, данные задания выглядят однообразно, т. к. предлагаемые для работы ФЕ представлены в виде списка сочетаний слов, по смыслу не соединенных между собой. Подобные упражнения удачно подходят для первого уровня отработки теории на практике, но, к сожалению, из-за преобладания клипового мышления у современных обучающихся, они превращаются в монотонную работу, которая сводит к минимуму интерес школьников к материалу и самому предмету.

Реалии современного мира диктуют свои требования к личности, которая должна уметь решать интеллектуальные задачи различного уровня, применяя критическое мышление, основы которого закладываются еще в школе [4, с. 170]. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО) от 2014 г. сказано, какие качества обучающегося должны формироваться в процессе воспитания и образования в школе: самостоятельность, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, креативность [8].

В результате исследования различных УМК и ФГОС ООО были определены следующие недочеты представления раздела «Фразеология» в курсе русского языка в школе:

- небольшое количество часов, отведенных на изучение фразеологии;
- сжатый теоретический материал по фразеологии;
- однообразие видов упражнений на закрепление теории;
- отсутствие развлекательного компонента в предлагаемых упражнениях по фразеологии;

– недостаточное количество упражнений на развитие творческой компетенции.

В ходе исследования было выявлено, что в УМК отсутствует информация о современных явлениях в языке, касающихся развития фразеологии. Методисты утверждают, что эффективное усвоение материала складывается из теории, связанной с жизнью. Как правило, фразеологические неологизмы на сегодняшний день начинают активно использоваться в рекламе, СМИ, на радио и телевидении. Каждая из этих составляющих жизни непосредственно касается и школьника, который из-за своего небольшого опыта еще не может точно и однозначно понять смысл информации и выявить ее важность или ненужность для него. Исходя из этого, мы видим необходимость рассмотрения фразеологической неологии в рамках школьного курса русского языка. Учитывая тот факт, что количество часов на изучение фразеологии в школе не позволяет ввести данный материал в основную программу русского языка, в данной исследовательской работе предлагается рассматривать фразеологические неологизмы совместно с традиционными ФЕ посредством создания комплексного упражнения, учитывающего особенности возраста обучающихся, специфику материала и направленность на развитие творческого потенциала.

Для обучающихся 5–6 классов интерес составляют различные сказки, что подтверждается и программами по литературе, учитывающими психологические особенности данного возраста. Однако современные школьники уже не удивляются традиционными сказками, т.к. описываемый в них быт и культура уже далеки от реального мира, поэтому текстом для анализа фразеологизмов может стать сказка, основанная на сегодняшней реальности.

Предлагаемое комплексное упражнение на закрепление знаний по фразеологии (таб. 2) представляет собой текст современной сказки, в котором используются ФЕ в традиционной и модифицированной форме. К данному тексту предлагается ряд заданий, направленных на формирование не только языковой и лингвистической компетенции, но еще коммуникативной и культуроведческой, а также способствуют развитию творческого потенциала, за что отвечает критическое мышление.

Таблица 2

#### Комплексное упражнение на закрепление знаний по фразеологии

*Жил-был старик Фразем вместе со своей старухой. Пословицей там, где Макар телят не пас. Приближалось празднование Нового года. Пословица любила, чтобы у нее было все на высоте. Вот и отправился Фразем в интернет-магазин «Золотая рыбка», чтобы прикупить всего выше крыши. Заходит в один раздел, в другой. В одном месте предлагают взять мех на душу, в другом – сделать из слона муху, в третьем уверяют, что все складки будут гладки. От множества рекламы у Фразема уже глаза на мокром месте. Изрядно поломал он голову над выбором...*

#### Задания:

1. Прочитайте текст. Определите его тему, идею, функциональный стиль и жанр.
2. Найдите в тексте фразеологизмы и объясните их значение. Проверьте себя по словарю.
3. Подберите к найденным фразеологизмам синонимичные и антонимичные пары фразеологических единиц и заполните таблицу:

Фразеологизм	Фразеологизм-синоним	Фразеологизм-антоним

4. Найдите в тексте измененные фразеологизмы. Подумайте и обсудите в классе их значение и цель изменения.
5. Подумайте, все ли фразеологизмы уместно использованы в данном тексте. Если нет, то почему? При необходимости замените фразеологизмы на подходящие выражения, соответствующие данному стилю.
6. Предположите, какие товары предлагались в рекламах старику Фразему.
7. Перепишите полученный текст и придумайте к нему продолжение, которое должно содержать фразеологизмы в традиционном и измененном виде, а также введите в текст свою рекламу с фразеологизмом.

Предлагаемое комплексное упражнение помогает за время рассмотреть не только основные вопросы фразеологии, но еще и затронуть вопросы о тенденциях развития языка. Помимо этого, задания представляют собой большое разнообразие видов работы, что способствует повышению интереса к предмету у обучающихся. Данное упражнение соответствует требованиям ФГОС ООО, направленных на совершенствование критического мышления и развития разносторонней личности, ориентирующейся в различных ситуациях.

Таким образом, в школьном курсе русского языка разделу фразеологии отводится не так много часов на изучение, что ограничивает отбор материала. Кроме того, упражнения, одобренные УМК, предлагаемые для усвоения и закрепления материала по теме «Фразеология», не отличаются разнообразием видов работы, что снижает интерес у школьников к материалу и предмету в целом. С учетом психологических особенностей школьников и для устранения выявленных недостатков в существующих методических подходах к анализу фразеологизмов на уроках русского языка считаем целесообразным использование в учебном процессе комплексных упражнений. К интересным и весьма эффективным комплексным упражнениям можно отнести современную сказку с предлагаемой системой заданий, направленных на актуализацию разных видов работы и способствующих разностороннему развитию личности, что отвечает требованиям ФГОС ООО.

#### Литература

1. Антонов В.П., Гончаров А.М., Щербакова Е.И. Изучение фразеологии в средней школе: сопоставительный анализ учебно-методических комплексов по русскому языку // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2014. № 7. С. 101–111.
2. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. 5–9 кл. М.: Дрофа, 2012.
3. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. [и др.] Русский язык. 6 кл. М.: Просвещение, 2015.
4. 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: 15.12.2022).
5. Разумовская М.М. Русский язык. 5 кл. М.: Дрофа, 2012.
6. Разумовская М.М. Русский язык. 7 кл. М.: Дрофа, 2019.
7. Сергеев В.С. Изучение фразеологии в школе // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 27(109). С. 73–76.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.12.2022).
9. Шахбазова Х.В., Амирова П.Р. Обогащение речи учащихся фразеологизмами при изучении программного материала по русскому языку // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4(59). С. 48–50.

**DIANA SELEZNEVA**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

#### **METHODOLOGY OF ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

*The article deals with the modern requirements to the construction of the tasks. There are analysed the academic and methodological complexes of the Russian language, there are revealed the disadvantages in the representation of the material, aimed at the consolidation of the phraseology.*

*The author suggests the complex exercise to learn and consolidate the material of the phraseology at the school course of the Russian language.*

*Key words: phraseological unit, phraseology, complex exercise, modern fairy tale, competencies, critical thinking.*

УДК 821.161.1

**В.А. СТАЦЕНКО**  
(varsta2001@mail.ru)

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

## **ФАНТАСТИЧЕСКОЕ И РЕАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ПОЭТИКЕ ПРОЗЫ Н.П. ВАГНЕРА\***

*Рассматривается специфика организации художественного пространства произведений Н.П. Вагнера. Выявляется особая роль функционирования фантастического пространства в структуре произведений. Демонстрируется своеобразие избранных произведений посредством осмысления наиболее значимых предметных составляющих пространства.*

Ключевые слова: *фантастическое пространство, реальное пространство, ирреальное пространство, хронотоп, Вагнер.*

Категория пространства как одна из основных координат художественного мира заслуживает особого осмысления в силу необходимости целостной интерпретации художественного текста. Фантастическое и реальное пространства, противопоставленные в понятийном плане, нередко становятся важными взаимодополняющими элементами в художественном произведении.

Николай Петрович Вагнер, известный ученый-зоолог, писатель второй половины XIX в., значительную часть жизни хотел «воссоединить» реальный и ирреальный миры. Увлечение Н.П. Вагнера спиритизмом, изучением бессознательной стороны психики человека были отчаянными попытками познать иную, таинственную для человека сторону мира, способами примирить духовное и земное, фантастику и жизнь. Включение ирреального пространства в произведение является характерной чертой поэтики его произведений. Как отмечает В.И. Мильдон, для персонажей Н.П. Вагнера характерны «обостренная восприимчивость, обмороки, галлюцинации, вещице и летаргические сны, в снах они часто летают; у них слабая физическая организация – телесная дань их душевной сверхотзывчивости» [6, с. 385].

Литературная сказка со свойственной ей многоуровневой структурой, «необычайной величиной» [4, с. 132] пространства явилась жанром, в котором Н.П. Вагнер наиболее ярко воссоздал симбиотический характер отношений фантастического и реального. Пространство в его сказках, как правило, не имеет четких границ, мы не увидим в них традиционных начальных и финальных формул, возможно, потому, что писатель стремится обнажить тесную связь своих сказок с действительностью, и возврат из мира сказки в реальный не нужен. У Н.П. Вагнера «не отличишь иной раз того, что кажется, от того, что есть на самом деле» («Фанни») [3, с. 400].

Одной из ведущих категорий поэтики сказок Н.П. Вагнера, в которой проявляется фантастическая условность, является пространство сна [см. подр.: 7, с. 29–32]. Во сне герои Н.П. Вагнера летают, видят прошлое и будущее, преодолевают страхи, совершают чудесные поступки. При этом их фантастические действия не отделены от реальности. В сборнике «Сказки Кота-Мурылки» (1872) пространство сна включается в хронотоп основного действия. Переходы между ними не маркируются в тексте, персонажи часто не понимают, что оказались во сне, пространства перетекают друг в друга, незаметно соединяются.

Так, в сказке «Фанни» переход от яви ко сну героя, а затем снова к яви основан на приеме изменения пространственных характеристик: замкнутое и узкое пространство «маленькой комнаты» героини сменяется широким пространством бальных зал, а затем оно расширяется еще и еще: герои кружатся в танце, «несутся все выше и выше» [3, с. 403].

Швея Фанни не понимает, что находится во сне, внезапно измененное пространство кажется настоящим: «Фанни уже ясно видит, что она не спит, что это не может быть во сне» [Там же, с. 400]. Все, что происходило в реальности, для Фанни теперь является сном. Превращение инструментов

\* Работа выполнена под руководством Гольденберга А.Х., доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

для шитья в людей не кажется ей чем-то невозможным, невозможна скорее та жизнь, которую она вела в маленькой комнате. Пространство сна обретает болезненный характер галлюцинации, возникшей от непроходящих усталости и голода. Н.П. Вагнер пишет: «Да! Она была немножко сумасшедшая, но ведь у нее не было денег, чтобы купить ими себе счастье, и она покупала его своим сумасшествием» [3, с. 396].

Сон Фанни непосредственно связан с её жизнью. Инструменты из маленького «несессера» – это то «необходимое», без чего несчастной швее не добыть «хлеб насущный»: здесь и господин Наперсток, и игла с игольником, и ножницы со вздевальской иголкой – все, что в мире реальном лежало у нее на столе, во сне вдруг закружилось в танце, составляя значимые дуэты.

Оживает и небольшой портрет возлюбленного Фанни – Адольфа, оставившего ее ради женитьбы на богатой девушке. Фанни простилась с ним без упреков и сберегла только этот портрет «в золоченой рамке» – образ человека, способного лишь на хорошее из-за любви к ней. Адольфа настоящего для нее больше не существовало, был лишь этот вымышленный образ.

Удивительным является то, что в танце с Адольфом кружится не кто иной, как сама Фанни. Она юная, свежая, «чуть не девочка», в платье маленькой Нины видит себя «настоящую»: «больную, исхудалую, постаревшую до времени, в своем старом, изношенном платье» [Там же, с. 403]. Душа Фанни, по-детски чистая, будто смотрит на свою телесную оболочку со стороны. Она видит смерть этой оболочки, видит, как ножницы, предок которых был в руках древнеримской богини смерти Морты, перерезают нить жизни «настоящей» Фанни. Душа, отсоединившаяся от тела, счастливо и легко летит все «выше и выше» навстречу раю. Таким образом, в художественном пространстве сказки появляются мифологический и религиозный контексты.

Казалось бы, «вещный мир» этого сна такой же, каким он был в пространстве реальном, но могла ли бедная швея попасть на бал в жизни? Автор отрицает такую возможность. Высокородное собрание на балу гудит в протесте, большинство из господ не готово отдать ни капли земных наслаждений таким Фанни. Н.П. Вагнер противопоставляет приснившийся бал, где торжествует всепрощающая любовь и духовное счастье, и бал настоящий, где дорожат лишь внешним изяществом.

Некоторые произведения Н.П. Вагнера содержат условности, характерные для научной (рациональной) фантастики. Так, повести «Впотьмах» и «Ольд-Дикс», написанные в 1877 г., «предвосхищали естественнонаучную мысль и технологию XX века: фрейдизм, компьютер, газовый хроматограф, выход человека в космос» [6, с. 386]. Фантастическая гипотеза последовательно вписана автором в обыденную реальность без нарушения модели бытия. Явления описаны Н.П. Вагнером-ученым не как нечто сверхъестественное или чудесное, а как потенциально возможное для существования, если и не в нынешнем для героев веке, то в обозримом будущем.

В повести «Ольд-Дикс» фантастическое пространство, представленное в основном в размышлениях персонажей, имеет масштабы космоса. Главный герой, горбун Ольд-Дикс, принимает на себя роль странного (безумного) ученого, последовательно объясняя, что приведет людей будущего к свету. То, что для других героев является лишь фантазией, для него – убеждение, в скорой реальности которого не следует сомневаться: «Рано или поздно, но вся материя непременно превратится в свет. <...> И вот в этих-то волнах неугасаемого, бесконечного света будет проходить жизнь будущих людей» [2, с. 219]. Настоящий мир в размышлениях Ольд-Дикса противопоставляется миру последующему, где человек, высвободившись от зла и предрассудков, стал «свободным от земли и плавающим в мировом, эфирном пространстве» [Там же].

Главенство разума, медицина, выход человека в космос в понимании героя становятся ключом к утверждению истинного счастья человечества: «Будущие люди будут жить счастливее, чем мы... <...> Когда человек найдет средство сладить с своей физикой, <...> тогда и его внутренние силы, его нравственное я, сделаются совсем другими. Тогда настанет общее довольство жизнью и злые страсти замрут» [2, с. 244].

В повесть «Впотьмах» включено особое фантастическое пространство, оно уже является частью реальности героев, хоть и имеет вид жуткой, малоизвестной лаборатории. Джени, создательница комнаты «с странными инструментами физическими или химическими» [1, с. 39], знакомит главного героя Артура Артингсона с аппаратом, который сам по себе «составляет какой-то особенный мир» [Там же, с. 41]. В частях этого «волшебного чудовища» [Там же, с. 42] современный читатель может узнать диктофон, компьютер, газовый хроматограф (прибор для анализа газовых веществ), – устройства, ставшие частью реального мира уже в XX веке. В повести небывалые аппараты реальны и в XIX веке, но лишь для «просвещенных». По мысли автора, это обособленное общество служит Истине и владеет немислимыми для человека того времени механизмами. Артингсон, гениальный поэт и музыкант, но в данном контексте человек обыкновенный, попадет в новый мир, для него увиденное там имеет скорее сказочный, волшебный характер: «это точно чудо какое-то, которому и хочется верить и не смеешь верить – до того оно необыкновенно» [1, с. 43].

Лишь один аппарат из повести «Впотьмах» и остается неосуществимой фантазией героев – устройство для записи и измерения мыслей и чувств человека, его души. Механизм этого аппарата изначально противостоит природе: «все это сложно, запутано <...> И затем, разве они [аппараты] дают разгадку?» [Там же]. Трагическая история любви, гибель героини служат ответом автора на попытки превращения человеческого сознания в нечто механическое, искусственное и управляемое извне.

Как видим, в прозаических произведениях Н.П. Вагнера фантастическое пространство становится значимой частью пространства реального. Пространства сна, космоса, комнаты с волшебным аппаратом, противопоставленные жестокому окружающему миру, – «отрывки» из мечты, из будущей реальности света и счастья. Делая фантастическое элементом контекста произведения, автор достигает важной художественной цели – воззвать читателей к главенству в реальной жизни идеалов добра, милосердия и любви.

### Литература

1. Вагнер Н.П. Впотьмах // Повести, сказки и рассказы Кота-Мурлыки. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1890. Т. 1. С. 4–101.
2. Вагнер Н.П. Ольд-Дикс // Повести, сказки и рассказы Кота-Мурлыки. СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1890. Т. 3. С. 167–250.
3. Вагнер Н.П. Сказки Кота-Мурлыки. М.: Правда, 1991.
4. Лихачев Д.С. Художественное пространство сказки // Он же. Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы. СПб.: Алетейя, 2001. С. 130–134.
5. Макаревич О.В. Образ Царства Небесного в «Сказках Кота-Мурлыки» Н.П. Вагнера // Духовная культура Нижегородского региона: опыт системного описания: колл. моногр. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2018. С. 60–66.
6. Мильдон В.И. Вагнер Николай Петрович // Русские писатели 1800–1917: биографический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1989. Т. 1. С. 385–386.
7. Стаценко В.А. Пространство сна в «Сказках Кота-Мурлыки» Н.П. Вагнера // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2022. № 2(43). С. 29–32. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1652695568.pdf> (дата обращения: 13.05.2023).

### VARVARA STATSENKO

*Volgograd State Socio-Pedagogical University*

### THE FANTASTIC AND REAL SPACE IN THE POETICS OF THE PROSE OF N.P. VAGNER

*The article deals with the specific features of the organization of the fictional space of the works of N.P. Vagner. There is revealed the specific role of functioning of the fantastic space in the structure of the works. The author demonstrates the specificity of the selected works by the means of the comprehension of the most significant subject components of the space.*

*Key words: fantastic space, real space, unreal space, chronotope, Vagner.*