

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ

СIV Международная научная конференция



ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

КАЗАНЬ

Часть 2

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43
И88

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия:

Э.А. Бердиев, Ю.В. Иванова, А.В. Каленский, В.А. Куташов, К.С. Лактионов, Н.М. Сараева, Т.К. Абдрасилов, О.А. Авдеюк, О.Т. Айдаров, Т.И. Алиева, В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, О.Е. Данилов, А.В. Дёмин, К.В. Дядюн, К.В. Желнова, Т.П. Жуйкова, Х.О. Жураев, М.А. Игнатова, Р.М. Искаков, К.К. Калдыбай, А.А. Кенесов, В.В. Коварда, М.Г. Козоморцев, А.В. Котляров, А.Н. Кошербаева, В.М. Кузьмина, К.И. Курпаяниди, С.А. Кучерявенко, Е.В. Лескова, И.А. Макеева, Е.В. Матвиенко, Т.В. Матроскина, М.С. Матусевич, У.А. Мусаева, М.О. Насимов, Б.Ж. Паридинова, Г.Б. Прончев, А.М. Семахин, А.Э. Сенцов, Н.С. Сенюшкин, Д.Н. Султанова, Е.И. Титова, И.Г. Ткаченко, М.С. Федорова, С.Ф. Фозилов, А.С. Яхина, С.Н. Ячинова

Международный редакционный совет:

З.Г. Айрян (Армения), П.Л. Арошидзе (Грузия), З.В. Атаев (Россия), К.М. Ахмеденов (Казахстан), Б.Б. Бидова (Россия), В.В. Борисов (Украина), Г.Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А.М. Данилов (Россия), А.А. Демидов (Россия), З.Р. Досманбетова (Казахстан), А.М. Ешиев (Кыргызстан), С.П. Жолдошев (Кыргызстан), Н.С. Игисинов (Казахстан), Р.М. Искаков (Казахстан), К.Б. Кадыров (Узбекистан), А.В. Каленский (Россия), О.А. Козырева (Россия), Е.П. Колтак (Россия), А.Н. Кошербаева (Казахстан), К.И. Курпаяниди (Узбекистан), В.А. Куташов (Россия), Э.Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л.В. Малес (Украина), М.А. Нагервадзе (Грузия), Ф.А. Нурмамедли (Азербайджан), Н.Я. Проккопьев (Россия), М.А. Прокофьева (Казахстан), Р.Ю. Рахматуллин (Россия), М.Б. Ребезов (Россия), Ю.Г. Сорока (Украина), Д.Н. Султанова (Узбекистан), Г.Н. Узаков (Узбекистан), М.С. Федорова, Н.Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А.К. Шарипов (Казахстан), З.Н. Шуклина (Россия)

Исследования молодых ученых : материалы CIV Междунар. науч. конф. И88 (г. Казань, май 2025 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2025. — iv, 146 с.

ISBN 978-5-6053318-9-6.

В сборнике представлены материалы CIV Международной научной конференции «Исследования молодых ученых».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов, а также для широкого круга читателей.

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43

ISBN 978-5-6053318-9-6

© Оформление.
ООО «Издательство Молодой ученый», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Лыжин И.Д.

Теоретические аспекты процесса развития группы в отечественной и зарубежной социальной психологии. 75

Найн М.И., Финогина О.В.

Кризис трех лет у дошкольника 85

ПЕДАГОГИКА

Александрова Н.Г., Степанова С.Е., Петрова И.Ф.

Закрепление представлений об окружающем мире у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством развивающих игр с бизи-чемоданчиком 88

Брусникова В.П.

Методические аспекты организации трудового воспитания детей младшего школьного возраста в условиях начальной общеобразовательной школы. 91

Иванова А.А.

Чтение вслух как путь к пониманию текста 94

Кунгуров А.А., Макаркина М.Л., Хисамова Г.И., Валишина Д.А.

Организация работы с детьми в дополнительном образовании в условиях обновления содержания обучения. 98

Мацулевич Ю.В., Квачко С.И.

Внеурочная деятельность по иностранному языку 102

Мигурская П.Е.

Восприятие музыки младшими школьниками: принципы построения процесса 105

Михалёва К.Э.

Формирование гражданственности инструментами событийного подхода
в дошкольном образовании 110

Шамсиддинова С.М.

Развитие творческих качеств студентов на практических занятиях
по электродинамике 117

КУЛЬТУРОЛОГИЯ**Марыжихина Г.М.**

Промысловые обряды нанайцев 128

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА**Моджадам Х.Н.**

Соматические фразеологизмы в русском, персидском
и английском языках 131

Смирнов Н.А.

«Песнь о Нибелунгах»: история о гибели целого народа 134

Тянь Цзихань

Способы включения цитаты в медиатекст 138

ПСИХОЛОГИЯ

Теоретические аспекты процесса развития группы в отечественной и зарубежной социальной психологии

Лыжин Иван Денисович, студент

Научный руководитель: Сажина Наталья Сергеевна, доцент кафедры социологии и социальной работы, кандидат исторических наук

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматриваются теоретические аспекты процесса развития группы как социального явления и как одной из важнейших форм социального объединения людей. Анализируются различные подходы к формированию группы в отечественной и зарубежной социальной психологии. Выделяются такие понятия, как «социальная психология», «группа», «социальная психология группы». Выявляются особенности подходов к процессу развития групп в отечественной и зарубежной социальной психологии. Подчеркивается значимость развития группы в жизни человека, ее влияние на развитие психики человека, а также важность сохранения целостности группы для защиты вида.

Ключевые слова: социальная психология, группа, социальная группа, социальная психология группы

Проблема развития группы как одной из важнейших форм социального объединения людей в процессе общения и совместной деятельности является центральной проблемой современной социальной психологии.

Интерес к этой теме обусловлен рядом причин, среди которых: значимость группы в жизни и развитии человека (только в условиях группы возможно достичь всестороннего личностного развития, овладеть навыками коммуникации и взаимодействия с другими людьми, получить знания, необходимые для успешной социализации в обществе); влияние группы на развитие психики человека (понимание человеческой природы, изучение процессов становления и развития человека невозможно без анализа тех групп, членами которых он является); целостность группы (с момента своего возникновения группа

представляет собой целостное явление, которое имеет свои специфические характеристики, которые не сводятся к индивидуальным особенностям и характеристикам её членов), различные подходы к проблеме развития групп в отечественной и зарубежной социальной психологии.

Человек — явление общественное, на протяжении жизни люди объединяются в различные группы, изучением истории развития и становления этих групп занимаются такие науки, как социология и социальная психология. Данные науки рассматривают аспекты существования групп в призме общественных отношений.

В социологии под социальной группой понимается реально существующая общность, в которой люди собраны вместе, объединены совместной деятельностью или находятся в сходных условиях жизни и поэтому осознают свою принадлежность к данной общности [6].

Социология выделяет объективный критерий различения групп, на основе которого исследуется каждая группа, ее отношения с обществом и с личностями, входящими в нее. Для социальной психологии характерен субъективный подход, а именно, возможность исследовать влияние группы на сознание и поведение человека. Группа, в данном контексте, изучается как ячейка общества, в которой формируется личность. В общей психологии рассматриваются особенности поведения личности в присутствии других людей. Понятие «группа» как социальный феномен также активно используется в менеджменте, где акцент, в первую очередь, ставится на управленческой деятельности. В настоящее время возникло понятие «управленческая команда», это связано с внедрением концепции «командных форм управления». Знание основных социально-психологических рычагов развития «социальной группы» дает возможность создавать благоприятные условия для развития организаций, профессиональных групп, а также управлять процессами внутри группы.

Подходы к изучению развития группы в отечественной и зарубежной социальной психологии отличаются акцентами на различных аспектах этого процесса. В отечественной психологии выделяется поэтапное развитие группы, так называемая «модель Льва Ильича Уманского» [10], которая представляет собой последовательную смену стадий и характеризуется качественными различиями степени выраженности таких параметров, как направленность, организованность, подготовленность и коммуникативность. При этом развитие группы происходит в процессе от низшего порядка (только что сформировавшаяся группа-конгломерат) к высшему (коллектив).

В зарубежной же психологии одна из основных моделей развития группы, предложенная Брюсом Такманом, основана на выделении двух основных сфер групповой деятельности: деловой, связанной с решением групповой задачи, и межличностной, связанной с развитием групповой структуры.

Таким образом, рассмотрение проблемы развития группы в отечественной и зарубежной социальной психологии имеет свои особенности.

Научный подход к пониманию поведения того или иного человека предполагает учет тесной связи человека со всем его социальным окружением. Закономерности поведения и деятельности человека, обусловленные включением его в различные социальные группы, а также психологические характеристики этих групп изучает социальная психология (раздел общей психологии).

Социальная психология — это наука, которая изучает закономерности познания людьми друг друга, их взаимоотношений и взаимовлияний. В центре внимания социального психолога находятся последствия различного рода контактов между людьми, проявляемые в виде мыслей, чувств и действий отдельных индивидов. Эти контакты могут быть как непосредственными (лицом к лицу), так и опосредствованными (путем использования средств массовых коммуникаций) [12].

Специфика социальной психологии как науки в отличие от социологии и психологии личности состоит в том, что внимание социальных психологов фокусируется на текущей социальной ситуации, в которой оказалась какая-либо личность. Социальная ситуация включает в себя других людей в данной среде, их установки и поведение, а также отношение к данной личности.

С начала прошлого века стали оформляться две ветви социальной психологии, а именно, психологическая и социологическая. Оба направления рассматривают социальное поведение, но с различных теоретических позиций. В центре внимания психологической социальной психологии находится индивид. Центральным звеном социологической социальной психологии становится группа или общество в целом. Оба направления современной социальной психологии влияют друг на друга, взаимно обогащаясь.

Структура социальной психологии как науки включает в себя следующие разделы: социальная психология личности, социальная психология общения и межличностного взаимодействия, социальная психология групп.

Социальная психология групп — это раздел, который охватывает разнообразные групповые явления и процессы, структуру и динамику малых и больших групп, различные стадии их жизнедеятельности, а также межгрупповые

отношения, она рассматривает функционирование объединений, возникающих в человеческом обществе [9].

Под группой понимают конкретную общность, в которой люди связаны между собой совместной деятельностью, общим признаком или находятся в идентичных обстоятельствах и условиях.

Значимость группы в жизни и развитии человека огромна. Только в условиях группы можно достичь своевременного и всестороннего развития личности, овладения навыками коммуникации и взаимодействия с другими людьми, освоения знаний необходимых для успешной социализации в окружающем обществе. Группа оказывает определенное влияние на развитие психики человека. В этой связи невозможно понять человека, изучить процессы его становления и развития как личности без анализа тех групп, членами которых он является.

Группа представляет собой совокупность людей, объединенных общей целью и деятельностью, а также связанных между собой общими ценностными ориентирами. С момента своего возникновения группа представляет собой целостное явление, которое имеет свои специфические характеристики, не сводимые к индивидуальным особенностям и характеристикам ее членов. Каждая группа имеет свою особенную историю становления и развития, закономерности деятельности.

Выделяют следующие этапы развития групп: диффузная группа (практически отсутствует совместная деятельность); просоциальная ассоциация (межличностные отношения мало связаны с совместной деятельностью); коллектив (общение высоко опосредовано совместной деятельностью, которая носит просоциальный характер).

Согласно мнению Галины Михайловны Андреевой [1], группа в социальной психологии, в отличие от демографии, понимается, как правило, не условно (группировка людей по какому-то признаку), а как реально существующее образование, человек при этом может являться членом нескольких групп.

В истории социальной психологии предпринимались неоднократные попытки построить классификацию групп. Прежде всего, для социальной психологии значимо разделение групп на условные и реальные. Она сосредоточивает свое исследование на реальных группах. Но среди этих реальных существуют и такие, которые преимущественно фигурируют в общепсихологических исследованиях — реальные лабораторные группы. В отличие от них существуют реальные естественные группы. В свою очередь эти естественные группы подразделяются на так называемые малые, средние и большие группы.

По мнению ученого Анатолия Леонидовича Свенцицкого [11] в социальной психологии малые группы (до 15 человек) называются контактными (их объединяет социальная деятельность, близкие отношения, они находятся в непосредственной коммуникации друг с другом и имеют прочные эмоциональные связи) — это «совокупность индивидов, непосредственно взаимодействующих друг с другом для достижения общих целей и осознающих свою принадлежность к данной совокупности».

Донцов Александр Иванович [5] выделяет ряд следующих характеристик малых групп: относительно регулярный и продолжительный контакт на минимальной дистанции, без посредников; общие цели, реализация которых позволяет удовлетворить индивидуальные потребности и интересы; участие в общей системе распределения функций и ролей в совместной жизнедеятельности, что предполагает кооперативную взаимозависимость участников; общие нормы и правила внутри- и межгруппового поведения; чувства солидарности членов группы друг с другом и признательности группе; ясное и дифференцированное (индивидуализированное) представление членов группы друг о друге; достаточно определенные и стабильные эмоциональные отношения, связывающие членов группы; люди, взаимодействующие в группе, представляют себя как членов одной и той же группы и аналогично воспринимаются со стороны.

Среднюю социальную группу определяют, как совокупность людей в рамках территориальной или производственной общности (это могут быть коллеги, соседи, односельчане). У них могут быть общие цели, деятельность, но нет столь близкого и тесного контакта, как в малых группах.

Наряду с малыми группами и средними группами в качестве объектов социально-психологического анализа могут выступать также совокупности индивидов, насчитывающие от нескольких десятков до нескольких миллионов человек. Это группы большие (или дистантные), к которым относят этнические общности, профессиональные объединения, политические партии, различные крупные по своей численности организации. Большие социальные группы подразумевают объединение людей по социально значимому признаку (например, религиозному или демографическому), длительности существования (например, социальные слои) и характеру организованности (предприятия, общественные движения).

Вне зависимости от размера общности, в группе важен социально-психологический климат, непосредственно влияющий на продуктивность и эффективность взаимодействия ее участников.

По мнению болгарского ученого Любена Десева [5] можно выделить следующие характерные особенности больших групп: это установление контакта между различными индивидами в основном с помощью средств массовой коммуникации, отсутствие единой территории (члены таких групп могут жить в различных регионах одной или нескольких стран); наличие структурной сложности группы, которая включает в свой состав множество других групп (организованных и неорганизованных, формальных и неформальных).

Советский ученый Яков Львович Коломинский [7] считал, что любую группу можно рассматривать как «определенный социальный организм со свойственной ему жизнедеятельностью, имеющей в одних случаях прогрессивный, в других — регрессивный характер». Та или иная группа в рамках своего существования проходит различные фазы или стадии, которые также являются предметом исследования. Если иметь в виду прогрессивное функционирование группы, то на высшей стадии своего развития она, по мнению отечественных психологов, характеризуется как коллектив.

Проблема развития группы является центральной проблемой современной социальной психологии.

Социальные психологи основное внимание уделяют группам малым. Это объясняется тем, что значительная часть нашей социальной жизни происходит именно в малых, а не в больших группах. Кроме того, малые группы являются более простыми объектами для исследования (в том числе экспериментирования), чем большие группы.

В отечественной социологической науке можно наблюдать различные подходы к анализу социальных групп, а также используемым методам исследования, в связи с этим выделяют две концепции: стратометрическую (структурную, то есть деление на «страты» (социальные слои)) и параметрическую (отражающую психологическую картину жизнедеятельности группы в целом).

Автором первой концепции является Артур Владимирович Петровский, при развитии группы он делал акцент на процессе, при котором взаимоотношения между людьми формируются и проявляются через содержание, цели и ценности совместной деятельности, причем этот процесс может быть, как с положительным полюсом (коллектив), так и отрицательным (корпорация). Идея концепции заключается в том, что группа изменяет себя, совершенствуя свою структуру и преобразуя систему межличностных отношений в процессе совместной социально значимой деятельности.

В отличие от стратометрической, в параметрической концепции, автором которой был Лев Ильич Уманский, подразумевается поэтапное развитие

группы как коллектива благодаря развитию её важнейших социально-психологических параметров, среди которых: содержание нравственной направленности группы, единство целей, ценностей, организационное и психологическое единство и т. д.

Интересна также однофакторная модель Игоря Павловича Волкова [10], основанная на смене фаз (эмоциональной динамике): фаза первичного восприятия и опознания, формирование первого впечатления о партнере; фаза сближения, формирование оценки и самооценки, развитие рефлексивных отношений, установки на совместное действие; фаза совместного действия, принятие межличностных ролей, определение статуса в общении; фаза сцепление (укрепление чувства общности «мы», формирование норм общения, включение механизмов взаимовлияния).

В отличие от отечественных социальных психологов зарубежные исследователи не выделяют развитие группы в качестве научной проблемы и очень редко обращаются к термину «коллектив». Если же этот термин ими используется, то не в том смысле, которым наделяют его отечественные авторы. Под коллективом в западных социальных науках имеют в виду просто соединение людей, действующих в одном направлении.

Так, к коллективному поведению относят те или иные действия толпы. В Оксфордском словаре по социологии [4] отмечается, что крайние пункты коллективного поведения могут быть представлены, с одной стороны, координированными и организованными социальными движениями, а с другой стороны — спонтанными вспышками совместных поведенческих реакций, например, эпизодами массовой истерии.

Рассматривая характер взаимоотношений в группе, западные психологи говорят о высоком или низком уровне ее сплоченности. При этом выделяют иногда межличностную сплоченность и сплоченность, связанную с задачей группы. Однако, как отмечают исследователи, сплоченность не всегда выступает как позитивный фактор. Так, группам, сплоченным на межличностной основе, иногда трудно сосредоточиться на своих задачах. Подобные группы в большей степени подвержены некоторым специфическим ошибкам при принятии решений.

Исследования различных характеристик групп (преимущественно малых) представлены в западной социальной психологии весьма широко. В частности, выделяются следующие параметры групп, каждый из которых может быть подвергнут определенным измерениям: размер группы; ее сплоченность; однородность членов группы по таким характеристикам, как возраст, пол и обра-

зование; стабильность группы; готовность группы к принятию новых членов; автономия членов группы; близость членов группы относительно знакомства с деталями жизни друг друга; контроль или степень, в которой группа регулирует поведение индивидов в то время, когда они функционируют как члены группы; участие членов группы в затратах времени и сил на групповую деятельность; важность группы для ее членов; «гедонический тон», исходя из степени общего чувства удовлетворения или неудовлетворения нахождения в составе группы; позиция членов группы относительно распределения их иерархических статусов; зависимость участников от данной группы.

В зарубежной психологии модель развития малой группы, предложенная Брюсом Такманом [10], основана на выделении двух основных сфер групповой жизнедеятельности: деловой, связанной с решением групповой задачи, и межличностной, связанной с развитием групповой структуры.

Существует два направления в зарубежной психологии, посвященные вопросу развития групповой жизни в совместной деятельности. Первое направление сосредоточило свое внимание на исследование этапов развития группы. Теория развития группы Уоррена Бенниса и Герберта Шеппарда [10] построена на осмыслении тех процессов, которые происходят в группах. Авторы выделяют две фазы (фаза определения лидера и межличностная фаза), на каждой из них группа решает определенный набор проблем. Важно отметить, что каждая группа может по-разному реализовывать общую модель развития, демонстрируя какие-то отклонения или просто распадаться в случае, если поставленная цель не достигнута.

Взяв за основу «модель Брюса Такмана» английские психологи Джин Стенфорд и Альберт Рорк [10] выделили следующие семь стадий развития группы: на первом этапе происходит процесс формирования представлений участников о друг друге; вторая стадия — это период формирования групповых норм, начало складывания группового самосознания; третий этап — это стадия конфликта, при котором наблюдаются столкновения между отдельными членами класса в силу переоценки ими своих возможностей и стремление решать все проблемы самостоятельно; четвертая стадия — это переход от состояния конфликта к состоянию сбалансированности между участниками, при этом общение становится более конструктивным и открытым, появляются элементы групповой солидарности и сплоченности; пятый этап — это возникновение чувства «мы»; на шестом этапе доминирующую роль играет не деловая, а эмоциональная активность, при этом личные взаимодействия становятся особенно тесными; седьмой этап — это высший этап групповой зрелости, при котором

уровни эмоциональной и деловой сферы выровнены и сплоченность высока, группа открыта для проявления и разрешения конфликта.

Другое направление связано с именем Роберта Морленда [10], который ввел особое понятие «социализация группы». Критерии, на основе которых можно сравнивать различные стадии в развитии группы, следующие: оценивание целей группы, ее положения среди других групп, значения целей группы для ее членов; обязательства группы по отношению к ее членам; преобразование ролей членов группы, а именно, большая или меньшая привязанность членов группы к ней.

Брюс Уэйн Такман также разработал пять стадий развития группы (формирование, штормовая, урегулирование, результативная деятельность, закрытие). Его теория под названием «Стадии Такмана» была основана на проведенном им исследовании динамики группы.

Еще существует однофакторная модель Эдварда Мабри [10], ориентированная на решение задачи инструментального типа, и включающая следующие стадии: первая — латентная (ознакомление с задачей); вторая — адаптационная (соотнесение возможностей участников с требованиями задачи); третья — интегративная (объединение усилий, координация стратегий); четвертая — достижение требуемого решения.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы: в отечественной социальной психологии акцент делается на поэтапном развитии группы через изменение её социально-психологических параметров. В зарубежной — на анализе стадий развития в разных сферах групповой активности. В отечественной психологии развитие группы рассматривается как целостный процесс, где важно учитывать единство пространства и времени существования группы, деятельность и взаимодействие её участников, а также особенности межличностного взаимодействия. В зарубежной социальной психологии часто используются экспериментальные методы исследования.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. М.: Аспект-Пресс, 2007. — 290 с.
2. Браун Р. Межгрупповые отношения // Перспективы социальной психологии. М.: Эксмо, 2001. — С. 548–579.
3. Бэрон Р., Керр Н., Миллер Н. Социальная психология группы. СПб.: Питер, 2003. — 272 с.

4. Десев Л. Психология малых групп: Социал. иллюзии и пробл. / Пер. с болг. Т. Е. Зюзюкиной; Общ. ред. и послесл. Н. Ф. Наумовой. Москва: Прогресс, 1979. — 208 с.
5. Джери Д. Большой толковый социологический словарь (Oxford). — Москва: Вече: АСТ, 2001. Т. 1: А-О. — 543 с. Т. 2: П-Я. — 527 с.
6. Донцов А. И. О понятии «группа» в социальной психологии / Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 1997. — № 4. — С. 17–25.
7. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — 2-е изд., доп. и перераб. — Минск: Народная асвета, 1984. — 239 с.
8. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М.: Изд-во МГУ, 1991. — 128 с.
9. Почебут Л. Г. Социальная психология. СПб.: Издательский дом «Питер», 2021. — 672 с.
10. Психология малой группы: структура, динамика, организация: сб. науч. трудов / сост. и ред. И. Г. Самойлова. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. — 368 с.
11. Свенцицкий А. Л. Социальная психология: учебник. М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2004. — 336 с.
12. Социальная психология: учебник / Т. В. Бендас, И. С. Якиманская, А. М. Молокостова, Е. А. Трифонова. Оренбург: ОГУ, 2015. — 354 с.
13. Социальная психология в трудах отечественных психологов / сост. Свенцицкий А. Л. СПб.: Питер, 2002. — 512 с.
14. Шихирев П. Н. Современная социальная психология: учеб. пособие / П. Н. Шихирев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — 446 с.

Кризис трех лет у дошкольника

Найн Мария Ивановна, воспитатель;

Финогина Ольга Валерьевна, воспитатель

ГБОУ СОШ «Образовательный центр «Южный город» пос. Придорожный м.р. Волжский Самарской области, структурное подразделение «Детский сад «Лукоморье» (г. Самара)

Кризис трех лет является своеобразной границей между ранним и дошкольным детством и считается одним из самых непростых этапов в жизни ребенка. Результатом кризиса трех лет, как и любого возрастного кризиса, становится изменение личности ребенка.

В отечественной психологии теория возрастных кризисов достаточно хорошо разработана: возрастной кризис понимается как условное название переходных этапов возрастного развития, разделяющих стабильные (литические) периоды.

В рамках культурно-исторического подхода, например, в трудах Л. С. Выготского отмечается нормативность возрастного кризиса. Причинами его возникновения ученый называет внешние и внутренние механизмы: появление психических новообразований, запускающих смену социальной ситуации развития [1]. Возрастной кризис ведет к значительным изменениям в поведении ребенка. Кризис трех лет в концепции Л. С. Выготского связан с переходом от «зависимого» поведения к первым проявлениям самостоятельности и инициативы: в этот момент происходит осознание ребенком собственного «Я» и отделение себя от внешнего мира и других людей.

А. Н. Леонтьев утверждал, что причины кризиса — преимущественно внешние: их можно смягчить или предотвратить грамотным педагогическим воздействием и созданием оптимальной развивающей среды [2].

Д. Б. Эльконин объединяет оба рассмотренных подхода: кризис трех лет — нормативный этап периодизации психического развития, но выраженность его проявлений во многом зависит от отношения взрослых и условий воспитания [4].

Ключевым психическим новообразованием кризиса трех лет является осознание «Я» как самостоятельного субъекта. Ребенок начинает употреблять в речи местоимение «Я», произносит «Я сам» и стремится выполнять действия независимо от взрослого. В этот же период формируются волевые акты: появляются первые умышленные действия, когда ребенок планирует свои поступки и упорно идет к цели, несмотря на препятствия. Инструментом освоения социальной роли и структуры окружающей действительности выступает сюжетно-ролевая игра.

Рассмотрим проявление кризиса трех лет по основным сферам развития: эмоционально-волевой, познавательной, речевой, а также в сфере социального взаимодействия.

В эмоционально-волевой сфере кризис трех лет оказывается выражен прежде всего в резком усилении самостоятельности ребенка, что может приводить к капризам, протестам, истерикам: ребенок еще не владеет средствами саморегуляции и не может выразить внутреннее напряжение словами, в результате чего возникают крик и слезы. При этом волевые акты приобретают двойную природу: с одной стороны, они позволяют ребенку отстаивать свое «Я» (категоричный отказ от чужой помощи), а с другой — делают его более уязвимым к фрустрации, если цель не достигнута (если что-то не получается сделать самостоятельно).

Когнитивная сфера характеризуется усилением любознательности ребенка. Он стремится исследовать окружающий мир всеми доступными способами. Характерно возникновение вопросов «почему?» и «зачем?», эксперименты с предметами, стремление понять причинно-следственные связи.

Речевая сфера характеризуется усложнением речевых высказываний: появляются двусоставные и даже трехсоставные предложения. Происходит быстрый количественный рост словаря (в основном за счет имен существительных и глаголов). Возникает желание получить от взрослого подробные объяснения.

Сфера социального взаимодействия характеризуется возникновением потребности в признании «Я» взрослыми и сверстниками, попытки совместных игр и, одновременно, частые конфликты из-за стремления к автономии.

К основными причинам и факторам, провоцирующим кризис трех лет, можно отнести:

1. Внутренние (психические) механизмы

Появление «психических новообразований» (осознание «Я», волевые акты, символическая игра) меняет социальную ситуацию развития и запускает противоречие между стремлением к автономии и прежними зависимыми формами поведения.

2. Социальные воздействия

Переход в детский сад, смена привычного режима, новые требования воспитателей и сверстников создают дополнительное напряжение.

3. Стиль воспитания

Авторитарный подход (строгий контроль, минимум свободы выбора) усиливает протестные реакции. В то же время чрезмерная демократичность (отсутствие границ и правил) тоже дезориентирует ребенка и провоцирует тревожность.

4. Семейный контекст и стрессовые события

Переезд, рождение младшего брата/сестры, смена воспитателя или разлад в семье могут усугубить проявления кризиса.

Анализ научной и методической литературы позволил выделить психолого-педагогические условия и приёмы поддержки ребенка в период кризиса трех лет:

1. Важно обеспечить оптимальный режим дня. Стабильность распорядка (сон, приёмы пищи, игры, прогулки) создает ощущение безопасности и снижает уровень тревоги.

2. Необходимо создать развивающую среду. Свободный доступ к материалам для творчества и экспериментирования (конструкторы, пластилин, краски) позволяет ребенку самостоятельно организовывать занятия.

3. Важно создавать «умные границы»

Предложение выбора из двух-трех вариантов (например, «Хочешь надеть красную или синюю футболку?») удовлетворяет потребность в автономии ребенка, но удерживает ее в безопасных рамках.

4. Необходимо обеспечить эмоциональное сопровождение

Помогают приемы активного слушания: «Я слышу, ты очень злишься, потому что не можешь сам...», а также называние эмоций и принятие чувств ребенка.

Таким образом, кризис трех лет представляет собой закономерный этап психического развития, обусловленный появлением ключевых психических новообразований и сменой социальной ситуации. Понимание его сущности и обеспечение адекватной поддержки ребёнка (через режим, эмоциональное сопровождение и «умные» границы) позволяют минимизировать стресс и конфликты, сформировать основы самостоятельности и волевого поведения, что является прочным фундаментом для дальнейшего развития личности.

Литература:

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. — СПб.: Союз, 2004. — 224 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. — 352с.
3. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 184 с.
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

ПЕДАГОГИКА

Закрепление представлений об окружающем мире у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством развивающих игр с бизи-чемоданчиком

Александрова Наталия Григорьевна, воспитатель;

Степанова Светлана Евгеньевна, воспитатель

БОУ Чебоксарская НОШ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 1» Минобразования Чувашии

Петрова Инна Федоровна, воспитатель

МБДОУ «Кугесьский детский сад «Крепыш» Чебоксарского муниципального округа Чувашской Республики

Как известно, дети с ОВЗ в начальной школе испытывают трудности в произвольной саморегуляции, у них наблюдаются признаки общей социально-эмоциональной незрелости. Кроме того, у данной категории обучающихся отмечаются признаки легкой органической недостаточности ЦНС, выражающиеся в повышенной психической истощаемости с сопутствующим снижением умственной работоспособности и устойчивости к интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам. Наряду с этим, у обучающихся наблюдаются в разной степени выраженные, дисфункции в сферах пространственных представлений, зрительно-моторной координации, фонетико-фонематического развития, нейродинамики, но при этом наблюдается устойчивость форм адаптивного поведения.

ФАОП НОО для обучающихся с ОВЗ указывает на особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ. Они задаются спецификой нарушения психического развития, определяют особую логику построения учебного процесса и находят свое отражение в структуре и содержании образования. К ним относятся постоянное стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру, постоянная помощь в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний,

в закреплении и совершенствовании освоенных умений, специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью пр. [1]

Отсюда следует, что педагогам необходимо использовать в работе с детьми с ОВЗ различные подходы, которые позволят достичь основной цели ФАОП НОО для обучающихся с ОВЗ. Одним из таких подходов является деятельностный подход. Он основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности процесса обучения и воспитания обучающихся, структуру образовательной деятельности с учетом общих закономерностей развития обучающихся с нормальным и нарушенным развитием. Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования.

В контексте реализации федеральной программы внедрение деятельностного подхода обеспечивает прочное усвоение обучающимися с ОВЗ знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения. Дает им возможность их самостоятельного продвижения в изучаемых образовательных областях, создает условия для общекультурного и личностного развития. Следует отметить, что достижение основной цели программы предусматривает создание благоприятных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и использование в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа.

В настоящее время существует большое разнообразие образовательных программ и технологий, которые позволяют решать задачи ФАОП НОО, но в каждом отдельном образовательном учреждении выбирается свои. Одним из таких технологий является технология развивающего обучения, где происходит подготовка обучающихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни. То есть оно основано на формировании механизмов мышления, а не на эксплуатации памяти. Обучающиеся овладевают внутри данной технологии мыслительными операциями, с помощью которых происходит усвоение знаний и оперирование ими. [2]

Ярким примером такого обучения можно считать развивающие игры «Бизичемоданчики». Игры представляют собой магнитное поле на подставке и отдельные предметные картинки на магнитах, которые соответствуют тематике чемоданчика. Используя данные картинки, ребенок самостоятельно или под руководством взрослого способен составлять различные сюжеты на заданную

тому. В частности, на первом этапе знакомства педагог предлагает детям рассмотреть магниты, назвать их, уточнить, какой темой они объединены. Например, бизи-чемоданчик «Семья». В этом чемоданчике находится 12 обучающих и веселых игр с магнитами. Главные герои — это члены одной семьи: мама, папа, дочка и сын. К ним прилагаются магниты дополнительных персонажей и разные атрибуты, которыми ребенок может заполнять сюжетное пространство. Благодаря этим играм, родители могут познакомить ребенка с правилами поведения на пляже, рассказать ему о традициях празднования Нового года и дня рождения, поговорить о разных членах семьи, их роли, занятиях и увлечениях. Дети сравнивают предметы по различным признакам, а еще описывают внешность разных людей, их привычки. Благодаря этому, развивается мышление, познавательный интерес, повышается речевая активность.

Большие возможности для обучения представляет собой бизи-чемоданчик «Морские обитатели». В игре закрепляются представления детей о морских обитателях. Игра позволяет погрузиться в секреты водного мира, уточнить знания о внешнем виде, классифицировать животных, которые могут жить только в воде, от животных, которые способны жить и в воде, и на суше, сравнивать морских обитателей по разным признакам: например, кто из них быстрее всех плавает или, кто больше? А еще обитателей можно ловить на магнитные удочки, тренируя ловкость и координацию движений. Дети под руководством взрослого придумывают разнообразные интересные сюжеты на морскую тему.

На втором этапе дети объединяются в пары, тройки и занимаются с бизи-чемоданчиками самостоятельно, выполняя задания взрослого. Например, большой интерес вызывает у детей задание «Дорисовывать предметы фломастером на магнитно-маркерной доске», которые соответствуют тематике бизи-чемоданчика. Здесь они обговаривают задание, распределяют, кто что будет делать, и представляют группе сверстников конечный результат. В результате этого формируются коммуникативные навыки, появляется желание общаться и выполнять задание вместе. Наряду с этим развивается воображение и творческие способности.

Следует отметить, что большой популярностью у детей пользуются бизи-чемоданчики «Животные», «Рыбалка», «Друзья», «Семья», «Доска знаний» и пр. Такое разнообразие материалов позволяет повысить интерес к обучению и закреплению пройденного материала.

Таким образом, посредством развивающих игр с бизи-чемоданчиком у детей ОВЗ закрепляются представления об окружающем мире.

Литература:

1. Развивающее обучение. — Текст: электронный // Студопедия: [сайт]. — URL: https://studopedia.ru/11_140538_razvivayushchee-obuchenie.html (дата обращения: 09.06.2024).
2. ФАОП НОО. — Текст: электронный // Консультант Плюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442699/6445daa02e218906a4f5a46b06a47031ca04eadc/ (дата обращения: 09.06.2024).

Методические аспекты организации трудового воспитания детей младшего школьного возраста в условиях начальной общеобразовательной школы

Брусникова Вероника Павловна, студент

Вологодский педагогический колледж

Научный руководитель: Гурьева Наталья Александровна, учитель начальных классов

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11 имени кавалера Ордена мужества подполковника Узкого Николая Клавдиевича» г. Вологды

В статье автор исследует методы трудового воспитания младших школьников, средства, с помощью которых можно организовать данную деятельность.

Ключевые слова: труд, воспитание.

Особенности организации трудового воспитания детей младшего школьного возраста классным руководителем

Дети младшего школьного возраста (от 6 до 10 лет) находятся на этапе активного познания окружающего мира. Их психологические особенности, такие как высокая степень подражания, стремление к сотрудничеству и коллективным действиям, создают благоприятные условия для организации трудового воспитания. Важно учитывать и индивидуальные способности каждого ребенка, а также его личные интересы и склонности.

Для эффективной организации трудового воспитания классный руководитель разрабатывает тематические планы, включающие не только оформление

классного кабинета, но и участие в различных социально значимых акциях (например, субботники, помощь в подготовке школьных мероприятий).

Классный руководитель выполняет ряд ключевых функций в процессе трудового воспитания: образовательную, воспитательную, организационную и консультативную. Каждая из этих функций направлена на создание условий для успешного вовлечения детей в трудовую деятельность

Следует постоянно обращать внимание на эмоции младших школьников (высокую впечатлительность, отзывчивость на все яркое, новое, необычное и т. п.). На этой основе социально ответственным взрослым легче обосновать развитие таких качеств ребенка, как трудолюбие, бережливость, ответственность и др.

Важно учитывать, что у детей в этом возрасте развиваются самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно устанавливать границы своих возможностей («Могу или не могу управлять своим поведением?», «Могу или не могу самостоятельно выполнять домашнее задание?»), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение), произвольность, самоконтроль. Поэтому следует регулярно поручать ребенку разнообразные дела в семье (убирать квартиру, покупать продукты, мыть посуду и т. п.), в классе (участвовать в ремонте книг школьной библиотеки, собирать (совместно с родителями) доступную информацию о предприятиях города, различных профессиях и т. п.)

Методы трудового воспитания, представляющие свои преломление общих методов воспитания к общим задачам трудового воспитания — методы организации практической деятельности и руководства ею педагогическое требование. Перспектива, самоуправление; формирования сознания воспитанников (убеждение, информационно поисковый метод, взаимное просвещение передач воспитанникам специальных знаний, умения, навыков (инструктаж, упражнение, взаимообучение); корректирования поведения воспитанников и стимулирования их деятельности соревнование, поощрение, наказание, создание ситуации.

Рассмотрим основные методы трудового воспитания, применяемые в начальной школе:

1. Игровой метод. Использование игровых форм работы позволяет повысить мотивацию детей к трудовой деятельности. Игры могут быть как настольными, так и подвижными, они помогают развивать не только трудовые, но и социальные навыки.

2. Метод проектной методики. Организация проектной деятельности предоставляет возможность детям самостоятельно исследовать и реализовывать идеи, что способствует развитию их творческого мышления и навыков командной работы.

3. Метод трудовых экскурсий. Проведение экскурсий на производственные объекты или в учреждения, где ведется трудовая деятельность, позволяет детям увидеть, как труд реализуется в разных сферах жизни.

4. Метод практического обучения. Включение практических занятий в учебный процесс помогает детям овладеть конкретными навыками. Это может быть работа на приусадебном участке, создание поделок и участие в различных мастер-классах.

5. Метод практической деятельности. Как утверждает В. И. Сластенин, именно практическая деятельность является основным условием трудового воспитания, так как она позволяет детям не только осваивать новые навыки, но и получать эмоциональное удовлетворение от выполненной работы.

Методы стимулирования поведения и деятельности. Первый этап правильно организованного воспитания — знание (понимание) воспитанником тех норм и правил поведения, которые должны быть сформированы в процессе воспитания. Трудно воспитать, выработать какое-либо качество, не добившись прежде ясного понимания значения этого качества. Для формирования взглядов, понятий, убеждений используются методы, получившие общее название методов формирования и развития личности. Методы этой группы очень важны и для успешного прохождения следующего важного этапа воспитательного процесса — формирование чувств, эмоционального переживания требуемого поведения.

Помимо учебных занятий, в начальной школе организуется практическая деятельность: проводятся экскурсии, встречи с известными людьми села, во время которых школьники знакомятся с различными видами труда, различными профессиями. Ребята разрабатывают проекты, в которых рассказывают о профессиях своих родителей и прародителей, участвуют в организации и проведении презентаций «Труд наших родных». В ходе сюжетно-ролевых экономических игр, посредством создания игровых ситуаций по мотивам различных профессий, проведения внеурочных мероприятий (праздники труда, ярмарки, конкурсы, города мастеров, организации детских фирм) учащиеся получают первоначальные навыки сотрудничества, ролевого взаимодействия со сверстниками, старшими детьми, взрослыми в учебно-трудовой деятельности.

В качестве примеров применения различных методов активного и интерактивного обучения можно привести следующие: игровое моделирование; дискуссия, задания поискового характера. При этом особенную роль в данном процессе играют различные практикумы, которым можно проводить по различным предметам, им необходимо уделить особое внимание в силу их большой эффективности при грамотном использовании.

Система трудового воспитания должна использовать все формы и методы, которые обеспечивают сознательное, целеустремленное выполнение общественного полезного труда, дисциплину и организованность, ответственность за личный вклад коллектива в развитии в общественный богатства, выработку отношений товарищества и взаимопомощи, непримиримость к тунеядству.

Литература:

1. Зомиенко, Н. И. Трудовое воспитание в начальной школе / Н. И. Зомиенко.
2. Кондратьев П. П. Функциональная сущность учебного труда школьника в содержании трудового образования / П. П. Кондратьев.
3. Винокурова, Г. В. Трудовое воспитание младших школьников на основе народной педагогики / Г. В. Винокурова.
4. Макаренко, А. С. Трудовое воспитание / сост.: Л. Ю. Гордин.
5. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов.

Чтение вслух как путь к пониманию текста

Иванова Анастасия Алексеевна, студент

Научный руководитель: Васильева Елена Николаевна, зам. директора, преподаватель русского языка и литературы;

Научный руководитель: Карпова Светлана Евгеньевна, методист, преподаватель русского языка и литературы

Старорусский политехнический колледж (филиал) Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого

В статье описана роль чтения вслух, важность чтения вслух для детей, виды чтения вслух. Также представлены положения ФГОС НОО относительно чтения вслух.

Ключевые слова: чтение вслух, запоминание, словарный запас, речь, понимание текста.

Чтение вслух — это древнее искусство, которое веками служило средством передачи знаний, чувств и культурных традиций. Сегодня оно продолжает оставаться актуальным способом взаимодействия с литературой, позволяющим глубже погружаться в художественный мир авторов, формировать осознанное отношение к языку и повышать уровень грамотности. В современном мире, полном цифровых технологий и быстрых информационных потоков, именно чтение вслух способно вернуть читателю радость осмысленного переживания текста, пробудить интерес к слову и обогатить внутренний мир человека.

Научить детей хорошо читать — одна из важнейших задач школы. Сухомлинский писал, что «чтение — это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя». Основа чтения — это способность «перевести», перекодировать графические знаки в содержание, воплощение в печатном или рукописном материале.

Ученые из Университета Уотерлу в Канаде провели исследование, в ходе которого были протестированы четыре метода изучения письменной информации, включая чтение про себя, прослушивание чтения другого человека, прослушивание записи собственного чтения и чтение вслух в реальном времени. Результаты тестов с участием 95 человек показали, что эффект от чтения информации вслух самому себе приводил к лучшему запоминанию.

«Это исследование подтверждает, что активное участие способствует обучению и запоминанию», — сказал Колин М. Маклеод, профессор и заведующий кафедрой психологии в Ватерлоо, который был соавтором исследования вместе с ведущим автором, постдокторантом Ноа Форрином. «Когда мы добавляем к слову активный элемент или элемент производства, это слово становится более отчётливым в долговременной памяти и, следовательно, более запоминающимся» [1].

Особенно важно чтение вслух детям. Важно отметить положительное воздействие на эмоциональное здоровье ребенка: совместное чтение книг создает атмосферу доверия и тепла в семье, укрепляет связь родителей и детей. «Если вы хотите, чтобы ваши дети росли умными, читайте им волшебные сказки. Если хотите, чтобы они были еще умнее, читайте им еще больше волшебных сказок». — Альберт Эйнштейн.

Образовательная ценность чтения вслух подробно обоснована: это обогащает словарный запас, развивает речь и способность понимать прочитанное,

задает образцы выразительного чтения и помогает ребенку выстраивать общение с другими людьми. Чтение вслух также занимает важное место в жизни. Та или иная история связана для нас с яркими воспоминаниями о человеке, от которого мы ее услышали, о месте или времени, где это происходило. А детские воспоминания остаются с нами на годы [2, с. 35].

Мы читаем ребенку ровно по тем же причинам, по которым разговариваем с ним, — чтобы успокоить, развлечь, поддержать, что-то рассказать или объяснить, разбудить любопытство, вдохновить. Но, читая вслух, мы также:

- формируем словарный запас ребенка;
- создаем условия для того, чтобы чтение ассоциировалось у ребенка с удовольствием;
- сообщаем ему некоторый запас знаний;
- задаем ролевую модель чтения;
- прививаем желание читать [2, с. 41].

Чтение вслух можно рассмотреть с различных точек зрения, выделяя несколько основных категорий:

1. Декламация: Это чтение художественных произведений, в котором особое внимание уделяется выразительности и эмоциональной насыщенности. Данный вид включает в себя чтение стихотворений, прозы и драматических произведений.

2. Нарративное чтение: В данном случае речь идет о чтении рассказов или повестей, где основное внимание сосредоточено на передаче сюжета и характеристик персонажей.

3. Информативное чтение: Это чтение научных или учебных материалов, в котором важно передать информацию и ключевые идеи.

4. Анализ текста: Процесс чтения с последующим его анализом и обсуждением, который способствует более глубокому осмыслению содержания и подтекста.

5. Чтение для детей: Уникальный подход к чтению, ориентированный на привлечение внимания детей посредством интонации, пауз и выразительности.

6. Групповое чтение: Чтение вслух в компании людей, где каждый участник может внести свои комментарии или задать вопросы.

7. Чтение с интерпретацией подразумевает добавление личного взгляда или толкования текста, что позволяет аудитории открывать новые грани произведения.

Каждый из этих типов чтения обладает уникальными чертами и задачами, а также может применяться в различных сферах — от образовательных до развлекательных.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31 мая 2021 г., уделяет большое внимание формированию у младших школьников навыков осознанного и правильного чтения, включая умение читать вслух [3].

Основные положения ФГОС НОО относительно чтения вслух включают следующие аспекты:

1 Формирование умения правильно читать вслух: Дети должны овладеть техникой беглого и осмысленного чтения вслух, соблюдая правильное произношение звуков, слогов и слов, сохраняя смысловые акценты и интонационную окраску текста;

2 Развитие слухового восприятия: Школьники учатся внимательно воспринимать речь учителя и одноклассников, анализировать услышанное и реагировать соответствующим образом;

3 Обучение выразительному чтению: Важность постановки ударений, выделения ключевых моментов текста голосом, использование интонаций и пауз для лучшего понимания содержания текста;

4 Работа над речью и культурой коммуникации: Совершенствование навыков публичной речи, уверенности в собственных силах при выступлении перед классом, создание атмосферы взаимного уважения и поддержки.

Важно помнить, что каждый ребёнок уникален, и индивидуальный подход необходим для успешного продвижения всех учащихся вперёд. Именно благодаря квалифицированной работе учителя учащиеся приобретают важные навыки, необходимые для дальнейшего изучения гуманитарных дисциплин и полноценной социализации в обществе.

Работа педагогов начальных классов по чтению вслух включает выбор увлекательных текстов, использование интерактивных методов и создание комфортной атмосферы, способствующей заинтересованности детей. Важным аспектом является развитие понимания через вопросы и обсуждения, а также интеграция литературы с другими предметами для расширения кругозора. Педагоги также оценивают прогресс учеников и корректируют свои методы обучения в зависимости от их потребностей, поощряя самостоятельное чтение и обмен впечатлениями о прочитанном.

Таким образом, чтение вслух является важным инструментом в развитии детей, и его успех зависит как от усилий учителей, так и от поддержки родителей. Учителя играют ключевую роль в выборе подходящих текстов и создании увлекательной атмосферы для чтения, в то время как родители могут спо-

собствовать этому процессу, читая с детьми дома и обсуждая прочитанное. Совместные усилия родителей и учителей не только укрепляют навыки чтения у детей, но и формируют любовь к литературе, что в дальнейшем способствует их общему развитию и образовательным достижениям.

Литература:

1. MedicalXpress. Официальный сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://medicalxpress.com> (дата обращения: 24.05.2025).
2. Джорджис, Синди; Трелиз, Джим. Руководство по чтению вслух: настольная книга для любящих родителей, заботливых бабушек и дедушек и умных воспитателей / Синди Джорджис, Джим Трелиз. — Москва: Росмэн-Пресс, 2014. — 256 с. — ISBN 978-5-353-06451-1. Рекомендуемый возраст: 16+
3. Школьная программа Печанской средней школы № 45. Примерочная рабочая программа начального общего образования от 31.05.2021 г., утв. приказом № 286-1 [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — Школа Печанская, р-н № 45, Госуслуги: официальный сайт. — Доступ: https://shkolapeschanskaya-r45.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/158/2104/MP_FGOS_NOO_ot_31.05.2021_286_1.pdf (дата обращения: 24.05.2025).

Организация работы с детьми в дополнительном образовании в условиях обновления содержания обучения

Кунгуров Андрей Анатольевич, педагог дополнительного образования;
Макаркина Майя Львовна, концертмейстер;
Хисамова Гузель Ильфаковна, педагог-организатор;
Валишина Диана Айдаровна, заведующий методическим отделом
МБУ ДО «Центр детского творчества «Детская академия» г. Казани»

В статье авторами рассмотрен вопрос внедрения игровых технологий в образовательный процесс, рассмотрен опыт внедрения квест-занятий в образовательный процесс в организации дополнительного образования. Также в данной статье представлена методическая разработка по внедрению квест-занятий в образовательный процесс.

Ключевые слова: обновление содержания обучения, игровое обучение, дополнительное образование.

Все большее значение в образовательном процессе приобретает способность педагогических работников ориентироваться в информационных потоках. Сегодня, для того чтобы способствовать воспитанию гармонично развитой и успешной личности недостаточно в рамках образовательного процесса недостаточна просто передача знаний. Обучающимся важно владеть навыками быстрого поиска полезной информации, анализа и не менее важно уметь применять эти навыки и знания в своей деятельности, повышая эффективность работы. Как отмечают многие методологи современной системы образования вопрос конкурентоспособности в условиях развивающегося рынка образовательных услуг остается актуальным, сегодня коммерческие предложения сферы образования пестрят предложениями «геймификации образования», когда массовое российское образование далеко от геймификации вовсе.

С этим и связана актуализация в разрезе применения интерактивных методов в образовании для повышения эффективности усвоения материала обучающимися. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» — это «взаимный», «act» — действовать. Интерактивность — это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога. В сравнении с традиционным занятием, интерактивное способствует созданию условий для инициативы обучающихся. Обучающийся становится полноправным участником образовательного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе.

Внедрение новых технологий в образовательный процесс можно рассматривать, как сопровождение творческих начинаний обучающихся. С данной позиции современная педагогика предлагает ряд интерактивных подходов, среди которых можно выделить: творческие задания; работу в группах; обучающие игры; интерактивные методы; внеучебные мероприятия; проблемное обучение; тренинги.

В рамках данной работы мы хотим выделить квесты, которые можно представить в виде проблемных заданий с элементами игры. Это образовательное приключение, направленное на развитие таких качеств, как умения общаться, сотрудничать, работать в команде, конструктивно отстаивать свою точку зрения, ставить и достигать цели, творчески подходить к решению задач.

В качестве обязательных опорных точек для педагога, который планирует внедрить квест-занятия в свою образовательную практику можно выделить: постановку цели; разработку сюжета, раскрывающего цель; проработку роли обучающихся (игроков); подготовку загадок и головоломок с целью кооперации действия участников.

На что стоит обратить внимание перед подготовкой квест-занятия:

- педагогам важно помнить, что задачи в рамках квест-занятия должны быть условием для того, чтобы обучающиеся двигались дальше, например, только решив задачу, они получают ключ и смогут найти следующее задание;
- правила и умение их презентовать обучающимся — ключ к успеху проведения квест-занятия;
- у обучающихся всегда должен быть выбор, они сами должны решать, как поступить — это будет способствовать повышению эмоциональной вовлеченности;
- перед проведением квест-занятия важно несколько раз пройти по маршруту, чтобы рассчитать тайминг и разложить задания с материалами в укромные места.

Организация квест-занятия может показаться сложным процессом, если ранее педагог не сталкивался с интерактивными методами проведения занятий, но в каждой образовательной организации есть педагоги-организаторы готовые прийти на помощь в проработке идеи и подготовке интерактивного занятия. Деятельность педагогов-организаторов многогранна, ведь каждое мероприятие, каждый организационный момент требуют от них креативности, оперативного решения вопросов.

Совместная работа педагога дополнительного образования с педагогом-организатором в данном направлении будет способствовать и реализации воспитательных задач: содействию раскрытия способностей обучающихся; созданию условий для реализации творческого и интеллектуального потенциала обучающихся; воспитанию культуры общения и поведения.

Взаимодействие педагогических работников в рамках обновления содержания обучения будет направлено на развитие личности обучающихся. Для достижения цели квест-занятий педагогам следует соблюдать ряд простых правил, которые будут способствовать их эффективной реализации на практике: важно разграничить позиции ведущего и участников; необходимо дать свободу самовыражения участникам занятия; чтобы обучающиеся были включены в процесс важно учитывать возрастные особенности.

Квест-занятия можно рассматривать как инструмент, который может позволить совместно с педагогом обучающимся достигнуть краткосрочные цели, в контрасте с долгосрочной. Так, в направлении решения данного вопроса одним из шагов стала разработка квест-занятий, которые реализуются в нашем центре, что позволило не просто разнообразить занятия, но и привнести в них новое и интересное для детей, а главное, полезное с точки зрения воспитательного потенциала.

Общими усилиями педагогами в нашем центре были внедрены квест-занятия в образовательный процесс, благодаря готовому комплексу сценариев, который может быть использован педагогическими работниками в воспитательных целях в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ, а также во внеучебной деятельности учреждений образования, с которыми можно познакомиться по адресу <https://edu.tatar.ru/sovetchki/page523688.htm/page5274375.htm>.

Данная методическая разработка была создана педагогом-организатором нашего Центра совместно с методическим отделом, представлена на методических конкурсах и мероприятиях, апробирована педагогами. Комплекс готовых сценариев квест-занятий упрощает работу педагогов, позволяя внести новое в образовательный процесс, удерживать внимание обучающихся, сконцентрировать их внимание на отдельных аспектах.

В педагогике самореализация личности является самой актуальной проблемой. Не вызовет сомнений утверждение о том, что игровые занятия в рамках системы дополнительного образования детей являются эффективными в вопросах формирования творческой личности обучающихся. Осознанное желание ребенка с малых лет удовлетворить свои интересы в творческом процессе пробуждает потребность заняться конкретным видом деятельности в будущем.

Таким образом, развитие обучающегося происходит тогда, когда он сам, проявляет активность, а внедрение квест-занятий в образовательный процесс ускоряет данный процесс. Современная жизнь предъявляет высокие требования к таким качествам человека, как самостоятельность, инициативность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. И организация творческой деятельности обучающихся средствами игровых технологий для педагога остается нелегкой задачей.

Педагогам важно помнить о том, что быстроменяющееся современное общество и сама жизнь ставят перед организациями дополнительного образования новые задачи и система образования должна уметь их вовремя решить со-

ответствующими способами в деле творческого развития обучающихся, в том числе и средствами обновления содержания обучения.

Литература:

1. Винокурова, Н. К. Развиваем способности детей. — М.: Изд-во Росмэн, 2002. — 80 с.
2. Войцеховская, В. С. Творческая компетентность педагога-организатора как фактор, влияющий на эффективность воспитательной работы // Проблемы современного образования. — 2021. — № 4. — С. 147–156.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 96 с.
4. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. — 1969. — № 1. — С. 7–17.
5. Попова Е. М. О пользе дополнительного образования // Образовательная политика. — 2011. — № 6. — С. 101–105.
6. Сафонова, Е. В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приёмы // Народное образование. — 2018. — № 1–2. — С. 83–87.
7. Стромбская, А. А. Квест в ДОУ. Познания в игре / А. А. Стромбская // Молодой ученый. — 2021. — № 9. — С. 215–216.

Внеурочная деятельность по иностранному языку

Мацулевич Юлия Владимировна, учитель английского языка;

Квачко Светлана Ивановна, учитель английского языка

ОГАОУ «Шуховский лицей» Белгородской области

В данной работе анализируются ключевые аспекты построения системы внеурочных занятий по иностранному языку в рамках школьного образования. Кроме того, в статье освещаются разнообразные типы и форматы проведения внеклассных мероприятий.

Ключевые слова: *социокультурный кругозор, мотивация и организация современного учебно-воспитательного процесса, включающего в себя комплексный подход.*

Внеаудиторные занятия иностранным языком играют важную роль в общем образовании и всестороннем развитии личности. Данный вид деятельности не только расширяет и углубляет познания в области иностранного языка, но и стимулирует развитие креативности, что, в свою очередь, укрепляет интерес к изучению языка.

При разработке и проведении внеклассных мероприятий педагогу следует внимательно изучать и учитывать предпочтения учеников, их возрастные и психологические характеристики. Результативность внеурочной работы обусловлена не только активностью учащихся, но и эффективностью педагогического подхода, способностью учителя направлять интересы учеников в социально полезное русло.

Методологические принципы, определяющие содержание внеурочной деятельности, отражают её специфику. К числу этих принципов относятся следующие:

1. Естественная взаимосвязь между учебной и внеклассной работой. Внеклассные мероприятия по иностранному языку базируются на компетенциях, приобретённых на уроках. Внеклассная работа, в свою очередь, способна оказать положительное воздействие на успеваемость ученика. Внеаудиторное использование языка приближено к реальным условиям его применения и является необходимым элементом языковой практики и совершенствования.

2. Обеспечение заинтересованности учащихся, насыщенность содержания и разнообразие форм внеурочной деятельности. Материалы, используемые при подготовке мероприятий, должны быть увлекательными, познавательными и способствующими развитию. Важно учитывать индивидуальные особенности, интересы и уровень подготовки каждого ученика.

3. Систематичность и чёткая направленность внеурочных занятий, соответствующая особенностям различных видов внеурочной работы: с различной периодичностью — еженедельно, ежедневно, ежемесячно, раз в полугодие или год.

4. Активное вовлечение большого количества учащихся в разнообразные формы внеурочной деятельности — один из действенных способов.

Ключевые цели проведения внеурочных событий включают:

1. Расширение кругозора и совершенствование умений;
2. Стимулирование аналитического склада ума;
3. Обнаружение талантливых школьников, оказание поддержки в их продвижении;
4. Мотивирование интереса к изучению английского языка;
5. Привлечение учеников к интересной активности.

Внеклассная работа отличается гибкостью в организации, не имея строго установленных рамок. Она включает в себя разнообразные события, такие как творческие концерты, фестивали, состязания, маскарады и тематические праздники. Частота проведения этих мероприятий не является постоянной. По своему характеру внеклассные занятия можно подразделить на несколько категорий:

1. Состязательные формы: сюда входят различные конкурсы, игры, интеллектуальные соревнования, олимпиады и прочее.
2. Информационные средства: это могут быть настенные газеты, объявления, экспозиции, викторины и другие подобные формы.
3. Культурно-развлекательные мероприятия: это праздничные вечера, посвященные национальным обычаям и традициям, вечера-биографии, рассказывающие о жизни и творчестве знаменитых писателей, музыкантов, актеров, поэтов и т. д., встречи с интересными личностями, вечера-хроники, связанные с важными историческими событиями.
4. Политико-массовые: фестиваль; пресс-конференция; телемост и т. д.

Изучение иностранного языка приносит больше плодов, когда внеурочная деятельность гармонично сочетается с учебными материалами и оборудованием. Успех преподавателя и прогресс ученика во многом обусловлены наличием хорошо оснащенного кабинета. Надлежаще оборудованный класс способствует повышению уровня владения иностранным языком, оказывает позитивное влияние на образовательный процесс и расширяет горизонты учащихся. Такой кабинет предоставляет учителю возможность работать продуктивно и с чувством удовлетворения от достигнутых результатов.

Целесообразно уделить особое внимание такой разновидности внеурочной работы, как лингвистическая неделя в учебном заведении. Данная форма отличается широким охватом, вовлекая значительное число школьников, и характеризуется комплексной организацией, охватывая разнообразные по содержанию и формату события, реализуемые в течение определенного периода и ориентированные на достижение целей всестороннего развития обучающихся. Лингвистическая неделя в школе, как интегрированная форма, призвана содействовать целенаправленной организации и упорядочению всех внеучебных мероприятий, активизации работы кружков, выступая своеобразным творческим отчетом, становлению творческих связей между учениками, преподавателями и родителями, совместно участвующими в подготовке и проведении тематической недели.

Для успешной подготовки к крупным событиям, внеурочные занятия должны опираться на увлекательные, познавательные и стимулирующие материалы. Важно принимать во внимание индивидуальность, интересы и уровень владения языком каждого ученика. Разнообразные методики и формы работы, адаптированные к контексту занятия (место проведения, время и т. п.), возрасту ученика и специфике внеклассной деятельности, играют ключевую роль в активизации интереса учащихся.

Литература:

1. Н. И. Астахова, Л. Н. Гиенко, Л. Г. Куликова [и др.] Технологии внеурочной деятельности обучающихся [Электронный ресурс]: учебное пособие / Алтайский государственный педагогический университет. — Барнаул: АлтГПУ, 2019
2. Шуман, С. Место воспитания в целостном процессе развития личности/С. Шуман// Образование в современной школе. — 2002. —№ 4. — С. 27–33.
3. Дзюина, Е. В. Театрализованные уроки и внеклассные мероприятия на английском языке/ Е. В. Дзюина. —М.: Вако, 2006. — 173 с.
4. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/ Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с. — (Стандарты второго поколения).

Восприятие музыки младшими школьниками: принципы построения процесса

Мигурская Полина Евгеньевна, аспирант

Московский педагогический государственный университет

В данной статье рассматриваются принципы построения процесса восприятия музыки. Подчеркивается их взаимосвязь с психологическими особенностями, характерными для младших школьников. Кроме этого, обращается внимание на специфику концепции музыкального воспитания учащихся общеобразовательных школ, созданную педагогом-музыкантом Д. Б. Кабалевским.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, младшие школьники, принципы, Д. Б. Кабалевский.

Рассматривая вопрос об онтогенетической эволюции способности к музыкальному восприятию, музыковед Д. К. Кирнарская подчеркивает, что каждой стадии детского развития свойственны разные особенности и разная направленность восприятия.

Характеристики же «основных этапов детского развития совпадают у многих авторов и сводятся к постепенному становлению у ребёнка зрелого понятийного мышления. Именно этот процесс лежит в основе абсолютно всех изменений, совершающихся в детской психике, касается ли это свойств детской речи, детского восприятия или детского творчества в любой области» [5, с. 29].

Анализируя специфику восприятия музыки младшими школьниками, можно отметить, что конструктором наблюдаемого феномена является «сложный психический процесс вычленения в произведениях искусства свойств и качеств, пробуждающих эстетическое чувство» [7, с. 219], поэтому при его становлении следует отталкиваться от пробуждения эмоций, переживания, эмоциональной отзывчивости.

Так, Л. С. Выготский, рассуждая по этому поводу, писал следующее: «Если произведение искусства будет восприниматься человеком лишь по обязанности — в самом процессе его восприятия оно будет вызывать лишь скуку и огорчения по случаю потерянного времени, то его воздействие на человека будет нулевым» [8, с. 132].

Подобные идеи, в трудах педагога-музыканта А. А. Пиличюскаса, получили оформление в виде основополагающего принципа организации процесса музыкального восприятия: проживать музыку, но не проходить ее; учитывая при этом, что каждый подопечный слушает и слышит музыку по-своему, исходя из своих индивидуальных особенностей, интересов, предпочтений.

Другая особенность восприятия музыки младшими школьниками заключается в необходимости их предварительной подготовки к предстоящему действию, что предполагает вступительное слово педагога. Музыковед В. В. Медушевский подчеркивал самобытность слова в музыкальном дискурсе: оно должно вызывать яркое эмоциональное отношение слушателей.

Этот постулат указывает на следующие психологические характеристики воспитанников начальной школы: эмоциональная идентификация в момент восприятия музыки, его синтетичность; непосредственность переживаний, любознательность, интеллектуальная активность и так далее.

«Важнейшая роль принадлежит мотивационной, эмоционально-выразительной активности, требуется учитывать и определенные психологические

сложности данного возраста» [2, с. 38], например, такие как: неустойчивость внимания, потребность в смене эмоциональных состояний, недостаточная вокально-слуховая координация и прочее.

Можно отметить и то большое значение, которое придавал живому слову о музыке Д. Б. Кабалевский, убежденный, что оно способно настроить соответствующим образом даже самых юных слушателей: «Самая, казалось бы, сложная музыка становится доступной, если слушатели эмоционально подготовлены к ее восприятию» [4, с. 33].

Помимо прочего, теоретик музыкального образования М. С. Осеннева, учитывая специфические черты этой возрастной группы, указывает на важность тактичной поддержки эстетических впечатлений детей, что объясняется пониманием «музыкального восприятия как процесса личностно обусловленного, а эстетического переживания — как специфического проявления индивидуальной жизни человека» [7, с. 221]. При этом исследователь подчеркивает: «личностный характер познания в искусстве настолько глубок, что личностно-эмоциональный компонент входит составным элементом в «объект отражения»» [7, с. 221].

На означенную особенность обращает внимание и Л. С. Выготский: «...когда мы воспринимаем какое-либо произведение искусства, нам кажется, что мы выполняем исключительно индивидуальную реакцию, связанную только с нашей личностью» [3, с. 242].

Вместе с тем, следует помнить о значимости имеющегося опыта у обучающихся: как жизненного, так и музыкально-слушательского. Причем, на начальном этапе, «раскрытие его связей с окружающей жизнью может помочь ему понять и собственно музыкальные явления» [1, с. 122], поскольку при таком подходе актуализируется принцип — «от знакомого к незнакомому». По этому поводу еще академик Б. В. Асафьев высказал мысль о том, что узнавание знакомого в новом, ранее неизвестном произведении, доставляет слушателю особое удовольствие.

Помимо прочего, иной аспект выстраивания процесса восприятия музыки младшими школьниками постулируется как «немного обо всем» (в отличие от принципа «все о немногом», характерном для обучения старшеклассников). Так, Л. С. Выготский утверждает: «Искусство начинается там, где начинается чуть-чуть» [3, с. 37].

Рассмотренные принципы конструирования процесса музыкального восприятия обучающимися в младших классах общеобразовательной школе отражены в таблице 1.

Таблица 1

Принципы построения процесса восприятия музыки младшими школьниками	Их функциональное значение
Немного обо всем (Л. С. Выготский)	Умение ориентироваться в музыке, отталкиваясь от более обобщенных представлений и выстраивая целостную картину воспринимаемой музыкальной реальности.
Вступительное слово педагога (Д. Б. Кабалевский)	Подготовка к восприятию музыкального произведения.
Проживать музыку, но не проходить ее (А. А. Пиличяускас).	Пробуждение эмоций; формирование эмоциональной отзывчивости, эстетического чувства и вкуса.
Тактичная поддержка эстетических впечатлений обучающихся (М. С. Осеннева)	Учитывается личностный характер познания искусства.
От знакомого к незнакомому (Э. Б. Абдуллин, Е. Н. Николаева)	Способствует пониманию музыкальных явлений.

Следует подчеркнуть, что специфика организации процесса музыкального восприятия подразумевает концентрический способ построения материала — это позволяет, в том числе, и развить умение ориентироваться в музыке, и выстроить целостную картину воспринимаемой музыкальной реальности.

Данный аспект нашел свое отражение в концепции музыкального воспитания, разработанной известным музыкантом, педагогом, композитором Д. Б. Кабалевским, которая «адресована, прежде всего, общеобразовательной структуре и направлена на включенность «всех детей как слушателей в музыкальную культуру вообще» [4, с. 3] и воздействие таким образом на «весь духовный мир учащихся» [6, с. 17].

При этом, сначала младшие школьники знакомятся с первичными жанрами: песня, танец, марш и их разновидностями; затем — с изобразительными и выразительными возможностями музыки. После освоения этих положений, обучающимся открывается мир оперы, балета, симфонии; особенности музыкальной речи, многообразие интонаций; способы развития и построения (формообразования) музыки.

Таким образом, процесс восприятия музыки младшими школьниками выстраивается на следующих принципах, объективно отражающих психофизиологические особенности данного возраста: проживать музыку, но не проходить ее; вступительное слово педагога; тактичная поддержка эстетических впечатлений обучающихся; немного обо всем; от знакомого к незнакомому.

Литература:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: МПГУ, 20013. — 432 с.
2. Безбородова, Л.А. Теоретические и практические основы проектирования процесса музыкального образования младших школьников: моногр / Л.А. Безбородова. — М.: МПГУ, 2018. — 170 с.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; Под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.
4. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д.Б. Кабалевский. — М.: Советский композитор, 1977. — 252 с.
5. Кирнарская, Д. К. Музыкальное восприятие: Проблема адекватности: диссертация на соискание учёной степени доктора искусствоведения: 17.00.02 / Д. К. Кирнарская. — М., 1997. — 266 с.
6. Мигурская, П. Е. Музыкально-слушательская культура: понятие, задачи, условия формирования / П. Е. Мигурская // Исследования молодых ученых: материалы LXXX Междунар. науч. конф. (г. Казань, апрель 2024 г.). — Казань: Молодой ученый, 2024. — С. 92–95. — URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/514/18442/> (дата обращения: 10.05.2025).
7. Осеннева, М. С. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов / М. С. Осеннева, Л.А. Безбородова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 368 с.
8. Осеннева, М. С. Теория и методика музыкального воспитания: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / М. С. Осеннева. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 272 с.

Формирование гражданственности инструментами событийного подхода в дошкольном образовании

Михалёва Ксения Эдуардовна, проректор по стратегическому развитию системы общего образования

Приморский краевой институт развития образования (г. Владивосток)

В статье раскрываются концептуальные положения о событийности как действенном инструменте гражданского воспитания, отвечающем потребностям дошкольного образования. Показаны отдельные технологии в событийном подходе.

Ключевые слова: воспитание, гражданственность, событие, образовательное событие, педагогическое событие, событийный подход, событийность воспитания, смысл.

*Любовь к Родине — это основа всей нашей жизни,
на которую опирается вся российская история».*

В. В. Путин

Феномен гражданственности человека, социальной значимости его гражданских качеств были и остаются основополагающими в развитии и функционировании государства, Это основа развития и деятельности любого международного сообщества, так как народы разных стран объединяют, прежде всего, общечеловеческие и общегражданские ценности.

В «Толковом словаре великорусского языка» В. И. Даля приводятся два значения понятия «гражданин»: «городской житель, горожанин, посадский» и «член общины или народа, состоящего под одним общим управлением; каждое лицо или человек из составляющих народ, землю, государство». А «гражданственность» раскрывается как «состояние гражданской общины; понятие и степень образования, необходимые для составления гражданского общества». Там же даются определения гражданских доблестей, которые Даль определил как «мирные и миротворные; честь, любовь и правда» [4].

В современной педагогической литературе гражданственность трактуется как интегративное качество и ценностная ориентация личности [5]. Характеризуется как сложный социально-нравственный уровневый феномен, состоящий из уровня развития политической сознательности и культуры; уровня усвоения правовых знаний и обязанностей; уровня личностного приобщения гражданских ценностей; уровня включения личности в систему от-

ветственной зависимости и нравственного выбора в условиях общественной практики и общественных отношений.

Е.А. Сорокоумова понятие «гражданственность» [15] определяет как это стержень личности, вокруг которого формируются все остальные ее качества. Человеку для его становления, как гражданина, необходимо получить систему ценностей, идей, в которые он может верить, и ориентаций в политической среде, позволяющих ему адаптироваться в ней. Формирование гражданственности личности на уровне индивида представляет собой перевод требований системы в структуру личности, интериоризацию ее ключевых политико-культурных элементов.

В нашей стране огромное внимание уделяется развитию гражданского общества, гражданственности в целом.

Первые педагогические и этнические наставления по граждановедению появились в России еще во время правления Екатерины II [9]. Была издана книга «О должностях человека и гражданина». Именно в это время появились слова «человек» и «гражданин». В этот период больше внимания уделялось патриотизму, и человек, обладавший этим качеством, считался хорошим гражданином.

Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» четко определены ценностные ориентиры, в том числе для системы образования на всех его уровнях: патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу; высокие нравственные идеалы; крепкая семья; созидательный труд; приоритет духовного над материальным; гуманизм, милосердие, справедливость; коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение; историческая память и преемственность поколений; единство народов России.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечает, что современным национальным воспитательным идеалом является гражданин, обладающий высокой нравственностью, компетентностью в области знаний о России, ответственно относящийся к настоящему и будущему своей страны, принимающий духовные и культурные традиции народов Российской Федерации [7, с. 8].

Становление и развитие суверенной системы образования, основано на лучших традициях и практиках отечественной педагогики в области гражданского воспитания. Проблема суверенности были и остаются актуальными и востребованными в контексте мировых вызовов.

Обращаясь к истории проблематики, огромный вклад в развитие теории дошкольного воспитания в России внес Константин Дмитриевич Ушинский. Он

утверждал, что только созданная народом или основанная на народных началах педагогическая система воспитания имеет действенную силу и может воспитать истинного патриота. Принцип народности, согласно которому воспитание и образование подрастающего поколения должно исходить из условий исторического развития, насущных нужд и потребностей народа, является основополагающим.

Аделаида Семеновна Симонович активная участница общественно-педагогического движения 60-х гг. XIX в. обратилась к идее народного воспитания, предложенной К. Д. Ушинским. Высокие требования предъявляла к профессиональным и личностным качествам воспитателя или, как она назвала, «детской садовницы». По ее словам, «детская садовница» должна быть образована, энергична, бодра, весела, строга, но не злопамятна, взыскательна, но не придиричива. Она должна знать природу детей. По мнению А. С. Симонович, от степени умственного и нравственного развития «садовницы» зависит характер и направление детского сада. Считала необходимым привлекать детей к выполнению некоторых обязанностей (например, к дежурствам), приучать к взаимопомощи и товариществу, к ограничению своих желаний.

Елизавета Николаевна Водовозова так же была последовательницей К. Д. Ушинского в области дошкольной педагогики. В своей педагогической системе последовательно проводила принцип народности, сформулированный К. Д. Ушинским. Подбор игр и планирование занятий она осуществляла так, чтобы жизнь детей была интересной и содержательной, строилась в духе русских традиций, пробуждала и удовлетворяла интерес к окружающему. Этой цели служили и рекомендованные ею программы прогулок, экскурсий и наблюдений, творческой деятельности, физических упражнений, подвижных народных игр, посильного труда детей и т. д.

Рекомендации по нравственному воспитанию были направлены на формирование у детей трудолюбия, умения управлять желаниями.

Антон Семёнович Макаренко в своих трудах писал не только о школьном образовании, но и о дошкольном, так как был убежден, что успех воспитания определяется в младшем возрасте до 5 лет. Хорошее в человеке приходится проектировать, и педагог обязан это делать. Большое внимание А. С. Макаренко уделял воспитанию чувства ответственности. А. С. Макаренко говорил, что метод подражания в воспитании имеет большое значение. Только своим примером, игрой, обсуждением игровых ситуаций, а не ценой мудрых назиданий, можно достичь нужных воспитательных результатов. Был убежден, воспитательным средством может быть такой труд, который организован с определён-

ной целью. Когда поставлена цель и виден положительный результат, дети работают с интересом.

Василий Александрович Сухомлинский понятие гражданственности определял как высший этап духовного развития, содержащий «корень убеждений, мыслей и чувств человека».

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из задач является задача формирования первичных представлений о малой Родине и отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, о традициях и праздниках. Задачей дошкольного воспитания становится формирование и развитие нравственно-патриотических чувств детей дошкольного возраста.

В работах А. С. Артамоновой, Н. В. Алешиной и других исследователей отмечается, что дошкольный возраст обладает большими потенциальными возможностями для формирования высших социальных чувств, к которым относится гражданственность. Вопросы гражданского и патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в дошкольном учреждении освещены в трудах Г.Х. Валеевой, Н.А. Ивашкиной, Т.М. Масловой и др.

Дошкольный уровень образования характеризуется значимостью взрослого для ребенка как носителя нового, культурных образцов. Т. е. познание мира, присвоение ценностей происходит в процессе сотрудничества, сорботничества, со-бытия со взрослым. Со-бытие к данному контексте рассматривается как совместное бытие. По мнению Д. В. Григорьева «Воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Результатом является духовное взаимопонимание, взаиморазвитие взрослого и ребенка Акцент в воспитательной деятельности переносится с преобразования личности ребенка на удержание и преобразование сферы «между» взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка» [3].

Воспитание имеет направленную деятельность по развитию и формированию личности человека. Управление, структуризация направленной деятельностью конструируется в педагогические подходы и технологии.

Событийный подход в образовании, его компоненты раскрыты в работах М. М. Бахтина, Н. В. Волковой, Д. В. Григорьева, Е. Ю. Илалдиновой, Н. Б. Крыловой, И. В. Плаксиной, М. И. Рожкова, Н. Л. Селивановой, В. И. Слободчикова, И. Э. Смирновой, С. В. Фролова и др. В событийной технологии процесс образования и развития ребенка — это цепочка событий разного масштаба и значения.

Н. Л. Селиванова считает, «реализация событийного подхода в педагогике предполагает наличие в жизни детей ярких эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны. Эти события становятся своеобразными вехами в воспитательном процессе» [11].

Чтобы стать событием, явление должно зафиксироваться сознанием как таковое. Для этого необходимы эмоциональная окраска и положительное оценивание события. События в мире ребенка для него чаще всего носят спонтанный характер. Вместе с тем, Б. Д. Эльконин определяет событие как «особую переходную форму жизни, такой переход от наличного к иному, который есть вместе с тем и взаимопереход идеи и реалии. Одновременность двух указанных переходов составляет ядерную структуру — единицу событийности» [18].

Педагогическое событие, по мнению Е. Куркина [6] определяется как эмоциональный всплеск, взрыв эмоций, вызванный произошедшим: открытием, шагом в познании, оцененным окружающими продуктом деятельности, результатом качественного освоения способов учебной или иной деятельности, проявлением собственных способностей и т. д.

Н. В. Волковой были выделены типичные характеристики образовательного события: открытие (то, что человек открывает для себя); порождение (результат личного действия); участие в создании «нового» (новых связей, отношений и опыта).

В основе любого педагогически организованного события лежит детская инициатива. Н. В. Веракса и А. Н. Веракса в пособии «Проектная деятельность дошкольников» [1] обращают внимание педагогов на то, что свободное движение ребенка в пространстве возможностей и приобретение знаний не позволяют дошкольнику предьявить себя как личность в окружающем мире. В одном случае вся его активность, хотя и носит индивидуальный характер, не находит адекватных культурных форм выражения, в другом — хотя она и культурна, но деиндивидуализирована. Именно поэтому необходимо предоставить ребенку возможность значимым образом проявить свою индивидуальность в культурной форме. Для этого ребенок должен не просто двигаться в пространстве возможностей, но и уметь оформлять результаты этого движения, создавая собственные культурные продукты». Проектирование всегда включает в себя процессы коммуникации, сотрудничества, а значит является одной из технологий событийного подхода в педагогике.

Достаточно успешно на уровне дошкольного образования может быть использована технология погружения в реальность [1]. Эта технология — отличный тренажер в системе способов сотрудничества взрослого и ребенка в познании

и взаимодействии с реальностью: Первый способ взаимодействия с реальностью — нормативно-стабилизирующий. Его применение направлено на освоение и использование существующих в культуре норм в широком смысле слова (включая и нормы познания и др.). В основе данного способа лежит преимущественно применение знаковых средств. Второй способ — смыслообразующий, направленный на поиск личностного смысла и выражение собственного отношения к ситуации, этот способ включает в себя, прежде всего, процессы «эмоционального» воображения (по А. В. Запорожцу) и базируется в основном на использовании символических средств. Третий способ — преобразующий (диалектический), направленный на преобразование реальности и разрешение противоречивой ситуации путем оперирования противоположностями. Этот способ включает в себя действия, как со знаковыми, так и с символическими средствами.

Тихомирова О. В. сформулировала алгоритм проектирования и реализации события [16]:

1 этап: определение тематики образовательных событий в соответствии с содержанием образовательной программы. (Например, создание уникальные событийных календарей группы);

2 этап: постановка целей и задач предстоящего образовательного события, планирование этапов подготовки;

3 этап: подготовка к образовательному событию;

4 этап: проведение образовательного события, самый замечательный и долгожданный момент действия;

5 этап: аналитический, проводится рефлексия, выявляется эффект от участия в образовательном событии (например, детско-взрослые встречи «Что хранится в карманах детства»).

Событийный подход позволяет варьировать направления, формы гражданского воспитания, проектировать их в зависимости от интересов и социальных особенностей детско-взрослого сообщества, предметного содержания деятельности ОО. Главное — это включенность в детей и взрослых в сферу практических действий, где на основе событий педагог оказывает воспитательное воздействие на обучающегося, изменяет его систему ценностей.

Литература:

1. Веракса А. Н., Веракса Н. Е Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. МОЗАИКА-СИНТЕЗ; Москва, 2010. С. 19.

2. Власенко С. В., Пустовалова Н. И. Проектирование образовательной деятельности дошкольников на основе вариативно-модельного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 5–7.
3. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Право и образование. 2007. № 1. С. 90–99.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955. — 650 с.
5. Еремина, Е. С. Сущность проявления феномена гражданственности в структуре личности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2012. — № 9 (17). — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/>
6. Куркин Е. Б Событийное образование — технологии будущего// Образовательная политика. № 1 (71) 2016. С. 24–33.
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, 2009.
8. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / Научный архив // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
9. Салихова, Р. М. Развитие гражданского воспитания в России. (Историко-педагогический аспект) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2013. — № 9. — Ч. 1.
10. Селиванова Л. Н. Педагогические взгляды С. Л. Рубинштейна: диссертация канд. пед. наук: 13.00.01. Смоленск, 1998. 182 с.
11. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве и его роли в решении проблем воспитания // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н. Л. Селивановой. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 284 с.
12. Смолонская А. Н. Преемственность детского сада и школы в контексте формирования жизненных компетенций у детей // European Social Science Journal. 2015. № 8. С. 236–241.
13. Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. № 1. С. 4–13.
14. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Модель образовательного процесса и педагогической деятельности на ступени дошкольного образования /

- Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М., Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. С. 258–266.
15. Сорокоумова, Е.А. Формирование гражданской идентичности у детей дошкольного возраста / Е.А. Сорокоумова. — Текст: непосредственный // Педагогика и психология образования. — 2020. — № 3. — С. 159–172.
 16. Тихомирова О.В. Образовательное событие как способ реализации комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса в детском саду/ О.В. Тихомирова // Детский сад: теория и практика. № 1, 2013.
 17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. М.: ТЦ Сфера, 2015. 96 с. Комментарии к ФГОС дошкольного образования / Письмо Минобрнауки России от 28 февраля 2014 г. № 08–249.
 18. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001.

Развитие творческих качеств студентов на практических занятиях по электродинамике

Шамсиддинова Сарвиноз Мадаминджон кизи, студент магистратуры
Научный руководитель: Бабаходжаев Умар Самсаходжаевич, кандидат физико-математических наук, доцент
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

В данной работе исследованы педагогические методы развития творческих способностей студентов в процессе практических занятий по электродинамике. Подчёркнута важность креативного подхода в современном образовании для развития способностей студентов. Предложена методика повышения у студентов навыков самостоятельного мышления, анализа и разработки инновационных решений на основе использования графических методов, компьютерных программ и проблемных заданий в курсах физики.

Ключевые слова: развитие креативности, электродинамика, практические занятия, графические методы, эквипотенциальные поверхности, проблемное задание, силовые линии электрического поля.

Введение

В настоящее время очень быстрое развитие науки и технологий, сопровождающееся появлением различных новых областей и направлений, приводит к обогащению научной информации, что, в свою очередь, ставит перед высшей школой актуальную задачу — воспитать не только квалифицированных специалистов, но и таких зрелых личностей, которые способны в нестандартной ситуации самостоятельно определить проблему и найти её оптимальное решение, или быстро освоить новую область знаний. В соответствии с этим требованием «социального заказа» [1] невозможно оперативно изменять учебники, учебные пособия или научные материалы для подготовки специалистов ввиду временных и экономических ограничений. Однако, как подчеркнул академик РАН Н. Бордовский, задача современного учителя состоит в том, чтобы «готовить завтрашнего специалиста на основе учебников, написанных вчера». Кроме того, как отметил известный американский педагог Джон Дьюи, в настоящее время образование следует воспринимать не как подготовку к будущему, а как образ жизни.

Для этого взаимоотношения между учителем и учеником должны строиться не по принципу «субъект — объект», а по принципу «субъект — субъект». Такой подход к образованию ставит перед учителем и учеником новые задачи, а именно: учитель должен не только давать студентам новые знания, но и мотивировать их к самостоятельной работе над собой и развитию своей личности, а также эффективно использовать новые педагогические технологии.

При формировании вышеуказанных качеств у студентов развитие их креативности является одним из основных факторов, поскольку в литературе креативность выделяется как критерий, характеризующий такие её проявления, как:

- дивергентное мышление (Дж. Гилфорд)
- интеллектуальная активность (Д. Б. Богоявлинская)
- интегративная характеристика личности (А. В. Хуторской) [1]

В учебном процессе невозможно развить креативность студента без владения фундаментальными представлениями по изучаемому предмету. [2] Кроме того, физика как наука играет большую роль в развитии креативности, поскольку она, в свою очередь, делится на разделы механики, молекулярной физики, электромагнетизма и т. д., что позволяет изучать природные процессы сразу с нескольких точек зрения. Тем не менее, физическое образование, особенно практические занятия по физике и используемые на них учебные материалы (то есть задачи), не соответствуют современным требованиям, поскольку задачи, используемые на практических занятиях, в основном являются количе-

ственными задачами с единственным решением, а лабораторная работа выполненный по инструкции не развивает самостоятельность студентов, а наоборот снижает [3]. Эти задачи и лабораторные работы по своей сути являются стандартными количественными задачами и направлены преимущественно на закрепление знаний, полученных на лекциях.

Методы и результаты

Развитие креативности обучающихся в учебном процессе могут осуществляется:

- аудиторных занятиях (лекции, практические занятия, семинары)
- самостоятельная форма обучения

При правильно выбранной образовательной технологии системная связь и преемственность аудиторного и самостоятельного обучения позволяют добиться высокой эффективности обучения, и таким образом возможно достичь развития креативности обучаемых. Кроме того, в [4] перечислены 11 основных факторов, влияющих на развитие креативности обучаемых, среди которых особенно выделяются такие, как личность преподавателя, информационное и техническое обеспечение учебного процесса, инновационные методы обучения, самостоятельное обучение и групповая работа. Исходя из особенностей образовательного процесса по физике, рассмотрим возможности достижения высокой эффективности в практических занятиях, особенно в разделах «теоретическая механика» и «электродинамика» курса теоретической физики, учитывая перечисленные выше пять отмеченных факторов.

При традиционно организованных практических занятиях можно обеспечить единство аудиторного и самостоятельного обучения с помощью использования физических задач, но при этом не достигается преемственность. Кроме того, при организации традиционных занятий по решению обыкновенных физических задач, которые используются в вузах [5, 6], инновационных технологий и групповых факторов практически незаметно, так как около 90% задач, приведенных в сборнике, — это числовые задачи, решение которых не требует никакого анализа. Поэтому основным фактором, оказывающим наибольшее влияние на развитие креативности на практических занятиях, является личность учителя, его опыт и мастерство, поскольку опытный преподаватель может творчески подойти к задачам, приведенным в используемом в настоящее время «сборнике задач по физике», внести в них изменения и тем самым создать возможности для применения наиболее распространенной в современной педагогике технологии — информационных технологий, коллективной и самостоятельной работы. В данной статье приведена методика эффектив-

ного развития креативности студентов на практических занятиях по теоретической механике с использованием инновационных технологий при решении физических задач.

В курсах механики и теоретической механики приведена следующая задача на относительность движения:

Задача. Если колесо автомобиля радиуса $R_0 = 60$ см движется поступательно со скоростью 72 км/ч, найти скорости различных точек обода колеса в различных положениях.

Данная задача относится к типовым количественным задачам и решается с использованием формулы относительных скоростей, а именно:

$$V_n = \sqrt{(V_1^2 + V_2^2 - 2V_1V_2 \cos \alpha)}$$

где V_1 — поступательная скорость колеса, V_2 — скорость вращательного движения произвольной точки колеса.

Крайняя точка колеса участвует в двух движениях, и для обоих движений справедливо соотношение $V_0 = V_1 = V_2$, в результате чего получаем выражение:

$$V_n = V_0 \sqrt{(2 + 2 \cos \alpha)}$$

С помощью этого выражения видно, что при разных значениях угла α результирующая скорость изменяется от 0 до $2V$.

Поскольку решение данной задачи не дает полного представления о физическом процессе, студент не может самостоятельно открыть для себя новые знания или закономерности, что почти не способствует развитию его креативности. Задание, данное студенту по этой теме, обеспечивает некоторую связанность аудиторного и самостоятельного обучения, но не гарантирует преимущества или командной работы, поскольку для самостоятельного изучения дается несколько подобных задач.

Как уже отмечалось, одним из основных факторов развития креативности является личность учителя. Соответственно, опытный и обладающий высоким научным потенциалом преподаватель, творчески подходя к рассмотренной задаче и используя новые педагогические технологии, достигает высокой эффективности в развитии креативности студентов. При выборе новой педагогической технологии учитель должен обратить внимание на возможности применяемой технологии при выполнении задач, направленных на достижение учебной цели. По результатам анализа, одной из наиболее перспективных образовательных технологий является организация обучения с помощью ИТ-

технологий, поскольку благодаря этой технологии можно реализовать следующие задачи на основе дидактических принципов:

- получение информации в широком диапазоне о нескольких физических параметрах рассматриваемого процесса;
- построение графиков, отражающих взаимосвязь параметров, и на их основе самостоятельное открытие студентом новых закономерностей;
- одновременная организация коллективного и индивидуального обучения;
- обеспечение преемственности аудиторного и самостоятельного обучения;
- организация онлайн-контроля и консультаций и т. д.

В качестве примера, творчески переработав приведенную задачу об относительном движении, мы вносим изменения, чтобы создать условия для эффективного использования информационных технологий при её решении. Без изменения условия задачи мы ставим требование определить, как искомые физические величины зависят от различных параметров.

Известно, что любое событие или явление протекает в пространстве и во времени, поэтому студентам поручается построение графиков зависимости необходимых физических величин от пространства и времени или графиков, показывающих взаимосвязь пространства и времени. Эти задания, разумеется, комплексные и реализуются как в аудиторном, так и в самостоятельном режимах обучения.

Задача 1: Вывести зависимости от времени для координат (x , y) и скорости крайних и произвольных точек колеса.

Задача 2: Используя выражения, полученные в задаче 1, построить графики функций $V_x(t)$, $V_y(t)$, $V(t)$, $X(t)$, $Y(t)$.

Задача 3: На основе выражений, полученных в задаче 1, вывести зависимости ускорения для точки обода и произвольной точки колеса.

Задача 4: Используя выражения из задачи 3, построить график зависимости модуля ускорения $a(t)$ от времени.

Постановка задачи в таком виде формирует у студентов не только навыки аналитического решения задач и построения графиков с использованием полученных аналитических выражений на компьютере, но также приводит к пониманию того, что подобные задачи необходимо решать и численными методами. Это связано с тем, что построение графиков и выполнение простых вычислений вручную требует значительного количества времени. Кроме того, возникновение такой мысли у студентов, которые в будущем планируют заниматься научно-исследовательской деятельностью, приводит к осознанию необходимости изучения программирования.

Для решения задачи воспользуемся чертежом, приведённым на рисунке 1. В качестве начала координат выберем точку соприкосновения колеса с поверхностью. В этом случае зависимости координат $x(t)$ и $y(t)$ будут следующими:

Закон движения крайней точки обода колеса:

$$\begin{cases} x = v_0 t - R_0 \sin(v \cdot t / R_0) \\ y = R_0 - R_0 \cos(v \cdot t / R_0) \end{cases} \quad (1)$$

Если рассматриваемая точка расположена на расстоянии $0 \leq d \leq R_0$ от края колеса, то её закон движения имеет следующий вид:

$$\begin{cases} x = v_0 t - (R_0 - d) \sin(v_0 t / R) \\ y = (R_0 - d) - (R_0 - d) \cos(v_0 t / R) \end{cases} \quad (2)$$

Чтобы определить скорость точки, расположенной на ободу колеса или на расстоянии d от него, берём производную по времени от выражений (1) и (2), и получаем следующие зависимости:

$$\begin{cases} V_x = V_0 - V_0 \cos(Vt / R_0) \\ V_y = V_0 \sin(Vt / R_0) \end{cases} \quad (3)$$

$$\begin{cases} V_x = V_0 - (1 - d / R_0) V_0 \cos(Vt / R_0) \\ V_y = (1 - d / R_0) V_0 \sin(Vt / R_0) \end{cases} \quad (4)$$

Как было отмечено выше, с помощью простых вычислений построить графики на основе этих выражений невозможно. Поэтому мы используем программу Matlab и на основе выражений (2) и (4) строим графики для значений d , лежащих в интервале $0 \leq d \leq R_0$. При этом обязательно должно быть рассмотрено значение $d = R_0$, так как в этом случае выражения (2) и (4) переходят соответственно в (1) и (3).

На рисунке 2 представлены графики $x(t)$, $y(t)$, $V_x(t)$, $V_y(t)$ и $V(t)$, а на рисунке 3 — траектория $f(x, y)$.

Следующее задание заключается в выводе выражения для ускорения произвольной точки колеса на основе ранее полученных зависимостей. Цель постановки данной задачи для студентов — сформировать у них навыки анализа и самостоятельного построения новых знаний.

У многих студентов в данной ситуации возникают ошибочные представления, например: поскольку автомобиль движется равномерно, то его ускоре-

ние равно нулю, или же, поскольку колесо вращается, ускорение можно найти по формуле $a = v^2/R$.

Обе вышеуказанные точки зрения не являются абсолютно неверными, однако требуют творческого подхода. В частности:

— Тангенциальное ускорение поступательного движения автомобиля и равномерного вращения его колеса равно нулю, так как автомобиль движется равномерно.

— Если рассматривать вращательное движение колеса относительно его центра, то центростремительное ускорение произвольной точки можно выразить как

$$a = V_0^2 / R = \omega_0^2 / R$$

где $\omega = V_0 / R_0$ — угловая скорость колеса, R — расстояние от центра до рассматриваемой точки. Однако такой подход некорректен, поскольку при изучении вращательно-поступательного движения колеса необходимо использовать понятие мгновенной оси вращения.

Мгновенная ось вращения — это точка касания колеса с поверхностью, а радиус вращения — расстояние от этой точки до рассматриваемой точки на колесе. Согласно схеме, приведённой на рисунке 1-б, это расстояние может быть определено следующим выражением:

$$r = \sqrt{R_0^2 + (R_0 - d)^2 - 2R_0(R_0 - d)\cos(vt/R)}$$

Тогда центростремительное ускорение будет определяться формулой:

$$a = \omega_0^2 r = (V_0 / R_0)^2 \times \sqrt{R_0^2 + (R_0 - d)^2 - 2R_0(R_0 - d)\cos(vt/R)}$$

Используя данные физические параметры, строим график зависимости $a(t)$ (рисунок 4), тем самым полностью выполняем поставленные в начальном этапе задачи.

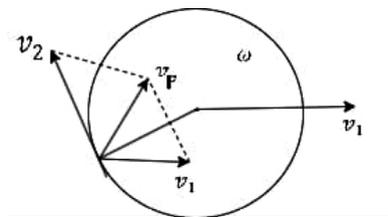


Рис. 1

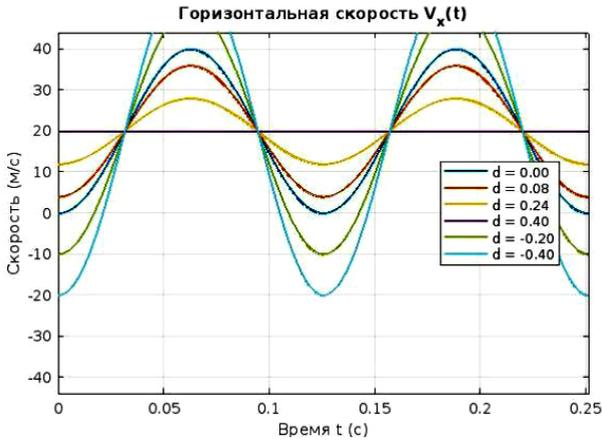


Рис. 2а

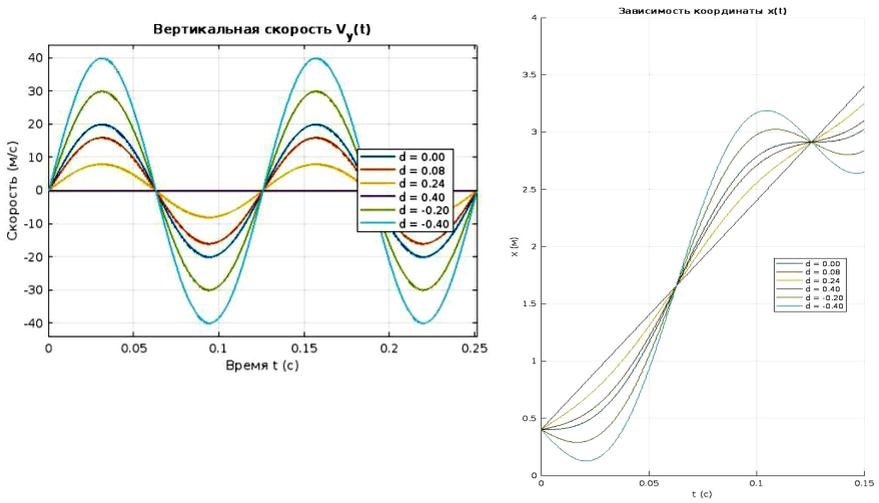
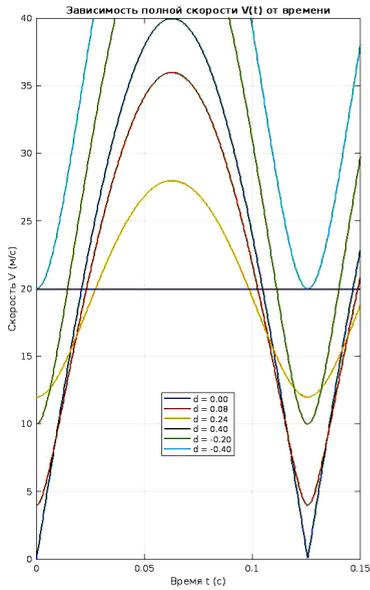


Рис. 2б



Движение тела с сопротивлением воздуха (разные k)

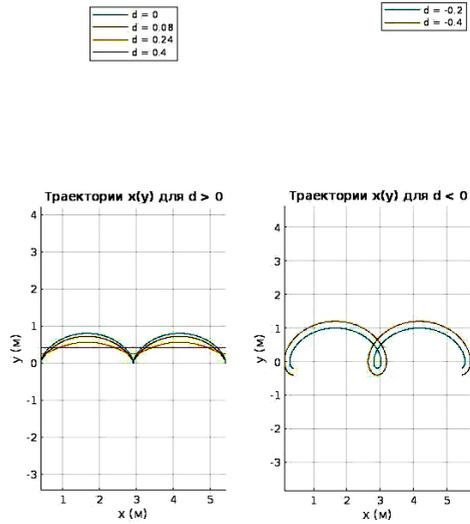


Рис. 2в

Рис. 3а, 3б

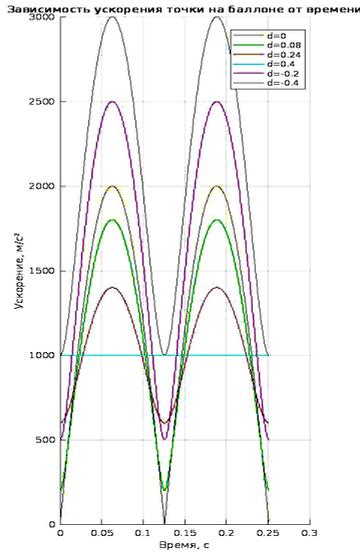


Рис. 4

Результаты и выводы

Как видно на данном этапе у студентов формируются три вида деятельности:

- анализ задачи;
- построение математической модели физического процесса;
- построение графика с использованием численного метода.

На следующем этапе студенты должны работать с графиками и на их основе выводить для себя новые закономерности.

Для этого необходимо проанализировать графики $v(t)$, $x(t)$, $y(t)$, $a(t)$ и $f(x, y)$.

Сначала рассматриваем совместно графики траектории $f(x, y)$, скорости $v(t)$ и ускорения $a(t)$ изучаемой точки. При сравнении этих графиков мы видим следующее: для точек, находящихся на расстоянии $d = 0,40$ м от обода колеса, графики $f(x, y)$, $v(t)$ и $a(t)$ являются горизонтальными прямыми (постоянными), но их значения различаются.

Если обратить внимание на выражение $(R_0 - d)$, при условии что $R_0 = 0,4$ м, можно понять, что исследуемая точка совпадает с центром колеса. Для этой точки выполняются следующие закономерности:

- Траектория движения центра колеса представляет собой прямую линию.
- Скорость центра колеса постоянна и равна $V_0 = 20$ м/с, что соответствует поступательной скорости автомобиля.
- Центр колеса имеет постоянное центростремительное ускорение, значение которого соответствует значению, вычисленному по формуле. Это означает, что центр колеса всегда совершает вращательное движение относительно мгновенной оси вращения.

$$a = \frac{V_0^2}{R} = \frac{20^2}{0,4} = 1000 \text{ м} / \text{с}^2$$

Для развития креативности студентов предлагается обратная задача на основе графиков $v(t)$, $V_x(t)$, $V_y(t)$, $a(t)$ и $f(x, y)$, а именно — выделить график, соответствующий случаю $d < 0$, и ответить на следующие вопросы:

- Приведите пример движения, соответствующего случаю $d < 0$.
- Объясните, почему на графике $f(x, y)$ линия траектории находится ниже оси OX
- Почему $V_x(t)$ принимает только положительные значения, а $V_y(t)$ — отрицательные согласно графику?
- Объясните, почему согласно графику $a(t)$ центростремительное ускорение всегда положительно, то есть $a > 0$.

Кроме того, преподаватели могут задавать дополнительные вопросы, исходя из уровня подготовки студентов.

В процессе поиска ответов студенты создают для себя новые знания, физический процесс становится для них более наглядным. Кроме того, студенты осознают необходимость дополнительных графиков и взаимосвязей для получения недостающей информации. Ответы на вышеуказанные вопросы необходимо представить в письменном виде в качестве задания.

Из полученных результатов можно сделать следующие выводы. Решение физических задач с применением информационных технологий и численных методов:

- обеспечивает полное выполнение дидактических принципов — от простого к сложному, последовательности, наглядности, интегративности и преемственности;
- формирует у студентов навыки работы в команде;
- обеспечивает связность и преемственность аудиторного и самостоятельного обучения;
- формирует у студентов умение по графикам изучать физический процесс и выявлять закономерности.

Эта способность является одним из основных видов деятельности при развитии креативности. Таким образом в курсе «теоретическая механика» студентам надо предлагать задачи, при решении которых должно использоваться численное моделирование.

Литература:

1. Дамбуева А. Б. Развитие креативности студентов в процессе изучения курса общей физики. Вестник ТГПУ. 2013 (129). С. 22–24.
2. Никитин. О. О. Развитие креативности как основа профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2009. 24 с.
3. Егорова. Г. И. Развитие интеллектуальных возможностей студентов при обучении химии в техническом вузе. автореф. дис. докт. пед. наук. — Тобольск 2009. 45 с.
4. Е. Е. Подгузова. Креативность личности: возможность развитие в условиях вуза: монография. — Смоленск. 2011. 120 с.
5. Задачник по физике. Чертов А. Г., Воробьев А. А. 7-е изд., перераб. и доп. — М.: Физматлит. 2001. — 640 с.
6. Abdumalikov. A. N «Elektrodinamika» Oliy o'quv yurtlari uchun darslik. — Toshkent. 2003.320b

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Промысловые обряды нанайцев

Марыжихина Галина Михайловна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В настоящей статье рассматриваются промысловые обряды нанайского этноса. Приводятся примеры актуализации данного ритуала.

Ключевые слова: нанайцы, промысловый обряд, анимизм.

Внимание Комиссии по правам человека Организации Объединенных Наций и государственная политика на современном этапе развития нашего общества направлены на необходимость сохранения национально-исторических корней малочисленных народов, возрождения их этнического самосознания.

Одним из аспектов этих процессов является изучение системы материальных и духовных ценностей дальневосточных этнических групп, в том числе нанайцев, которые являются самым крупным коренным тунгусо-язычным этносом Приамурья.

В отличие от многих народов Сибири и Дальнего Востока, до середины девятнадцатого века они существовали большей частью независимо от западных культурных традиций и православного религиозного влияния. «Такая территориальная, социально-экономическая, мировоззренческая автономность способствовала более полному, чем у других дальневосточных этносов, сохранению древних представлений о мире» [2, с. 4] и не повлекла за собой разрушения ядра культуры нанайцев.

Можно подчеркнуть, что основу существования этого народа, ведущего присваивающий тип хозяйствования, составляет промысловая деятельность. Успех охоты или рыбной ловли, по мнению нанайцев, зависит не только от умения человека, но и от природных условий, каких-либо случайных явлений, поэтому базисом промыслового культа становится анимизм — вера в существование сверхъестественных сил, в то, что вся природа живая, все имеет душу

«не только люди и животные, но и растения, и горы, и реки, и ветер, и солнце, и звезды, и вообще, каждая былинка, каждый предмет» [3, с. 198].

«Промысловым культом называют совокупность любых обрядов, направленных на достижение сверхъестественным путем успеха охотничьего, рыбного или иного промысла, вместе с теми — анимистическими или магическими — представлениями, которые связываются с этими обрядами» [5, с. 228].

И в настоящее время можно наблюдать проведение подобных ритуальных действий. Так, жительница старинного нанайского села Кондон, Хабаровского края, К. И. Дигор весной и осенью совершает жертвоприношения на реке Девятка, «кормит воду».

Во время обряда она кладет пшеничную крупу и табак в маленькую берестяную посудину в виде уточки (иногда просто на кусок бересты), окуривает дымом багульника («эухэхи»), затем втыкает две палочки высотой сорок-пятьдесят сантиметров на границе воды и земли с расстоянием тридцать-сорок сантиметров друг от друга. Посуду с едой она толкает между этими палочками и приговаривает: «Согдатава улэн вавоану!» («Пошли хороший улов!»).

Подобный культ можно наблюдать и в селе Найхин, Нанайского района, Хабаровского края. Добыча первого зверя сопровождается жертвоприношением, которое включает в себя благодарение духов за удачный промысел, просьбу послать охотничью удачу, желанием задобрить их лучшими кусочками пищи; вместе с тем, чтобы не обидеть покровителей, необходимо подбирать иносказательные слова.

Нанайцы села Бельго Комсомольского района, Хабаровского края для удачной рыбной ловли преподносят «жертвенную пищу — сугдичэ духу хозяина дома — дюлин, духу хозяина водной стихии — тэму» [1, с. 2986]. При этом на берегу реки ставятся три столбика со священными стружками, на концах вырезают личины, им поклоняются и мажут кашей рты. Ритуал проводится для задабривания Муэ Эднурни, владыки Амура. Остатки пищи помещают в ритуальную посуду в виде лодки — нойна, и от среднего столбика отталкивают по реке. Считается, что дух воды принял дары, если посуда идет ко дну.

С промысловыми обрядами тесно связан и культ первопредка, которого нанайцы называют «калгама» и описывают как «великана с остроконечной головой, двупальными руками и длинными ногами» [4, с. 272]. Они верят, что он живет в пещере, в горах и помогает в охотничьем промысле и рыбной ловле, но иногда и наказывает за нерадивое отношение к дарам леса. Деревянную скульптуру калгамы изготавливают прямо на охотничьем уголье и производят символический ритуал жертвоприношения.



Причем, часто спутником этого мифического героя является собака, чей образ довольно распространен в этом регионе. Согласно представлениям данного этноса, собака защищает своего хозяина и в реальной жизни, и при странствии в «царстве теней». Она является медиатором между земными и параллельными мирами, отгоняет злых духов, служит искупительной или умиловительной жертвой (речь идет об обряде закладывания черепов четырех жертвенных собак под угловые опоры дома).

Таким образом, промысловые обряды занимают важное место в жизнедеятельности данного этноса, что является антропологической константой у народа, ведущего присваивающий тип хозяйствования.

Литература:

1. Белая, Е. Г. Вопросы национальных и федеративных отношений / Е. Г. Белая // Выпуск 11 (80), 2021. — Том 11. — С. 2985–2989.
2. Иващенко, Я. С. Семиотика традиционного жилища (на материале нанайской культуры): монография / Я. С. Иващенко. — Комсомольск-на-Амуре: ГОУ ВПО «КнАГТУ», 2007. — 144 с.
3. Лопатин, И. А. Гольды Амурские, Уссурийские и Сунгарийские. Опыт этнографического исследования / И. А. Лопатин. — г. Владивосток, 1922.
4. Мифология. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. Е. М. Мелетинский. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — 736 с.
5. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2х т. / Гл. ред. Токарев С. А. — М.: НИ «Большая Российская энциклопедия», 1997. — 671с.

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

Соматические фразеологизмы в русском, персидском и английском языках

Моджадам Хассаин Негин, студент

Башкирский государственный медицинский университет (г. Уфа)

Статья посвящена исследованию универсальных характеристик соматических фразеологизмов в русском, английском и персидском языках на материале, отобранном методом сплошной выборки из учебника Дубровина «Русские фразеологизмы в картинках», Фразеологического словаря русского литературного языка Федорова, словаря «Oxford Dictionary of Idioms» и Большого персидско-русского словаря. Результаты показывают, что соматические идиомы — одна из самых крупных групп идиом как в русском, так и в английском и в персидском языках. Во всех трех языках больше идиом с наружными органами, чем с внутренними, семантическое распределение эмоций, состояний, характеристик с органами и частями тела, а также активное использование соматических идиом в литературе и обиходно-бытовом дискурсе.

Ключевые слова: фразеология, соматические фразеологизмы, персидский язык, сопоставительная лингвистика.

Somatic phraseological units in Russian, Persian and English

The article is devoted to the study of universal characteristics of somatic phraseological units in Russian, English and Persian on the basis of the material selected by a continuous sampling method from the textbook of Dubrovin «Russian phraseological units in pictures», the Phraseological dictionary of the Russian literary language of Fedorov, «Oxford Dictionary of Idioms» and the Large Persian-Russian Dictionary. The results show that somatic idioms are one of the largest groups of idioms in both Russian, English, and Persian. All three languages have more idioms with external organs than with

internal ones, the semantic distribution of emotions, states, characteristics with organs and body parts, as well as the active use of somatic idioms in literature and everyday discourse.

Keywords: *phraseology, somatic phraseological units, Persian language, comparative linguistics.*

Фразеология — это та часть языка, которая может помочь понять не только структуру и особенности языка, но и менталитет, историю и культуру носителей этого языка, то есть то, что называется культурным кодом.

Наше исследование посвящено сравнительному анализу соматических фразеологизмов в русском, английском и персидском языке. Актуальность обусловлена, во-первых, тесными международными контактами России и Ирана, во-вторых, отсутствием исследований по сравнению всех соматических идиом в русском и персидском (нам известна только работа с сопоставлением идиом с компонентом «голова» Ахмади и Алияри), в отличие от русского и английского, русского и французского и русского и китайского. Цель нашего исследования — выявить универсальные признаки соматических фразеологизмов в трех языках. Три исследуемых языка принадлежат к индоевропейской языковой семье, однако, как известно, относятся к разным языковым группам: славянской (русский язык), германской (английский язык) и иранской (персидский язык), — то есть присутствуют глубокие общие корни, уходящие в праязык, равно как и богатая индивидуальная история становления и развития и совершенно различный языковой строй, начинающийся с графики и включающий все компоненты языковой системы.

Однако, несмотря на ключевые различия русского, английского и персидского, существуют и универсальные, характерные для каждого из этих языков, особенности, уходящие корнями в когнитивный пласт языка и отражающий сходство мировосприятия носителей русского, английского и персидского. Такие универсальные особенности можно обнаружить при изучении соматических фразеологизмов.

Не ошибемся, если скажем, что соматическая группа — одна из самых больших и актуальных групп фразеологизмов. Соматические фразеологизмы — это устойчивые выражения, в которых центральным образом является часть тела человека (рука, нога, голова, язык, сердце и другие). Например, в русском языке — «водить за нос» (обманывать), «душа в пятки ушла» (испугаться), «рукой подать» (близко); в английском языке — «to keep an eye on» (следить), «to have a gut feeling» (иметь внутреннее чувство), «to pull someone's leg» (морочить

голову); в персидском языке — «دست و پا چلفتی» (неуклюжий), «دلش را به دست آوردن» (завоевать его/её сердце), «سر به سر گذاشتن» (дурачить). Такие фразеологизмы отражают особенности национальной культуры, образ жизни и менталитет народа и связаны с антропоцентризмом в языке.

Русские идиомы выбраны нами в учебнике Дубровина «Русские фразеологизмы в картинках» и в Фразеологическом словаре русского литературного языка Федорова, английские — в «Oxford Dictionary of Idioms», персидские идиомы — в Большом персидско-русском словаре, всего более четырёхсот единиц/идиом.

Все соматические идиомы трех языков можно классифицировать в соответствии с органом или частью тела, лежащими в основе номинативной единицы: голова, рука, нога, сердце, глаз и т. д. Например, голова: русский — «вылетело из головы», персидский — «روی چشم» (на голове), английский — «to have one's head in the clouds»; рука: русский — «махнуть рукой», персидский — «دست و پا زدن» (барахтаться, отчаянно пытаться), английский — «to lend a hand». Еще одним параметром классификации может быть чувство, ситуация, отраженные данным фразеологизмом (русский — «повесить нос» (грустить), персидский — «دلش مثل سیر و سرکه می جوشد» (Delash mesle seer o serke mijushad) — сердце кипит, как уксус и чеснок (быть очень расстроенным или сердитым), английский — «to have butterflies in your stomach» (волноваться)).

И в русском, и в английском, и в персидском можно выделить следующие семантические группы фразеологизмов:

- связанные с головой, часто выражают мыслительные процессы, умственные способности, решения;
- связанные с руками, отражают действия, работу, мастерство;
- связанные с ногами, выражают движение, перемещение, путь;
- связанные с языком, отражают речь, общение, способность выразить мысли.

Таким образом, соматические идиомы — одна из самых крупных групп идиом как в русском, так и в английском и в персидском языках. Во всех трех языках больше идиом с наружными органами, чем с внутренними, что можно объяснить большей степенью демонстрационности, семантическое распределение эмоций, состояний, характеристик с органами и частями тела, а также активное использование соматических идиом в литературе и обиходно-бытовом дискурсе. Все это можно определить как универсальные черты, характерные для русского, английского и персидского языков.

Литература:

1. Большой персидско-русский словарь: В 3 т. / сост. В. Б. Иванов [общ. редакция Е. Л. Гладкова]; Ин-т стран Азии и Африки МГУ им. М. В. Ломоносова. — М.: Фонд Ибн Сины, 2024. — Том 3. — 1136 с.
2. Дубровин М. И. Русские фразеологизмы в картинках. — М., 1987. — 326 с.
3. Линник Л. А., Петросян М. М., Леонова А. С. Русский язык как иностранный для студентов-медиков. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью Издательская группа «ГЭОТАР-Медиа», 2021. — 157 с.
4. Фразеологический словарь русского литературного языка / А. И. Федоров [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://rus-yaz.niv.ru/doc/phrasological-literary-dictionary/fc/slovar_200-2.htm#zag-4687. — Дата доступа: 02.12.2024.

«Песнь о Нибелунгах»: история о гибели целого народа

Смирнов Никита Алексеевич, студент

Научный руководитель: Васильева Елена Николаевна, зам. директора, преподаватель русского языка и литературы;

Научный руководитель: Карпова Светлана Евгеньевна, методист, преподаватель русского языка и литературы

Старорусский политехнический колледж (филиал) Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого

В статье представлен анализ средневекового героического эпоса «Песнь о Нибелунгах». Рассматриваются его исторические корни, структура, ключевые персонажи и движущие мотивы. Особое внимание уделяется трагедии гибели бургундского народа, её символическому значению и влиянию эпоса на мировую культуру.

Ключевые слова: *Великое переселение народов, раннее средневековье, германские племена, Бургунды, Нибелунги, Центральная Европа, эпос, германоскандинавская мифология, средневековая литература, средневековая поэзия.*

«Песнь о Нибелунгах» (от нем. *Das Nibelungenlied*) — один из величайших героических эпосов средневековой Германии, произведение, которое

стоит в одном ряду с такими столпами древней поэзии, как Англосаксонская поэма «Беовульф» или Франкская «Песнь о Роланде».

На данный момент мы имеем множество экранизаций и прочих творческих интерпретаций данного произведения: от оперного цикла «Кольцо Нибелунгов» Рихарда Вагнера до вдохновленного «Сильмариллиона» Джона Руэла Рональда Толкина.

Созданная неизвестным автором в XIII веке песнь не просто рассказывает о подвигах и трагедиях героев, но и раскрывает глубокую, пронзительную историю о неумолимом роке, предательстве и гибели целого народа, ведомого к своей участи. В основе сюжета лежат древние германские и скандинавские легенды, восходящие к эпохе Великого переселения народов (V–VI вв.), в частности, к истории падения Бургундского королевства в 437 году после нашествия кочевых племен гуннов [1, с. 1].

Сказание — не только значимый памятник европейской литературы, но и глубокое осмысление человеческой природы, чести, верности и разрушительной силы мести с позиции мировосприятия людей того времени [4, с. 69].

«Песнь о Нибелунгах» выделяется своим уникальным стилем, её главная особенность — это «нибелунгова строфа»: четырехстрочная рифмованная форма (ААВВ) с удлинённым последним стихом, что придает повествованию торжественный и фатальный тон:

«Затем воздал воитель двум братьям-королям, Хоть, жизни их лишая, чуть не погиб и сам: С ним бой затеял Альбрех, мстя за своих господ, Но карлик поражение изведаль в свой черед» (Авентюра III. О том, как Зигфрид приехал в Вормс) [1, с. 4].

Эпос удивительным образом совмещает грубую мощь и кровавую беспощадность древних германских сказаний языческих времен (месть, жестокость, массовые убийства) с изысканностью и рыцарским этикетом средневекового придворного романа (описания роскошных пиров, нарядов, церемоний, интриг) выразив весь сюжет в 39 песнях (условным главам, названным «Авентюрами») [2, с. 17].

Выделяя содержание, мы можем разделить песню на две составляющие части, по обозначению главного действующего лица. В «Песни о Нибелунгах» главные герои, вокруг которых разворачивается вся трагедия, это Зигфрид и Кримхильда:

Зигфрид — Идеальный Герой с Роковой Наивностью [3, с. 184]. В начале поэмы Зигфрид представляет себя как воплощение рыцарского идеала. Он молод, невероятно силен, победил дракона, овладел несметными сокровищами

Нибелунгов и, искупавшись в драконьей крови, стал почти неуязвимым. Его образ сияет благородством и доблестью.

Зигфрид приезжает ко двору бургундов, привлеченный красотой принцессы Кримхильды. Он, будучи чистым сердцем и, возможно, немного наивным в придворных интригах, соглашается помочь королю Гунтеру (брату Кримхильды) завоевать руку могучей королевы Брунхильды. Здесь проявляется его роковая ошибка: Зигфрид использует свою силу и хитрость (шапку-невидимку) для обмана Брунхильды. Он помогает Гунтеру казаться сильным, скрывая свою истинную роль в покорении королевы.

Эта ложь в итоге становится причиной его гибели. Когда обман вскрывается и между королевами Кримхильдой и Брунхильдой вспыхивает ссора из-за чести, могущественный, но самоуверенный Зигфрид оказывается уязвим не своей силой, а человеческой подлостью. Он не видит угрозы в Хагене, хитроумном вассале Гунтера, и даже доверяет Кримхильде тайну своего единственного слабого места. Хаген предательски убивает Зигфрида.

Итог образа: Зигфрид — это символ уходящей героической эпохи, где доблесть и сила не всегда могут противостоять обману и коварству. Его смерть — это первый, но самый важный шаг к катастрофе.

Кримхильда — Хороший человек, обратившийся во зло [3, с. 185]. В начале поэмы Кримхильда — это прекрасная и нежная принцесса, воплощение женственности и верности. Она искренне любит Зигфрида и горюет о его смерти.

Однако смерть Зигфрида полностью меняет её. Горе, умноженное на подлость убийства и хищение Хагеном сокровищ Нибелунгов (которые Зигфрид подарил ей), превращает её в совершенно другого человека. Она становится одержимой мстью, которая поглощает её целиком.

Кримхильда годами вынашивает свой план. Её второй брак с могущественным королем гуннов Этцелем — это не любовь, а стратегический шаг для обретения власти и войска, чтобы отомстить за мужа. Она приглашает своих братьев-бургундов в гости, зная, что это ловушка.

В землях Этцеля Кримхильда хладнокровно и жестоко организует массовую бойню, в которой погибают все её родные братья и их воины. Она не останавливается ни перед чем, становясь беспощадной фурией мести. В финале она сама лично убивает Хагена, а затем и Гунтера, добившись своей кровавой цели.

Итог образа: Кримхильда — это ярчайший пример того, как глубокое горе и неконтролируемая жажда мести могут полностью исказить человеческую душу, превратив любящую женщину в чудовище, которое в итоге уничтожает

не только своих врагов, но и саму себя, став причиной гибели всего своего народа [4, с. 70].

«Песнь о Нибелунгах» — это не просто эпическая поэма, а трагедия, где герои обречены из-за гордыни, клятв и жажды мести. Гибель бургундов символизирует крушение целого мира — эпохи героических идеалов, погребённых под кровью и золотом.

Литература:

1. «Песнь о нибелунгах»: [эпос] / перевод со средневерхненемецкого Юрия Корнеева; примечания и вступительная статья А. Я. Гуревича. — Санкт-Петербург: Азбука: Азбука-Аттикус, 2021. — 375, с. — (Азбука-классика). — ISBN 978-5-389-03507-2.
2. Мелетинский, Е. М. Происхождение героического эпоса. Ранние формы и архаические памятники: монография / Е. М. Мелетинский; отв. ред. В. М. Жирмунский; Академия наук [АН] СССР. Институт мировой литературы им. А. М. Горького. — Москва: Издательство восточной литературы [ИВЛ], 1963. — 462 с. — (Исследования по теории и истории эпоса)
3. Бучилина Ю. Н. «Архетипическая основа «Песни о Нибелунгах» // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2007, № 4, с. 183–186
4. «Другие средние века: к 75-летию А. Я. Гуревича» / Ин-т науч. информ. по обществ. наукам, Рос. акад. наук; [сост.: И. В. Дубровский, С. В. Оболенская, М. Ю. Парамонова]. — Москва [и др.]: Университетская книга, 2000. — 463 с. — (Российские Пропилеи). — Библиогр. в конце разд. и в примеч. — ISBN 5-7914-0088-7.

Способы включения цитаты в медиатекст

Тянь Цзихань, студент магистратуры

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

В статье рассматриваются способы включения цитаты в медиатекст как одно из ключевых проявлений интертекстуальности. Автор уточняет понятие цитаты в рамках лингвистического анализа и выделяет три основные формы её интеграции: прямая цитата, косвенная цитата и гибридные формы, сочетающие элементы обоих типов. Особое внимание уделяется коммуникативным и прагматическим функциям цитаты в структуре медийного высказывания. В исследовании опираются на труды ведущих специалистов в области лингвистики, включая М.М. Бахтина, А.Н. Баранова, Ю.А. Сорокина и др.

Ключевые слова: цитата, медиатекст, интертекстуальность.

Methods of including a quotations in a media text

The article examines the methods of incorporating quotations into media texts as one of the key manifestations of intertextuality. The author clarifies the concept of a quotation within the framework of linguistic analysis and identifies three main forms of its integration: direct quotation, indirect quotation, and hybrid forms that combine elements of both types. Particular attention is paid to the communicative and pragmatic functions of quotations within the structure of media statements. The study is based on the works of leading linguistics scholars, including M.M. Bakhtin, A.N. Baranov, Yu.A. Sorokin, and others.

Keywords: quotation, media text, intertextuality.

Цитата является одним из ключевых понятий теории интертекстуальности. Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвящённых проблеме цитации, само понятие «цитата» остаётся до настоящего времени недостаточно определённым. В зависимости от исследовательского подхода, цитата рассматривается в различных лингвистических парадигмах и получает разнообразные наименования: текстовая реминисценция, чужое слово, чужая речь, прецедентное высказывание, прецедентный текст, интертекст и др. Как отмечает Т.Г. Ревзина, «лингвистические механизмы интертекстуальных отношений по-прежнему неясны» [4, с. 60]. В настоящей главе автор предпри-

мет попытку уточнить и конкретизировать понятие цитаты как лингвистической единицы в рамках интертекстуального анализа.

Цитата рассматривается как полноправный компонент текста, в структуру которого она интегрируется. Исследование способов включения цитаты традиционно велось с монологической позиции — как субъективное восприятие и интерпретация чужой речи одним говорящим субъектом. В данной парадигме чужое слово рассматривалось исключительно как объект авторских трансформаций и стилистический приём, направленный на создание образа персонажа. Подобные способы включения цитат анализировались в рамках авторской речи как определённые синтаксические конструкции (Виноградов, 1971; Инфантова, 1958; Ковтунова, 1953 и др.).

Цитата в структуре медиатекста функционирует как значимый структурно-семантический элемент, обладающий рядом специфических характеристик, проявляющихся в процессе реализации комплекса коммуникативных и прагматических функций. Для каждого жанра медиатекста характерен определённый инвариантный набор лексико-грамматических средств и структур, обеспечивающих выражение цитаты [3].

Некоторые исследователи ограничивают понимание цитаты исключительно прямой речью, то есть дословным воспроизведением высказывания или фрагмента текста. В соответствии с этой позицией цитата оформляется только в виде прямой речи. Однако, как отмечалось в предыдущей главе, в рамках настоящего исследования под цитатой понимается конкретный текст, на который ссылается автор, и который обладает набором атрибутивных признаков. При этом цитата не обязательно оформляется в виде прямой речи, и может включать другие формы воспроизведения чужого слова.

Способы включения цитаты в тексты СМИ отличаются значительным разнообразием — от отдельных словосочетаний и простых предложений до объёмных текстовых фрагментов. Цитата может интегрироваться в медиатекст с использованием прямой и косвенной речи, вводных слов, словосочетаний или целых вводных конструкций.

1. Прямая цитата

Прямая цитата вводится в авторский текст и оформляется как прямая речь. Прямая речь — это буквальная передача чужой речи в кавычках. Наибольшей популярностью у журналистов пользуется прямая речь, выразительные возможности которой трудно переоценить.

Характерная черта прямой цитаты состоит в том, что она построена из двух частей — ввода и цитаты. Ее основное требование — точное указание на ис-

точник цитируемого высказывания, и она, как наиболее близкая к живой речи форма цитаты, выделяется особой эмоциональностью. Прямая цитата может вводиться в текст статьи при помощи графического маркера, т. е. кавычек.

Например:

«Безусловно, будут те элементы, которые надо будет заменить, но я надеюсь, что большинство останется, не будет ощущение новодела», — говорит Алексей Гинзбург, архитектор, внук Моисея Гинзбурга. (Коммуна превратится в отель. Вести. 18.03.2008)

Прямая речь может состоять как из одного предложения, так и из нескольких предложений, которые могут быть различными по структуре, по цели высказывания и т. д. Например:

«Инвестиции в человека стали ключевой идеей развития страны, — продолжал Дмитрий Медведев. — в ближайшие годы необходимо стабилизировать численность населения, а затем способствовать его приросту. Кроме того, нужно изменить отношение людей к старости. Чтобы пожилой человек мог жить полной жизнью. Необходимо также снижать детскую смертность». (Владимир Путин: «Не решили. А только сдвинули с мертвой точки гору проблем», КП, 29.02.2008)

Прямая речь также может непосредственно включаться в авторское предложение в качестве его члена; такая чужая речь заключается в кавычки, знаки же препинания ставятся по условиям авторского предложения. Она проявляется в нерасчленном речевом потоке.

Цитата включена в авторское предложение на правах его компонента, она выделяется кавычками, а знаки препинания употребляются только те, которые диктуются самим строем предложения, например:

По окончании первого (2000 год) ВС достигли способности защитить жизненные интересы Китая, в том числе путём успешного ведения локальных войн низкой и средней интенсивности по всему периметру границы, а также «эффективно сдерживать и устрашать потенциальных противников». (Угроза, которая сама по себе «не рассосётся», Владивосток, 11,03,2008)

2. Косвенная цитата

Косвенная цитата — это способ передачи чужой речи от лица говорящего. В отличие от прямой цитаты, здесь чужая речь меняется, из нее устраняются все слова и формы, которые указывают на лицо-автора этой речи и на лицо-адресата (собеседник). Косвенная цитата оформляется как косвенной речи.

Косвенная речь может с разной степенью приближенности отражать характер цитат, однако в этом случае более естественным представляется его интер-

претация журналиста в новой речевой ситуации, чем повторение «чужих слов» при трансформации личных форм глаголов и местоимений.

Отношение журналиста к цитате передается посредством структурно-семантических скреп, показывающих в каком ключе необходимо рассматривать цитату. Скрепы, таким образом, являются своеобразным эмоционально-оценочным комментарием.

Среди скреп — глаголов говорения можно выделить:

- глаголы, обозначающие вербальность: говорить, рассказывать, заявлять, сообщать, комментировать и т. д.;
- глаголы, обозначающие вопросы: спрашивать, отвечать;
- глаголы, обозначающие присоединение: продолжать, дополнять;
- глаголы, обозначающие внимание: подчеркивать, намечать, показать;
- глаголы, обозначающие декларативность: утверждать, уговорить, обещать;
- глаголы, обозначающие умственные процессы: думать, считать, чувствовать (Петрова, 1987).

Например:

Наконец, спикер Совета Федерации Мироно, отметил, что запущенные механизмы для того, чтобы жилье стало доступным для граждан. (Владимир Путин: «Не решили. А только сдвинули с мертвой точки гору проблем». КП. 29.02.2008)

При введении цитаты в новый контекст нередко возникают новые смыслы, которые являются результатом столкновения содержания цитаты и комментария журналиста.

3. Смешение элементов прямой и косвенной цитаты

В теории интертекстуальности особое внимание привлекает явление смешения прямой и косвенной цитаты, связанное с усложнением речевой структуры и двойственным авторством высказывания. В условиях жанрового и стилистического разнообразия современные авторы нередко прибегают к гибридным способам передачи чужой речи, сочетающим элементы как прямого, так и косвенного цитирования.

На практике границы между этими формами часто размыты. Во многих публицистических, научных и особенно художественных текстах встречаются смещённые цитаты, в которых сохраняются отдельные признаки прямой речи (лексика, порядок слов, стилистика), но синтаксически и контекстуально они встраиваются в авторское высказывание, приближаясь к косвенной речи.

Подобные конструкции выполняют не только информативную, но и оценочную функцию, позволяя автору не просто передавать чужую мысль, но и вы-

ражать к ней отношение. Нередко они становятся средством прагматического воздействия: варьируя интонацию и контекст, автор может задавать читателю определённое восприятие цитируемого содержания.

Как отмечают А. Н. Баранов [1] и Ю. А. Сорокин [5], гибридные формы цитирования служат важным маркером интертекстуальности, демонстрируя одновременное присутствие «чужого» и «своего» в тексте, что создаёт эффект многоголосия — понятие, введённое М. М. Бахтиным [2].

Смешение прямой и косвенной цитаты выступает как выразительное средство авторской позиции и сложный механизм представления чужой речи. Его анализ способствует более глубокому пониманию текстовой структуры и интерпретации интертекстуальных связей.

Например:

Так, министр сельского хозяйства Гордеев заметил, что «госкредиты сельхозпроизводители добросовестно возвращают, а до 2012 года финансирование нацпроектов увеличивается в три раза! Ну и главное — нацпроект по поддержке агропрома позволил по-новому взглянуть на село». (Владимир Путин: «Не решили. А только сдвинули с мертвой точки гору проблем», КП, 29.02.2008)

Здесь глагол «заметил» существует как скреп, т. е. речь идет от лица автора, но потом чужая речь не меняется, а буквальная передача, и заключается в кавычки.

4. Пересказ

В рамках теории интертекстуальности пересказ в новостном тексте выполняет важную интертекстуальную функцию, выступая средством включения чужой речи в авторский дискурс при сохранении информационного содержания и трансформации формы.

В условиях медиакоммуникации, где оперативность и сжатость изложения играют ключевую роль, журналисты нередко прибегают к переформулированию высказываний официальных лиц, очевидцев, экспертов, сохраняя при этом ссылку на источник. Это позволяет одновременно:

- передать чужую точку зрения (факт интертекстуального включения),
- встроить её в контекст авторского высказывания (речевая адаптация),
- и сохранить стилистическое единство текста.

Таким образом, пересказ становится не только способом актуализации прецедентной информации, но и механизмом речевого воздействия, поскольку через выбор слов, модальных средств и синтаксических конструкций журналист может выразить собственное отношение к цитируемому мнению.

Кроме того, пересказ способствует формированию интертекстуальных связей между новостными сообщениями, объединяя тексты в единую медиадискурсивную систему, где одни события или мнения интерпретируются через призму других. Это делает пересказ важным инструментом медийной интертекстуальности, поддерживающим когерентность и полифоничность современного информационного пространства. Существуют такие скрепы, касающиеся пересказа в текстах СМИ: Как говорит кто, По мнению кого, ... С точки зрения... и др.

Например:

По мнению эксперта, факт назначения человека, который плохо видит и имеет плохую репутацию, является свидетельством о падении нравов во внутренней, в кадровой политике США. (Как губернатор Нью-Йорка будет подписывать документы, если он — инвалид по зрению? АиФ 18.03.2008)

Кроме вышеперечисленных способов включения, некоторые ученые называют эпиграф особым видом цитаты. Эпиграфы помещаются перед текстом (в правом верхнем углу) и служат для того, чтобы раскрыть основную мысль произведения (или его части), выразить отношение автора к изображаемому, установить связь данного произведения с другими. В текстах СМИ эпиграф тоже иногда употребляется.

Приведем в пример эпиграф в газете АиФ («Кто, кого и как будет прослушивать?», АиФ. 13.3.2008).

Читал, что недавно силовикам разрешили прослушивать мобильные телефоны. И будто сотовые компании должны записывать каждый разговор. Не понимаю, разве это технически возможно?

Д. Миаденцев, Белозёрск

Итак, в каждом случае предпочтение того или иного способа ввода цитаты должно быть обусловлено решением определенных стилистических задач в конкретном тексте. В данной работе выделяются прямая и косвенная цитаты, смешение прямой и косвенной цитат, пересказ. Цитата может вводиться в тексты СМИ с помощью прямой речи, косвенной, вводных слов или вводных словосочетаний (предложений). Наибольшей популярностью у журналистов пользуется прямая речь.

Литература:

1. Баранов А. Н. Лингвистическая экспертиза текста: теоретические основания и практика. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2013.

2. Бахтин М. М. Слово в романе // Вопросы литературы и эстетики. — М.: Худож. лит., 1975. — С. 72–233.
3. Варченко В. В. Цитатная речь в составе медиа-тексте. — М.: изд-во ЛКИ, 2007
4. Ревзина О. Г. Лингвистика XXI века: на путях к целостности теории языка // Критика и семиотика. — 2004. — Вып. 7. — С. 11–20.
5. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста. — М., 1985.

Научное издание

Исследования молодых ученых

Выпускающий редактор Г.А. Письменная
Ответственные редакторы Е.И. Осянина, О.А. Шульга, З.А. Огурцова
Подготовка оригинал-макета О.В. Майер

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 10.06.2025. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 4,4.
Тираж 300 экз.

Издательство «Молодой ученый».
420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»,
Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.