

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Педагогический институт

Кафедра начального языкового и литературного образования

**Звукопись поэтической речи как предмет изучения
в начальной школе**

**АВТОРЕФЕРАТ
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ
БАКАЛАВРСКОЙ РАБОТЫ**

студентки 4 курса 411 группы
направления 44.03.01 Педагогическое образование
профиля «Начальное образование»
факультета психолого-педагогического и специального образования

Кузиной Екатерины Александровны

Научный руководитель
доктор филол. наук, доцент _____ Л. И. Черемисинова

Зав. кафедрой
доктор филол. наук,
доцент _____ Л. И. Черемисинова

Саратов 2026

Введение. Поэзия занимает особое место в литературном образовании младших школьников. Стихотворные тексты благодаря своей ритмической организации и звуковой выразительности способны воздействовать не только на сознание, но и на эмоционально-чувственную сферу ребёнка. Одним из важнейших приёмов, создающих эту выразительность, является звукопись – использование в художественном тексте повторяющихся звуков или звукосочетаний, которые помогают автору передать настроение и нарисовать образ. Однако школьные задания, направленные на работу со звукописью, зачастую ограничиваются поиском звукоподражательных слов, а вопросы о художественной функции звуковых повторов остаются без внимания. В результате ребенок механически находит заданный прием, но не становится активным интерпретатором текста, не осознает связи между звучанием и смыслом. Это противоречит современным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, который ориентирует на формирование навыков смыслового чтения и способности анализировать художественные произведения. В связи с этим возникает необходимость поиска методических решений, позволяющих младшему школьнику перейти от пассивного слушания к осмысленной интерпретации звукописи.

Актуальность темы обусловлена недостатком разработанных методических подходов к изучению звукописи в начальной школе и необходимостью поиска новых педагогических решений, чтобы помочь школьнику стать субъектом читательской деятельности.

Кроме того, актуальность исследования усиливается тем, что современный младший школьник всё чаще сталкивается с клиповым мышлением, фрагментарным восприятием информации, что затрудняет глубокое понимание художественного текста. Звукопись, как приём, требующий вдумчивого вслушивания и медленного чтения, может стать эффективным средством преодоления этой тенденции. Она возвращает ребёнка к полноценному, «медленному» чтению, воспитывает чуткость к

слову и развивает воображение. Таким образом, обращение к звукописи в начальной школе имеет не только литературоведческое, но и общепедагогическое значение, так как способствует формированию навыков вдумчивого чтения, необходимых для успешного обучения в целом.

Объект исследования – процесс литературного образования младших школьников.

Предмет исследования – методика формирования интерпретационной компетенции младшего школьника при изучении звукописи.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить систему работы, направленную на формирование у младших школьников интерпретационной компетенции при изучении звукописи.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**: изучить научные и учебно-методические источники по теме; проанализировать лингвистические основы звукописи, психолого-педагогические особенности восприятия поэтического текста младшими школьниками и требования нормативных документов; провести анализ учебно-методических комплектов по литературному чтению; разработать систему экспериментальной работы, включающую констатирующий, формирующий и контрольный этапы; проанализировать результаты эксперимента, выявить типы детских интерпретаций и динамику развития интерпретационной компетенции.

В работе решается комплекс взаимосвязанных задач: от теоретического осмысления природы звукописи и ее роли в детской литературе до практической апробации системы занятий и проверки её эффективности в ходе педагогического эксперимента. Особое внимание уделяется не только количественным показателям (увеличение числа учащихся, способных дать правильное определение звукописи), но и качественным изменениям в детских высказываниях – переходу от однословных ответов и механического перечисления звуков к развернутым, аргументированным интерпретациям, в

которых ребёнок связывает звуковой рисунок с настроением, образом и авторским замыслом.

В работе использовались следующие **методы:** анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, классификация и систематизация, обобщение опыта учителей, наблюдение, анкетирование, педагогическое моделирование, педагогический эксперимент.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух разделов, заключения, списка использованных источников и приложений.

Основное содержание работы. В первой главе выпускной квалификационной работы «Теоретические основы изучения звукописи» был проведён теоретический анализ понятия «звукопись». В литературоведении звукопись (фонику) определяют как особую организацию звукового состава стихотворной речи, имеющую эстетическое назначение. Как отмечает В.Е. Холшевников, «фоника – это учение о звуковой организации стиха. Стихотворная речь обладает звуковой организацией, отсутствующей в прозе или выраженной в ней гораздо слабее». Основными видами звукописи являются аллитерация (повтор согласных звуков), ассонанс (повтор гласных) и ономатопея (звукоподражание). Аллитерация не просто украшает текст, а направляет читательское восприятие, выделяя ключевые для автора слова и образы; ассонанс создает единую звуковую атмосферу строфы; ономатопея дает ребенку первый опыт осознания того, как слово может изображать действительность.

Важно подчеркнуть, что звукопись не является изолированным приемом. В реальной поэтической практике аллитерация, ассонанс и ономатопея редко встречаются по отдельности. Чаще всего они работают в комплексе, усиливая и дополняя друг друга. Например, в стихотворении Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза» раскатистые согласные [р] и [г] («грохочет», «гремят») сочетаются с открытыми гласными [о] и [а], создавая ощущение мощи и простора, а в следующих строфах появляются свистящие [с] и [з], имитирующие брызги дождя. Такое сочетание разных видов звукописи

создает объемную звуковую картину, что особенно важно учитывать при обучении младших школьников: детям нужно показывать не отдельные приемы, а их взаимодействие.

В работе также рассмотрена анафора как фигура поэтического синтаксиса, которая может взаимодействовать со звукописью, однако не является её видом.

Особое внимание уделено детской поэзии. И.Н. Арзамасцева и С.А. Николаева прямо указывают: «Звукоподражание и звуковая игра являются родовыми признаками детской поэзии, восходящими к фольклорной традиции». К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти» показал, что ребенок гораздо острее взрослого воспринимает звуковой облик слова, запоминая стихи через их звуковой рисунок – ритмический повтор, неожиданное созвучие. Это свойство детского восприятия создает благоприятную основу для формирования интерпретационной компетенции – способности не просто замечать звуковые повторы, но и осмысленно объяснять их художественную функцию: почему поэт выбрал именно эти звуки, какое настроение они создают, что помогают представить.

Далее были проанализированы требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и Федеральной образовательной программы начального общего образования (в редакциях 2022–2026 гг.). Анализ показал, что требования к работе с выразительными средствами языка эволюционируют от формального нахождения приемов к осознанному восприятию и использованию в выразительном чтении. В ФГОС НОО указывается, что учащиеся должны «выделять звуковые особенности текста, влияющие на его выразительность», а в ФОП НОО – «анализировать звуковые особенности стихотворных текстов, такие как аллитерация и ассонанс, для понимания их художественной функции». Это создает правовую основу для целенаправленного формирования интерпретационной компетенции.

Таким образом, теоретический анализ позволил выявить три ключевых условия успешного формирования интерпретационной компетенции при изучении звукописи: во-первых, опора на природную чуткость младшего школьника к звуковой стороне речи (сенситивный период); во-вторых, использование детской поэзии, генетически насыщенной звукописью; в-третьих, соблюдение требований ФГОС НОО и ФОП НОО, которые смещают акцент с формального нахождения приёмов на их осознанную интерпретацию. Отсутствие любого из этих условий снижает эффективность работы. Именно учёт всех трёх факторов лёг в основу разработанной экспериментальной методики.

Вторая глава посвящена опытно-экспериментальной работе. Для выявления исходного состояния проблемы был проведён сравнительный анализ двух УМК по литературному чтению: «Школа России» и «Перспектива». УМК «Школа России» не акцентирует определения звукописи, задания на анализ фонетической выразительности встречаются редко. УМК «Перспектива» позволяет проследить постепенное усложнение работы – от узнавания звукоподражаний в 1 классе до анализа аллитерации и ассонанса в 3 классе, однако задания на осмысленную интерпретацию остаются единичными, а в 4 классе практически исчезают. Таким образом, ни один из проанализированных УМК не предлагает целостной системы формирования у младшего школьника способности связывать звуковой рисунок текста с его образным содержанием, что подтверждает необходимость разработки такой системы. Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «Гимназия №4» г. Саратова в 3 «И» классе (23 учащихся). Констатирующий этап включал диагностику исходного уровня знаний о звукописи методом беседы. Учащимся задавались прямые и косвенные вопросы: «Что такое звукопись?», «Зачем поэты используют имитацию звуков животных?», «Какие слова напоминают шум ветра или дождя?» и др. Результаты показали, что только 2 ученика (8,7%) смогли дать правильное определение или описать суть звукописи. Остальные

затруднились или давали неточные ответы («красиво написано», «когда стихи»). Ответы на дополнительные вопросы также выявили отсутствие системных знаний: дети называли отдельные звукоподражания («ш-ш-ш», «кап-кап»), но не могли привести конкретные произведения и объяснить функцию приёма. Эти данные подтвердили низкую осведомленность учащихся и необходимость целенаправленного обучения.

Для наглядности приведем типичные ответы учащихся на констатирующем этапе. На вопрос «Что такое звукопись?» большинство отвечало: «Это когда красиво написано» или «Это когда стихи». На вопрос «Зачем поэты используют слова, похожие на звуки природы?» дети говорили: «Чтобы было понятно», «Чтобы показать, как шумит ветер». Никто из учащихся не смог назвать конкретные звуковые приемы (аллитерацию, ассонанс), а тем более объяснить их функцию в создании образа. Даже те двое, кто дал относительно правильное определение («звукопись – это когда повторяются звуки в стихах»), не смогли привести пример из прочитанных произведений. Это свидетельствует о том, что знания носят формальный, отрывочный характер и не связаны с практическим анализом текста.

На формирующем этапе была разработана и апробирована система работы, построенная по алгоритму «анализ – визуализация – рефлексия». Первый шаг – аналитический: после выразительного чтения стихотворения учащиеся находили строки, которые «звучат особенно ярко», и определяли повторяющиеся звуки, выявляя аллитерации, ассонансы и онomatопею. Второй шаг – ассоциативный: найденные звуковые повторы связывались с цветом, настроением, тактильными ощущениями. Детям задавались вопросы: «Если бы этот звук был цветом, каким бы он был?», «Какое настроение создаёт?», «На что похож – на шорох, стук, звон?». Третий шаг – рефлексивный: учащиеся отвечали на вопрос «Зачем поэт использовал именно эти звуки? Что они помогают представить или почувствовать?», обсуждали ответы коллективно, фиксировали точные формулировки.

В ходе формирующего этапа было проведено 8 уроков литературного чтения. Отбор произведений (И.С. Никитин «Встреча зимы», Ф.И. Тютчев «Весенняя гроза» и «Листья», А.А. Фет «Мама! глянь-ка из окошка...», С.А. Клычков «Весна в лесу», С.А. Есенин «Бабушкины сказки», Н.А. Некрасов «Не ветер бушует над бором...», И.З. Суриков «Детство») осуществлялся строго по календарно-тематическому планированию УМК «Перспектива». Каждый урок строился по единому алгоритму, последовательно переводящему учащихся от выделения звуковых повторов к ассоциативному эксперименту и рефлексивному объяснению их художественной функции.

Контрольный этап проводился после завершения формирующего цикла. Учащимся было предложено творческое задание: проиллюстрировать стихотворение И.С. Никитина «Встреча зимы», выбрав эпизод (осень или зиму), который запомнился наиболее ярко именно благодаря звукописи. После выполнения рисунка с каждым учеником проводилась краткая индивидуальная беседа, в ходе которой ребёнок объяснял свой выбор и отвечал на вопрос: «Какие звучащие слова из стихотворения помогли тебе представить эту картину?». Всего было получено 23 рисунка и 23 комментария.

Анализ детских работ позволил выделить четыре типа интерпретаций звукописи. Звукоподражательный тип (8 человек, 34,8%) – учащиеся связывают звуковые повторы с конкретными акустическими явлениями («тук-тук», «кап-кап»). Ассоциативный тип (7 человек, 30,4%) – установление связи между звуком и цветом, текстурой, физическим ощущением («звуки звонкие, как искорки на снегу»). Эмоциональный тип (6 человек, 26,1%) – осознание звукописи как носителя настроения, чувства («лес “плакал”, мне стало его жалко»). Аналитический тип (2 человека, 8,7%) – объяснение того, как именно работает звук («в слове “пухлый” звуки [п], [х] мягкие и пушистые, как снег»).

Суммарно 18 учащихся из 23 (78,3%) продемонстрировали способность к осмысленной интерпретации (ассоциативный, эмоциональный и

аналитический типы), что значительно превышает исходный показатель (8,7%). Таким образом, контрольный этап подтвердил эффективность разработанной системы.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. В результате выполнения работы были решены все поставленные задачи.

Теоретический анализ показал, что звукопись – не случайный набор звуковых повторов, а осмысленный приём поэтической речи, выполняющий изобразительную и выразительную функции. Детская поэзия, генетически связанная с фольклорной звуковой игрой, и природная чуткость младшего школьника к звуковой форме слова создают благоприятные условия для формирования интерпретационной компетенции. Нормативные требования ФГОС НОО и ФОП НОО эволюционируют от формального нахождения выразительных средств к осознанному восприятию и использованию в выразительном чтении, что служит правовой основой для предлагаемой методики.

Сравнительный анализ УМК «Школа России» и «Перспектива» показал, что оба комплекта не предлагают системной работы по интерпретации звукописи, задания на осмысление художественной функции звуковых повторов единичны. Это обосновывает необходимость разработки целостной методики.

Разработанная и апробированная система «анализ – визуализация – рефлексия» обеспечила качественный сдвиг в восприятии поэтического текста: 78,3% учащихся после обучения продемонстрировали способность к осмысленной интерпретации звукописи против 8,7% на констатирующем этапе. Выделенные четыре типа детских интерпретаций (звукоподражательный, ассоциативный, эмоциональный, аналитический) могут служить диагностическим инструментом для оценки уровня сформированности интерпретационной компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная методика, конспекты уроков и типология интерпретаций могут использоваться учителями начальных классов для формирования и оценки читательских умений обучающихся.

Важно отметить, что разработанная методика не требует кардинальной перестройки учебного процесса. Она органично встраивается в календарно-тематическое планирование УМК «Перспектива», поскольку все использованные стихотворения уже предусмотрены программой для 3 класса. Учителю достаточно лишь сместить акценты в вопросах и заданиях: вместо «Найди звукоподражательные слова» задавать «Почему поэт выбрал именно эти звуки? Что они помогают почувствовать?». Такая коррекция не увеличивает временных затрат, но существенно повышает качество анализа. Это делает предложенную методику доступной для массового внедрения в практику работы начальной школы.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением круга анализируемых поэтических текстов, адаптацией системы к другим годам обучения, интеграцией предложенного подхода с другими видами анализа художественного произведения, а также с проверкой выделенных типов интерпретаций на другом стихотворном материале.