

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



14²⁰²⁵
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 14 (565) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Юлий Михайлович Шокальский* (1856–1940), русский и советский ученый-географ, гидрограф, океанограф, картограф.

Юлий Михайлович родился 17 октября 1856 года в Петербурге, в семье юриста Михаила Осиповича Шокальского. Мать будущего ученого Екатерина Ермолаевна была старшей дочерью Анны Петровны Керн, подруги Александра Сергеевича Пушкина. Сын Пушкина, Григорий Александрович, помогал Екатерине Ермолаевне воспитывать мальчика, когда тот остался без отца.

Счастливым обстоятельством в его жизни было знакомство с семейством этнографа, исследователя Арктики Ивана Ивановича Шопена, действительного члена Императорского Русского географического общества. Частые беседы с ученым зародили в мальчишке интерес к географии.

По окончании прогимназии Юлий поступил в морское училище, которое окончил с Нахимовской премией, а затем блестяще завершил курс Морской академии. Во время летней практики Шокальский плавал в Балтийском море. Вместе с другими выпускниками готовился к кругосветному плаванию, но помешала война с Турцией. По окончании морского училища Юлий Михайлович прослужил около года на крейсере «Кречет».

Его научная деятельность началась с поступления на службу в Главную геофизическую обсерваторию, где он стал заведующим отделением морской метеорологии. Затем он перешел в морское училище, где начал преподавать математику, навигацию и физическую географию. Здесь Юлий Михайлович обнаружил блестящие педагогические способности. Будущие моряки горячо любили и уважали своего талантливого учителя и воспитателя. Шокальский не оставлял педагогической работы до самой смерти. Он преподавал в Морской академии, в Ленинградском университете и в других учебных заведениях.

С 1887 года и на протяжении последующих 20 лет Юлий Михайлович возглавлял библиотеку Морского министерства. В 1907 году он перешел на службу в Главное гидрографическое управление, заняв должность заведующего метеорологической частью. Шокальский ввел в науку понятие «Мировой океан», считая все океаны — Индийский, Атлантический, Северный Ледовитый, Тихий — частями Мирового океана.

Свои многолетние научные работы по изучению морей Юлий Михайлович обобщил в капитальном труде «Океанография», который вышел в свет в 1917 году. Эту классическую работу в 1919 году премировала Российская Академия наук и позднее Парижская академия наук.

Морю Шокальский посвятил свои классические труды «Океанография» и «Физическая океанография», положившие начало отечественной науке об океане. По инициативе ученого была основана Севастопольская морская обсерватория. На ее базе в 1923–1928 годах он смог осуществить свою давнишнюю мечту — провести детальные экспедиционные работы по изучению Черного моря. Для экспедиции было выделено особое судно. Ученые располагали приборами новейших конструкций. Судно экспедиции три четверти года находилось в плавании.

Исследования велись с борта корабля, который останавливался в открытом море через каждые 30 миль, а в прибрежной полосе — через каждые 5 миль. Море изучалось от поверхности до самого дна. Ученые измеряли глубины, брали пробы воды и грунта на разных глубинах. В прибрежных районах дночерпателем и драгой собирали бентос. На судне находилась химическая лаборатория. Юлий Михайлович сам участвовал во всех больших рейсах. Работа на судне велась круглые сутки, в любую погоду.

В начале XX века Шокальский являлся, пожалуй, самым крупным российским ученым в области картографии и геодезии. Он создал первую гипсометрическую карту России, дающую геометрически точное изображение рельефа суши и морского дна. А «Большой атлас мира», изданный им в 1905 году, стал важнейшей вехой в отечественной картографии. Юлий Михайлович был первым редактором советских школьных атласов.

Имя Шокальского неразрывно связано с деятельностью Русского географического общества. В 1882 году Юлия Михайловича избрали действительным членом Императорского Русского географического общества, а в 1917 году он стал первым избранным председателем Общества, не являвшимся членом императорской фамилии.

В 1931 году на Международном географическом конгрессе в Париже делегаты Американского географического общества вручили Шокальскому Золотую медаль Каллума — высшую награду этого общества.

В возрасте 75 лет Шокальский по собственному желанию покинул пост председателя Русского географического общества, уступив свое место Николаю Ивановичу Вавилову. В знак признательности за заслуги его объявили почетным председателем Общества, и до конца своих дней Юлий Михайлович продолжал активно участвовать в его работе.

Жизнь Шокальского протекала на стыке двух исторических эпох, сделав его свидетелем грандиозных изменений, произошедших в России. Он 37 раз представлял русскую географическую науку на международных географических, морских, картографических конгрессах и конференциях, был почетным членом крупнейших научных географических обществ мира. Скончался Юлий Михайлович в 1940 году в возрасте 83 лет в Ленинграде, похоронен на Литераторских мостках.

Именем ученого назван Центральный лекторий Русского географического общества в Петербурге, а также 12 географических объектов и явлений, в том числе пролив между двумя островами в архипелаге Северной Земли; два острова в проливе Карские Ворота и при входе в Обскую губу; на Северном острове Новой Земли — ледник Шокальского, названный так Георгием Яковлевичем Седовым, а также теплое течение в Баренцевом море, идущее вокруг Шпицбергена.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Ашарин С. А.

Разработка методического обеспечения для подготовки специалистов ледового сервиса в системе дополнительного профессионального образования..... 153

Важеркин Д. Д.

Особенности профессионального самоопределения учителей, работающих в пришкольных лагерях..... 159

Волкова М. А.

Сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи у старших дошкольников 161

Галеев Р. Р.

Роль этнопедагогики в формировании профессиональной идентичности обучающихся..... 166

Давлетшина А. М.

Влияние социальных сетей на формирование дружеских связей старшеклассников в условиях киберсоциализации..... 169

Зимонина Ю. С.

Нарушение моторного планирования: виды диспраксии и апраксии от моторных до речевых форм 172

Золотухина А. С.

Профилактика интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы..... 174

Коротаева П. В.

Структурно-содержательная составляющая поликультурной компетентности 177

Кузьменко А. П., Шершень Н. Н.

Способы достижения единства обучения, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов в военном учебном заведении 178

Матвейчук Ю. Ю., Бальджирова М. В.

Факторы успешной интеграции в общество в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии 180

Никифорова О. В.

Роль работы с пластилином в развитии творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья..... 184

Пирогова А. А.

Совершенствование компетенций педагогических работников на уроках английского языка со слабоуспевающими обучающимися и преодоление их учебной неуспешности 186

Савинец Н. В.

Значение фонематического слуха в развитии речи детей среднего дошкольного возраста 188

Садовая О. В.

Ведение проектной деятельности в детских учреждениях для детей с тяжелыми нарушениями речи 190

Семёнова К. Р.

Коллективно-творческая деятельность 193

Семений Н. Н.

Особенности формирования практических навыков учащихся на уроках химии 195

Сергеева Е. Н., Павлова А. В.

Формирование традиционных нравственных ценностей на уроках русского языка 198

Скоченко И. Л.

Работа с одарёнными детьми при обучении английскому языку..... 200

Хирная Ю. А.

Дистанционные образовательные технологии в дополнительном образовании старших дошкольников на примере кружка художественной направленности «Узоры России» 202

Хлыстова Н. Н., Меликсетян М. М.,

Загулина М. В., Скребнева Н. А.,

Попова Ю. С., Золотарева Л. С.,

Шаманская Р. М., Кривошлыкова Е. В.

Народная музыкальная игра, её значение и роль в жизни дошкольника 204

Хребтова М. В.

Искусственный интеллект на службе у учителя. Использование искусственного интеллекта в организации рабочего процесса 208

ФИЛОЛОГИЯ,
ЛИНГВИСТИКА**Власенко Я. С.**Структурные особенности сторителлинга
в жанре фэнтези 210**Кенжебек Г. А.**Частотность различных порядков
слов в русском и английском языках:
синтаксический анализ и лингвистические
аспекты 215**Парфенова Л. С.**Языковая личность автора в различных
типах дискурса: подходы к ее изучению и их
специфика 219

ПЕДАГОГИКА

Разработка методического обеспечения для подготовки специалистов ледового сервиса в системе дополнительного профессионального образования

Ашарин Сергей Александрович, студент магистратуры

Научный руководитель: Бунаков Павел Юрьевич, доктор технических наук, профессор

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна, Московская обл.)

В условиях расширения ледовых спортивных площадок и увеличения спроса на качественные услуги ледового сервиса насущной задачей становится подготовка высококвалифицированных специалистов в данной области. Основная цель статьи — разработка методического обеспечения для обучения мастеров ледового сервиса, основываясь на анализе существующих подходов и передового опыта. В работе предложены компоненты для комплексной подготовки специалистов, включающие заточку, клепку и формовку коньков, а также методы заливки и ухода за ледовым покрытием. Представленный материал и рекомендации способствуют углублению профессиональных знаний и практических навыков, что напрямую влияет на повышение качества спортивной инфраструктуры и безопасности тренировочного процесса.

Ключевые слова: ледовый сервис, заточка коньков, клепка коньков, формовка ботинок коньков, заливка льда, уход за ледовым покрытием, методическое обеспечение, профессиональное образование.

Актуальность настоящей статьи обусловлена тем, что развитие спортивной индустрии в нашей стране и, в частности, увеличение числа ледовых арен затрагивает интересы огромного числа спортсменов, в том числе профессионалов и любителей ледовых видов спорта. Одним из ключевых условий для качественных тренировок и соревнований, вне всякого сомнения, является наличие хорошего льда и адекватно подготовленного инвентаря. Статус и характеристики поверхности льда оказывают значительное влияние на технику движений спортсменов, их скорость, резкость маневров и безопасность. Подходящая заточка коньков является в этом контексте не менее важной: от ее качества зависят сопротивление скольжения конька, его сцепление с ледовой поверхностью и в целом эффективность выполнения спортивных элементов. Таким образом, специализированные навыки и знания в области подготовки и обслуживания коньков приобретают особую важность. Несмотря на острую потребность в этом виде услуг, найти квалифицированные центры или специалистов, способных предложить профессиональную заточку коньков, может быть затруднительно. В связи с этим актуальность создания методической основы для обучения специалистов, работающих в секторе ледового сервиса, представляется особенно существенной для поддержания и развития качества занятий ледовыми видами спорта.

В данной работе авторы ставят своей целью разработку методического обеспечения для подготовки мастеров ледового сервиса, которая включает в себя:

- методическое обеспечение для подготовки специалистов по заточке коньков;
- методическое обеспечение для подготовки специалистов по клепке коньков;
- методическое обеспечение для подготовки специалистов по формовке ботинок коньков;
- методическое обеспечение для подготовки специалистов по заливке льда и уходу за ледовым покрытием.

Основным методом данной работы будет изучение и обобщение передового опыта в области ледового сервиса.

Охарактеризуем подробно каждый из представленных пунктов.

Методическое обеспечение для подготовки специалистов по заточке коньков

Разработка методического обеспечения для подготовки мастеров заточки коньков предполагает создание комплексной программы, которая начинается с теоретических основ заточки. Обучающиеся знакомятся с различными технологиями заточки, изучают типы лезвий для коньков и соответствующие методы заточки, предназначенные для конкретных задач — от фигурного катания до хоккея.

В наше время вопрос, где купить оборудование хорошего качества и в разумные сроки становится всё более актуальным. Иностранные образцы зачастую доживают свой срок, не имея ни сервиса, ни техподдержки. Иностранные компании уходят с рынка. Некоторые отечественные компании наоборот, развиваются, предоставляют более качественный сервис и условия, гарантии качества и сжатые сроки поставки.

Одной из таких компаний является Sharpmaster. Расскажем подробнее об оборудовании, производимом компанией:

— Станок для заточки коньков Profil 20022SC (рис. 1) — это профессиональный автоматический станок для заточки коньков с самоцентрирующимся держателем лезвия конька относительно заточного камня, который не требует регулировки толщины лезвия. Кроме того, в нем имеется возможность зажима сразу двух лезвий для их одновременного профилирования, и он позволяет затачивать коньки радиусной и V (FBV) заточкой, вытачивая при этом продольный профиль, что необходимо для оптимального катания с учетом веса и особенностей катания.

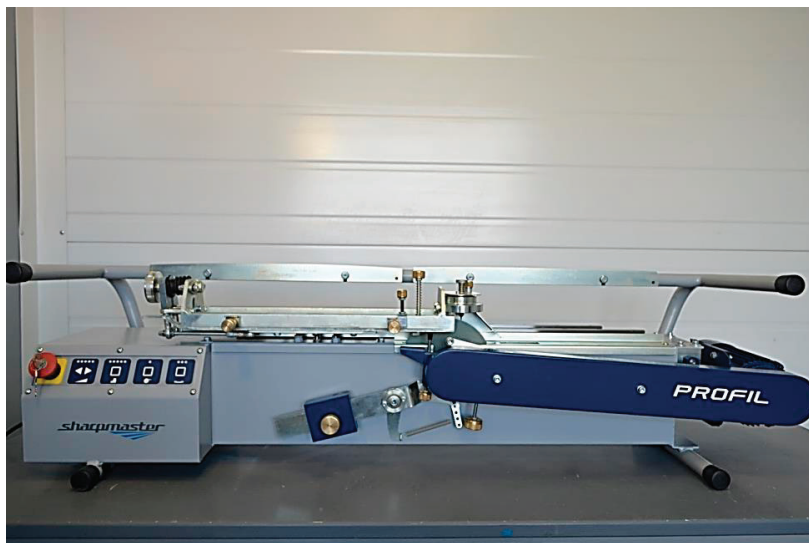


Рис. 1. Станок для заточки коньков Profil 20022SC

— Станок MINI от компании Sharpmaster (рис. 2) — это профессиональный автоматический станок для заточки коньков. Он позволяет затачивать коньки радиусной и V (FBV) заточкой.



Рис. 2. Станок MINI от компании Sharpmaster

— Ручной станок (рис. 3). При помощи него можно затачивать коньки радиусной и V (FBV) заточкой. Удобство работы, надежность и неприхотливость станка делают его незаменимым помощником каждого мастера по заточке коньков.



Рис. 3. Ручной станок

Одним из инновационных направлений деятельности Sharpmaster является производство алмазных правящих роликов для заточки коньков — именно эта компания первыми на Евразийском континенте освоили выпуск такого инструмента. Алмазные ролики дают возможность затачивать коньки не только классическим «желобком», но и FBV-заточкой. От профиля заточки зависит скорость и маневренность. FBV-заточка дает возможность затачивать острые ребра при минимальной канавке на лезвии, и за счет этого конек меньше проваливается в лед. У спортсмена выше скорость, и он меньше устает.

На рис. 4 приведена блок-схема, которая характеризует принцип функционирования устройства [1, с. 6].

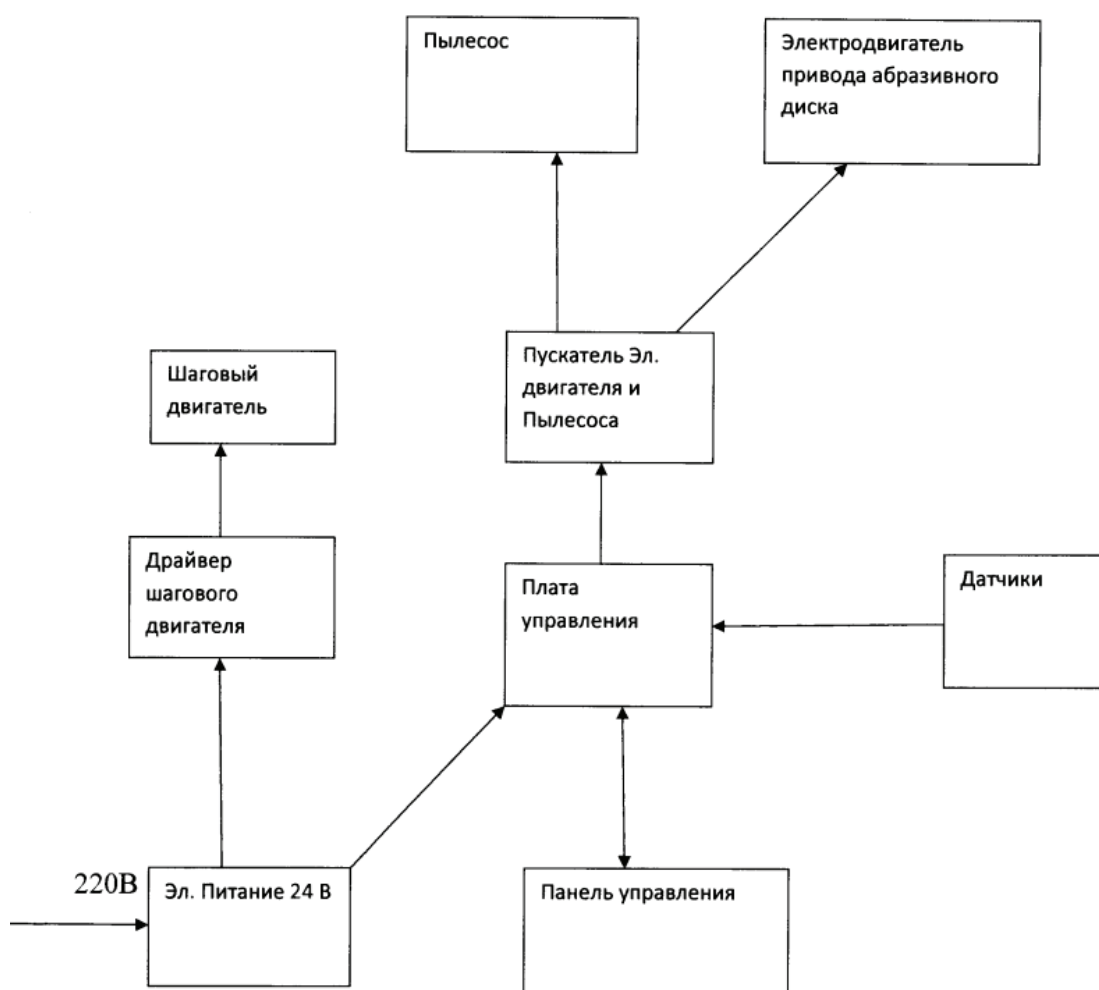


Рис. 4. Принцип функционирования устройства

Существует различные виды коньков [2, с. 49]:

— Фигурные коньки — предназначены для занятий фигурным катанием и удобны для выполнения специфических элементов на льду. Они могут использоваться в качестве прогулочных коньков и имеют толщину лезвия около 4 мм.

— Хоккейные коньки — предназначены для игры в хоккей. Изготавливаются, как правило, из материалов, защищающих ноги хоккеиста от воздействия ударов. В последнее время получили распространение такие возможности, как быстрый съем лезвий и возможность формовки ботинка конька под особенности строения ног игрока.

— Вратарские коньки — предназначены для вратарской игры в хоккей. Имеют более усиленный ботинок по сравнению с хоккейными коньками, более прямой профиль лезвия конька. Толщина лезвия около 4 мм.

— Конькобежные коньки — предназначены для скоростного бега на коньках. Начиная с конца 90-х годов 20 века соревновательные варианты конькобежных коньков имеют лезвия с шарниром в передней части и разъединяющейся с пяткой ботинка свободной подпружиненной задней частью. Их конструктивная особенность — удлиненное лезвие толщиной около 2 мм и заниженный ботинок.

— Коньки для шорт-трека — предназначены для скоростного бега на коньках с малыми радиусами поворота. Имеют удлиненное лезвие, но короче чем у конькобежных коньков. Лезвия относительно ботинка немного развернуты в сторону поворота и имеют толщину около 2 мм.

— Коньки для хоккея с мячом — предназначены для игры в хоккей с мячом. Имеют некоторое сходство с коньками для игры в классический хоккей, но при этом у них более плоский профиль лезвия и, как правило, более жесткий и низкий ботинок.

— Коньки для прогулочного катания. Имеют разнообразную форму, комфортный и высокий ботинок. Детские варианты прогулочных коньков иногда имеют возможность увеличения ботинка за счет его раздвижения. Существуют также модели с двумя лезвиями для большей устойчивости на льду для тех, кто учится кататься на коньках.

Ключевое внимание в разработке методик уделяется знакомству с оборудованием для заточки, включая автоматизированные заточные станки и ручные инструменты, которые требуют различной настройки в зависимости от требуемой остроты и угла лезвия. Аспекты безопасной работы с такими инструментами и устройствами являются обязательными элементами программы. Значительное внимание уделяется практическому применению полученных знаний, развитие навыков точной и качественной работы. Курс обучения включает разработку стандартов оценки качества выполненной заточки и техник обслуживания оборудования для обеспечения его долговечности и точности работы, что крайне важно для безопасности и производительности спортсменов.

Методическое обеспечение для подготовки специалистов по клепке коньков

Создание методической базы для обучения мастеров клепки коньков охватывает все аспекты деятельности: от обзора инструментов и материалов, используемых в процессе клепки, до практического применения этих знаний.

Используемый при обучении станок (рис. 5) предназначен для установки и удаления заклепок стаканов коньков, установки и удаления люверс шнурков. При использовании формовочной оснастки станка, возможна растяжка и формовка ботинок хоккейных и фигурных коньков [3, с. 107].

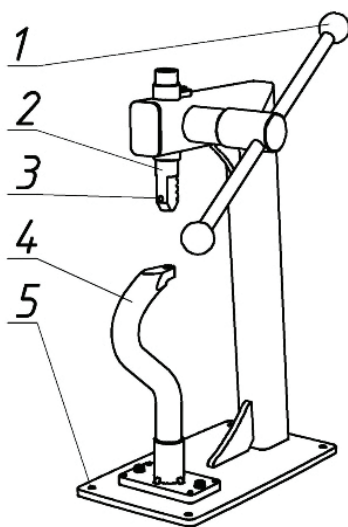


Рис. 5. Станок для клепки коньков

1 — рукоятка, 2 — держатель инструмента, 3 — стопорный винт, 4 — крюк, 5 — крепежное отверстие

Программа подготовки специалистов по клепке коньков начинается с основ технологии клепки, включая изучение сил, воздействующих на коньки во время использования и методов укрепления, которые помогут устранить слабые места. Обучающие материалы должны представлять различные техники работы с широким спектром материалов, от металлов до композитов. Специалисты знакомятся с методами диагностики и определения подходящих методов ремонта или усиления, осваивают практические навыки работы с основными и дополнительными инструментами клепки, познавая секреты мастерства в восстановлении исходной прочности конструкции. Помимо технических навыков, мастера тренируются в ведении документации качества выполненных работ и основам предоставления услуг посетителям.

Методическое обеспечение для подготовки специалистов по формовке ботинок коньков

Разработка методического обеспечения для специалистов по формовке ботинок коньков направлена на глубокое понимание индивидуальности стопы каждого человека. Курс начинается с детального изучения анатомии и биомеханики стопы, что необходимо для создания идеально подогнанной обуви. Затем внимание переключается на различные техники формовки, такие как термоформовка непосредственно на ноге спортсмена или формовка вручную с устранением проблемных мест для достижения идеального соответствия формам стопы.

Для индивидуальной формовки ботинок коньков используются печи (рис. 6).

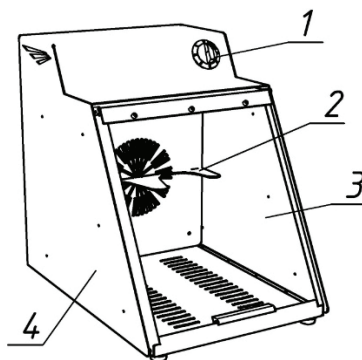


Рис. 6. Печь для индивидуальной формовки ботинок коньков

1 — реле времени, 2 — подпятник, 3 — стекло, 4 — корпус

Для формовки ботинок коньков также используются клещи (рис. 7). Они предназначены для индивидуальной подгонки ботинка конька под проблемные места ноги.

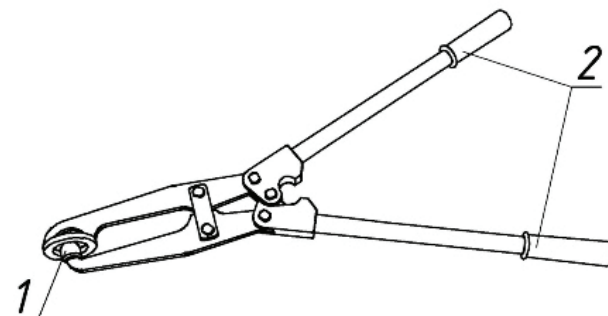


Рис. 7. Клещи для формовки ботинок коньков

1 — выпуклый рабочий элемент, 2 — ручки

Программа подготовки специалистов по формовке ботинок коньков включает знакомство со специальными инструментами для работы с ботинком, такими как формовочные печи, станки для формовки проблемных мест и ручные инструменты. Обучающие модули сфокусированы на тонких аспектах материаловедения, включая способы реагирования

материалов на тепло и давление, а также на методику применения внутренних стелек и подкладок для дополнительной поддержки. Подробные руководства и практические задания дают специалистам умения и знания, необходимые для достижения мастерства в искусстве индивидуализированной подгонки.

Существуют два основных вида термоформовки: полная и частичная. Их основным отличием является уровень подгонки ботинка конька под стопу игрока. Рассмотрим оба вида более подробно:

— полная термоформовка: данная маркировка говорит о том, что ботинок конька будет максимально активно подстраиваться под форму стопы игрока. Данный вид термоформовки доступен в моделях верхнего ценового сегмента (обычно верхние 2–3 модели). Стоит учитывать тот момент, что коньки могут иметь данную маркировку, но при этом эффективность подгонки будет отличаться: чем выше уровень модели, тем лучше ботинок принимает форму стопы. Отличия могут быть невелики, но все же.

— частичная термоформовка: более простой вариант, который используется в моделях уровня чуть ниже (средний сегмент и модели ниже среднего уровня). У ботинка с подобной маркировкой изменяет форму только верхняя часть ботинка: линия люверсов прижимается к подъему стопы, повторяя его форму, а верхняя кромка ботинка плотнее огибает ногу игрока в области голени.

Методическое обеспечение для подготовки специалистов по заливке льда и уходу за ледовым покрытием

Составление методического обеспечения для лиц, ответственных за заливку льда и его ухода, включает всесторонний обзор процессов, задач и лучших практик для создания и поддержания высококачественного ледового покрытия. Акцент делается на технических аспектах подготовки ледовой арены, включая подготовку основания, управление климатическими условиями и работы с заливочным оборудованием. Детально разрабатываются инструкции по процессам заливки, от первоначального слоя до финишного полирования поверхности, и методам обнаружения и устранения дефектов. Программа охватывает использование машин для чистки и полировки льда, например, ресурсейсер, и предусматривает обучение персонала основам технического обслуживания и ремонта оборудования. Особое внимание уделяется стандартам качества ледовой поверхности для различных видов спорта и мероприятий, включая хоккей, фигурное катание и общественные катания, а также протоколам безопасности для защиты сотрудников и пользователей.

Одним из направлений компании Sharpmaster является выпуск ледозаливочного оборудования. Агрегат ледозаливочный АЛ-254 (рис. 8) — это навесное оборудование для подрезки и заливки льда. Позволяет получать качественный, ровный лёд, при этом прост в эксплуатации и обслуживании. Значительно дешевле самоходных заливочных машин.



Рис. 8. Агрегат ледозаливочный АЛ-254

Таким образом, разработка методического обеспечения для специалистов ледового сервиса в области заточки коньков, клепки, формовки обуви и ухода за ледовым покрытием играет неограниченную роль в поддержании высоких стандартов спортивных дисциплин и безопасности людей. Теоретическая и практическая подготовка мастеров заточки коньков направлена не только на овладение технологиями и оборудованием, но и на развитие умений оценивания и обслуживания инструментов с целью обеспечения оптимальной производительности и безопасности коньков. Комплексный курс для мастеров клепки обеспечивает глубокое понимание материаловедения и механики, что позволяет эффективно решать задачи по укреплению и ремонту коньков, обеспечивая их долговечность и устойчивость к нагрузкам. Методические руководства для специалистов формовки ботинок коньков акцентируют важность индивидуального подхода, достигаемого через детализированное изучение анатомических и биомеханических особенностей каждого человека, а также с использованием специфических техник и инструментов для достижения идеальной по-

садки обуви. Объемные инструкции для персонала заливки и ухода за ледовым покрытием излагают многослойные процедуры и определяют стандарты качества ледовой поверхности, при этом выделяют важность обслуживания оборудования, точности выполнения задач и соблюдения мер безопасности для превосходного состояния льда. Комплексная методика и стремление к совершенству во всех этих областях обеспечивают профессионалам надёжный фундамент для вклада в успехи в ледовых вида спорта и гарантируют четкое понимание мастерами нюансов их ремесла, что, в свою очередь, ведет к повышению качества услуг и удовлетворенности людей.

Литература:

1. Патент № 154019 Российская Федерация, МПК А63С 3/10 (2006.01), Устройство для заточки коньков: № 20115115136/12: заявл. 22.04.2015: опубл. 10.08.2015 / 2. Ашарин С. А., Ашарин П. А. 12 с.: ил. // https://new.fips.ru/registers-doc-view/fips_servlet (дата обращения: 02.04.2025)
2. Маслова, А. Ф. Зачем зубчики на фигурном коньке? / А. Ф. Маслова, А. А. Бодунова. — Текст: непосредственный // Юный ученый. — 2024. — № 7 (81). — С. 48–54. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/81/4574/> (дата обращения: 03.04.2025).
3. Сыромятникова, Ю. А. Ледовый комплекс как объект спортивной инфраструктуры региона / Ю. А. Сыромятникова // Теория и методика профессионально-практической подготовки специалистов сервиса и туризма: Сборник научных статей, Челябинск, 21–23 апреля 2011 года / Южно-Уральский государственный университет, Кафедра туризма и социально-культурного сервиса; под редакцией Т. Н. Третьяковой. — Челябинск: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2011. — С. 107–118.

Особенности профессионального самоопределения учителей, работающих в пришкольных лагерях

Важеркин Данил Денисович, студент магистратуры

Научный руководитель: Лапицкий Олег Иванович, кандидат педагогических наук, доцент
Благовещенский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются особенности профессионального самоопределения учителей, работающих в пришкольных лагерях. Автор анализирует ключевые аспекты подготовки педагогов к работе в условиях временного детского коллектива, выявляет основные проблемы и предлагает пути их решения. Особое внимание уделяется формированию готовности педагогов к воспитательной работе, их мотивации и профессиональной компетентности. Статья основана на результатах эмпирического исследования, проведенного среди педагогов пришкольных лагерей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, пришкольный лагерь, педагогическая деятельность, готовность педагогов к воспитательной работе, воспитательная компетентность.

Современная система образования предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке педагогов, особенно в условиях внеучебной деятельности, такой как работа в пришкольных лагерях. Пришкольный лагерь представляет собой уникальную образовательную и воспитательную среду, где учителя сталкиваются с необходимостью адаптировать свои профессиональные навыки к неформальным условиям работы. Это требует от педагогов не только высокого уровня профессиональной компетентности, но и способности к самоопределению в новых условиях.

Целью данной статьи является выявление особенностей профессионального самоопределения учителей, работающих в пришкольных лагерях, и разработка рекомендаций по повышению их готовности к работе в таких условиях.

Профессиональное самоопределение учителей в пришкольных лагерях связано с необходимостью адаптации к новым условиям работы, где традиционные методы обучения и воспитания дополняются неформальными подходами.

Соколова Д. Н. отмечает, что работа в условиях лагеря требует от педагога не только профессиональных компетенций, но и способности к «ролевой гибкости» — быстрому переключению между функциями воспитателя, наставника и организатора [4]. Это подтверждается исследованием В. Н. Белова, где 86 % педагогов, прошедших спецподготовку, успешно адаптировались к лагерной среде благодаря освоению технологий продуктивной деятельности (КТД, проектные дела) [1, с. 164].

Традиционно в педагогике структуру профессиональной деятельности педагога в условиях лагеря рассматривают через три взаимосвязанных компонента:

— Мотивационный компонент предполагает наличие у педагога установки на личностную и общественную значимость работы с детьми в условиях лагеря.

— Когнитивный компонент включает знания о специфике работы с временным детским коллективом.

— Операционно-творческий компонент подразумевает умение применять эти знания на практике, адаптируясь к динамичной лагерной среде.

Мотивационный компонент предполагает наличие у педагога установки на личностную и общественную значимость работы с детьми в условиях лагеря. Когнитивный компонент включает знания о специфике работы с временным детским коллективом, а операционно-творческий — умение применять эти знания на практике.

Линкер Г. Р., Кругликова Г. Г. и Кантеева Е. А. указывают, что современная подготовка педагогов к работе в лагерях требует не только развития профессиональных компетенций, но и формирования личностных качеств, таких как ответственность, рефлексивность и стрессоустойчивость. Эти характеристики становятся критически важными в условиях круглосуточной работы с временным детским коллективом [2, с. 4].

Анализ практики работы пришкольных лагерей показывает, что многие учителя сталкиваются с трудностями, связанными с адаптацией к новым условиям. Основные проблемы включают:

— недостаточную готовность к круглосуточной работе с детьми;

— сложности в установлении доверительных отношений с родителями;

— дефицит навыков работы в условиях кратковременного детского коллектива, где, по данным Соколовой Д. Н., «каждый день требует новых решений» [4];

— необходимость совмещения различных функций (воспитатель, организатор, наставник);

— дефицит навыков работы с детьми из групп риска, включая детей с ОВЗ и воспитанников замещающих семей [2, с. 3].

Кроме того, как отмечают руководители лагерей, многие педагоги не готовы к работе с детьми из сложных социальных групп (дети-сироты, дети с ограниченными возможностями здоровья и др.).

Какими же профессиональными знаниями должен быть вооружен учитель, организатор детского коллектива?

Как отмечает Четвергова Н. Е., работа с временным детским коллективом требует от педагога «комплексной готовности, включающей психолого-педагогические знания, методические навыки и личностные качества,

позволяющие адаптироваться к динамичной лагерной среде» [5].

Для выявления уровня готовности педагогов к работе в пришкольных лагерях было проведено эмпирическое исследование. Использовались следующие методы:

— анкетирование для оценки мотивации и профессиональных установок;

— изучение удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в детском лагере;

— опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации воспитателя.

Результаты формирующего этапа исследования показали, что после внедрения предложенных рекомендаций (специализированные курсы, тренинги, система наставничества) уровень готовности педагогов к работе в пришкольных лагерях повысился. Доля педагогов с высоким уровнем готовности увеличилась с 10 % до 12 %, а средний уровень вырос с 65 % до 70 %. При этом количество педагогов с низким уровнем готовности сократилось с 25 % до 18 %. Эти изменения свидетельствуют об эффективности предложенных мер и необходимости их дальнейшего развития (см. Таблицу 1). Это свидетельствует о необходимости дополнительной подготовки педагогов для работы в условиях пришкольного лагеря. У них наблюдается положительное отношение к профессии, однако отмечаются трудности в применении теоретических знаний на практике и в организации воспитательного процесса.

Уровень удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в лагере варьируется от среднего до высокого. Наиболее высокие оценки были получены по аспектам отношений с коллегами и администрацией, что свидетельствует о благоприятном психологическом климате в коллективе.

Большинство педагогов имеют выраженный или высокий уровень социально-психологической адаптации. Это свидетельствует о том, что они успешно справляются с профессиональными задачами и находят общий язык с коллегами и детьми.

В исследовании М. М. Поташника профессиональное развитие педагога трактуется как целенаправленный процесс овладения компетенциями, необходимыми для эффективного решения образовательных задач: обучения, воспитания, социализации и сохранения здоровья учащихся [3]. При этом ключевым аспектом выступает не просто накопление знаний, а их оптимальное применение в педагогической практике.

Проведённое эмпирическое исследование позволило нам выделить следующие особенности профессио-

Таблица 1. Уровень готовности педагогов до и после констатирующего этапа исследования

Уровни готовности педагогов к работе в пришкольном лагере	Результат констатирующего этапа исследования	Результат формирующего этапа исследования
Высокий	10 %	12 %
Средний	65 %	70 %
Низкий	25 %	18 %

нального самоопределения учителей, работающих в пришкольных лагерях:

1. Высокий уровень мотивации к работе с детьми, но недостаточная готовность к круглосуточной работе (65 % педагогов отметили трудности в адаптации к такому режиму).
2. Недостаток опыта работы с детьми из сложных социальных групп (70 % педагогов указали на отсутствие подготовки для работы с детьми-сиротами и детьми с ограниченными возможностями здоровья).
3. Потребность в дополнительной подготовке по организации воспитательного процесса в неформальных условиях (80 % педагогов выразили желание пройти специализированные курсы).

Основными факторами, влияющими на готовность учителей к воспитательной деятельности в лагере, являются:

- наличие опыта работы с детьми в неформальных условиях;
- уровень мотивации к работе в лагере;
- наличие дополнительной подготовки (курсы, тренинги).

На основе результатов исследования были предложены следующие рекомендации:

1. Организация специализированных курсов для подготовки педагогов к работе в пришкольных лагерях. Эти

курсы должны включать как теоретические, так и практические аспекты работы с временным детским коллективом.

2. Развитие мотивации педагогов через систему поощрений и поддержки со стороны администрации школы и лагеря, который будет функционировать при школе.

3. Создание системы наставничества, где опытные педагоги помогают новичкам адаптироваться к условиям работы в лагере.

4. Организация регулярных тренингов по развитию soft skills (коммуникация, лидерство, работа в команде).

5. Технологии продуктивной деятельности, включая КТД и проектные ярмарки [1].

Профессиональное самоопределение учителей, работающих в пришкольных лагерях, является важным аспектом их профессиональной деятельности. Успешная работа в таких условиях требует не только высокого уровня профессиональной компетентности, но и способности к адаптации, гибкости и творческому подходу. Проведенное исследование показало, что многие педагоги нуждаются в дополнительной подготовке и поддержке для эффективной работы в пришкольных лагерях. Предложенные рекомендации могут стать основой для разработки программ повышения квалификации педагогов и улучшения качества работы пришкольных лагерей.

Литература:

1. Белов, В. Н. Подготовка будущего педагога к работе в лагере / В. Н. Белов // Высшее образование в России. — 2009. — № 9. — С.163–165.
2. Линкер, Г. Р. Современные аспекты подготовки будущих педагогов к организации детского отдыха детей / Г. Р. Линкер, Г. Г. Кругликова, Е. А. Кантеева. // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 2. Том 8. — С.1–9.
3. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). [Текст] / М. М. Поташник. — Педагогическое общество России, 2002. — 353 с.
4. Соколова, Д. Н. Воспитательная компетентность вожатого и воспитателя в условиях детского лагеря / Д. Н. Соколова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 8 (298). — С. 240–242.
5. Четвергова, Н. Е. Формирование готовности будущего учителя к работе в детском лагере: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Н. Е. Четвергова. — Барнаул, 2004–206 с.

Сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи у старших дошкольников

Волкова Марина Андреевна, студент

Научный руководитель: Малеева Елена Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета

В статье рассмотрена проблема развития связной речи у старших дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры. Согласно теории А. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, развитие связной речи у детей наиболее эффективно происходит в процессе сюжетно-ролевой игры. Сюжетно-ролевые игры способствуют развитию коммуникативных навыков и умений у детей. Они учат их красиво и ясно говорить, понимать других людей, быть вежливыми и соблюдать правила общения, выражать свои эмоции и отстаивать свою точку зрения. Игра позволяет детям расслабиться и отдохнуть, что способствует совершенствованию их речевых навыков и пониманию, делая речь более красивой и понятной.

Старший дошкольный возраст характеризуется становлением сюжетно-ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра направлена на развитие навыков ведения диалога, умения вступать в беседу, соблюдать правила речевого этикета, выражать свои эмоции и аргументировать свою точку зрения.

Ключевые слова: старшие дошкольники, связная речь, сюжетно-ролевая игра.

Введение

Сюжетно-ролевая игра представляет собой уникальную и многогранную форму детской деятельности, которая занимает важное место в процессе развития детей, особенно в старшем дошкольном возрасте. В этом возрасте дети начинают активно осваивать социальные роли, учатся взаимодействовать друг с другом, а также развивают свои коммуникативные навыки. Сюжетно-ролевая игра, как форма игры, позволяет детям не только развлекаться, но и осваивать сложные речевые конструкции, расширять свой словарный запас и формировать связную речь. В процессе игры они учатся выражать свои мысли, чувства и эмоции, что является важным аспектом их общего развития.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов и подходов к развитию связной речи у старших дошкольников. В условиях современного общества, где коммуникация и способность к взаимодействию становятся все более важными, необходимо уделять особое внимание формированию у детей навыков связной речи. Сюжетно-ролевая игра, как средство, способствующее этому процессу, требует глубокого изучения и анализа.

Исследования показывают, что активное участие детей в сюжетно-ролевых играх не только улучшает их связную речь, но и способствует развитию социальной адаптации, эмоциональной сферы и креативного мышления.

В данной работе мы рассмотрим несколько ключевых аспектов, связанных с сюжетно-ролевыми играми и их влиянием на развитие связной речи у старших дошкольников. В первую очередь, мы определим, что такое сюжетно-ролевая игра, выделим ее основные характеристики и особенности. Далее, мы проанализируем роль сюжетно-ролевых игр в развитии речевых навыков, акцентируя внимание на том, как именно такие игры способствуют формированию связной речи у детей.

Определение сюжетно-ролевой игры

Сюжетно-ролевая игра — это форма игры, в которой участники принимают на себя определённые роли и создают сценарии, связанные с вымышленной жизнью персонажей. Особенностью сюжетно-ролевой игры является динамическое взаимодействие между участниками, которое происходит в рамках заданного сюжета или тематики. Главное внимание в таких играх уделяется не только совместным действиям, но и развитию каждого персонажа, его особенностей и целей, что способствует общему прогрессу группы [1].

Для старших дошкольников сюжетно-ролевая игра приобретает особое значение, так как в этом возрасте наблюдается активное развитие воображения и социальных навыков. Дети учатся адаптироваться к различным социальным ролям, таким как врач, продавец или учитель, что позволяет им не просто имитировать поведение, но и осознать и исследовать социальные взаимодействия в разнообразных контекстах [2].

В процессе игры осуществляется не только развитие речи, но и формирование личностной идентичности, что является важным этапом в дошкольном возрасте. В рамках сюжетно-ролевой игры дети взаимодействуют друг с другом, обсуждают игровые ситуации, вносят изменения в сценарий, исходя из своих предположений и фантазий. Это взаимодействие требует от них использования связной речи, что способствует активному обогащению словарного запаса, пониманию грамматических структур и формированию навыков самостоятельного выражения своих мыслей [3].

Важно отметить, что сюжетно-ролевая игра может включать в себя элементы различной социальной и культурной реальности, что предоставляет детям возможность сопоставлять свои роли с реальной жизнью и расширять горизонты своего восприятия внешнего мира. Дети могут обучаться различным нормам поведения и правилам взаимодействия, что, в свою очередь, развивает их коммуникативные навыки и способность к эмпатии [4].

Работа в группах во время сюжетно-ролевых игр также способствует формированию социального интеллекта. Взаимодействие с другими детьми позволяет развивать навыки переговоров, разрешения конфликтов и коллективной игры. Это в свою очередь отражается на уровне эмоционального и социального комфорта ребенка, что напрямую связано с его способностью к общению и развитию связной речи [5].

Таким образом, сюжетно-ролевые игры становятся не только средством развлечения, но и важным инструментом для комплексного развития детей, способствуя формированию у них навыков, необходимых для успешного общения и взаимодействия в будущем.

Сюжетно-ролевая игра в развитии связной речи старших дошкольников

В старшем дошкольном возрасте речь детей становится более связной, грамматически правильной и ситуативно независимой. Развивается осознанное отношение к речи и умение передавать информацию понятно для со-

беседника. Важную роль играет сюжетно-ролевая игра, которая, по мнению Выготского и Леонтьева, наиболее эффективно способствует развитию связной речи.

В игре дети выражают свои мысли и чувства, проигрывают жизненные ситуации и осваивают различные темы (бытовые, производственные, общественные). Разнообразие игровых умений способствует тематическому разнообразию и самореализации в общении. Игра развивает навыки диалога, речевого этикета, выражения эмоций и аргументации. Даже монологическая речь в игре может быть формой диалога с воображаемым собеседником.

Сюжетно-ролевые игры способствуют развитию творческой активности, самостоятельности мышления, преодолению трудностей в развитии связной речи, усвоению грамматических норм и обогащению словарного запаса [6].

Заслуживает внимания и тот факт, что сюжетно-ролевые игры могут варьироваться по тематике и сложности, в зависимости от возраста и уровня развития детей. С помощью настройки сценариев, педагоги могут делать акцент на конкретных речевых аспектах, например, обучать выражению эмоций, ведению диалога, формированию вопросов и четкому изложению мыслей. Это открывает широкие возможности для развития связной речи, что является важной задачей дошкольного образования.

Сюжетно-ролевые игры способствуют расслаблению, снимают напряжение и активизируют речь детей, делая её более понятной. Игры развивают связную речь, обогащают словарный запас и углубляют представления об окружающем мире, знакомя с новыми предметами и явлениями. Они улучшают интонационную выразительность, дикцию и диалогическую речь, учат детей беседовать, отвечать на вопросы и рассказывать. Сюжетно-ролевые игры — важный инструмент развития связной речи в дошкольном возрасте, обеспечивающий разнообразие методов обучения и общее развитие личности в условиях дружелюбного общения [7].

Методики и результаты диагностики связной речи у старших дошкольников

Диагностика связной речи у детей старшего дошкольного возраста прошла в детском саду «Голубок» Нижнетуринского городского округа с участием 16 детей старшей группы № 11. Использовались методики О. С. Ушаковой, методика Е. А. Стребелевой «Составь рассказ по картинке» и методика обследования диалогической речи А. В. Чулковой.

Цель исследования: определение уровня развития связной речи у старших дошкольников.

Этапы:

1. **Подготовительный** — подбор методов и планирование процедуры.
2. **Диагностический** — проведение исследования.
3. **Итоговый** — анализ и обсуждение данных.

Методика «Опиши предмет»

Цель: описать предмет, выбранный педагогом: машинку для мальчиков и куклу для девочек. **Выявляет способность ребенка описывать предмет и связывать слова в предложения.**

Результаты

Высокий уровень — 37,5 % детей (6 человек), средний уровень — 62,5 % детей (10 человек). Низкого уровня не выявлено.

Девочки:

1. Отвечали «она красивая» и «она большая».
2. Дали имя кукле: Ева — Эльза, Катя — Вика, Алиса — Маша.
3. Рассказывали, что с куклой можно играть, кормить и переодевать.

Мальчики:

1. Отвечали, что машинка серая, маленькая, у неё четыре колеса и открываются двери.
2. Трое составили подробные рассказы о машинах: участие в гонках, поездки людей, наличие машин в семье.
3. Марсель назвал марку игрушечной машинки — «Волга».
4. Никита и Матвей заявили о желании стать водителями.
5. Остальные давали подробные ответы на вопросы воспитателя.

Было выявлено, что многие дети могут описывать предмет после уточняющих вопросов, самостоятельно называя только предмет и пару его качеств.

Методика «Опиши мяч»

Цель второй методики — оценить способность ребёнка описывать предметы, не опираясь на визуальные опоры.

Воспитатель предлагает ребёнку рассказать о мяче: какой он, для чего служит и что с ним можно делать. По ответам ребёнка можно сделать вывод об уровне развития его связной речи: высоком, среднем или низком.

Результаты

По итогам второй методики можно отметить, что высокий уровень развития связной речи наблюдается только у 25 % детей (4 человека), а средний уровень — у 75 % (12 человек). Высокий уровень оказался ниже, чем в первой методике, что свидетельствует о сложности описания предметов без наглядности. Несмотря на это, некоторые дети справились с заданием на отлично, и ни у кого не было зафиксировано плохих результатов. Ребята называли признаки мяча: круглый, маленький или большой, какого он цвета. 5 детей самостоятельно определили спортивные игры, в которых фигурирует мяч: футбол, баскетбол, во-

лейбол. Большинству детей потребовались уточняющие вопросы воспитателя.

Методика «Составь рассказ по картинке»

Третью методику О. С. Ушаковой «Опиши собаку» мы заменили на методику Е. А. Стребелевой «Составь рассказ по картинке». Это было сделано после того, как мы выяснили, как дети могут описывать предметы. В дальнейшем мы немного усложним задания. Оценка ответов детей также осуществляется по трехбалльной системе.

Цель данной методики — определить способность ребёнка создавать последовательный и связный рассказ на основе серии картинок «Разбитая чашка». Оценивается способность ребёнка понять логику действий, изображённых на картинках, расположить их в соответствии с сюжетом и создать связный рассказ.

Воспитатель предлагает ребёнку рассмотреть две картинки (на первой изображено начало действия, на второй — его завершение), расположить их в правильном порядке и составить рассказ.

Результаты

По итогам проведения методики «Составь рассказ по картинке», у 31 % детей (5 человек) определен высокий уровень развития связной речи. Эти дети с большим интересом отнеслись к заданию и с лёгкостью придумали сюжет к картинкам. Для примера приведем рассказ Евы: «Мама купила новую кружку, чтобы пить из нее чай и кофе. Она попросила меня принести ей чай, чашка стояла на кухне, на столе. Я нечаянно ее уронила, и кружка разбилась, я сказала маме: «Прости, мамочка». Мама меня не ругала и сказала: «Ничего страшного, купим новую кружку». Рассказ достаточно информативный, есть последовательность действий, реплики персонажей (мамы и Евы), связный сюжет. Ева прекрасно справилась с заданием.

Средний уровень развития определен у 56 % детей (9 человек), которые не проявили заинтересованности в задании в полной мере, в некоторых моментах рассказа наблюдались длительные паузы. Путаницы в последовательности не было. Рассказы этих детей были неуверенными, но наводящие вопросы воспитателя помогали им составить свои рассказы до конца. Из 16 детей у 2 человек (13 %) оказались низкие результаты. Эти дети сказали только одну фразу: «Кружка разбилась». На вопрос «А почему кружка разбилась?» отвечали «упала» и «не знаю».

Методика «Рассказ на определённую тему»

Мы применяли методику О. С. Ушаковой «Рассказ на определённую тему», чтобы оценить способность детей описывать заданную тему и уровень владения связной речью. Детям было предложено составить рассказ на интересную для них тему, например, «Мой любимый мультфильм», «Моя семья» или «Мои друзья».

Результаты

Результаты показали, что 44 % детей (7 человек) продемонстрировали высокий уровень развития связной речи, а 56 % (9 человек) — средний. Низких результатов не было выявлено. Дети легко справились с заданиями на близкие им темы. Среди популярных мультфильмов у девочек были «Клуб Винкс», «Холодное сердце», «Сказочный патруль» и «Царевны», а у мальчиков — «Щенячий патруль», «Турбозавры» и «Фиксики». Некоторые дети смогли составить рассказы о своих друзьях и семье, но им потребовалась помощь воспитателя.

Методика «Пересказ»

Цель $\frac{3}{4}$ оценить умение детей устно излагать прочитанное.

Дети слушали рассказ Л. Н. Толстого «Косточка» и затем пересказывали его.

Результаты

Результаты показали, что 25 % детей (4 человека) продемонстрировали высокий уровень развития связной речи, 44 % (7 человек) — средний, а 31 % (5 человек) — низкий. Дети с низким уровнем пересказывали рассказ невнимательно, путались в событиях и ожидали помощи воспитателя. Двое детей не смогли запомнить имя главного героя и затруднились сделать выводы о его поступке.

Вывод: Методики по О. С. Ушаковой и Е. А. Стребелевой позволили распределить детей старшей группы по уровням развития связной речи: высокий уровень — у 5 детей, средний — у 11 детей, низкий уровень не выявлен.

С помощью ранее проведенных методик мы определили уровень связной монологической речи детей. Следующим шагом стало выявление уровня связной диалогической речи с помощью методики диагностики А. В. Чулковой, включающей речевой этикет, реплицирование и составление диалогов.

Первый метод — речевой этикет.

Темы:

1. Приветствие
2. Знакомство
3. Просьба
4. Извинение
5. Конфликт в игре
6. Обращение к взрослому

Ситуации:

1. Ты пришел в детский сад и встретил воспитательницу Ирину Николаевну. Как ты ее приветствуешь?
2. В вашу группу пришла новая девочка. Как ты к ней обратишься?
3. Ты поливаешь цветы и не можешь достать один на шкафу. Как ты попросишь помощи у няни?
4. Ты сломал мамин цветок во время игры. Как ты извинишься?

5. Ты хочешь быть капитаном на корабле, но другой мальчик уже занял место. Что ты ему скажешь?

6. Тебе нужно узнать время. Как ты обратишься к взрослому?

Результаты.

По итогам диагностики 37 % детей (6 человек) показали высокий уровень развития связной диалогической речи. Они свободно владеют правилами поведения и вежливого обращения, связно выражают мысли и хорошо общаются.

Средний уровень был определен у 44 % детей (7 человек). Они знают правила, но иногда забывают их употреблять и испытывают затруднения при замене фразы.

Низкий уровень был выявлен у 19 % детей (3 человека). Они используют только выученные фразы и обращения, испытывают трудности в общении и путают формы обращения.

Второй метод: Реплицирование.

Цель: выявить наиболее часто используемые детьми виды реплик и их реакции в процессе беседы

Взрослый предлагал ребенку поговорить по телефону, произнося реплики-стимулы и ожидая реплики-реакции. Если ребенок не отвечал, взрослый переходил к следующей реплике. Были выбраны четыре типа побудительных реплик диалога: сообщение, побуждение к совместному действию, предложение и колебание. Ответы анализировались по критериям: наличие побудительных реплик, общее количество реплик, количество диалогических единств.

Результаты

5 человек показали высокий уровень. Дети охотно вступали в диалог, быстро реагировали.

Средний уровень:

У 5 человек выявлен средний уровень. Дети быстро реагировали, но часто меняли тему.

Низкий уровень:

У 6 человек низкий уровень. Дети не проявляли инициативы, ответы однословные.

Третий метод: составление диалогов.

Этот метод является заключительным этапом нашего исследования, направленного на выявление уровня развития диалогической речи у детей старшей группы.

Цель: определить, насколько эффективно дети применяют имеющиеся навыки при самостоятельном составлении диалогов.

Детям было предложено рассмотреть картинку с двумя беседующими зайцами и придумать их диалог. Темы могли быть разнообразными: подготовка к зиме, поиск еды, встречи с другими лесными обитателями. Дети могли использовать юмор, дружбу или приключения, что придавало игре увлекательный характер.

Задание способствовало развитию творческих, коммуникативных и речевых навыков, а также взаимодействию детей друг с другом.

Результаты

7 человек показали низкий уровень связной диалогической речи, используя короткие предложения и заменяя реплики жестами. Они не проявляли инициативу и составляли диалоги только по наводящим вопросам.

Дети со средним уровнем испытывали трудности, но смогли составить диалоги с ошибками в построении предложений.

Дети с высоким уровнем без проблем составили увлекательные диалоги с богатым воображением и экспериментированием со своей речью.

Данные показывают, что многие дети старшей группы не способны корректно и красиво говорить, строить длинные предложения и использовать богатый словарный запас. Они испытывают трудности в построении диалога, но с монологом справляются лучше.

Необходима целенаправленная работа по развитию связной речи у старших дошкольников.

Рекомендации воспитателю

Воспитатель играет ключевую роль в организации сюжетно-ролевых игр, направляя и активно участвуя в процессе. Он знакомит детей, создает условия для взаимодействия и удовлетворения потребностей, формирует детские объединения, помогая детям регулировать отношения.

В игре дети учатся действовать и общаться в соответствии с заданной ролью, выражать мысли и мнения. Воспитатель может помочь детям, если они не умеют участвовать, и создать комфортную игровую среду для инициативы и самоуправления.

Воспитатель следит за усвоением норм и правил поведения, что помогает разрешать конфликты и развивать дружбу.

Дети учатся самостоятельно выбирать тему, игровые способы и речевые формы, развивают словарный запас и умение точно выражать мысли.

Воспитатель обогащает содержание игры, расширяя игровые горизонты и активизируя воображение, вводит новых персонажей, меняет условия и подсказывает решения, развивая связную речь.

Воспитатель руководствуется следующими задачами:

- развитие игры как деятельности;
- расширение тематики;
- усвоение социального опыта;
- воспитание детского коллектива и каждого ребёнка;
- развитие психических процессов;
- социализация личности.

Воспитатель помогает детям выстраивать доброжелательные отношения, воспитывая нравственные чувства и навыки вежливости.

Педагогическое мастерство воспитателя выражается в умении поддерживать игру, находя баланс между вмешательством и свободой творчества, создавать условия для диалога и развития связной речи.

Воспитатель учитывает возрастные особенности детей, создавая условия для взаимодействия и углубленного вовлечения в сюжет.

Совместная игра с воспитателем помогает детям чувствовать себя увереннее, преодолевать трудности и развивать игровую инициативу.

Заключение

В заключение данной работы можно подвести итоги, касающиеся значимости сюжетно-ролевых игр как средства развития связной речи у старших дошкольников. Сюжетно-ролевая игра представляет собой уникальную форму деятельности, в которой дети не только развлекаются, но и активно обучаются, осваивая новые речевые конструкции, расширяя свой словарный запас и улучшая навыки общения. В процессе игры они учатся взаимодействовать друг с другом, что является важным аспектом их социального развития.

Исследования, проведенные в данной области, подтверждают, что сюжетно-ролевые игры способствуют формированию связной речи, так как в них дети вынуждены строить диалоги, выражать свои мысли и чувства, а также учитывать мнения и желания других участников. Это взаимодействие требует от них не только активного использования языка, но и умения слушать, что является важным компонентом эффективной коммуникации. В результате, дети становятся более уверенными в своих речевых способностях, что положительно сказывается на их общей речевой активности.

Перспективы исследований в области сюжетно-ролевых игр и их влияния на развитие речи у детей старшего дошкольного возраста открывают новые горизонты для педагогов и психологов. Важно продолжать изучение различных форм и методов организации игр, а также их влияния на разные аспекты развития ребенка. Это позволит не только улучшить качество образовательного процесса, но и создать более благоприятные условия для всестороннего развития детей.

Литература:

1. «Что такое сюжетно-ролевая игра и зачем нужно играть с детьми» [Электронный ресурс] // nsportal.ru — Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2017/12/05/chto-takoe-syuzhetno-rolevaya-igra-i-zachem-nuzhno>, свободный. — Загл. с экрана
2. Сюжетно-ролевая игра, ее роль в воспитании и развитии ребенка [Электронный ресурс] // spravochnick.ru — Режим доступа: https://spravochnick.ru/pedagogika/syuzhetno-rolevaya_igra_ee_rol_v_vospitanii_i_razviti_rebenka/, свободный. — Загл. с экрана
3. Что такое сюжетно-ролевая игра? Воспитателям детских садов... [Электронный ресурс] // www.maam.ru — Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskij-sad/chto-takoe-syuzhetno-rolevaya-igra.html>, свободный. — Загл. с экрана
4. Что такое сюжетно-ролевая игра и её роль в жизни дошкольника [Электронный ресурс] // 65kgsppb.caduk.ru — Режим доступа: <https://65kgsppb.caduk.ru/p346aa1.html>, свободный. — Загл. с экрана
5. Понятие о сюжетно-ролевой игре. Структурные элементы игры [Электронный ресурс] // moluch.ru — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/312/70950/>, свободный. — Загл. с экрана
6. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие диалогической речи [Электронный ресурс] // nsportal.ru — Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2023/01/16/vliyanie-syuzhetno-rolevoy-igry-na-razvitie-dialogicheskoy>, свободный. — Загл. с экрана
7. Сюжетно-ролевые игры как средство речевого развития у детей... [Электронный ресурс] // elar.uspu.ru — Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9353/2/04panova2.pdf>, свободный. — Загл. с экрана

Роль этнопедагогики в формировании профессиональной идентичности обучающихся

Галеев Рамис Раилевич, аспирант

Научный руководитель: Маликов Рустам Шайдуллович, доктор педагогических наук, профессор
Набережночелнинский государственный педагогический университет (Республика Татарстан)

В условиях глобализации и межкультурной интеграции роль этнических ценностей и традиций становится особенно значимой для воспитания будущих специалистов. Этнопедагогика интегрирует национальные особенности в образовательный процесс, развивает профессиональные качества. В статье рассматриваются теоретические аспекты этнопедагогического подхода, его влияние на формирование ценностных ориентаций и профессиональных компетенций обучающихся. Результаты исследования подчеркивают важность учета национальных особенностей в подготовке кадров, что формирует устойчивую профессиональную идентичность и повышение качества образования.

Ключевые слова: этнопедагогика, профессиональная идентичность, обучение, культурные ценности, образование, профессиональные компетенции, межкультурная интеграция.

В современном мире молодежь сталкивается с разнообразием национальных традиций, что создает потребность в определении, понимании и сохранении собственной идентичности, что делает тему этнопедагогики важной для формирования профессиональной направленности. В условиях глобализации и смешения культур возникает необходимость в сохранении и передаче культурного наследия последующим поколениям. Этнопедагогика играет ключевую роль в развитии традиций и обычаев, что способствует профессиональной идентификации. Формирование профессионализма является важным этапом в жизни молодежи, поскольку от выбора профессии зависит их рост, личностное развитие и удовлетворение от труда. Этнопедагогика может помочь молодежи осознать свои этнические основы, что влияет на выбор профессии.

В современном обществе важно создание условий для взаимопонимания и уважения различий между культурами. Роль этнопедагогики в формировании профессиональной идентичности молодежи заключается в развитии толерантности, межкультурного диалога и готовности к сотрудничеству в разнообразных профессиональных средах. Таким образом, исследование роли этнопедагогики в формировании профессиональной идентичности молодежи является актуальным и важным направлением в обществе.

Целью данного параграфа является изучение и анализ роли этнопедагогики в формировании профессиональной идентичности молодежи с учетом этнокультурных особенностей.

Задачами мы определили:

- а) раскрытие содержания понятия профессиональная идентичность молодежи и выявление влияния этнопедагогики на ее формирование;
- б) изучение основных принципов и методов этнопедагогики и их применимость в формировании профессиональной идентичности;
- в) анализ опыта применения этнопедагогики в работе с молодежью и оценить их эффективность;
- г) исследование влияния этнопедагогики на сохранение и развитие культурного наследия и его влияния на профессиональное самоопределение;
- д) разработку рекомендаций по дальнейшему развитию этнопедагогики в формировании профессиональной идентичности молодежи и выделить перспективы дальнейших исследований в данной области.

Выполнение этих задач позволит глубже понять важность роли этнопедагогики в формировании профессиональной идентичности молодежи, а также выявить ключевые аспекты этнокультурной взаимосвязи и выбора профессии молодых людей.

Краткий обзор существующих исследований в области этнопедагогики и формирования профессиональной

идентичности показал, что многие из них рассматривают этнопедагогiku как средство сохранения и передачи своеобразия народа, традиций и обычаев, что подсказывает обучающимся необходимость укорениться и развить понимание национальной принадлежности.

Формирование профессиональной идентичности раскрывает сильные и слабые стороны человека, когда он четко определяется в деятельности, может развивать навыки, искать новые возможности, а также планировать рост по служебной лестнице. Понимание профессиональной роли и целей развивает самоуважение и уверенность. В условиях быстро меняющегося рынка, самоуверенность адаптирует к новым условиям, справляться с изменениями, а также принимать обоснованные решения. Таким образом, профессиональная идентичность играет важную роль как в успешной карьере, так и в личностном развитии.

Роль этнопедагогики как инструмента формирования профессиональной идентичности молодежи определяется нижеследующим положением. Во-первых, этнопедагогика сохраняет и передает культурные традиции. Это важно для формирования уважения к культуре народа.

Этнопедагогика развивает толерантность, уважение к другим народам, что важно для успешной адаптации в мультикультурном обществе. Этнопедагогика способствует сознательному выбору профессии, соответствующей личным потребностям. Таким образом, этнопедагогика играет важную роль как средство формирования профессиональной идентичности молодежи.

Этнопедагогика — это раздел педагогики, изучающий воспитание и образование в различных этнокультурных группах. Основные принципы и методы этнопедагогики направлены на сохранение и развитие культурного многообразия, а также на создание условий для успешной социализации и образования представителей разных национальностей. Основными принципами этнопедагогики являются:

- 1) уважение к культурному многообразию: признание уникальности каждой культуры и этносов;
- 2) интеграция культурных приоритетов: включение средств этнопедагогики в образовательные программы, учебники; создание условий для гармоничного сосуществования разных культур;
- 3) индивидуализация и дифференциация обучения: учет индивидуальных особенностей и культурного фона обучающихся; применение методов и форм обучения, адаптированных к особенностям разных национальностей;
- 4) межкультурный диалог: содействие взаимопониманию между представителями разных национальностей; организация мероприятий и проектов с включением разных народов;

5) социальная справедливость: обеспечение равных возможностей для всех учащихся в образовании, независимо от их происхождения; борьба с дискриминацией и предвзятостью;

6) поддержка и развитие культурной идентичности: создание условий для самовыражения и самореализации в культурном аспекте.

Таким образом, этнопедагогика формирует у обучающихся подходы к выбору профессии, учитывая историческое прошлое народа, что сделает процесс профессионального самоопределения личностно значимым.

Роль этнокультурной практики в профориентационном процессе политехнического направления заключается в интеграции традиционных знаний, ценностей и навыков в современное техническое образование. Это обогащает процесс профессиональной ориентации, делает более личностно значимым для обучающихся и учитывает национальные особенности.

Этнокультурная практика соединяет народные ремесла, технологии и знания о современных технических направлениях. Например, изучение методов строительства, обработки материалов или создания инструментов станет основой для проявления интереса к инженерным специальностям или архитектуре.

Путем этнокультурной практики обучающиеся увидят, как технические знания применялись в традиционных ремеслах и хозяйственной деятельности. Это развивает интерес к политехническим направлениям, таким как машиностроение, энергетика, робототехника и др.

Этнокультурные практики включают hands-on опыт (например, изготовление изделий, работа с природными материалами), что развивает у обучающихся технические навыки, креативность и умение решать практические задачи. В этнокультурной практике проявляется ценность труда и мастерства, что важно для формирования положительного отношения к техническим профессиям. Обучающиеся учатся ценить труд инженеров, конструкторов, технологов и др. специалистов.

Интеграция этнокультурного компонента в профориентацию раскрывает связь с культурным наследием своего народа, мотивирует на выбор профессии, связанный с развитием и сохранением традиционных технологий. Этнокультурная практика включает изучение примеров, когда знания и технологии находят применение в современных инженерных решениях (например, использование принципов природных конструкций в архитектуре или бионике).

Участие в этнокультурной практике развивает у обучающихся такие качества, как командная работа, креативность, ответственность и умение работать с разными материалами, что важно для успеха в политехнических профессиях. Этнокультурная практика способствует видению, как технические знания используются для сохранения и развития культурного наследия, что станет мощным мотиватором для выбора политехнических специальностей.

Этнокультурные практики необходимо включать в учебные программы, проекты, мастер-классы, экскурсии и сотрудничество с мастерами народных ремесел, что больше увлечет и практико-ориентирует. Учёт этнокультурных особенностей в профориентации создает инклюзивную образовательную среду, где каждый обучающийся найдет свое место в мире технических профессий.

Таким образом, этнокультурная практика обогащает профориентационный процесс политехнического направления, делает глубоким, личностно значимым и ориентированным на сохранение духовно-материального наследия в условиях современного технологического развития.

Формирование профессиональной идентичности — сложный процесс, на который влияют различные факторы. Эти факторы можно разделить на три основные группы: социальные, культурные и личностные. Рассмотрим каждый из них подробнее.

1. *Социальные факторы* связаны с влиянием общества, окружения и социальных институтов на профессиональное самоопределение человека. Родители, родственники и близкие люди играют большую роль в формировании профессиональных предпочтений. Их советы ориентируют, могут и ограничить выбор профессии.

Школа, учителя, наставники и учебные предметы значительно влияют на профессиональную ориентацию. Качество образования, доступ к информации о профессиях и участие в профориентационных мероприятиях ценны для формирования идентичности. Друзья, сверстники и коллеги также влияют на выбор профессии путем общения, обмена опытом и примерами.

Востребованность профессий, уровень заработной платы, перспективы карьерного роста и условия труда — все влияет на профессиональный выбор. Общественные представления о «престижных» или «непрестижных» профессиях мотивируют выбор.

2. *Культурные факторы* связаны с традициями, ценностями и нормами, которые формируются в рамках конкретной этнической группы. У некоторых народов ценятся конкретные профессии (например, учитель, врач, инженер), что влияет на выбор профессии.

В семьях передаются устоявшиеся ремесла и профессии, молодёжь выбирает путь, связанный с продолжением семейного дела. Религиозные убеждения и культурные нормы также влияют на выбор профессии, особенно если они связаны с этическими или моральными аспектами труда.

В многонациональных обществах выбор профессии связан с желанием сохранить и развивать свою этнокультурную идентичность (например, работа в сфере культуры, образования или искусства).

3. *Личностные факторы* связаны с индивидуальными особенностями человека, его характером, интересами и способностями. Личные желания и хобби становятся основой для выбора профессии. Например, увлечение техникой приводит к выбору инженерной специальности.

Наличие определённых способностей (математических, творческих, коммуникативных и др.) влияет на профессиональный выбор и успех в выбранной сфере. Стремление к самореализации, желание помогать людям, достичь финансового благополучия и призвание — все мотивирует выбор профессии.

Все названные факторы взаимодействуют между собой. Например, культурные ценности семьи могут влиять на личностные предпочтения, а социальные

условия — корректировать выбор в зависимости от востребованности профессий. Важно учитывать, что формирование профессиональной идентичности — динамичный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека.

Таким образом, для успешного профессионального самоопределения необходимо учитывать как внешние (социальные и культурные), так и внутренние (личностные) факторы, а также их взаимосвязь.

Литература:

1. Галеев Р. Р., Маликов Р. Ш. Профориентационная мысль политехнического направления в малых жанрах татарской этнопедагогике (на материале пословиц и поговорок) // Педагогический научный журнал. — М., 2025. — Т. 8. № 2. — С. 108–113.
2. Галеев Р. Р., Маликов Р. Ш. Профориентационное содержание татарских былин и сказок политехнического направления (результаты и перспективы исследования) // Искусство и образование. — 2025. — № 2 (154). — С. 188–195.

Влияние социальных сетей на формирование дружеских связей старшекласников в условиях киберсоциализации

Давлетшина Алина Марселевна, студент

Научный руководитель: Лыдова Галия Михайловна, кандидат психологических наук, доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Статья посвящена анализу влияния социальных сетей, как фактора киберсоциализации, на процесс формирования дружеских связей среди старшекласников. Рассматриваются особенности онлайн-дружбы, ее отличия от традиционной «реальной» дружбы, а также влияние цифровой среды на социальные навыки, эмоциональную сферу, способность к эмпатии и доверию в условиях активной киберсоциализации.

Ключевые слова: социальные сети, дружба, старшекласники, онлайн-дружба, офлайн-дружба, социальные навыки, эмпатия, доверие, межличностные отношения, цифровая среда, киберсоциализация.

Киберсоциализация, процесс социализации личности в киберпространстве, становится все более значимым аспектом развития современных подростков. Социальные сети, как неотъемлемая часть интернет-среды, играют центральную роль в этом процессе, формируя новые модели общения, идентичности и межличностных отношений. Для старшекласников виртуальное пространство социальных сетей является важной площадкой не только для развлечения и информации, но и для социализации, включая формирование дружеских связей. Вопрос о том, как именно социальные сети, в контексте киберсоциализации, влияют на дружбу, является актуальным и требует научного изучения. С одной стороны, социальные сети предоставляют новые инструменты для киберсоциализации, расширяя возможности для общения и поддержания связей. С другой стороны, возникают опасения относительно влияния этих «цифровых» дружеских связей на традиционные социальные навыки, эмоциональное благополучие и процесс полноценной социализации подростков.

Киберсоциализация вносит существенные коррективы в традиционные модели формирования дружбы. Офлайн-дружба, формирующаяся в процессе «естественной» социализации вне интернета, основана на непосредственном взаимодействии и общем опыте. Онлайн-дружба, напротив, является продуктом киберсоциализации, возникающая и развиваясь в виртуальном пространстве социальных сетей [2, с. 59].

Сравнительная характеристика представлена в таблице 1.

Социальные сети как инструмент киберсоциализации оказывают двойственное влияние на развитие личности старшекласника, затрагивая социальные навыки, эмоциональную сферу, эмпатию и доверие.

Положительное влияние киберсоциализации через социальные сети [1, с. 47–48]:

1. Расширение социального капитала в киберпространстве. Социальные сети позволяют старшекласникам расширять свой социальный круг за границы географического расположения, формируя связи с единомышленни-

Таблица 1. Сравнительная характеристика понятий «офлайн-дружба» и «онлайн-дружба»

Характеристика	Офлайн-дружба	Онлайн-дружба
Контекст социализации	Традиционная социализация, «реальный мир»	Киберсоциализация, виртуальное пространство социальных сетей
Основа формирования	Непосредственное взаимодействие, общий опыт, личный контакт, общая среда (школа, двор)	Общие интересы в виртуальном пространстве, общие онлайн-сообщества, цифровая идентичность
Коммуникация	Преимущественно вербальная и невербальная, личная, непосредственная	Преимущественно текстовая, опосредованная, виртуальная, часто асинхронная
Эмоциональная близость	Высокая, основана на личном контакте, эмпатии, невербальных сигналах	Может быть менее глубокой, ограничена виртуальным общением, зависит от интерпретации текстовых сообщений
Доверие	Формируется постепенно, подтверждается временем и поступками в реальной жизни, наблюдаемое поведение	Может быть более хрупким, зависит от виртуального образа, онлайн-поведения и интерпретации онлайн-активности
Поддержка	Реальная, физическая и эмоциональная поддержка, личное присутствие	Виртуальная поддержка, информационная поддержка, эмоциональная поддержка может быть ограничена отсутствием физического контакта
Влияние на социальные навыки	Развитие навыков «живого» общения, невербальной коммуникации, эмпатии в реальных ситуациях	Развитие навыков письменной коммуникации, онлайн-этикета, навигации в цифровой среде, но потенциальное снижение навыков «живого» общения

ками и потенциальными друзьями в глобальном масштабе, что является важным аспектом киберсоциализации.

2. Формирование онлайн-идентичности и самовыражение. В процессе киберсоциализации подростки получают платформу для самовыражения, формирования и экспериментирования с онлайн-идентичностью, что может способствовать развитию уверенности и самопонимания. Онлайн-дружба может поддерживать этот процесс.

3. Развитие цифровой грамотности и коммуникативных навыков в цифровой среде. Активное участие в социальных сетях в рамках киберсоциализации способствует развитию необходимых в современном мире навыков цифровой коммуникации, критического мышления при работе с онлайн-информацией и онлайн-этикета.

Отрицательное влияние киберсоциализации через социальные сети [3, с. 147–150]:

1. Риск фрагментации идентичности и уход от «реальности». Чрезмерная погруженность в киберпространство и онлайн-дружбу может привести к фрагментации идентичности, когда онлайн-образ становится важнее «реального» «Я», и к снижению значимости «реальных» социальных взаимодействий, что негативно сказывается на традиционной социализации.

2. Снижение эмпатии и «социальной интуиции» в реальном мире: Преобладание текстовой коммуникации в онлайн-дружбе и отсутствие невербальных сигналов может привести к снижению способности распознавать и интерпретировать эмоции в «живом» общении, снижая эмпатию и «социальную интуицию», необходимые для успешной социализации вне киберпространства.

3. Усиление рисков кибербуллинга и нездоровых онлайн-отношений. Анонимность и опосредованность он-

лайн-коммуникации в социальных сетях повышают риски кибербуллинга, манипуляций и формирования нездоровых, зависимых отношений, негативно влияющих на эмоциональное благополучие в процессе киберсоциализации.

4. Формирование поверхностных социальных связей и «цифрового нарциссизма». Ориентация на «лайки» и количество подписчиков в социальных сетях может привести к формированию поверхностных социальных связей, «цифровому нарциссизму» и зависимости от онлайн-одобрения в процессе киберсоциализации, что препятствует развитию глубоких и значимых дружеских отношений как онлайн, так и офлайн.

Для оценки влияния социальных сетей на дружеские связи старшеклассников в процессе киберсоциализации было проведено условное анкетирование среди учащихся муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2 им. Героя Советского Союза, Маршала Советского Союза Говорова Л. А». Елабужского муниципального района Республики Татарстан и общеобразовательной школы «Университетская» Елабужского института (филиала) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Казанский (Приволжский) федеральный университет. Выборка N=100, возраст 15–17 лет.

Результаты анкетирования наглядно демонстрируют, что социальные сети играют ключевую роль в киберсоциализации старшеклассников, являясь основным инструментом для поддержания и формирования дружеских связей. Подавляющее большинство подростков активно используют социальные сети для общения, что

Таблица 2. Результаты анкетирования старшеклассников об использовании социальных сетей для общения и дружбы (в % от общего числа опрошенных)

Утверждение/Вопрос	% ответивших «Да» / «Согласен»
Активно использую социальные сети для общения с друзьями	95 %
Социальные сети помогают поддерживать связь с друзьями, живущими далеко	70 %
Есть друзья, с которыми познакомился в социальных сетях и никогда не встречался в реальности	55 %
Провожу больше времени, общаясь с друзьями онлайн, чем офлайн	40 %
Мне легче выражать свои эмоции и чувства в онлайн-общении, чем в реальной жизни	30 %
Сталкивался с ситуациями недопонимания или конфликтов с друзьями в социальных сетях	20 %
Онлайн-дружба может быть такой же глубокой и значимой, как и офлайн-дружба	15 %

подтверждает их значимость как платформы киберсоциализации в сфере межличностных отношений. При этом, хотя социальные сети облегчают поддержание связей на расстоянии и создают новые возможности для онлайн-дружбы, значительная часть старшеклассников проводит больше времени в онлайн-общении, что может свидетельствовать о смещении акцентов в социализации в сторону виртуального пространства. Интересно отметить, что, несмотря на активное использование социальных сетей для дружбы, лишь небольшая часть опрошенных считает онлайн-дружбу равноценной офлайн-дружбе, и при этом значительная доля сталкивается с трудностями в онлайн-коммуникации. Это указывает на потенциальные риски киберсоциализации через социальные сети, связанные с качеством и глубиной межличностных отношений, и подчеркивает важность развития навыков осознанного и ответственного использования цифровой среды.

Таким образом, исследование выявило, что социальные сети являются мощным фактором киберсоциализации, оказывающим существенное влияние на формирование дружеских связей старшеклассников. Они предоставляют уникальные возможности для расширения социального

капитала в киберпространстве и поддержания отношений на расстоянии, однако несут и риски, связанные с потенциальным снижением качества межличностных отношений, развитием поверхностных связей, ухудшением социальных навыков «живого» общения и снижением эмпатии в реальном мире.

Для обеспечения гармоничной киберсоциализации старшеклассников и сохранения ценности «реальной» дружбы, необходимо формировать у подростков критическое отношение к онлайн-общению, развивать навыки медиаграмотности и цифрового этикета, подчеркивать важность баланса между виртуальным и реальным общением, и акцентировать внимание на ценности «живого» общения и развития социальных навыков, необходимых для успешной социализации как в цифровом, так и в «реальном» мире. Дальнейшие исследования в контексте киберсоциализации должны быть направлены на разработку эффективных стратегий педагогической и психологической поддержки старшеклассников в процессе их социализации в цифровой среде, способствующих формированию здоровых и гармоничных межличностных отношений как онлайн, так и офлайн.

Литература:

1. Бирюков, А. Б. Зависимость от социальных сетей / А. Б. Бирюков. — Текст: непосредственный // Международный Научный Журнал «Инновационная наука». — 2017. — № 5. — 46–48 с.
2. Волгин, Е. В. Негативные последствия киберсоциализации несовершеннолетних / Е. В. Волгин, Р. Н. Андреасян, Э. Р. Исхаков. — Текст: непосредственный // Прикладная психология и педагогика. — 2018. — Т. 3. -№ 3. — 58–68 с.
3. Интернет-среда как источник психологических проблем и ресурс для совладания с ними у подростков / Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская. — Текст: непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2024. — № 212. — 146–160 с.

Нарушение моторного планирования: виды диспраксии и апраксии от моторных до речевых форм

Зимонина Юлия Сергеевна, учитель-логопед
МКДОУ «Детский сад № 47» г. Новомосковска (Тульская обл.)

Ключевые слова: диспраксия, апраксия, нарушение моторных навыков, нейропсихология, высшие психические функции.

Диспраксия и апраксия — это неврологические расстройства, связанные с нарушением планирования и выполнения целенаправленных движений, несмотря на сохранную мышечную силу и координацию. Эти состояния могут значительно влиять на повседневную жизнь, затрудняя выполнение даже простых действий, таких как завязывание шнурков или использование столовых приборов.

Согласно «Неврологии детского возраста» под редакцией А. С. Петрухина, диспраксия определяется как: «Нарушение формирования моторных навыков при сохранном мышечном тонусе и силе, проявляющееся в трудностях планирования и выполнения сложных движений у детей. Часто сочетается с нарушениями пространственного восприятия и зрительно-моторной координации» [6, с. 214].

Александр Романович Лурия апраксию трактовал как не распад движений, а нарушение их организации: больной теряет способность выполнять сложные двигательные акты по инструкции, хотя спонтанно может совершать те же действия [4, с. 156].

В научной литературе рассмотрено несколько форм диспраксии и апраксии. Их классификация показывает ключевых исследователей, вклада и подходов к систематизации.

1. Классификация по происхождению.

1.1 Врожденная (развивающаяся) диспраксию — неврологическое расстройство, при котором возникают трудности с выполнением координированных движений и моторных задач.

В отечественной науке большой вклад в изучение врожденной диспраксии внесла Анна Владимировна Семенович, которая в своей работе «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте» описывала ошибки обозначения границ слов, которые возникают у школьников из-за недостаточности переработки слухоречевой информации. Также автор отмечал, что основным механизмом нарушений письма, устной речи и других психических функций можно считать несформированность приёма, переработки и хранения информации по левополушарному типу [6, с. 132].

1.2 Приобретенная апраксия

Советский психолог и врач-невролог Александр Романович Лурия рассматривал апраксию в рамках своей теории «Системной динамической локализации высших психических функций». Он выделял несколько форм апраксии в зависимости от поражённого отдела мозга и механизма нарушения:

— кинестетическая (афферентная) апраксия. Локализация поражения: нижние отделы постцентральной коры (левое полушарие у правшей). Движения у человека становятся недифференцированными, «рука как лопата», при этом сохраняется общая схема движения, но теряется точность. «Больной теряет возможность тонкой дифференциации движений, его рука перестаёт «слушаться», и движения становятся неловкими, плохо управляемыми» [4, с.148];

— пространственная (конструктивная) апраксия. Локализация: теменно-затылочные отделы (особенно левого полушария). При данной форме апраксии появляются трудности в конструировании фигур (например, сложить узор из кубиков Кооса), нарушения в ориентировке в схеме тела и внешнем пространстве нарушена, часто сочетается с «акалькулией» и «аграфией»;

— кинетическая (эфферентная) апраксия. Локализация: премоторная кора (задние отделы лобных долей). Ее симптомами служат: персеверации (застывание на одном элементе действия), трудности в быстрых серийных движениях, движения становятся разорванными, теряется их автоматизм.

— регуляторная (префронтальная) апраксия. Локализация: префронтальные отделы лобных долей. Включается в нарушении программирования и контроля действий. Для больного становится затруднительным, а порой невозможным, выполнение действий по инструкции, но спонтанно — может, целенаправленного поведения (например, зажигает спичку и задувает, не донеся до свечи). Отмечается имитация действий окружающих (эхопраксия).

2. Классификация по типу нарушений.

2.1 Моторная диспраксия

В отечественной науке исследованием моторной диспраксии занимались Татьяна Васильевна Ахутина исследовала трудности программирования движений у детей с СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности). Так при изучении влияния СДВГ на успешность обучения, Т. В. Ахутина в своей книге «Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход» указывала: «Часто встречающаяся категория детей с трудностями учения — это дети с отставанием функций программирования и контроля деятельности. Часто эти дети непоседливы, им нужно постоянно двигаться, они вскакивают и тянут руку, не дослушав вопрос, но среди них бывают и замедленные, вялые, недостаточно активные. Впервые нередко ставят диагноз — СДВГ, вторым СДВ, то

есть синдром дефицита внимания без гиперактивности). Объединяют тех и других детей трудности планирования и планомерного выполнения действия: дети не сразу включаются в задание, их ориентировочная деятельность хаотична и неполна, они легко отвлекаются на посторонние раздражители. Основными причинами появления у них ошибок являются упрощение программ и патологическая инертность (трудности отторгивания стереотипного ответа, сокращение рабочей памяти и трудности переключения) [1, с. 52].

2.2 Речевая диспраксия

Речевая (артикуляционная) диспраксия — это нарушение моторных навыков, при котором затруднена координация мышц речевого аппарата. Ее симптомами является: **нечёткость и неразборчивость речи, замена слов на более простые по составу, чтобы испытывать меньше трудностей с произношением, трудности в построении предложений.** При этом дети с речевой (артикуляционной) диспраксией могут обладать большим словарным запасом, уметь сочинять небольшие рассказы или рифмы, понимать правила грамматики.

Выделяют два вида речевой (артикуляционной) диспраксии:

— **афферентная (кинестетическая).** Движения плохо управляемы, невозможно совершать точные действия с предметами, жестикулировать. Ребёнок не в состоянии воспроизвести даже отдельные звуки, часто не говорит вообще;

— **эфферентная (кинетическая).** Движения прерывисты, нарушается переключение одного действия на другое. Часты бесконтрольные повторения одного и того же движения. Речь отрывиста, малопонятна окружающим — состоит из набора отдельных слогов, зачастую перепутанных.

В отечественных исследованиях значительный вклад в изучение речевых нарушений, включая диспраксию (апраксию), внесла Елена Николаевна Винарская.

Винарская Е. Н. в книге «Клинические проблемы афазии (нейролингвистический анализ)» подробно анализирует нарушение праксиса при афазиях, выделяя два ключевых типа диспраксических расстройств. Артикуляционная (оральная) диспраксия заключается в трудности поиска артикуляционных поз при отсутствии парезов, использовании звука в спонтанной речи. Кинетическая (динамическая) диспраксия предполагает, по мнению Винарской Е. Н., нарушение последовательности артикуляционных актов, застревание на предыдущем элементе (персеверации) [3, с. 84].

Рассматривая нейролингвистический аспект Винарская Е. Н., отмечала, что: артикуляционная диспраксия связана с нарушением пространственного кода речи (кинестетическая основа), а кинетическая диспраксия отражает дефицит временной организации двигательных программ.

3. Классификация по локализации поражения (нейропсихологический подход).

3.1 Корковая апраксия. Данная форма апраксии детально разработана в работах Лурия А. Р. Проводя анализ, он определял ее, как нарушение произвольных движений и действий, возникающее при поражении коры головного мозга. «Апраксия — это нарушение сложных форм произвольного целенаправленного действия при сохранности элементарных движений, силы и координации. Она возникает при поражении корковых зон, обеспечивающих пространственную организацию движений или их кинетическую программу [5, с.182].

3.2. Подкорковая апраксия — это нарушение произвольных движений, вызванное дисфункцией базальных ганглиев, таламуса или белого вещества мозга при сохранности корковых зон. В отличие от корковой апраксии, она связана не с распадом двигательных программ, а с дефицитом их активации и контроля. В таблице 1 приведен сравнительный анализ взглядов Визель Татьяны Григорьевны и Шкловского Виктора Марковича на определение подкорковой апраксии.

Таблица 1. Сравнительный анализ взглядов Визель Т. Г. и Шкловского В. М.

Критерий	Визель Т. Г.	Шкловский В. М.
Основной механизм	Дисфункция лобно-подкорковых связей	Дефицит дофаминергической регуляции
Типичные причины	Детские ММД, последствия инсультов	Болезнь Паркинсона, таламические инсульты
Клинический акцент	Флуктуирующие ошибки, автоматизация	Инициация действий, использование предметов

Работы Шкловского В. М. и его школы внесли значительный вклад в понимание взаимосвязи апраксии и болезни Паркинсона (БП). В отличие от классического подхода, рассматривающего эту болезнь преимущественно как подкорковое расстройство, исследования Шкловского В. М. подчеркивают ключевую роль корково-подкорковых взаимодействий в генезе не только гипокинезии, но и сложных нарушений праксиса. Апраксия при БП чаще проявляется в виде идеомоторных форм, что связано с дисфункцией фронтостриарных и теменно-префронтальных связей. Он отмечал, что эти нарушения

могут предшествовать явным когнитивным расстройствам и усугублять двигательный дефицит.

Шкловский В. М., Левин О. С. в книге «Расстройство движений при поражении базальных ганглиев» указывали, что: «Подкорковая апраксия при болезни Паркинсона — это не просто брадикинезия, а нарушение внутреннего программирования движений. Больные могут повторять действия по инструкции, но не способны инициировать спонтанно» [8, с. 56].

Визель Т. Г. в работе «Основы нейропсихологии», указывала на то, что: «При подкорковых поражениях (базальные

ганглии, таламус) возникает особая форма апраксии, связанная не с распадом двигательных программ, а с дефицитом их активации и контроля. Это проявляется в трудностях инициации и их автоматизации» [2, с. 134].

Таким образом, классификация диспраксии и апраксии остается сложной и многогранной задачей, требующей междисциплинарного подхода. Несмотря на существующие системы категоризации (такие как разделение на идеомоторную, идеаторную и другие виды диспраксии и апраксии), многие аспекты этих расстройств нуждаются в дальнейшем изучении.

Современные диагностические критерии и инструменты оценки продолжают развиваться, включая нейровизуализационные и генетические методы, что позволяет

уточнить механизмы нарушений и улучшать дифференциальную диагностику.

Перспективы дальнейших исследований связаны с интеграцией нейробиологических, когнитивных и клинических данных, а также разработкой персонализированных подходов к коррекции и реабилитации. Углубленное изучение диспраксии и апраксии не только расширит понимание их патогенеза, но и позволит создать более эффективные методы помощи пациентам, улучшая их качество жизни и социальную адаптацию.

Совершенствование классификации этих расстройств — важный шаг на пути к их ранней диагностике, целенаправленной терапии и успешной интеграции пациентов в повседневную деятельность.

Литература:

1. Ахутина, Т.В., Пылаева, Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — СПб.: Питер, 2008. — 320 с.
2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика / Т. Г. Визель. — 3-е изд. — Москва: АСТ, 2021. — 544 с.
3. Винарская, Е. Н. Клинические проблемы афазии (нейролингвистический анализ) / Е. Н. Винарская. — 3-е изд. — Москва: ЛЕНАНД, 2020. — 229 с.
4. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. — СПб.: Питер, 2000. — 156 с.
5. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — 3-е изд. — Москва: Академический Проект, 2020. — 505 с.
6. Петрухина, А. С. Неврология детского возраста / А. С. Петрухина. — Москва: Медицина, 2004. — 784 с.
7. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — Москва: Академия, 2002. — 232 с.
8. Шкловский, В. М. Расстройства движений при поражении базальных ганглиев / В. М. Шкловский. — Москва: Медицина, 1984. — 240 с.

Профилактика интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы

Золотухина Анна Сергеевна, студент
Челябинский государственный университет

В статье рассматриваются вопросы профилактики интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы. Высокая социальная активность подросткового возраста выражается в поиске новых знакомств, общения, онлайн-игр, при помощи услуг сети Интернет. Проведен анализ основных причин появления интернет-зависимости, форм ее проявления. Рассмотрена профилактика возникновения интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы.

Ключевые слова: интернет-зависимость, профилактика, первичная профилактика, вторичная профилактика.

Prevention of Internet addiction among teenagers in the educational space of secondary schools

Zolotukhina Anna Sergeevna, student
Chelyabinsk State University

The article discusses the issues of prevention of Internet addiction among adolescents in the educational space of secondary schools. High social activity of adolescence is expressed in the search for new acquaintances, communication, online games, using Internet services. The analysis of the main causes of Internet addiction and its forms of manifestation is carried out. The article considers the prevention of Internet addiction among adolescents in the educational space of secondary schools.

Keywords: *Internet addiction, prevention, primary prevention, secondary prevention.*

Введение

Актуальность исследования интернет-зависимости у подростков определяется несколькими факторами. Во-первых, постоянное увеличение числа подростков — пользователей интернета. Подростки — самые активные пользователи сети из всех возрастных категорий. Во-вторых, разрушительное воздействие чрезмерного пристрастия к интернету на ребёнка: оно вызывает отрицательное воздействие на психику. В-третьих, отсутствие глубоких исследований в этой области: феномен интернет-зависимости относительно новое, и до настоящего времени он практически не рассматривался в русскоязычной литературе. Также актуальность исследования связана с тем, что подростки во взаимодействии с интернетом представляют собой наиболее незащищённую аудиторию, поскольку в меньшей степени, чем взрослые, в состоянии фильтровать информацию, которая на них обрушивается из интернета.

Следовательно, актуальность исследования интернет-зависимости связана с необходимостью понимания причин и последствий этого явления, особенно в подростковой среде.

На сегодняшний день сложились предпосылки, позволяющие осуществить теоретическое и практическое осмысление проблемы интернет-зависимости у подростков в рамках педагогической науки. Это обусловлено стремительным распространением компьютерной зависимости в молодёжной среде, социальным запросом общества на содействие семье, личности в оказании специальной профилактической помощи и тем технологическим арсеналом, которым обладает современная педагогическая наука.

Профилактика интернет-зависимости у подростков направлена на создание условий медиабезопасности — это состояние защищённости, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда здоровью и физическому, психическому, духовному и нравственному развитию.

Интернет-зависимость у подростков встречается чаще, чем в других возрастных группах. Это обусловлено становлением личности, появлением новых социальных потребностей, склонностью искать простые решения психологических проблем.

На основании вышеизложенного мы обозначили проблему исследования: каковы особенности и психолого-педагогические условия результативной педагогической профилактики интернет-зависимости у подростков в образовательном пространстве средней школы?

Основная часть

Термин «интернет-зависимость» впервые был предложен американским врачом Голдбергом в 90-х годах XX века.

В 1990 году, появился термин «компьютерная зависимость», который рассматривается как патологическая тяга человека к работе или проведению времени за компьютером. Развитие компьютерных технологий и программных средств не обошел и игровую индустрию. Что, в свою очередь, дало толчок для появления проблемы игровой зависимости. В общем смысле под игровой зависимостью рассматривают страсть к азартным играм. Но в настоящее время этот термин и более специфическое значение — это навязчивое увлечение компьютерными играми. Логично предположить, что распространение глобальной сети.

С начала XXI века усилился интерес исследователей к проблематике интернет-зависимости.

Сущностное содержание феномена интернет-зависимости определяется ее ключевыми психологическими паттернами, которые понимаются нами сквозь призму понятия «аддикция». Феномен психологической аддикции проявляется в компульсивное поведении человека с непреодолимым влечением; вся его сущность воспринимается аддикты и людьми, которые его окружают, как существование без контроля.

В процессе теоретического анализа работ Ю. Бабаевой, Н. Великолепной было выяснено, что интернет-зависимость проявляется тогда, когда пользователи Интернета имеют больше возможностей в доступе к безграничной сетевой информации и видов деятельности (общение в чатах, скачивание новых игр, программ).

Следовательно, интернет-зависимость — это состояние, находясь в котором человек не может контролировать проведенное в Сети время.

Причины интернет-зависимости могут быть различными — от низкой самооценки, до нереализованности. Рассмотрим наиболее распространенные причины, способствующие формированию интернет-зависимости:

1. Семейные проблемы — сетевое общение и игры могут использоваться для снятия стресса и борьбы с тревогой.
2. Отсутствие друзей — имея комплексы и неуверенность в себе, такие люди могут испытывать серьезные трудности в реальном общении.
3. Низкая самооценка — много подростков делают выбор в пользу виртуального мира в связи с чувством собственной неполноценности, неудовлетворенности собой, закомплексованности.
4. Потребность в самореализации — эта причина интернет-зависимости больше характерна для подростков, которым легче найти свою нишу в сети и таким образом самоутвердиться.

5. У подростков проблема интернет-зависимости может развиваться с подачи родителей. Порой, чтобы успокоить ребенка, взрослые могут давать ему смартфон или другое компьютерное устройство.

6. Еще одним механизмом развития у подростков интернет-аддикции может выступать невероятная популярность IT-профессий.

Распознать аддикцию позволяют определенные симптомы интернет-зависимости:

- прогулкам, общению с друзьями и другим занятиям человек предпочитает нахождение в Интернете;
- теряет ощущение времени, когда пребывает в сети;
- подросток испытывает радость при каждом выходе в онлайн;
- регулярно отслеживает обновления на сайтах, проверяет электронную почту и соцсети;
- подросток забывает о своих обязанностях, важных делах;
- ребенок почти все время говорит только на сетевые темы даже с теми, кто подобным не интересуется;
- перестает следить за своим внешним видом;
- подвержен эмоциональной нестабильности, может демонстрировать агрессивность, раздражительность;
- имеет нарушения пищевого поведения;

Для снижения уровня интернет-зависимости следует проводить профилактику. Профилактика — это комплекс мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Профилактика включает в себя:

- формирование здорового образа жизни;
- предупреждение возникновения и (или) распространения заболеваний;
- их раннее выявление;
- выявление причин и условий возникновения и развития заболеваний;
- устранение вредного влияния на здоровье человека факторов среды его обитания.

Существуют эффективные методы работы с подростками:

1. Повышение осведомленности (интервью, диспут, метод решения проблем, лекция, семинар).
2. Организационная деятельность (метод убеждения, педагогическое требование, общественное мнение, упражнение, метод организации общественно полезной деятельности, метод использования творческой деловой игры).
3. Стимулирующая деятельность (метод поощрения, наказания, метод естественных последствий, метод «взрыва»).
4. Оказание социально-психологической помощи (психологическое консультирование, социально-психологический тренинг, самокоучинг).

Литература:

1. Бардиж А. С. Клиническая психология интернет-зависимости / А. С. Бардиж // Интеллектуальные ресурсы-региональному развитию. — 2019. — Т. 5. — №. 2. — С. 348–352.
2. Граур Т. Причины интернет-зависимости у подростков: обзор психологических исследований / Т. Граур // Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației). — 2018. — Т. 119. — №. 9. — С. 45–48.
3. Евсеева И. Г. Социально-педагогические стратегии, модели и методы профилактики девиантного поведения подростков / И. Г. Евсеева, С. Н. Тихомиров // Башкатовские чтения: «Психология притеснения и деструктивного поведения в детско-подростковой среде». — 2019. — С. 133–139.
4. Зарецкая О. В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме / О. В. Зарецкая // Психолого-педагогические исследования. — 2017. — Т. 9. — №. 2. — С. 145–165.

Рекомендации по профилактике интернет-зависимости у подростков:

1. Вовлекать ребёнка в семейные мероприятия и общественную жизнь. Цель — показать ему, что в жизни есть масса интересных занятий.
2. Проанализировать собственный подход к воспитанию ребёнка. Важно, чтобы он способствовал реализации ребёнка в обществе.
3. Делать акцент на важности интересов и увлечений подростка. Следует поощрять их и помогать в реализации.
4. Быть честным со своим ребёнком. Дети на интуитивном уровне чувствуют ложь, это может подорвать доверие в отношениях.
5. Отслеживать поведение ребёнка. Необходимо вовремя отслеживать любые изменения в его реакциях на жизненные события.
6. Установить границы при чрезмерном увлечении компьютером. Для напоминания можно использовать таймер или будильник.

Важно помнить, что интернет-зависимость проще предотвратить, чем устранять её последствия в дальнейшем.

Заключение

Интернет-зависимость — это состояние, находясь в котором человек не может контролировать проведенное в Сети время. Сопровождается оно психофизиологическими, поведенческими и эмоциональными изменениями. Если по какой-то причине невозможно получить доступ к Интернету, человек испытывает серьезный дискомфорт. Мы определили причины, классификации, симптомы интернет-зависимости. Для снижения уровня интернет-зависимости следует проводить профилактику. Профилактика — это комплекс мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Психолого-педагогическая профилактика интернет-зависимости обычно проводится с подростками и состоит из первичной и вторичной профилактики. Первая направлена на изучение симптомов компьютерной зависимости и ее возможных последствий. Вторичная профилактика интернет-зависимости — это комплекс различных мероприятий, которые предупреждают развитие интернет-зависимости.

5. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. вузов / Е. И. Изотова, Е. Никифорова. — Москва: Академия, 2018. — 288 с.
6. Киселёва Т. Г. Индивидуальные особенности подростков, предрасположенных к интернет-зависимости / Т. Г. Киселёва // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2017. — Т. 23. — №. 3. — С. 46–50.
7. Король Л. Г. Исследование личностных детерминант интернет-аддикции подростков / Л. Г. Король, И. В. Малимонов // Экономика и управление в современных условиях. — 2017. — С. 140–143.
8. Купцова С. А. Профилактика аддиктивного поведения учащихся в условиях образовательных учреждений / С. А. Купцова // Концепт. — 2019. — №. 2. — С. 9–9.
9. Шишкина К. И. Профилактика компьютерной зависимости у младших школьников и подростков: учебно-методическое пособие / К. И. Шишкина, М. В. Жукова, К. А. Кошурникова; Челябинск: Изд-во Южно-Уральского гос. гуманитарно-педагогического ун-та, 2022. — 244 с.

Структурно-содержательная составляющая поликультурной компетентности

Коротаева Полина Владимировна, студент магистратуры
Тюменский государственный университет

Для понимания сущности поликультурной компетентности особое внимание стоит уделять ее структурной и содержательной составляющей. Как показывают множество научных исследований, компетентность вполне может быть представлена контекстными знаниями и поведением личности, способностью применять полученные теоретические знания, а также компетентность представлена мотивационными и ценностными свойствами личности, которые лежат в основе отношения к реальности личности, которая стремится к осознанию и совершенствованию своих навыков и способностей.

Описанию структуры поликультурной компетентности посвятили свои работы отечественные и зарубежные ученые, такие как Зиновенко О. А., А. О. Карпов А. О. Даречин, А. Н. Джуринский, I. Zacharaki, T. Eppenstein, M. Krummacher и другие.

Изучению структурной и содержательной составляющей межкультурной компетентности посвятил свои работы А. О. Даречин, который характеризует поликультурную компетентность как интегративное качество личности, которое включает в себя следующие компоненты:

1. Культурно-знаниевый компонент, который определяется совокупностью мотивационного (ценностно-смыслового) и когнитивного компонентов. В структуру мотивационного компонента, в свою очередь, входят: потребности в поликультурном развитии, собственной системы ценностных ориентаций; способности к рефлексии; определение своего статуса, роли и своей функции в современном обществе и современной культуре. В структуру культурно-знаниевого компонента входят знание и принятие разнообразия культур мира, овладение поликультурными знаниями, традициями, нормами и символами, которые приняты в другой культуре.

2. Социокультурный компонент, в который входят знания исторических фактов; способность ориентироваться

в традициях и обычаях своего народа и других народов; толерантное отношение к любой культуре и ее носителям; умение создавать контакт в ситуациях поликультурного общения; осознание механизмов развития культуры, которая представляет собой непрерывный процесс по сохранению и передаче общечеловеческих ценностей; готовность к социализации в интеграции мирового пространства.

3. Деятельностный компонент подразумевает под собой способность проникать в сущность другой культуры; умение понимать культурную коннотацию фраз и отдельных слов иностранного языка; принимать чужую культуру с терпимостью, не опираясь на собственную культуру; умение взаимодействовать с носителями иностранной культуры.

4. Рефлексивно-творческий (личностный) компонент включает в себя самостоятельность, вариативность и гибкость мышления и творческой деятельности; высокий уровень коммуникативных навыков; готовность к саморазвитию и самореализации; умение прогнозировать последствия своих действий в ситуациях поликультурного общения; осмысление ценности своей деятельности [2, с. 31–36].

I. Zacharaki, T. Eppenstein и M. Krummacher подчеркивают, что поликультурная компетентность состоит из следующих умений:

— умение воспринимать межкультурные ситуации и их контексты, способность выявлять проблемы и определять возможности их разрешения;

— видеть собственную систему условий взаимодействия, поведение, ценности, определять при этом, какие действия могут критически отразиться на межкультурных процессах;

— инициировать межкультурные процессы, бороться с дискриминацией и уменьшать риски и трудности взаимодействия.

— возможность видеть и избегать конфликты в межкультурном контексте; повышение чувствительности к межкультурным процессам обучения у других;

— возможность видеть и редактировать конфликты в межкультурном контексте;

— умение перенести полученные знания в структуру своей межкультурной деятельности [1].

А. О. Карпов выделяет следующие составляющие поликультурной компетентности, как интерес к собственной и чужой культуре, терпимое отношение к людям, независимо от их культурной и национальной принадлежности, осознание собственной принадлежности к культуре [5, с. 13–21].

Анализируя эти трактовки, можно сделать вывод, что структурными элементами, стоящими в основе поликультурной компетентности учащихся, являются: понимание и уважение других народов и их культуры; терпимость;

уважение и принятие особенностей другой культуры; открытость и готовность к межкультурному общению; понимание необходимости взаимного понимания между людьми; социокультурная идентификация личности. [3, с. 83–86].

Таким образом, в составе поликультурной компетентности принято выделять такие ключевые структурные компоненты: культурно-знанийевый компонент, который определяется совокупностью мотивационного (ценностно-смыслового) и когнитивного компонентов; социокультурный компонент, в который входят знания исторических фактов, традиций и обычаев народа; деятельностный компонент, который подразумевает под собой способность проникать в сущность чужой культуры; рефлексивно-творческий (личностный) компонент включает в себя самостоятельность, вариативность и гибкость мышления и творческой деятельности.

Литература:

1. Zacharaki, I., Eppenstein, T., Krummacher, M. Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen: Theorie und Praxis für die Aus- und Weiterbildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2017.
2. Деречин, А. О. Структурно-содержательная характеристика поликультурной компетентности старшеклассников // Вестн. Шадринского гос. пед. ун-та. — 2013. № 1 (17). — С. 31–36.
3. Джурицкий, А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. — 2012. — № 10. — С. 83–86.
4. Зиновенко, О. А. Фольклор нижегородского края как средство формирования поликультурной компетентности личности младших школьников // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, июль 2016). — СПб.: Свое издательство, 2016. — С. 52–55.
5. Карпов, А. О. Когнитивно-культурный плюрализм образовательных систем // Педагогика. — 2016. — № 3. — С. 13–21

Способы достижения единства обучения, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов в военном учебном заведении

Кузьменко Александр Павлович, сотрудник;

Шершень Николай Николаевич, сотрудник

Воронежский институт государственной связи (филиал) Академии Федеральной службы охраны Российской Федерации

В статье авторы исследуют единство обучения и воспитания курсантов в военном учебном заведении.

Ключевые слова: обучение, воспитание, образование.

Современный уровень развития науки, преобразование всех сфер жизни нашего общества придали четкую определенность педагогическому процессу военной школы, вызвали к жизни новые факторы объективного и субъективного порядка, способствующие повышению его эффективности. Одним из таких факторов является достижение единства обучения, воспитания, развития и психологической подготовки курсантов.

Единство обучения и воспитания является одной из субъективных закономерностей, присущих любому педа-

гогическому процессу. Между обучением и воспитанием имеются существенные связи и отношения. Наиболее важными основами этого единства являются: объективная обусловленность обучения и воспитания социально-экономическими отношениями, государственной идеологией; закономерная связь между содержанием научных знаний, которыми овладевают обучаемые, их нравственной оценкой; органическая связь и взаимопроникновение принципов, методов и форм обучения и воспитания [1, с. 15].

Рассматривая обучение и воспитание как единый и неразрывный процесс, вместе с тем нельзя и абсолютизировать это единство. Оно не означает их тождества. Каждая из сторон педагогического процесса имеет свою качественную определенность, свою специфику. Чем глубже и полнее будут изучены и учтены в практике эти особенности, тем эффективнее будет вся учебно-воспитательная работа.

Явления, нарушающие единство обучения и воспитания, как правило, носят скрытый характер, проявляют себя подспудно, а это затрудняет их обнаружение и устранение. Причина же этих явлений кроется главным образом в недопонимании сущности обучения и воспитания, специфики взаимосвязей между ними, в недостаточно глубоко осознании воспитывающих факторов обучения.

Обучение носит истинно воспитывающий характер, когда конкретно и четко определяются и формулируются воспитательные цели каждого учебного предмета, каждого занятия, тщательно отбирается материал. В практике же это делается еще далеко не всегда. Преподаватели довольно успешно решают вопрос постановки и осуществления дидактических задач, а вот воспитательные задачи четко определяются не всеми. Опора только на принципы обучения при игнорировании требований принципов воспитания может привести к переходу командира (начальника) на позиции «натаскивания» военнослужащих для узкой сферы деятельности. Именно взаимосвязь принципов обучения и принципов воспитания придает учебному процессу в подразделении воспитывающий характер, развивает военнослужащих, обеспечивает их психологическую подготовку к профессиональному выполнению служебно-боевых задач, как в мирное, так и в военное время [2, с. 65].

Четкий ритм учебного процесса вырабатывает у обучаемых привычку к организованности, собранности, закаляет их волю и характер, формирует убеждение в необходимости строжайшего соблюдения воинской дисциплины. Всякое отступление от уставного порядка, каким бы незначительным оно ни казалось, породить у курсантов беззаботность, невнимательность, недисциплинированность.

Высокая напряженность учебного процесса, приближение условий организации занятий к будущей практической деятельности обучаемых, особенно проведение практических занятий на технике, в поле, на полигоне, в сочетании с постоянной требовательностью преподавателей и командиров формируют у обучаемых военно-профессиональную направленность, высокие морально-психологические качества. Жизнь учит, что надо проявлять постоянную заботу об усилении воспитательного воздействия каждого занятия, не забывая при этом, что высокий эффект нравственно-психологической закалки возможен лишь там, где динамика занятий максимально приближена к модели современного боя. Только в этом случае физическая, духовная, моральная энергия людей в концентрированном виде направляется на успешное решение

служебно-боевых задач, что в конечном итоге ведет к приращению выучки, нравственному возмужанию.

Практика показывает, что прочные моральные убеждения, нравственные привычки, навыки воспитательной работы формируются успешнее, когда курсанты вовлечены в общественную работу в учебном заведении, в проведение мероприятий с общественностью города, района.

Воспитание в процессе обучения усиливается, когда связь с жизнью практических подразделений является непрерывной. Поэтому каждая лекция, каждое занятие по всем изучаемым дисциплинам должны быть тесно связаны с будущей профессией обучаемых. Опыт показывает, что сильное воспитательное воздействие оказывает на курсантов анализ на занятиях фактов из жизни практических подразделений, фактов и примеров из службы и деятельности выпускников учебного заведения [3, с. 32].

Воспитывающее воздействие на курсантов в процессе обучения оказывает личность преподавателя, его знания, отношение к выполнению своего долга, моральная чистота, единство слова и дела, высокая требовательность к себе, педагогическая культура и методическое мастерство. Сегодня требуется преподаватель высококультурный, теоретически подготовленный военный специалист, способный учить курсантов мыслить и действовать, он должен быть исследователем, умелым воспитателем, тонким психологом, требовательным начальником и мудрым наставником, эффективно формирующим у курсантов качества, необходимые им для активной борьбы за постоянную боевую готовность, крепкую воинскую дисциплину, выполнение требований военной присяги и воинских уставов.

В едином процессе обучения и воспитания происходит умственное и физическое развитие курсантов. Исследования психологов и педагогов убедительно показывают, что между обучением, воспитанием и развитием существует органическая связь, диалектическое единство. Воспитание и обучение создают условия для развития способностей, приводят в действие познавательные, творческие возможности курсантов.

Большие возможности для развития обучаемых открываются на путях более смелого внедрения во все формы учебной работы принципа проблемности, обеспечения в ходе занятий самостоятельности и максимальной активности обучаемых, создания атмосферы творческих дискуссий, стимулирующих устремления курсантов к самостоятельному и настойчивому добыванию новых знаний.

Развивающим является такое обучение, которое формирует приемы умственной деятельности, вырабатывает у обучаемых способность к анализу, синтезу, обобщению, абстрагированию. Каждый учебный предмет вносит свой вклад в интеллектуальное развитие курсанта, формирует у него те приемы умственной деятельности, которые специфичны для каждого.

Но если в его багаже нет ничего, кроме научно предметных знаний, то он, возможно, будет прекрасным специалистом, но стать профессионалом ему вряд ли удастся.

Чтобы стать профессионалом так же, как для того чтобы стать лидером, выпускник должен быть фундаментально образован в гуманитарной области, в области наук о человеке, наук социальных.

Комплексному решению задач образования, воспитания, развития курсантов в наилучшей степени способствует преподавание, строящееся на концепции проблемно-деятельностного обучения.

Психологическая подготовка представляет собой комплекс специальных мероприятий, моделирующих действия личного состава в критических условиях, формирующих навыки и умения поведения в реальной обстановке, для целенаправленного формирования у военнослужащих и гражданского персонала психологических качеств, способствующих выполнению поставленных задач.

Психологическая подготовка курсантов к будущей практической деятельности осуществляется последовательно и настойчиво преподавателями на всех курсах обучения. Каждое занятие решает ту или иную задачу психологической подготовки, совершенствует внимание, наблюдательность, память, мышление, способность к эффективной боевой работе при предельном напряжении всех сил, к действиям в сложных и опасных ситуациях, формирует у них внутреннюю готовность к действию в любой обстановке.

Психологическая подготовленность обучаемых формируется более успешно, когда от курса к курсу глубоко раскрываются особенности профессиональной деятельности офицера (прапорщика), реальные трудности этой деятельности, а на занятиях, особенно практических, создается высокая напряженность, большое разнообразие сложных ситуаций, вводятся элементы опасности и риска.

Особенно благоприятные условия для психологической закалки обучаемых появляются в период преддипломной практики в структурных подразделениях заказчика. Здесь наряду со специально организуемыми мероприятиями по морально-психологической подготовке курсанты сталкиваются с реальной обстановкой, с фактической необходимостью преодоления трудностей.

Преподавателями учебного заведения подготовлены специальные рекомендации, в которых обоснована необходимость морально-психологической закалки, классифицированы ее цели и задачи, средства и методы, обобщен соответствующий опыт по каждой из изучаемых учебных дисциплин (профессиональных модулей), что, несомненно, повышает эффективность работы командования, профессорско-преподавательского состава по морально-психологической подготовке курсантов к будущей военно-профессиональной деятельности, по формированию лучших качеств, необходимых высококлассному специалисту.

Литература:

1. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. — Проспект, 2010. — 429 с.
2. Педагогика / под ред. И. П. Подласый. — Высшее образование, 2006. — 540 с.
3. Технология проектирования дифференцированно-группового обучения в вузе: учебное пособие / В. П. Кузовлев, А. О. Кошелева, Н. В. Карева. — Елец: ЕГУ, 2010. — 119 с.

Факторы успешной интеграции в общество в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии

Матвейчук Юлия Юрьевна, музыкальный руководитель;

Бальджирова Мария Владимировна, педагог дополнительного образования

ГБУ города Москвы Дома социального обслуживания «Обручевский» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы, филиал «Беляево»

Социальное поведение у детей с нарушением в развитии является одним из главных моментов в процессе их адаптации в расширяющемся социуме. Мы используем термин «социальное поведение», говоря, что социальное поведение — это процесс присвоения и реализации ребенком социальных норм, правил поведения и принципов жизнедеятельности в условиях взаимодействия с окружающим социальным миром. Поведение индивида определяется, прежде всего, внешними мотивирующими факторами, которые воздействуют на человека, а также его опытом, различными особенностями нервно-психического реагирования, индивидуального физи-

ческого и психологического развития. Кроме того, на социальное поведение человека влияет опыт социального взаимодействия, социальная структура общества.

Социальным называют поведение в социуме, обществе, среди людей. Социальное поведение является формой, внешней стороной человеческой деятельности. В исследованиях о социальной деятельности личности установлено, что эффективная социальная регуляция поведения доступна только личности определенного склада, представляющей собой саморегулирующуюся, саморазвивающуюся систему, способную преломлять внешние воздействия сквозь призму собственных требований

в соответствии с самостоятельно поставленными целями и намерениями (И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. В. Лебединский, Ю. М. Орлов, С. Л. Рубинштейн, и др.).

Вследствие ограниченных возможностей здоровья у детей с расстройствами интеллекта отмечается ряд специфических особенностей развития социального поведения, проявляющихся в несвоевременности, фрагментарности развития, в обедненности коммуникативного опыта, эмоционального реагирования и недостаточной произвольности их поведения. Формирование социального поведения у детей с нарушением интеллекта позволяет предупреждать и при необходимости корректировать социально обусловленные трудности в поведении и влияет на результативность вхождения в общество.

Результаты исследований, проводимых отечественными и зарубежными педагогами и психологами показали, что управление своим поведением становится предметом осознания детей в норме в 5–6 летнем возрасте, то есть ребенок старшего дошкольного возраста способен управлять своим поведением на основе знания нравственных норм и правил поведения, понимания их значения как средств регуляции собственного поведения, умения анализировать ситуации, заключающие в себе моральный смысл, а также предвосхищать последствия собственного поступка, означая новую ступень в развитии их самосознания (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, В. К. Котырло, В. В. Столин, И. Т. Димитров и др.). Ребенку с нарушением интеллекта нужна постоянная помощь для формирования способности регулировать свое поведение, и чем раньше она будет оказана, тем благоприятнее прогнозы его будущего социального развития, успешной интеграции в общество.

Изучение поведения детей с ОВЗ, прежде всего, показало, что оно значительно отличается от социального поведения нормально развивающихся сверстников как по уровню развития, так и по основным качественным показателям. Ограниченные возможности речевой коммуникации, часто характерные для детей данного контингента, сопровождаются снижением когнитивного, аффективного и волевого развития. Комплекс особенностей речевого, аффективно-волевого и когнитивного порядка заметно препятствует организации социального поведения ребенка с ОВЗ, затрудняет его контакты, способствует изоляции от коллектива сверстников. Ребенок в условиях ограниченного речевого развития испытывает значительные трудности в установлении смысловых связей между событиями. В этой связи можно говорить о недоразвитии социальной и познавательной направленности, недостаточном формировании образного мышления в целом. Это обуславливает задержку развития их самосознания, произвольности поведения, высших психических функций и эмоционально-волевой сферы.

Целью работы каждого детского дома является формирование социально адаптированной личности и интеграция воспитанников в общество. Процесс социального развития связан с формированием у ребенка определён-

ного уровня развития личности и навыков общественных действий, позволяющих ему быть независимым и участвовать в формах общественной жизни в соответствии с диагнозом. Следует учитывать и то, что воспитанники детских домов-интернатов развиваются в условиях деформированного процесса социализации, следствием которого является ограниченность социальных контактов и недостаточная сформированность адекватных представлений об окружающем.

Круг таких проблем оставляет свой след на поведении ребенка, его отношениях с окружающими и в других сферах жизни, создавая определенные «барьеры» на пути к адаптации и интеграции в общество.

Особенности интеграции, социализации ребенка-инвалида во многом определяются степенью его психического недоразвития и индивидуальных физических возможностей [3]. Применительно к ребенку с нарушениями интеллекта основными социально-адаптивными навыками являются: осознание себя как индивида, сформированность умений в сфере построения отношений с окружающими, способность ребенка самого себя обслужить, а также способность адекватно реагировать на окружающее и освоение им элементарных норм поведения.

Таким образом, очевидно, что в силу особенностей детей с нарушениями интеллекта, их нужд и потребностей, им необходима профессиональная помощь специалистов. Эта помощь должна носить не только медицинский характер, она должна быть комплексной, включать социально-психолого-педагогическую реабилитацию, затрагивая все стороны жизни такого ребенка.

На первом этапе необходимо выявление исходного уровня сформированности навыков интеграции детей-инвалидов в социум для разработки в дальнейшем индивидуальной программы социально-педагогической реабилитации ребенка. Мы определили следующие критерии сформированности навыков интеграции детей-инвалидов: деятельностный, коммуникативный, эмоциональный.

Под деятельностным критерием понимаются работоспособность и темп деятельности и их влияние на поведение ребенка в целом. К этому критерию мы также отнесли общее моторное развитие, т. е. произвольную двигательную активность, ловкость, гармоничность движений, темповые характеристики, от которых во многом зависят операциональные характеристики деятельности.

Коммуникативный критерий обуславливает целенаправленность поведения (регуляторная зрелость), то есть произвольная регуляция деятельности ребенка, которая во многом определяет коммуникативную активность и адекватность, сформированность межличностного общения.

В эмоциональный критерий вошли такие показатели, как эффективные и эмоциональные особенности ребенка (преобладающий эмоциональный фон, т. е. фон настроения, эмоциональная лабильность и т. д.), речевое развитие (речевая активность, объем словарного запаса,

развернутость речевых высказываний, интонационные особенности), мы включили также в этот критерий самоощущения и уровень притязаний детей-инвалидов.

Для разработки индивидуальной программы сопровождения проводится анализ развития личности и возможностей социальной реабилитации ребенка-инвалида каждого ребенка.

Для реализации индивидуальной программы комплексного сопровождения ребенка создана система (ре)абилитационной работы, основными задачами которой являются развитие у воспитанников механизмов приобретения социального опыта, расширение социального пространства и организация интегрированной среды. Содержание и направления работы педагогов по формированию социального поведения у детей с ОВЗ, заключаются в следующем:

- Систематическое развитие всех сторон речи, акцентирование внимания на ознакомлении детей с ОВЗ с окружающим социальным миром и взаимоотношениями людей в этом мире, а также разъяснение детям смысла, нравственной ценности и справедливости моральных правил на основе предвосхищения предполагаемых поступков.

- Воспитание у детей ориентира на эмоциональное состояние сверстника, учет его интересов при выборе конкретного поступка в реально складывающихся ситуациях на основе эмпатического отклика на его переживания.

- Развитие у детей с ОВЗ способности к волевым усилиям при выполнении правил социального поведения. Предъявление детям проблемных педагогических ситуаций, что способствует развитию у них коммуникации, произвольности поведения, помогает лучше осознать личностную значимость социальных норм.

- Взаимосвязь в работе воспитателей, психолога, других специалистов и родителей, создание атмосферы сотрудничества и доверия между взрослыми и детьми.

Традиционно работа по формированию различного рода базовых навыков социального поведения осуществляется преимущественно либо в непосредственно организованной деятельности, либо в совместной деятельности в структуре режимных моментов.

Коррекционный эффект формирования социального поведения достигается комплексным построением занятий, когда одно содержание социального характера выражается в нескольких модельных планах (чтении, игре, беседах по картинам, решении проблемных ситуаций). Используются такие технологии и методы, как метод «социальных историй», различного рода опоры, или подсказки для правильного выполнения действия или поведения и т. д.

Данная работа реализуется в нескольких направлениях.

В учреждении социального типа организована специальная деятельность, стимулирующая среда, проводятся специальные побудительные мероприятия к формированию предпосылок к социальной адаптации у детей-инвалидов.

Данное направление работы включает самостоятельность детей: различного рода дежурства, шефство над младшими детьми, участие в различных развлекательных мероприятиях, труд и помощь взрослым, кружковая, студийная деятельность, участие детей в конкурсных программах и другие мероприятия путем обучения, вовлечения и стимуляции. Преимуществом данного направления является охват реабилитационным процессом почти всех воспитанников, включая детей с тяжелой умственной отсталостью. Целью социального развития данной категории детей является создание условий для максимально достижимой адаптации в условиях интерната, формирования элементарных жизненных компетенций.

Программа реабилитационных мероприятий предусматривает развитие правильной ориентировки в окружении, в том числе вне стен интерната. С этой целью, в воспитательной работе, в социальном учреждении, сделан упор на организацию различных экскурсий, участие в выездных мероприятиях: познавательных, культурно-досуговых, спортивных. Это экскурсии на предприятия и учреждения города, зоопарк, музеи, систематические посещения благотворительных мероприятий, кинотеатров, цирка, театра и прочее.

Так как общение имеет особую значимость в формировании жизненного опыта, то организация интегрированного общения детей с окружающими является еще одной составляющей в приобретении личного опыта детьми вне учреждения. В этом ключе нами проводится работа, способствующая повышению открытости социального учреждения и расширенного спектра включенности самих воспитанников в жизнь общества: интегрированное общение становится возможным при обучении наших воспитанников в образовательных учреждениях (школе, детском саду), при дружеском взаимодействии с детскими творческими коллективами, при участии в различных спортивных мероприятиях района, округа, в непосредственном общении и взаимодействии с волонтерами.

Следует отметить, что количество участников подобных мероприятий постоянно увеличивается, как среди воспитанников, проживающих в социальном учреждении, так и среди социального окружения, принимающего участие в интеграционном процессе.

Воспитанники дома-интерната, как и воспитанники других ДДИ, имеют возможность отдыхать летом в учреждениях санаторно-курортного типа. Выезд детей позволяет кардинально сменить социальную обстановку и расширить круг их общения. Наши дети живут рядом со здоровыми сверстниками, участвуют в жизни санатория или пансионата, общаются, дружат и чувствуют себя нужными, полезными и равными всем остальным.

Это деятельностная среда, в которую оказываются вовлечены дети с ограниченными возможностями здоровья, позволяет решить целый ряд задач социальной реабилитации:

- общефизическое оздоровление детей в природной среде;

– изменение социальной роли ребенка (переход из роли опекаемого — объекта воздействия — в роль активного субъекта взаимодействия);

– изменения степени негативного влияния заболевания или дефекта на уровень жизненных возможностей;

– повышение жизненного потенциала: приобретение нового жизненного опыта, освоение новых знаний и умений.

Работа в данном направлении нацелена формирование социально значимых критериев, на успешную интеграцию детей-инвалидов, повышение их физической и социальной активности.

Необходимо отметить, что отмечается явная положительная динамика уровня развития социально значимых навыков у воспитанников проживающих в социальном учреждении.

Изучение уровня социальных навыков у детей и анализ системы работы позволяет судить о значимости и результативности выбранных направлений. Важным является то, что данные направления работы решают проблемы как социальной адаптации, так и комплексной реабилитации

и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья.

Однако упомянутые изменения лишь частично облегчают проблемы интеграции воспитанников специализированных детских домов-интернатов. Не следует забывать о том, что социальная адаптация и интеграция детей-инвалидов — это двусторонний процесс, это формирование обоюдной активности — социальной среды и ребёнка, приложение совместных усилий.

Для определения эффективности проведенной нами работы были проведены анкетирование, контрольные срезы, целью которых явилось определение уровня сформированности навыков интеграции детей-инвалидов в социум.

Анализ данных свидетельствует об определенном росте уровня сформированности навыков интеграции детей-инвалидов: деятельностный от 15 % до 28, коммуникативный — от 18 % до 31 %, эмоциональный — от 12 % до 26 %.

Таким образом, в результате реализации индивидуальной программы комплексного сопровождения у ребенка с нарушением интеллекта происходит изменение

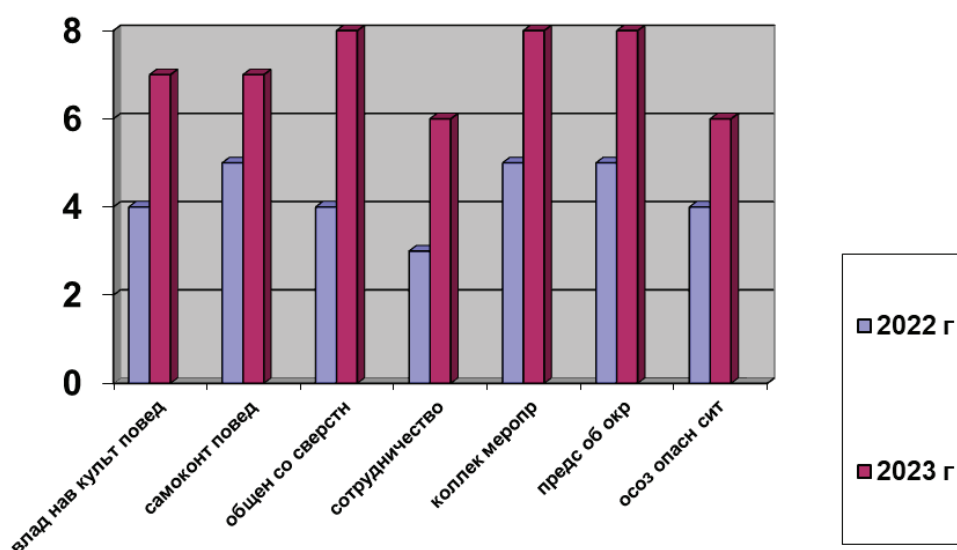


Рис. 1. Динамика уровня развития социально значимых навыков у воспитанников (в %)

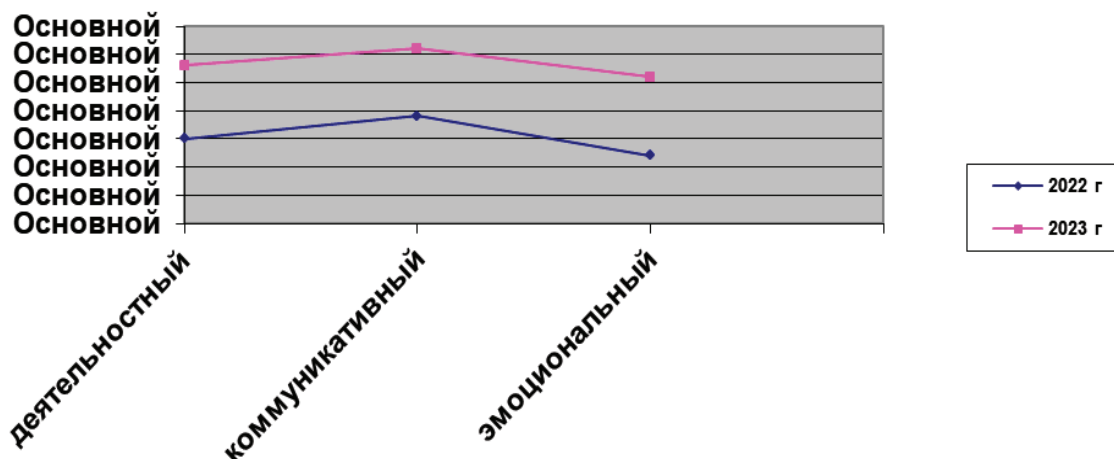


Рис. 2. Динамика уровня сформированности навыков интеграции воспитанников (в %)

в восприятии своего собственного «Я», окружающей действительности, формируется социально приемлемое по-

ведение, что способствует успешной интеграции в изменяющийся социум.

Литература:

1. Аргунова Т. П. Интеграция детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации // Наука и образование. 2009. № 1. С. 109–115.
2. Белух С. М., Лебедева С. С. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов. Учебное пособие /Под общ.ред. С. М. Белух. СПб., 2007.
3. Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство. Сборник статей, методических материалов, нормативно-правовых документов /Под ред. Л. М. Шипицыной. М., 2006.
4. Конвенция о правах ребенка. Конвенция ООН. М., 2009.

Роль работы с пластилином в развитии творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья

Никифорова Ольга Викторовна, воспитатель

ГКУСОН Астраханской области «Комплексный центр социального обслуживания населения, г. Знаменск, Астраханская область»

«Пластилинография» («графия» — создавать, изображать, «пластилин» — материал, при помощи которого осуществляется исполнение замысла).

Пластилинография — это такой способ деятельности, где пластилин используется в виде «краски».

Дети дошкольного возраста не соглашаются работать с пластилином из-за страха, что не справятся с ним. Удачное выполнение работы придает ребенку веру в свои силы, благоприятно настраивает его на дальнейшие задания. На занятиях с пластилином не следует ставить перед детьми очень сложные задачи, чтобы не отбить желание заниматься этим творчеством. Когда дети освоят начальные, основные приемы работы с материалом, можно переходить к более сложным и даже коллективным работам

С помощью пластилина можно создавать картины на поверхностях с объёмными и полубъёмными деталями. Работать с ним можно начинать учить детей с 2–3х лет. Для начала детей учат осваивать самые простые приёмы работы с пластилином: раскатывать, сплющивать, вытягивать.

Первым инструментом в работе с ним является рука (обе руки). Степень умения работы зависит от умения ребёнка владеть своими руками.

Занятия пластилинографией способствуют: — развитию мелкой моторики, т. к. требует точности и координации движений;

— развитию творческого самовыражения, позволяет проявлять свою фантазию и креативность; — развитию концентрации и внимания, процесс лепки требует сосредоточенности и терпения; — эмоциональному развитию, помогает выражать свои эмоции и чувства; — познанию окружающего мира творчестве.

Главное в работе с пластилином — не переоценить силы ребенка, дать ему интересное и увлекательное за-

дание. Тогда он почувствует удовольствие от процесса лепки и от результатов своей работы. А это — залог будущего успеха.

Для того чтобы творчество приносило радость и удовлетворение, а ребенок действительно и всерьез увлекся лепкой из пластилина, следует подобрать ему необходимые и удобные инструменты для работы.

Для работы с пластилином, лучше всего использовать специальные доски. Размер доски зависит от размера готового изделия.

Для выполнения работы необходимы разные приспособления, которые позволят изготовить некоторые детали у пластилиновых фигур.

Иногда наборы с пластилином содержат полный комплект инструментов, в который, к примеру, может входить пластмассовая скалочка. Ею удобно раскатывать пластилин в ровные и тонкие пласты.

Систематическая работа с пластилином позволяет детям создавать более сложные и интересные работы с помощью разнообразных и комплексных приёмов.

Мягкий и яркий пластилин прекрасно подходит для выполнения аппликаций, так как с ним легко работать, придавать нужную форму. А сама готовая работа долго сохраняет форму. Для пластилиновой аппликации понадобится разноцветный пластилин, картон (цветной или белый), кроме того, аппликацию можно выполнять на стеклянной поверхности, затем накрыв ее таким же куском стекла и вставив в рамку.

Сюжет для работы можно взять из любой детской книги, раскраски, который легко переносится с помощью копировальной бумаги.

Аппликацию из пластилина можно выполнять разными способами. Для работы потребуется лист картона, выбранный сюжет и цветной пластилин. Пластилиновая

аппликация имеет большое преимущество перед лепкой объемных фигур состоит в том, что на плоскости можно выполнить очень красивый и яркий сюжет, а материала уйдет гораздо меньше.

Основные приёмы выполнения пластилинографических изображений:

- Размазывание. Пластилин размазывают пальчиком по основе
- Раскатывание. Раскатывают прямыми движениями рук в виде цилиндра или круговыми движениями в виде шарика
- Сплющивание и вытягивание. Приёмы необходимы для изображения разных форм.
- Заглаживание. Приём необходим для подготовки основы будущей картины.
- Налепливание. Соединяет одну часть изображения с другой.
- Примазывание, придавливание. Приёмы необходимы для плотного соединения элементов.
- Смешивание разных цветов. Необходимо для декора.
- Использование разных инструментов.

Виды пластилинографии:

- Прямая — используют простые шаблоны: рыбки, овощи, фрукты и т. д.
- Контурная — контуры рисунка заполняются жгутиками.
- Обратная (витражная)- изображение картины с обратной стороны прозрачного предмета.
- Мозаичная — изображение картины с помощью шариков из пластилина.
- Многослойная -объемное изображение лепной картины на горизонтальной поверхности, с последовательным нанесением слоев.
- Модульная — изображение картины с наложением разноцветных пластинок.
- Фактурная -изображение различной степени выпуклости: горельефы, барельефы.
- Для того чтобы занятия пластилинографией были наиболее продуктивными, начинать их необходимо с объяснения простейших действий с материалом, постепенно переходя к более сложным.

Пластилинография представляет собой создание объемных рисунков с использованием пластилина. Данный вид деятельности сегодня активно используется для работы с детьми с ОВЗ и позволяет достигнуть сразу нескольких целей.

Во время коллективных занятий в — первую очередь формируются коммуникативные навыки. Дети учатся доносить до преподавателя что именно они хотели бы изобразить и какие цвета хотели бы получить для выполнения своей работы. Вопрос воспитателя «Что ты будешь

создавать сегодня?» побуждает общаться, находить слова, чтобы быть правильно понятым. Желание формировать коммуникацию увеличивается, понимание собственной значимой роли среди сверстников придает дополнительный стимул.

Второй целью у детей с ограниченными возможностями здоровья можно указать появление уверенности в себе, повышение самооценки. Когда ребенок видит результат своего труда, он понимает, что может и умеет добиться результата. Результатом проведения занятий по пластилинографии является развитие координации движений. Это происходит благодаря необходимости рассчитывать применение силы и координировать движения так, чтобы пластилин принимал желаемую форму. В результате систематических занятий приходит понимание, что одну и ту же проблему можно решить разными способами. Ребёнок понимает, что можно получить желаемый цвет путём смешения других цветов и достигает результат благодаря совершению совершенно различных манипуляций с пластилином. К тому же дети гораздо легче овладевают знанием о пространстве, форме, причинно-следственной связи (к примеру, в зависимости от силы нажатия на пластилин будет получаться различный результат).

Занятия творческой деятельностью позволяют детям проявлять свои эмоции, что приводит к расслаблению и успокоению, а движения пальцами развивают мелкую моторику и активизируют нервные окончания.

Творческая деятельность оказывает исключительное влияние на умственное, эстетическое, трудовое воспитание старших дошкольников. Эффективность работы по всестороннему развитию детей ОВЗ всецело зависит от педагога, первостепенная задача которого — сделать занятия коррекционно-развивающим. При этом помнить, что главная цель этих занятий заключается не в достижении внешнего результата, а в том, чтобы максимально использовать пластилинографию в качестве важнейшего средства на развитие личности ребёнка с ОВЗ.

Таким образом, занятия пластилинографией позволяют детям с ОВЗ развивать координацию, мелкую моторику, коммуникативные навыки; вызывают приятные тактильные ощущения, повышают самооценку, способствуют выплеску эмоций, учат концентрировать внимание и сосредотачиваться, формулировать мысли и добиваться желаемого результата.

Работа в технике пластилинографии способствует развитию индивидуальности каждого ребенка, будит его фантазию и воображение. Рисование пластилином приносит детям бурю положительных эмоций, развивает фантазию и воображение. И если вы однажды покажете ребенку, что можно рисовать пластилином, он не останется безразличным.

Литература:

1. Вераксы Н. Е. От рождения до школы Мозаика-Синтез 2016
2. Лыкова И. А. Лепим, фантазируем, играем. — М., 2004

3. Новиковская О. А. Ум на кончиках пальцев. – М.: Аст; СПб: Сова, 2006.
4. Куцакова Л. В. Художественное творчество и конструирование Мозаика-Синтез 2017

Совершенствование компетенций педагогических работников на уроках английского языка со слабоуспевающими обучающимися и преодоление их учебной неуспешности

Пирогова Алена Алексеевна, учитель иностранных языков
МБОУ СОШ № 12 имени С. Н. Кравцова ст. Ленинградской Краснодарского края

Педагогические компетенции — это особые знания и навыки, необходимые учителям для хорошего выполнения своей работы. К ним относятся такие вещи, как знание своего предмета, как его преподавать и как разговаривать с учениками. Наличие этих навыков действительно очень важно, поскольку они оказывают помощь в том, чтобы сделать обучение лучше для всех. Хороший учитель может изменить способ преподавания, чтобы он соответствовал потребностям каждого ученика, особенно тех, кто может испытывать трудности. Однако один из полезных способов обучения — это использование методов анализа ситуаций, которые представляют собой истории о реальных людях, которые помогают ученикам учиться на примерах. Этот метод похож на игру или решение проблемы, делая обучение более увлекательным и интересным [1].

Исследования показывают, что то, насколько хорошо учитель выполняет свою работу, может действительно помочь ученикам лучше учиться в школе. Когда в школе учителя по-настоящему квалифицированы, ученики могут набрать на 20 % больше баллов в среднем. Так как хорошие учителя знают, как поощрять учеников, использовать разные способы обучения и сделать класс приятным местом для учебы, где дети получают удовольствие от обучения. Кроме того, когда учителя чувствуют себя счастливыми и мотивированными на свою работу, это помогает их ученикам тоже хорошо учиться.

В действительности, мотивация очень важна для обучения, особенно для детей, которым может быть немного сложнее проходить этап. Существует два вида мотивации: внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация возникает из-за интереса к тому, что вы изучаете, и желания узнать об этом больше. Два исследователя по имени Эдвард Деси и Ричард Райан обнаружили, что когда дети внутренне мотивированы, они лучше учатся и дольше запоминают материал. С другой стороны, внешняя мотивация возникает из внешних факторов, таких как получение хороших оценок, похвала от учителей или награды, такие как наклейки или угощения. Учителям важно понимать эти два типа мотивации, чтобы они могли помочь детям стать более заинтересованными в обучении и получать от него больше удовольствия.

Психологические барьеры, такие как отсутствие уверенности в своих силах, низкая самооценка и страх неудачи, часто мешают учащимся достигать успеха в учебе. Это напоминает нам о важности создания поддерживающей образовательной среды, где учащиеся чувствуют себя уверенно и безопасно. Педагоги могут способствовать преодолению этих барьеров через индивидуальный подход, использование позитивного подкрепления и предоставление возможностей для постепенного достижения успеха. Такие меры помогают учащимся поверить в свои способности и мотивируют их к дальнейшему обучению.

Интерактивные методы обучения английскому языку включают в себя широкий выбор подходов, направленных на активное вовлечение обучающихся в учебный процесс. Они включают в себя использование таких методов, как игровые задания, мозговые штурмы, ролевые игры и групповая работа. Например, игровые методы позволяют обучающимся изучать язык в контексте, что способствует лучшему усвоению материала. Ролевые игры развивают коммуникативные навыки, поскольку требуют от обучающихся активного участия и взаимодействия с окружающими их детьми. Кроме того, мозговые штурмы помогают развивать креативное мышление, что немало важно на сегодняшний день, а групповая работа способствует коллективному решению задач и укреплению навыков сотрудничества. Все эти методы направлены на создание динамичной и вовлекающей образовательной среды, способствующей повышению интереса к изучению английского языка.

Интерактивные методы не только помогают формировать у обучающихся позитивное отношение к обучению и уверенность в своих силах, но и способствуют лучшему усвоению материала. Это особенно важно для работы со слабоуспевающими учениками, которые часто испытывают трудности с мотивацией.

Цифровые инструменты, такие как Duolingo и Quizlet, предоставляют уникальные возможности для индивидуального и группового обучения. Они позволяют студентам практиковать языковые навыки в удобном темпе и в удобное время, что особенно важно для слабоуспевающих учащихся. Эти программы были признаны эффективными для изучения языков, увеличивая запоми-

наемость слов на 30 %. Более того, использование таких инструментов способствует созданию интерактивной и поддерживающей образовательной среды, что положительно влияет на мотивацию и вовлеченность обучающихся.

Для успешной адаптации учебных материалов необходимо, прежде всего, осуществить тщательный анализ потребностей и особенностей слабоуспевающих обучающихся. Это включает в себя изучение уровня их подготовки, предпочтительных способов восприятия информации и существующих пробелов в знаниях. Индивидуальный подход позволяет учителям лучше понять, какие методы и материалы будут наиболее эффективны для конкретных учащихся. Например, исследование, проведенное Национальным фондом грамотности в Великобритании, показало, что адаптация материалов с учетом уровня читательской грамотности учащихся способствует улучшению их успеваемости на 30 %. Таким образом, анализ особенностей учащихся является важным этапом в создании эффективной образовательной среды.

После определения потребностей учащихся необходимо составить необходимые методы адаптации учебных материалов, которые будут способствовать повышению их мотивации и вовлеченности. Одним из эффективных подходов является использование мультимедийных материалов, таких как видео, аудио и интерактивные упражнения. Использование мультимедийных материалов в обучении английскому языку увеличивает вовлеченность студентов на 25 % по данным проведенных исследований. Кроме того, важно учитывать интересы учащихся при выборе тем и заданий, чтобы сделать процесс обучения более привлекательным. Таким образом, адаптация материалов с использованием современных технологий и интересных тем способствует созданию мотивирующей образовательной среды.

Использование индивидуального обучения играет ключевую роль в современном образовательном процессе, особенно при работе со слабоуспевающими обучающимися. Этот подход позволяет учитывать уникальные потребности, способности и интересы каждого обучающегося, что способствует созданию более эффективной и мотивирующей образовательной среды.

Персонализированный подход помогает устранить возникающие барьеры, связанные с различиями в уровне подготовки и стилях обучения, предоставляя ученикам возможность учиться в собственном темпе. С другой стороны, работа с такими учениками часто сопряжена с трудностями. Казанцева отмечает, что «каждый педагог встречался с учащимися начальной школы, с большим трудом осваивавшими учебный материал. Такие школьники обычно часто отвлекаются, теряют внимание на уроке, быстро устают. Учитывая эти особенности, индивидуализация обучения становится особенно важной для создания условий, в которых каждый ученик сможет достигать успеха.

Для успешного создания индивидуальных учебных планов педагогам необходимо учитывать несколько клю-

чевых критериев. Во-первых, важно провести диагностику текущих знаний и навыков учащихся, чтобы определить их сильные и слабые стороны. Во-вторых, следует установить конкретные, измеримые и достижимые цели обучения для каждого студента. В-третьих, необходимо использовать разнообразные методы и средства обучения, включая мультимедийные материалы и интерактивные технологии, которые способствуют повышению вовлеченности и интереса к предмету. Примером успешного применения индивидуальных планов является образовательная система Финляндии, где такие планы являются обязательной частью учебного процесса и способствуют достижению высоких результатов обучения.

Ключевыми аспектами поддерживающей образовательной среды являются обеспечение создание позитивной и стимулирующей атмосферы, психологической безопасности, а также предоставление учащимся возможностей для самовыражения и участия в учебном процессе. Исследования ЮНЕСКО (2020) показали, что такие условия увеличивают вовлеченность учащихся на 25 %. Эффективное использование этих элементов требует от педагогов применения самых разнообразных методов, включая индивидуальный подход, использование интерактивных технологий и организацию групповой работы. Важно отметить, что «образовательная онлайн платформа или «online educational learning platform» — это интегрированный набор интерактивных онлайн-сервисов, которые предоставляют учителям, учащимся, родителям и другим лицам, участвующим в образовательном процессе» [2]

Современная педагогика сталкивается с рядом проблем, связанных с изменением образовательной среды и потребностей учащихся. Одной из ключевых таковых трудностей является недостаточная адаптация методов обучения к индивидуальным особенностям обучающихся. Вместе с тем, несмотря на значительное количество исследований в области педагогики, существует дефицит данных о том, как именно модифицировать учебные программы для работы со слабоуспевающими обучающимися. Это создает необходимость в более детальном изучении факторов, влияющих на успеваемость, таких как мотивация, когнитивные особенности и социальный контекст. Как отмечают многие учителя неуспеваемость становится результатом ситуации, в которой уровень полученных учеником компетенций не соответствует дидактическим требованиям школы, а также где отмечается социальная дезадаптация обучаемого. Таким образом, важно учитывать не только академические аспекты, но и социальные условия, которые могут оказывать влияние на учебный процесс.

Проведенный анализ профессиональных компетенций педагогов показал, что их квалификация и умение адаптировать методы обучения к потребностям учеников играют решающую роль в повышении их успеваемости. Также было установлено, что использование интерактивных технологий и индивидуальных подходов способствует увеличению вовлеченности и мотивации студентов. Необ-

ходимость разработки \практических рекомендаций не вызывает сомнения. Соответствующие советы дают педагогам инструменты для эффективной работы со слабоуспевающими учениками. Адаптация учебных материалов, разработка индивидуальных планов и создание

поддерживающей образовательной среды являются важными шагами на пути к улучшению качества обучения. Эти меры могут стать основой для дальнейшего развития образовательной системы и повышения уровня владения английским языком среди учащихся.

Литература:

1. Конарева В. Н. Использование метода реальных ситуаций для развития универсальных учебных действий на уроках английского языка: Методические рекомендации / В. Н. Конарева. — Калтан, 2018. — 10 с.
2. Аблякимова Ф. Г. Приемы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Тенденции развития науки и образования. — [б. г.]. — [б. м.]. — [б. и.]. — DOI: 10.18411/lj-28-02-2018-21.
3. Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе: Сборник научных трудов. — Чебоксары: ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», 2021. — [б. с.].
4. Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной научной конференции. Екатеринбург, 3–4 февраля 2012 г. / под ред. Н. Н. Сергеевой. — Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2012. — Ч. II. — 317 с.
5. https://kpfu.ru/staff_files/F642399758/SBORNIK_obrazovanie_21_v_2023_Lipeck.pdf#page=183
6. Старых З. П. Использование возможностей Интернет-ресурсов на уроках английского языка для формирования базовых компетенций учащихся // [б. и.]. — [б. м.], [б. г.]. — [б. с.].

Значение фонематического слуха в развитии речи детей среднего дошкольного возраста

Савинец Надежда Васильевна, учитель-логопед

МКДОУ «Детский сад № 8 общеразвивающего вида г. о. город Нововоронеж» (Воронежская область)

В статье освещается важность развития фонематического слуха в формировании речевых навыков у детей среднего дошкольного возраста. Исследованы теоретические основы становления фонематического восприятия, его влияние на правильное произношение звуков и подготовку к овладению грамотой. Акцент сделан на практические подходы к диагностике и коррекции. Приведены примеры проверочных упражнений, авторских разработок и результаты работы с дошкольниками. Отдельное внимание уделено взаимодействию родителей и педагогов в процессе коррекции, представлены рекомендации для занятий в домашних условиях.

Ключевые слова: фонематический слух, речевое развитие, дошкольный возраст, диагностика, коррекция, игровые методы, звукопроизношение, фонематическое восприятие, развитие речи, подготовка к обучению грамоте.

Формирование речи в дошкольные годы имеет большое значение в развитии личности ребенка и его успешной социализации. Важнейшим элементом становления речевых умений выступает фонематический слух — способность различать и узнавать звуки родного языка. Фундаментальным становится развитие этого навыка у детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет), когда активно совершенствуется звукопроизношение, обогащается лексика и осваиваются базовые грамматические конструкции. Недостаточный уровень фонематического восприятия на данном этапе способен спровоцировать замедление речевого развития, возникновение трудностей при обучении грамоте, а впоследствии — привести к дислексии и дисграфии. [2]

Слабое развитие фонематического слуха проявляется в искажении звуков, путанице схожих по звучанию фонем

и сложностях в слуховом восприятии речи. Выражается это в замене или пропуске звуков, что приводит к изменению слов и затрудняет коммуникацию для самого ребенка и его собеседников. К примеру, дети могут произносить «тапка» вместо «шапка» или «кака» вместо «каша», что говорит о неспособности различать звуки [ш] и [к]. Подобные речевые неточности требуют своевременной диагностики и целенаправленной коррекционной работы, поскольку при отсутствии должного внимания они могут закрепиться и привести к стойким речевым нарушениям. [5]

Настоящая статья направлена на изучение связи между развитием фонематического слуха и формированием речевых умений у детей среднего дошкольного возраста. Для реализации поставленной цели выделены следующие задачи: исследовать теоретические основы развития фонематического восприятия, описать действенные прак-

тические методы его коррекции, представить личный педагогический опыт и результаты работы с детьми указанного возрастного периода.

Фонематический слух представляет собой способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы), определять их последовательность в словах и отличать схожие по звучанию элементы. Следует разграничивать это умение и общее слуховое восприятие: если последнее отвечает за восприятие любых звуков окружающей среды, то первое связано исключительно с распознаванием значимых звуковых единиц языка. Так, отличие между словами «дом» и «том» основано на различии фонем [д] и [т], что требует сформированного фонематического восприятия. [1]

В возрасте 4–5 лет у детей наблюдается активное развитие речевых и когнитивных способностей. В этот период малыши начинают чаще использовать речь для общения, задают вопросы, строят более сложные высказывания и стремятся к точному выражению своих мыслей. [3] Процесс формирования фонематического слуха у дошкольников происходит постепенно: от простого узнавания звуков в словах до их осознанного выделения и анализа. Однако встречаются случаи, когда процесс замедляется. Практический опыт показывает, что нередко дети путают свистящие и шипящие звуки либо не различают звонкие и глухие согласные. Один из воспитанников на занятиях систематически заменял звук [з] на [с], произнося «суб» вместо «зуб», несмотря на отсутствие нарушений слуха и сохранную артикуляцию. Проведенная диагностика выявила недостаточный уровень фонематического восприятия, что потребовало регулярных коррекционных занятий.

Сформированность фонематического слуха напрямую влияет на правильность звукопроизношения и чистоту речи. При его недостаточном развитии у детей возникают ошибки в виде замен, искажений или пропусков звуков в словах. В свою очередь, это отражается на лексико-грамматическом оформлении высказываний: ребенок может испытывать трудности с согласованием слов, затрудняться в подборе нужных лексем или прибегать к упрощенным конструкциям. [7] Дети, у которых не сформировано соответствующее восприятие, сталкиваются с проблемами при освоении чтения и письма — они испытывают затруднения в соотношении звука с буквой, что нередко приводит к ошибкам в письме и неправильному прочтению слов.

Практическая деятельность подтверждает, что своевременное и последовательное развитие фонематического слуха у дошкольников приносит ощутимые результаты. В ходе серии игровых занятий с детьми 4–5 лет, направленных на различение звуков [с] и [ш], уже спустя месяц большинство воспитанников демонстрировали улучшения в произношении и более точное восприятие речи. Упражнения «Определи звук», «Лишнее слово» и «Повтори правильно», способствовали повышению интереса к занятиям и активному участию малышей. Родители отмечали, что после занятий дети стали внимательнее отно-

ситься к звучанию слов и самостоятельно исправлять речевые ошибки.

Эффективная диагностика и последующая коррекция фонематического восприятия у дошкольников требуют комплексного подхода и использования разнообразных методик. На этапе выявления проблемных зон применяются проверенные задания и тесты, такие как методика Л. А. Венгера для определения способности различать звуки на слух и упражнения Е. М. Мастюковой. В рамках диагностики детям предлагается определить «лишнее» слово в ряду (например, мама — мак — рак) или назвать первый и последний звук в простых словах. Нередко используется повторение слогов и слов для проверки способности воспроизводить услышанное. Практический опыт показывает, что эти задания дают возможность быстро определить, какие фонемы вызывают у ребенка наибольшие трудности.

Коррекционная работа строится на применении игровых методов и специально подобранных упражнений, которые поддерживают интерес малышей и вовлекают их в образовательный процесс в непринужденной форме. На занятиях используются задания «Определи звук», в котором дети определяют фонему по её звучанию, и «Будь внимателен», где требуется хлопнуть в ладоши при услышанном целевом звуке. Применение пальчиковых игр и музыкально-ритмических упражнений развивает слуховое восприятие и улучшает моторику и координации движений. В игре «Шагающие слова» дети делают шаги, соответствующие количеству слогов в произносимых словах. Использование сказкотерапии также оказалось эффективным: во время прослушивания рассказов дети выделяют и повторяют целевые звуки, что помогает развивать слуховое внимание и улучшать произносительные умения. Регулярные занятия, направленные на выделение звуков в начале, середине и конце слова, дали положительные результаты уже через четыре недели систематической работы с группой детей среднего дошкольного возраста.

Сотрудничество семьи и специалистов ощутимо повышает результативность занятий и ведет к более быстрому закреплению полученных навыков. Родителям рекомендуется продолжать упражнения дома, используя повседневные ситуации и простые доступные материалы. Так, во время прогулки можно предложить ребенку найти предметы, начинающиеся на определенный звук, либо сыграть в игру «Слушай и повторяй». Практический опыт показывает, что регулярные встречи с родителями и информирование их о достижениях детей стимулируют участие семьи в обучении. В рамках таких консультаций взрослым предоставлялись карточки с заданиями для домашних упражнений, которые можно легко интегрировать в ежедневную жизнь.

Разработанные авторские игры и упражнения подтвердили свою высокую эффективность в практике. Задание «Звуковая цепочка» позволяло детям быстрее научиться различать фонемы в словах: один ребенок называл слово, а следующий должен был подобрать новое, начинающееся

на последний звук предыдущего. Игра «Шумные и тихие звуки» развивала умение отличать глухие и звонкие согласные, используя задания с картинками и специальными карточками. Серия занятий, проведенных с детьми 4–5 лет, показала, что после четырех недель регулярной работы у 75 % участников улучшились навыки звукопроизношения и фонематического восприятия. Использование пособий «Звуковые лесенки» и «Картинки-звуки» помогло формированию необходимых умений и поддержанию интереса к процессу обучения. По отзывам родителей и воспитателей, у детей наблюдались позитивные изменения в речи, возросла концентрация внимания и внимательность к звучанию слов.

Анализ проделанной работы позволяет утверждать, что систематическое развитие фонематического слуха

у детей среднего дошкольного возраста является основополагающим формированием речи. Результативность этого процесса зависит от применения разнообразных методических приемов, учета индивидуальных особенностей каждого ребенка и слаженного взаимодействия специалистов с семьей. Практические занятия, проводимые в условиях дошкольного учреждения и дома, доказали свою эффективность, позволяя повысить уровень фонематического восприятия и предупредить возможные трудности при обучении грамоте. Развитие этого навыка обеспечивает правильное произношение, способствует успешному освоению письменной речи и формирует общую речевую культуру ребенка, что подтверждает важность раннего начала целенаправленной работы в данном направлении.

Литература:

1. Венгер, Л. А. Психологические особенности восприятия у детей дошкольного возраста / Л. А. Венгер. — М.: Просвещение, 2022. — 184 с.
2. Корнева, А. Н. Фонематический слух и его развитие у дошкольников / А. Н. Корнева // Логопед. — 2023. — № 4. — С. 45–53.
3. Кучеренко, В. А. Методы диагностики речевых нарушений у детей / В. А. Кучеренко. — М.: Владос, 2019. — 160 с.
4. Мастюкова, Е. М. Коррекция нарушений речи у детей / Е. М. Мастюкова. — СПб.: Речь, 2021. — 212 с.
5. Новикова, С. Г. Игровые методики развития речи у детей / С. Г. Новикова. — М.: Детство-Пресс, 2021. — 198 с.
6. Рожкова, А. П. Фонематическое восприятие и подготовка к обучению грамоте / А. П. Рожкова // Вестник дошкольного образования. — 2022. — Т. 11, № 2. — С. 68–75.
7. Савина, М. Е. Роль семьи в формировании фонематического слуха у дошкольников / М. Е. Савина // Педагогика и психология. — 2021. — № 3. — С. 82–90.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержден приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 01.09.2023) // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2013. — № 47. — Ст. 6035.

Ведение проектной деятельности в детских учреждениях для детей с тяжелыми нарушениями речи

Садовая Оксана Владимировна, педагог-психолог

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 26 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье автор рассмотрит значимость проектной деятельности, ее особенности и основные методы реализации в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследование, ребенок, развитие, социальное взаимодействие, эмоциональное воспитание, навыки.

Проектная деятельность является важным инструментом в образовании, особенно для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Она позволяет не только развивать речевые навыки, но и способствует интеграции таких детей в образовательный процесс, формированию социальных умений и эмоциональной сферы.

Проектная деятельность ориентирована на активное вовлечение детей в процесс обучения через практиче-

ские задания и совместные действия. Это создает дополнительные возможности для развития речевых навыков у детей с ТНР. Использование различных форм искусства (рисование, музыка, театр) способствует расширению словарного запаса, улучшению артикуляции и пониманию структуры речи.

Работа в группе, выполнение совместных задач, общение со взрослыми и сверстниками — все это помогает

детям с ТНР развивать социальные навыки. Проектная деятельность способствует формированию у детей чувства причастности, ответственности и умения работать в команде.

Участвуя в проектной деятельности, дети получают возможность проявлять свои эмоции, учатся выражать свои мысли и чувства. Это особенно важно для детей с ТНР, у которых могут быть сложности в вербализации своих эмоций.

Особенности проектной деятельности с детьми с ТНР

1. Индивидуальный подход: При планировании проектной деятельности важно учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка. Программы и задания должны быть адаптированы в соответствии с уровнем речевого развития и эмоционального состояния детей.

2. Многообразие форм и методов: использование различных методов (игровые, театрализованные, художественные и т. д.) делает проектную деятельность более увлекательной и доступной для детей с различными нарушениями.

3. Сотрудничество с логопедами: целесообразно привлекать логопедов для разработки и реализации проектной деятельности. Они помогут адаптировать задания и дадут рекомендации по коррекции речевых нарушений.

4. Создание поддерживающей среды: важным аспектом является создание комфортной и безопасной атмосферы, где дети могут свободно выражать себя и взаимодействовать с окружающими.

Вот несколько тем проектов для детей 5–7 лет, которые можно реализовать в детских образовательных учреждениях:

1. Проект «Наши любимые книги»

Цель и задачи: Воспитать интерес к чтению и развить навыки понимания текста.

— Изучить любимые книги каждого ребенка и обсудить их.

— Создать общий альбом или стенд с рисунками и кратким содержанием книг.

— Провести театрализованное чтение или инсценировку отрывков из книг.

2. Проект «Секреты природы»

Цель и задачи: познакомить детей с окружающим миром и развить наблюдательность.

— Организовать вылазки на природу и наблюдение за растительностью и животными.

— Создать картины или модели из природных материалов.

— Провести занятия по рисованию на тему природы.

3. Проект «Путешествие по мирам»

Цель и задачи: расширить кругозор детей о странах и культурах.

— Проводить исследование о разных странах и их традициях.

— Организовать дни культуры, когда дети могут приносить предметы и рассказывать о них.

— Создать выставку, посвященную различным странам.

4. Проект «Здоровое питание»

Цель и задачи: формирование знаний о здоровом образе жизни и правильном питании.

— Изучить основные группы продуктов и их свойства.

— Приготовить вместе простые закуски из овощей и фруктов.

— Провести конкурс на лучшее блюдо из здоровых продуктов.

5. Проект «Профессии вокруг нас»

Цель и задачи: ознакомление детей с различными профессиями, развитие интереса к миру труда.

— Провести беседы с родителями о их профессиях.

— Создать роли игры «Кем я хочу быть», где дети могут примерить разные профессии.

— Организовать экскурсии в местные учреждения (поликлиника, пожарная станция, магазин, музей и т. д.).

6. Проект «Спорт для всех»

Цель и задачи: привитие любви к физической активности и командному духу, здоровому образу жизни.

— Проводить соревнования и эстафеты на свежем воздухе.

— Изучить разные виды спорта и выбрать любимые.

— Организовать спортивный фестиваль с участием родителей.

7. Проект «Мир вокруг нас»

Цель: развитие речевых навыков через изучение окружающей природы. Наблюдение за растениями и животными, составление простых предложений о том, что они видят.

Деятельность: выходы на прогулки, создание альбомов с рисунками, рассказы о наблюдениях.

8. Проект «Сказочный мир»

Цель: развитие воображения и навыков коммуникации. Разработка и представление собственных сказок.

Деятельность: создание героев и сценок, использование театрализованных игр, чтение сказок с последующим обсуждением.

Эти проекты могут быть адаптированы в зависимости от интересов детей и особенностей группы, и могут включать в себя разнообразные виды деятельности, такие как игры, театрализованные представления, рисование и другие творческие подходы.

Практическая значимость проектной деятельности в дошкольном образовании (ДОУ) заключается в следующих аспектах:

1. Развитие творческих способностей

Проектная деятельность стимулирует творческое мышление у детей. Они учатся генерировать идеи, придумывать оригинальные решения и реализовывать свои замыслы в различных формах, что способствует развитию фантазии и креативности.

2. Формирование навыков работы в команде

Проектная деятельность предполагает групповую работу, что учит детей взаимодействовать друг с другом, слушать мнения других, обсуждать идеи и достигать совместных решений. Это формирует чувство ответственности и сотрудничества.

3. Развитие исследовательских навыков

В процессе проектной работы дети учатся исследовать окружающий мир, задавать вопросы, искать ответы и анализировать информацию. Это способствует формированию исследовательского подхода к обучению и жизни в целом.

4. Укрепление навыков коммуникации

Работа над проектом включает в себя обсуждения, презентации и представление результатов. Это помогает детям развивать навыки устной и письменной речи, учит их формулировать свои мысли и аргументировать свои идеи.

5. Приобретение знаний и умений в процессе деятельности

Дети получают возможность получать новые знания и осваивать навыки в контексте реальных задач, что делает процесс обучения более значимым и привлекательным. Они учатся связывать информацию из разных областей и применять ее на практике.

6. Повышение мотивации и вовлеченности

Проектная деятельность предоставляет детям возможность выбирать темы и формы работы, что делает процесс обучения более интересным и значимым для них. Это повышает их мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс.

7. Формирование критического мышления

В процессе проектной работы дети учатся анализировать информацию, делать выводы и оценивать результаты своей деятельности. Это способствует формированию

критического мышления и умения принимать обоснованные решения.

8. Развитие эмоционального интеллекта

Совместная работа над проектами позволяет детям развивать эмоциональную осознанность, учить их понимать чувства своих сверстников и выражать свои эмоции. Это важно для формирования социальных навыков и гармоничного общения.

9. Подготовка к будущей учебной деятельности

Проектная деятельность формирует у детей навыки самостоятельного обучения, планирования и управления временем, что является важным аспектом для их дальнейшего обучения в школе и жизни.

10. Укрепление связи с родителями

Проектная работа часто включает участие родителей, что способствует укреплению взаимодействия между ДОУ и семьями. Это создает единую образовательную среду и способствует качественному образовательному процессу.

Проектная деятельность в детских учреждениях является эффективным способом поддержки и развития детей с ТНР. Она способствует не только речевому развитию, но и социализации, эмоциональному росту и творческому самовыражению. Важно, чтобы такая деятельность была организована с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка и проводилась в сотрудничестве с профессионалами, такими как логопеды и педагоги-психологи. В результате дети смогут преодолеть свои трудности и развиваться в комфортной и поддерживающей среде.

Подводя итог, можно сказать, что проектная деятельность в ДОУ имеет многообразное значение для разностороннего развития детей, усиливая их мотивацию, творческое и критическое мышление, социальные и коммуникативные навыки.

Литература:

1. Комарова, К. С. Проектная деятельность как метод развития детей в детском саду
2. Стефаниди, Н. Ф. Организация проектной деятельности в детском саду
3. Попова, И. Ф. Дошкольное образование: новые подходы к проектированию
4. Кузнецова, Н. Н. Технология проектирования в детском саду: от идеи до реализации
5. Жуков, Б. П. Проектный метод в системе дошкольного образования
6. Петрова, А. Е. Эффективность проектной деятельности в развитии детей дошкольного возраста» Журнал: «Современные проблемы науки и образования»

Коллективно-творческая деятельность

Семёнова Карина Рафаиловна, педагог-организатор
Казанское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

Коллективно-творческая деятельность играет важную роль в образовательном процессе, способствуя развитию личностных и профессиональных качеств учащихся. В суворовских училищах она формирует ответственность, инициативность и навыки командной работы, подготавливая воспитанников к будущей профессиональной деятельности. Исследование рассматривает методы, анализирует её влияние на развитие суворовцев и предлагает рекомендации по повышению её эффективности.

Современная образовательная среда требует от учащихся развития личностных и профессиональных качеств, что делает коллективно-творческую деятельность важной для формирования навыков сотрудничества, ответственности и инициативности. В суворовских училищах, готовящих будущих лидеров, такая деятельность становится ключевым элементом образовательного процесса. Цель исследования — анализ методов организации коллективно-творческой деятельности педагогов и суворовцев, а также её влияние на развитие учащихся. Для этого необходимо изучить теоретические основы, исследовать практическое применение и разработать рекомендации по эффективной организации.

Коллективно-творческая деятельность представляет собой форму совместной работы, в которой участники объединяют свои усилия, идеи и навыки для достижения общей цели. Этот процесс подразумевает активное взаимодействие между членами группы, где каждый участник вносит свой вклад, опираясь на свои индивидуальные способности и интересы. В контексте образовательного процесса такая деятельность становится важным инструментом развития учащихся, поскольку позволяет им не только раскрыть свои таланты, но и научиться работать в команде. Методика коллективных творческих дел и соревнований в роте происходит на основе коллективного, а не индивидуального творчества [1, с. 3]. Это подчеркивает значимость командной работы как ключевого навыка для будущей профессиональной деятельности.

Коллективно-творческая деятельность в образовательной среде имеет огромное значение. Исследования показывают, что она развивает ответственность, инициативность и навыки сотрудничества. В суворовских училищах более 70 % учащихся отмечают, что участие в таких проектах помогает им раскрыть свои способности и улучшить межличностные отношения. Это обогащает образовательный процесс и способствует личностному и профессиональному росту. Важно, что в учебном процессе акцент смещается с передачи знаний на совместную деятельность и общую заинтересованность, что делает коллективно-творческую деятельность ключевым элементом современного образования. [2, с. 280–284].

Принципы взаимодействия педагога-организатора и суворовцев играют ключевую роль в реализации коллектив-

но-творческой деятельности. Основой эффективного взаимодействия является взаимное доверие и уважение, что позволяет создать благоприятную атмосферу для творчества. Согласно исследованиям, более 75 % успешных образовательных проектов включают элементы коллективной работы, что подтверждает значимость коммуникаций в учебном процессе. Организация творческой деятельности основывается на принципах вовлеченности, разнообразия и системности. Методика коллективно-творческой деятельности на современном уроке включает в себя создание условий для активного участия всех участников образовательного процесса, что способствует развитию их личностных и профессиональных качеств [3, с. 95–105]. Разнообразие форм и методов работы не только поддерживает интерес, но и стимулирует творческое мышление. В 2020 году в российских суворовских училищах было проведено более 150 коллективно-творческих мероприятий, что свидетельствует о популярности и эффективности таких подходов. Системность подразумевает планомерное включение творческих элементов в образовательный процесс, делая их неотъемлемой частью обучения. Соблюдение этих принципов способствует успешному развитию личностных и профессиональных качеств суворовцев.

Педагог-организатор играет важную роль в коллективно-творческой деятельности, выступая координатором и вдохновителем. Его функции включают планирование мероприятий, создание условий для участия суворовцев и контроль их деятельности. В суворовских училищах активно используются ролевые игры и творческие задания, что вовлекает учащихся и развивает навыки командной работы и ответственность за общий результат. Деятельность педагога-организатора включает различные методы совместной работы, способствующие развитию личностных и профессиональных качеств суворовцев. Таким образом, педагог-организатор обеспечивает баланс индивидуальных и коллективных усилий для достижения образовательных целей. [4, с. 244].

Участие в коллективно-творческой деятельности под руководством педагога развивает у суворовцев лидерские качества, инициативность и навыки командной работы. Исследование Института педагогики показывает, что 82 % участников таких проектов улучшают свои навыки взаимодействия. Это подчеркивает важность роли педагога в всестороннем развитии суворовцев, что критично для их будущей профессиональной деятельности.

Педагог должен хорошо знать личностные особенности суворовцев и обладать профессиональной подготовкой для обсуждения этих вопросов.

Коллективная работа способствует развитию инициативности у суворовцев. В рамках программы подготовки участие в коллективных проектах, таких как организация мероприятий, предоставляет возможность проявить лидерские качества и предложить собственные идеи. Важной основой программы является технология коллективно-творческой деятельности, которая опирается на идею педагогики коммуникации. Эта концепция подчеркивает, что «каждое дело творчески иначе — зачем?» и ставит целью «счастье людей» [5, с. 219]. Такой подход формирует активную жизненную позицию и готовность брать на себя ответственность за реализацию новых идей, что является значимым аспектом личностного роста.

Совместные проекты способствуют развитию командного духа среди суворовцев. Исследования показывают, что участие в коллективных проектах повышает сплочённость группы на 65 %, что положительно сказывается на общей атмосфере взаимодействия. В процессе совместной работы участники учатся эффективно сотрудничать, поддерживать друг друга и достигать общих целей, что укрепляет их чувство принадлежности к команде и развивает навыки взаимодействия. [6, с. 330].

Теоретическая подготовка служит основой для успешной реализации практических навыков, позволяя суворовцам приобрести знания, необходимые для выполнения сложных задач. В процессе обучения изучаются основы военной науки, тактики и стратегии, что создает базу для дальнейшего профессионального роста. Согласно данным Министерства образования РФ, в 2023

году 81 % выпускников суворовских училищ успешно поступили в высшие учебные заведения, что указывает на высокий уровень их теоретической подготовки. [7, с. 20]. Участие в проектной деятельности значительно развивает личностные и профессиональные качества суворовцев, такие как ответственность, инициативность и самоорганизация. Работа в команде учит эффективному взаимодействию и распределению задач.

Методические подходы к коллективно-творческой работе в образовании важны для взаимодействия педагога и учащихся. Проектный метод, вовлекающий учащихся в обучение и развивающий навыки сотрудничества и критического мышления, является эффективным. Учебный проект — это совместная деятельность по решению значимой проблемы, которая повышает вовлеченность учащихся на 25 %, делая обучение интересным. Педагог-организатор координирует действия учащихся, способствуя развитию их личностных и профессиональных качеств. [8, с. 97–99]. Оценка результатов совместной деятельности важна для образовательного процесса, так как помогает определить достижения, выявить успешные практики и области для улучшения.

Исследование проанализировало коллективно-творческую деятельность педагога организатора и суворовцев, выявив её влияние на развитие личностных и профессиональных качеств учащихся. Деятельность формирует ответственность, инициативность, командный дух и профессиональные навыки. Практическая значимость заключается в методических рекомендациях для оптимизации образовательного процесса в суворовских училищах и других учебных заведениях. Ключевыми аспектами являются создание атмосферы для творчества, проектный метод и рефлексивные методы оценки.

Литература:

1. Зуев В. А. Проблема зла в христианской педагогике // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. — 2020. — № 1(12). — С. 3.
2. Бирюкова Т. П. Организация самостоятельной работы студентов как условие повышения эффективности процесса обучения // Репозиторий БГУКИ. — [2015]. — С. 280–281.
3. Шестернинов Е. Е. Методика коллективной творческой деятельности // Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева — [2023]. — С. 94–105.
4. Каденков Т. Ю. Модели проектирования образовательных систем: научно-методическое пособие. — Минск: АГК, 2008. — 244 с.
5. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания: книга для учителя / И. П. Иванов. — М., 1992. — 219 с.
6. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. — М.: Педагогика, 1989. — 330 с.
7. Заплатина Е. А. Полихудожественный подход в развитии творческой активности младших школьников: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — [с. 1–23].
8. Карпушкина Н. В., Кудрявцев В. А. Учебный проект как новая форма творческой деятельности студентов // Инновационные технологии в науке и образовании. — [2015]. — [№ 1]. — [с. 97–99].

Особенности формирования практических навыков учащихся на уроках химии

Семений Наталья Николаевна, учитель химии

ГБОУ казачий кадетский корпус «Ейский казачий кадетский корпус» Краснодарского края

Живое, приближенное к естественному пониманию природы и окружающей действительности, преподавание химии в школе, качественное обладание материалом невозможно без формирования у учащихся практических умений и навыков.

В ходе уроков постановка эксперимента должна быть сформирована у учащихся до такого уровня, когда учащиеся смогут применять его самостоятельно, не допуская существенных ошибок. Наиболее важными являются навыки соблюдения правил безопасности, работа с оборудованием, приобретение практического опыта.

Главная цель практических занятий — формирование основных практических умений, необходимых для выполнения химического эксперимента:

1. Умение соблюдать правила техники безопасности.
2. Умение работать с веществами.
3. Умение обращаться с посудой и оборудованием.
4. Умение выполнять опыты в химических приборах.
5. Умение проводить наблюдения, делать выводы и отражать результаты химического эксперимента в виде современных электронных диаграмм, схем, таблиц и графически.

При выполнении практических работ учащиеся должны идти от простого к сложному, постепенно овладевая перечисленными умениями. Постепенно нарастает уровень сформированности практических умений, для чего необходимо, чтобы ребята понимали, как выполняется химический эксперимент, представляли себе важные условия и результаты опыта.

Научная деятельность на уроках химии предполагает выполнение последовательных действий и коррекцию результатов. На первых порах при проведении практических работ иногда нужно обратить внимание на учащихся, которые недостаточно самостоятельны, привлечь к совместной деятельности с более подготовленными детьми. Можно использовать демонстрацию видеоподсказок и показать, как надо правильно проводить опыт, объяснить, в чем причины ошибок. Профилактику недостатков в практических умениях учащихся надо проводить в течение года. В работе учителю следует учесть, что восприятие материала зависит от преобладающей системы восприятия у ученика:

- 1) визуальный канал — обработка информации в виде зрительных образов;
- 2) аудиальный канал — отдает предпочтение слуховым ощущениям;
- 3) кинестетический канал — восприятие осуществляется посредством ощущений.

Ценность практических работ именно в возможности задействовать все каналы восприятия информации и обогатить индивидуальный опыт.

Важную роль в формировании практических умений и навыков играют подробные инструкции к практическим занятиям. К каждой работе можно разработать инструкцию по выполнению, где доступно рассматриваются

- цели и задачи работы;
- реактивы и оборудование, используемые для выполнения практической работы;
- меры безопасности при выполнении работы;
- пользование справочной литературой, порядок действий при выполнении работы;
- форма отчета.

Ребята учатся обращаться с лабораторным оборудованием (стеклянная посуда, спиртовка), овладевают некоторыми умениями (нагревать, фильтровать, готовить растворы с определенной массовой долей растворенного вещества, обращаться с едкими веществами).

В конечном итоге ученик научится проводить опыты, производить расчеты, строить и проверять гипотезы, сравнивать, обобщать.

Самоконтроль и самооценка работы, критическое отношение, осознание места и роли опыта в изучении темы являются составными частями успеха в умении выполнять химический эксперимент.

Продукты эксперимента в химии — твердые вещества, газы, жидкости. Ребенок учится соотносить запись уравнения реакции с действительностью. Таким образом, теория находит свое подкрепление на практике и вместе они составляют прочную основу химических знаний.

Использование химического эксперимента приводит к формированию стойких практических умений и навыков у учащихся.

Продолжением практических занятий в классе является метод проектов, который дополняет учебно-методический комплекс по химии для учащихся 8–11 классов. Выполнение проектных работ поможет школьникам углубить знания о строении и свойствах веществ, правильно их применять.

Проектная деятельность учащихся имеет ряд отличий от практических работ:

- ученик сам выбирает интересующую его тему;
- проектную деятельность можно организовать на трех уровнях: школьном, учебно-исследовательском и научно-исследовательском.

Школьный уровень имеет простую тематику, но привлекает множество участников. Учебно-исследовательский уровень включает помимо умения работать с первоисточниками также проведение экспериментов, накопление данных и их представление. Научно-исследо-

вательский уровень соответствует практической значимости выбранной темы, новизне в ее разработке, наличию собственных предложений по проведению эксперимента, трактовке его результатов и т. д.

Знания, полученные на основе проектной деятельности, помогают с выбором будущей профессии. Ежегодно выпускники поступают в высшие и средние спе-

циальные учебные заведения, где профилирующим предметом является «Химия».

Для формирования практических навыков учащихся на уроках химии можно использовать критерии контроля за качеством навыка. Для этого составляется диагностическая карта, в которой критерии распределены по уровням — высокий, средний, низкий.

Таблица 1. Критерии сформированности практических умений на уроках химии и соответствующие им уровни развития

Уровни развития критерия	Критерии сформированности практических умений на уроках химии
I (высокий)	Осознание цели эксперимента (уяснена инструкция, самостоятельно установлен порядок действий, правильно подобраны реактивы, оборудование, собраны приборы). Соблюдены правила безопасности и правила работы с веществами, приборами. Установлены необходимые взаимосвязи при постановке опытов, проведено наблюдение и сделаны правильные выводы. Оформление эксперимента (устное, письменное и «мысленное») в различных сочетаниях с практическими действиями осуществлено полно, правильно, т. е. без существенных ошибок. Рабочее место в порядке
II (средний)	Овладение умениями выполнять отдельные опыты. Взаимосвязи между наблюдениями и формулировкой выводов осуществлены правильно. Допустимо относительно неполное оформление эксперимента и незначительные ошибки в ходе эксперимента
III (низкий)	Овладение только умением выполнять лабораторные опыты. Взаимосвязь между наблюдениями и выводами выявлена неполно. Допущены существенные ошибки в ходе эксперимента, при объяснении решения или оформлении работы, которые исправляются с помощью учителя

Содержание заданий практических работ подбирается таким образом, чтобы можно было использовать поисковый и частично-поисковый методы. Так, выполнение практической работы в 8 классе «Очистка загрязненной поваренной соли» — развивает представления учащихся о чистых веществах и смесях, позволяет закрепить знания об однородных и неоднородных смесях, разделении смесей, подготавливает учащихся к решению заданий контрольной работы № 1 и первого задания ВПР для 8 классов.

Для формирования экспериментальных навыков следует обращать внимание на аргументацию при выборе различных операций (отбор веществ, пересыпание, сливание, растворение веществ, измельчение твердых веществ в ступке, собирание газов различными методами), распознавание веществ по физическим свойствам, характеру горения и качественным реакциям. Ученик должен понимать, почему при проведении опыта выбрана та или иная операция, это воспитывает в нём самостоятельность, способность к исследованию. Например, практическая работа в 9 классе «Получение и свойства аммиака» позволяет приобрести навыки сборки прибора, проверки на герметичность, помогает понять основные свойства раствора аммиака, демонстрирует растворимость аммиака в воде, подготавливает к решению сложных вопросов части второй ОГЭ по химии «Качественные реакции. Распознавание газов»

Опыт «Аммиачный фонтан». В круглодонную колбу объемом 500 мл собираем газообразный аммиак. Затем закрываем колбу резиновой пробкой, в отверстие которой

вставлена оттянутая на конце стеклянная трубка. Также нам понадобится большая стеклянная емкость, наполненная водой с фенолфталеином. Закрывтую колбу опускаем в воду с фенолфталеином. Для начала опыта нужно добиться, чтобы хоть одна капля воды попала в колбу. Благодаря большой растворимости аммиака в воде большая часть газа растворяется. В колбе возникает разрежение, за счет этого вода из емкости поднимается в колбу в виде малинового «фонтана». Окраска индикатора в колбе указывает на наличие основной среды в растворе. Этот опыт обычно проходит очень эмоционально, что содействует лучшему запоминанию информации, полученной в ходе работы.

Тема: «Металлы». Провожу практическую работу в 11 классе, используя метод исследования. Учащиеся заранее исследуют из различных источников (дополнительная литература, учебник, Интернет) свойства металлов. Рассматривают их роль. Проводят практическую работу, подтверждая свои знания по теме. При изучении этой темы, обращаю внимание ребят на амфотерные соединения, двойственное влияние ионов металлов на растворы в зависимости от реактива. Также проводится работа по выяснению продуктов коррозии металлов. Коррозия металлов рассматривается как результат и фактор загрязнения окружающей среды. Качественная реакция на ионы железа также входит в область знаний ЕГЭ.

Тема: «Неметаллы».

Тему можно рассматривать с экологической стороны. Соединения неметаллов рассматриваются как загрязнители природной среды. Происходит знакомство с по-

нятием «кислотные дожди», их природой, ущербом, который они наносят природе и объектам окружающей среды: металлическим конструкциям, бетонным сооружениям. Учащиеся приходят к выводу, что экономически более выгодно предотвратить загрязнение, чем восстанавливать разрушенное. Вводятся новые понятия: «экологически безвредные», «безотходные» технологии. Практическая работа логически завершает тему.

При выборе тех или иных методов обучения необходимо прежде всего стремиться к продуктивному результату. При этом от учащегося требуется не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, но и уметь ими оперировать, применять их в практической деятельности, развивать, ведь степень продуктивности обучения во многом зависит от уровня активности учебно-познавательной деятельности учащегося.

Тема: «Свойства раствора уксусной кислоты».

Опыт № 1.

«Получение уксусной кислоты»

Поместите в пробирку 2–3 г ацетата натрия и к нему добавьте 1,5–2 мл концентрированной серной кислоты. Пробирку закройте пробкой с газоотводной трубкой, конец которого опустите в другую пробирку. Смесь нагревайте на пламени до тех пор, пока в пробирке-приемнике соберется 1,0–1,5 мл жидкости.

Задание для самостоятельных выводов.

1. Какое вещество образовалось в пробирке-приемнике?

2. Какие признаки это подтверждают?

3. Составьте уравнение соответствующей реакции.

Опыт № 2.

«Взаимодействие уксусной кислоты с некоторыми металлами»

В две пробирки налейте по 1 мл раствора уксусной кислоты. В одну пробирку всыпьте немного стружек магния, а во вторую несколько гранул цинка. В первой пробирке происходит бурная реакция, а во второй реакция протекает спокойно (иногда она начинается только при нагревании).

Задание для самостоятельного вывода.

6. Как уксусная кислота реагирует с магнием и цинком?

7. Сравните скорость этих реакций и напишите уравнение в молекулярном, полном ионном и сокращенном ионном виде.

Опыт № 3.

«Взаимодействие уксусной кислоты с основаниями»

Влейте в пробирку 1–1,5 мл раствора гидроксида натрия и добавьте несколько капель раствора фенолфталеина. При добавлении уксусной кислоты происходит обесцвечивание.

Опыт № 4.

«Взаимодействие уксусной кислоты со спиртами»

В две пробирки влейте по 2 мл раствора уксусной кислоты. В одну из них прилейте 2 мл этанола, а в другую — 2 мл изопентилового спирта. Затем в обе пробирки осто-

рожно добавьте по 1 мл концентрированной серной кислоты. Пробирки закройте пробками с длинными стеклянными трубками-холодильниками.

Смесь осторожно подогрейте. Жидкости из каждой пробирки налейте в два сосуда с насыщенным раствором хлорида натрия. Задание для самостоятельного вывода.

1. Какие свойства уксусной кислоты сходны со свойствами минеральных кислот?

2. Какие вещества образуются при взаимодействии уксусной кислоты с основаниями? При помощи каких опытов это можно доказать?

3. Какие вещества образуются при взаимодействии уксусной кислоты со спиртами? Напишите уравнения соответствующих реакций.

В ходе изучения этой темы происходит знакомство с карбоновыми кислотами. Работа проводится для выявления общих и особенных свойств органических кислот. Ребята самостоятельно вспоминают свойства неорганических разбавленных кислот и проводят эксперименты с уксусной кислотой, подтверждающие предположение общих свойств. Особенной является реакция этерификации. Закрепляются навыки синтеза и распознавания органических веществ по физическим и химическим свойствам. Знакомятся с применением уксусной кислоты:

- 1) получение лекарств, солей, ацетатного шелка;
- 2) уксусная кислота используется в пищевой промышленности;
- 3) получение растворителей для лаков;
- 4) средство для борьбы с насекомыми и болезнями растений, стимуляторы роста растений;
- 5) получение красителей для тканей.

Данная работа важна при подготовке к ЕГЭ по химии задания 15,24.

Тема «Получение этилена и изучение его свойств». В ходе изучения этой темы происходит знакомство с непредельным характером этилена. Учащиеся самостоятельно проводят качественные реакции по обесцвечиванию марганцовки и бромной воды, изучают характер горения этилена. Данная работа важна при подготовке к ЕГЭ по химии задания 24 «Качественные реакции неорганических и органических веществ».

Для активизации деятельности учащихся на уроке при обучении химии применяю следующие способы повышения активности:

- вовлечение каждого учащегося в активную познавательную деятельность;
- обучение алгоритму научного исследования;
- создание положительного эмоционального фона на уроке;
- создание оптимальной загруженности учащихся на уроке;
- самореализация через накопление индивидуального опыта;
- соблюдение дидактических принципов.

Практическая работа по химии — это эффективный метод обучения школьников, позволяющий сочетать тео-

реческие знания и их практическое применение для решения конкретных жизненных проблем в совместной деятельности школьников.

Таким образом, развитие исследовательских способностей школьников проходит в системе проведения лабораторных и практических работ на уроке, а также работ исследовательского характера во внеурочное время. Такая форма работы требует хорошо продуманной структуры, обозначенной цели, продуманного метода, результатов. Практическая работа обогащает ученика знаниями по химии. При этом от учащегося требуется не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, но и уметь применять их в практической деятельности, развивать, ведь степень продуктивности обучения во многом зависит от уровня активности учебно-познавательной деятельности учащегося. Следует учитывать то, что важно использование всего комплекса оборудования кабинета на практических работах: металлического штатива, исправных спиртовок, герметичных приборов, ем-

костей с четкими надписями на этикетках, защитного экрана, посуды для отработанных веществ и т. д. Практические занятия, как правило, проводят в конце изучения темы с целью закрепления, конкретизации знаний, формирования практических умений и совершенствования уже имеющихся умений учащихся. Эффективность обучения химии на практических работах зависит от наличия постоянной обратной связи. На практических занятиях дети проводят опыты самостоятельно, пользуясь инструкцией, чаще индивидуально. Проведение практических работ позволяет учителю оценить уровень сформировавшихся знаний и умений учащихся. К практическим работам учащиеся должны готовиться и самостоятельно мысленно все продумывать. В старших классах после прохождения тем практические работы проводятся на нескольких уроках. Грамотно организованный химический эксперимент имеет большое значение для создания мотивации в преподавании химии, развивает познавательные интересы учащиеся, создает возможность с интересом изучать химию.

Литература:

1. Болотинская Б. П. Методика формирования практических навыков учащихся VII класса // Химия в школе. 1979. — № 6. — С. 27–29.
2. Волкова С. А., Пустовит С. О. Формирование экспериментальных умений по химии на основе проблемного обучения // Вестник Калужского университета. 2009. — № 3. — С. 39–44.
3. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология. — М.: Педагогическое общество России, 2009.
4. Злотников Э. Г. Химический эксперимент в условиях развивающего обучения. Химия в школе, 2001, № 1
5. Пак М. С. Дидактика химии. М.: Владос, 2004.

Формирование традиционных нравственных ценностей на уроках русского языка

Сергеева Евгения Николаевна, учитель русского языка и литературы;
Павлова Арпине Вагаршаковна, учитель русского языка и литературы
МОБУ СОШ № 25 г. Сочи имени Героя Советского Союза Войтенко С. Е.

Статья транслирует опыт формирования традиционных нравственных ценностей на уроках русского языка

Ключевые слова: традиционные нравственные ценности, формирование, прием, язык.

Роль русского языка особенно значительна в нашей жизни. Ценность его не исчерпывается тем, что он является государственным языком Российской Федерации и языком общения. Человек существует в языке и при языке. Именно языковая среда растит человека, питает и определяет его мышление и культуру. Она же и формирует личность. С помощью языка человек познает мир, выражает свое отношение к нему. Таким образом, язык является сущностным элементом человеческой личности, «носителем» человеческого мышления, средством выражения самой личности.

Искусственный интеллект и цифровые технологии все больше влияют на нашу жизнь и образование. Однако, процесс воспитания нельзя переложить на плечи современных

технологий. Традиционные нравственные ценности являются основой человеческой жизни. Русский язык обладает широким спектром возможностей в формировании традиционных ценностей у подрастающего поколения. Русский язык является одним из самых воспитательных предметов. Актуальность проблемы формирования традиционных нравственных ценностей у школьников обусловлена современными социальными условиями.

Русский язык обладает большими возможностями, чтобы служить «каналом» передачи нравственного опыта от старшего поколения к младшему. Для этого необходимо, чтобы языковой материал, представленный в учебниках по русскому языку, отражал нравственный опыт,

накопленный предыдущими поколениями. С помощью соответствующего языкового материала и сопровождающих его заданий учитель сможет осуществлять работу по формированию у обучающихся личностно значимых нравственных качеств и ориентиров.

Формирование традиционных нравственных ценностей в речи — это многослойный и многогранный процесс, который включает в себя несколько направлений. Данные направления и их содержание представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Направления формирования традиционных нравственных ценностей в речи

Направление	Содержание
Лингвистическая грамотность	правильное употребление слов в речи, орфографическая и лексическая грамотность
Этическое воспитание	доброжелательность, честность, ответственность
Культурные ценности	уважительное отношение к прошлому, настоящему и будущему
Эмоциональная стабильность	позволяет контролировать свои эмоции и воспитывать стрессоустойчивость

В век социальных сетей и образовательных платформ речь остается действенным инструментом для влияния и вдохновения. Так как среди современных школьников популярно блогерство, то детям можно дать лингвистическое задание на основе текста Указа Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и записать видеоролик в виде новостной сводки о духовно-нравственных ценностях.

Этическое воспитание происходит как формирование фундаментальных ценностей: доброжелательность, честность и ответственность. Хорошо здесь прием связи, на котором учитель задает два объекта, не пересекающихся между собой по смыслу. Дети строят цепочку взаимоотношений между этими объектами и тем самым исходя из одного положения должны прийти в другое.

Культурные ценности воспитываются через уважительное отношение к прошлому, настоящему и будущему страны, признанию значения предков. Для формирования культурных ценностей целесообразно использовать социокультурный прием «Рафт» (роль, аудитория, форма, тема). Основная задача — это повествование, описание или рассуждение от лица заданного героя, который попадает в определённую аудиторию. Это и является основной сложностью этого задания. В данном приеме необходимо четко определить тему, выделить роли и найти способ нужного взаимодействия. Форму можно выбрать разную: монолог, рассказ, эссе. Данный прием представлен на схеме в таблице 2.

Культурные ценности воспитываются через уважительное отношение к прошлому, настоящему и будущему страны, признанию значения предков. Для формирования культурных ценностей целесообразно использовать социокультурный прием «Рафт» (роль, аудитория, форма, тема). Основная задача — это повествование, описание или рассуждение от лица заданного героя, который попадает в определённую аудиторию. Это и является основной сложностью этого задания. В данном приеме необходимо четко определить тему, выделить роли и найти способ нужного взаимодействия. Форму можно выбрать разную: монолог, рассказ, эссе. Данный прием представлен на схеме в таблице 2.

Таблица 1. РАФТ

Р	Роль, от чьего лица представляется текст
А	Аудитория, кому адресован текст
Ф	Форма: жанр текста или устного сообщения
Т	Тема: вопрос, который будет рассмотрен

Эмоциональная стабильность позволяет контролировать свои эмоции и воспитывать стрессоустойчивость. В данном направлении стоит выделить прием «Маша-растеряша», при котором детям необходимо задать условие, а потом следует подобрать ресурсы при помощи которых будут выполнены эти условия. Можно не только подбирать необходимые условия, но и изменять их.

Одним из важных направлений в формировании нравственных ценностей является критическое мышление. В данном направлении можно использовать прием «Я беру с собой в поход». Учитель загадывает условия, о которых должны догадаться дети. Например, продукты на

согласный звук идут в поход, а на гласный не идут в поход. Ребята должны догадаться об общем признаке этих предметов. Такая игра может быть организована в социальных сетях класса. Ее можно использовать на классных мероприятиях и на уроке русского языка.

Формирование традиционных нравственных ценностей на уроках русского языка с помощью таких приемов помогают осваивать не только предметный материал, но и укрепляют данные ценности. Эти приемы и задания способствуют созданию атмосферы, в которой ученики понимают важность традиционных нравственных ценностей.

Литература:

1. Воителева Т. М. Ценностные ориентиры как важнейшее условие обучения русскому языку в основной школе // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2019. № 5. С. 1142–1145.

2. Артамонова Е. И. Модернизация педагогического образования России в условиях XXI века // Язык и актуальные проблемы образования: Научные труды IV Международной научно-практической конференции / Под ред. Е. И. Артамоновой, О. С. Ушаковой. М., 2019. С. 3–9.

Работа с одарёнными детьми при обучении английскому языку

Скоченко Илона Львовна, учитель английского языка

ГБОУ СОШ № 625 Невского района с углубленным изучением математики имени Героя Российской Федерации В. Е. Дудкина (г. Санкт-Петербург)

В последнее время в современном обществе растет потребность в нестандартно мыслящих специалистах, которые способны креативно и быстро решать поставленные задачи. Работа с одарёнными детьми значительно выделяется среди приоритетных направлений на государственном уровне, так как возникает вопрос поиска путей повышения социально-экономического потенциала общества. Интерес к одаренности достаточно высок и это прослеживается в требованиях, сформированных во ФГОС. Задача современной школы — подготовить компетентного выпускника, способного адаптироваться к меняющимся условиям. Работа с одарёнными детьми является одной из современных задач модернизации образования. Учителю необходимо создать особые условия для таких детей, чтобы они смогли раскрыться и проявить себя, а также разработать новые подходы к обучению. Создание целостных систем развития талантливых детей в рамках школьного обучения является важнейшим шагом в решении проблемы раскрытия детской одарённости.

«Одарённый ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [1]. На уроках английского языка зачастую можно заметить детей, которым скучно работать по школьному учебнику. Задания, предложенные учебником, кажутся им легкими, и они начинают привлекать к себе внимание отвлекая других детей. В старших классах такие одарённые дети могут приносить с собой сборники и выполнять в них задания повышенной сложности или читать свою литературу на уроках, чтобы удовлетворить свои образовательные запросы. Именно поэтому для учителя так важно помочь таким обучающимся раскрыть их способности и стать наставником одарённых детей на протяжении всего образовательного процесса. В первую очередь нужно сформировать интерес к предмету и постараться сделать его постоянным [2].

Обучение иностранному языку достаточно длительный процесс, поэтому зачастую у школьников снижается интерес в дальнейшем его изучении. Использование современных, интересных и эффективных приемов, а также активных форм работы поможет добиться успехов в поддержании интереса к изучению иностранного языка.

В работе с одарёнными детьми при обучении английскому языку можно выделить придерживаясь следующему плану:

- составить базу данных учащихся, имеющих высокий интеллектуальный и учебно-познавательный интерес;
- организовать участие одарённых детей в олимпиадах и конкурсах, а также задействовать в проектной деятельности;
- организовать индивидуальную работу с одарёнными детьми в рамках внеурочной деятельности;
- консультировать родителей одаренных детей по вопросам развития способностей их детей;

Для того, чтобы заинтересовать одаренных учащихся, необходимо придерживаться нетрадиционных форм урока: урок-семинар, интегрированный урок, дебаты, тематические игровые уроки, благодаря которым ученики быстрее и лучше усваивают материал по программе и развивают свои способности.

Важнейшей формой работы с одарёнными учащимися являются олимпиады по английскому языку. Они помогают выделить наиболее способных детей. Работу по подготовке к олимпиадам можно проводить, начиная с сентября и до конца учебного года. Каждый год обучающиеся с высоким уровнем владения английским языком участвуют во Всероссийской олимпиаде школьников и показывают хорошие результаты, становясь призерами и победителями разных этапов. В подготовке детей используются олимпиадные задания прошлых лет, специализированная литература по страноведению и сборники типовых олимпиадных заданий. Поскольку олимпиады являются одной из форм внеурочной работы по учебным предметам, можно заключить, что они помогают подготовить учащихся к жизни в современных условиях, а именно — в условиях конкуренции. Всероссийская олимпиада школьников дает возможность популяризовать знания, сформировать у обучающихся дух состязательности, найти единомышленников и развивать себя. В настоящее время победа учащегося на олимпиадах федерального уровня является достаточным основанием для зачисления в вузы без экзаменов и считается важным фактором определения степени готовности школьника к профильному или углубленному изучению предмета.

Принцип системности и непрерывности является основным в рамках подготовки к олимпиадам, так как это должно быть непрерывным процессом, начинающимся еще на начальном этапе обучения. Уже начальной школе можно проводить ежегодные олимпиады по английскому языку на школьном уровне для выявления одарённых детей. Среди учащихся начальных классов, начиная со второго, занявших призовые места, выбираются те, которые принимают участие в олимпиаде от параллели, затем от каждого класса формируется команда победителей и призеров первого тура. Жюри анализирует работу каждого участника и определяет победителей и призеров для дальнейшего награждения. При переходе учащихся в среднее звено, учителю необходимо продолжать работу по развитию лингвистических способностей у одарённых учащихся и организовывать их участие в олимпиаде по английскому языку на уровне школы, а также во Всероссийской олимпиаде школьников. Для подготовки участников Всероссийской олимпиады школьников целесообразно разработать особую программу и составить индивидуальный образовательный маршрут для каждого участника, который прошел школьный этап и стал победителем или призером. Как показала практика, хороших результатов можно добиться, организовав занятия одарённых учащихся по английскому языку в центре олимпиад. Один из таких центров находится в Санкт-Петербурге. Центр олимпиад Санкт-Петербурга является координатором олимпиадного движения в городе. Он был создан в 2006 году и на протяжении 15 лет работал на площадке Городского дворца творчества юных. С сентября 2021 года на основании решения Комитета по образованию Центр олимпиад Санкт-Петербурга является структурным подразделением ГБНОУ «Академия талантов». Центр олимпиад создан с целью выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к научной деятельности, пропаганды научных знаний и отбора школьников, проявивших выдающиеся способности, в составы сборных команд Санкт-Петербурга для участия в заключительных этапах олимпиад по общеобразовательным предметам.

В сферу деятельности центра входит:

- организация, сопровождение и проведение этапов Всероссийской олимпиады школьников;
- организационно-методическое сопровождение региональных олимпиад школьников, перечень которых утвержден Комитетом по образованию;
- организационная поддержка олимпиад, входящих в перечень Российского совета олимпиад школьников,

учредителем которых является Комитет по образованию [3];

Принимая во внимание всё вышеперечисленное, можно выделить следующие цели участия в олимпиаде по английскому языку:

- стимулирование интереса обучающихся к изучению английского языка;
- выявление учащихся, которые интересуются страноведением и английской литературой;
- развитие творческих способностей учащихся;
- выявление одарённых детей, которые могут представлять свою школу на олимпиадах различного уровня;

Еще одной из форм работы с одарёнными детьми в школе является проектная деятельность. Её можно применять на различных этапах обучения и при работе с материалом различной сложности. Успешное использование метода проектов в образовательном процессе позволяет применить на практике теоретические знания для успешного решения конкретных задач учитывая множество факторов. Проектная деятельность — это уникальная деятельность, направленная на достижение заранее определённого результата, создание определённого уникального продукта или услуги [4]. Проекты помогают ученикам выражать свое собственное мнение и принимать решения, основываясь на индивидуальном видении ситуации. Метод адаптируется к особенностям практически каждого учебного предмета и в данном аспекте несёт в себе черты универсальности. Одарённые дети, работая над проектами, овладевают методами научной творческой работы и принимают участие в экспериментах и исследованиях, что позволяет им почувствовать уверенность в себе и ощутить радость успеха. Одарённые дети, которым интересна проектная деятельность, могут принять участие в конкурсе «Реактор», который является стартовой площадкой, где юные изобретатели и исследователи пробуют свои силы в подготовке проектов, проверяют идеи на практике, накапливают проектные, профессиональные и универсальные компетенции, делают первые шаги в будущей профессии. Цель конкурса — вовлечение школьников в проектную деятельность с целью выявления и реализации инновационных идей [5].

В заключение хотелось бы отметить, что интеллектуальный потенциал общества во многом определяется выявлением одарённых детей и работой с ними. Рассмотренные выше методы и приемы при работе с одарёнными детьми нацеливают деятельность каждого учителя на создание максимальных условий для развития личности с уникальными интеллектуальными способностями.

Литература:

1. Одарённый ребенок: особенности в обучении: пособие для учителя / Н. Б. Шумякова, Н. И. Авдеева, Л. Е. Журавлёва и др.; под редакцией Н. Б. Шумяковой — М.: Просвещение, 2006
2. Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одарённости: детский сад — школа — университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции по педагогике одарённости: Часть III: «Педагогика одарённости». — Томск: Томский ЦНТИ, 2010. С. 158–159.

3. <http://olymp.academtalant.ru>
4. Основы проектной деятельности: учебно-методическое пособие. Составители: И. М. Дудина; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова — Ярославль: ЯрГУ, 2019. — 28 с.
5. <http://reactor.su/event/202>

Дистанционные образовательные технологии в дополнительном образовании старших дошкольников на примере кружка художественной направленности «Узоры России»

Хирная Юлия Алексеевна, воспитатель
МБОУ «Гимназия № 1» г. Североморска (Мурманская область)

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, старший дошкольный возраст, дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, узоры России.

Сейчас такое время, что новые технологии развиваются семимильными шагами, люди постоянно куда-то движутся, постоянно заняты, в том числе и старшие дошкольники. Время появляется, когда люди стоят в очереди, находятся в транспорте, и это время они тратят на посещение социальных сетей, а не на общение с окружающими людьми. Родители, к сожалению, стали меньше уделять внимание детям, их им теперь заменяют гаджеты, а развивать детей нужно, ведь дошкольный возраст важный этап в развитии ребенка, где закладывается база развития. Декоративно-прикладное искусство всё чаще уходит на дальний план, а это история русского народа, передающая свои традиции из поколения в поколение. Оно одно из важных средств художественного воспитания детей старшего дошкольного возраста, ведь речь идет о важнейшем условии формирования индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах ее становления. Именно поэтому было принято решение о создании дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы художественной направленности «Узоры России» для детей старшего дошкольного возраста 5–7 лет [6].

Данная программа направлена на расширение знаний и умений учащихся 5–7 лет в декоративно-прикладном промысле, таких как: дымковская, филимоновская и каргопольская игрушка, хохломская, городецкая, гжельская, мезенская, полхов-майданская и жостовская росписи, а также углубить знания при изучении загорской и семеновской матрешки. Так как в системе работы, используются дистанционные образовательные технологии, которые в увлекательной форме позволяют развивать и совершенствовать творческие навыки детей, обеспечивая ситуацию успеха в изобразительной деятельности.

Цель программы: приобщение детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) к декоративно-прикладному искусству посредством развития творческих способностей через изобразительную деятельность.

Задачи дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы:

1. Образовательные:

1.1. Познакомить детей более углубленно с дымковской, филимоновской и каргопольской игрушкой, хохломской, городецкой, гжельской, мезенской, полхов-майданской и жостовской росписью, а также загорской и семеновской матрешками: историей, созданием, художественным словом, особенностью цветовой палитры.

1.2. Учить рассматривать узор, выделять его элементы.

1.3. Совершенствовать изобразительные навыки и умения с помощью классических и нетрадиционных техник рисования, формировать художественно-творческие способности.

1. Развивающие:

1.1. Развивать у ребёнка познавательный интерес, желания и потребности узнать новое.

1.2. Развивать чувство формы, цвета, пропорций.

1.3. Развивать эстетическое отношение к произведениям архитектуры, дизайна, продуктам своей продуктивной деятельности и работам других.

1.4. Обогащать сенсорный опыт, развивая органы восприятия: зрение, слух, осязание; закреплять знания об основных формах предметов и объектов природы.

1.5. Развивать эстетическое восприятие, учить созерцать красоту окружающего мира. В процессе восприятия предметов и явлений развивать мыслительные операции: анализ, сравнение, уподобление (на что похоже), установление сходства и различия предметов и их частей, выделение общего и единичного, характерных признаков, обобщение.

1.6. Развивать способность наблюдать, всматриваться (вслушиваться) в явления и объекты природы, замечать их изменения (например, как изменяются форма и цвет медленно плывущих облаков, как постепенно раскрывается утром и закрывается вечером венчик цветка, как изменяется освещение предметов на солнце и в тени).

1.7. Продолжить развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, воображения, внимания, памяти.

1.8. Продолжить развитие мелкой моторики рук.

2. Воспитательные:

2.1. Воспитывать доброжелательное отношение к изделиям декоративно-прикладного искусства, эмоциональную отзывчивость и положительные нравственные качества;

2.2. Поощрять самостоятельность, творчество, инициативу, дружелюбие.

2.3. Совершенствовать умение планирования своей деятельности.

Объем программы: 72 академических часа и включает 3 этапа реализации:

I этап. Введение в мир декоративно-прикладного искусства;

II этап. Такие разные узоры России;

III этап. Заключение.

Программа реализуется с применением дистанционных технологий, видеоуроки выходят 2 раза в неделю, продолжительностью до 6 минут, что соответствует санитарным требованиям, остальное время предусмотрено на самостоятельную работу ребенка, а поскольку это дошкольники, то при реализации занятий большую роль играют их родители, которые контролируют процесс и в случае необходимости оказывают помощь своему ребенку. Один образец урока находится в общем доступе [1].

Работа с родителями осуществляется через чат сообщества «Узоры России», личной переписке через Вконтакте, при необходимости они могут прийти ко мне на консультацию в детский сад.

При написании программы я использовала не только методическую литературу, но и нейросети для генерации идей, такие как: Чат с YandexGPT [9], Шедевр [10]. Для изготовления наглядности использовала Fusion Brain [3], он же Кандинский. Доступ к нему есть как через браузер, так и через социальную сеть Вконтакте [4]. Но более красивые изображения получаются в Шедевре [10]. Также для изготовления наглядности мне помогало приложение Sketchbook [5], которое позволяет не только рисовать, но и работать со слоями, импортировать изображения, а самое главное записывать видео процесса рисования, в котором не видны дополнительные панели, на слайде представлен скриншот готовых клипов.

Все материалы расположены в закрытой группе социальной сети «ВКонтакте», в которой находятся только участники образовательного процесса.

На стене группы размещаются задания, работы учащихся, а также важная информация.

Дополнительные материалы размещены в обсуждениях, там можно найти: художественное слово, консультации для родителей, розыгрыши, настольно-печатный материал, например: игры на сравнение, симметричное рисование, поиск тени, лото, домино и другое.

Также там размещены ссылки на интерактивные ресурсы, такие как: виртуальные экскурсии, которые размещены на официальных сайтах производителей изделий декоративно-прикладного творчества и туристических агентствах; интерактивные игры на таких онлайн-сервисах, как LearnrningApps.org. В настоящее время мной разработаны следующие игры: найди тень, найди пару, найди пару (мемори), найди чья заплатка, найди чей узор, найди откуда узор, классификация по видам росписи, классификация что можно, а что нельзя потрогать из искусства. Игры удобно хранить по темам в папках. Подобные игры можно создавать на Wordwall, но там ограничения по количеству и функционалу. Для своих игр я стараюсь использовать свои отрисованные наглядности или сгенерированные в нейросети.

Хочется отдельно отметить сервис Jigsawplanet.com — создатель интерактивных пазлов из ваших изображений. Интерактивные пазлы созданы для каждого занятия в моем кружке, где дети что-то рисуют. Для постоянного доступа к своим пазлам рекомендую зарегистрироваться на сайте. При создании можно выбрать одну из 8 форм и количество элементов от 4 до 300 элементов. Сервис позволяет размещать детали не только в вертикальном положении, но также можно настроить, чтобы они вращались на 360°. Пазлы можно разложить по тематическим папкам или хранить в общей куче. Доступ к папкам с интерактивом можно открыть для всех, имеющим ссылку или только для себя. Чтобы получить ссылку на пазл, я нажимаю на поделиться, далее электронная почта, после чего открывается окно с ссылкой. Подсказка для пользователей: если нажать в левом нижнем углу на значок с приведением, то покажется картинка, которую нужно собрать. Также игрок самостоятельно может увеличить или уменьшить количество элементов. Образец созданного пазла можно посмотреть здесь [7]

Отдельно хочется выделить в обсуждениях розыгрыши. В теме обсуждения обучающиеся или их родители размещают свои работы, фотографии выполненных заданий или скриншоты, им присваивается номер, и раз в 2 месяца проводится розыгрыш с помощью генератора случайных чисел живого мастер-класса. Делается это для стимула выполнения заданий.

В фотоальбомах группы размещается наглядный и раздаточный материал: фотографии изделий, картины с изображениями, достижения обучающихся, а также лабиринты и sudoku, раскраски (их можно решить или раскрасить на смартфоне или планшете, есть обучающие видео, например [8]). Все ссылки на данные материалы указываются при публикации занятия на стене сообщества.

Видео я снимаю веб-камерой Logitech C922PRO, используя при этом программу OBS Studio, обложку видео монтирую в PowerPoint, анимирую элементы и сохраняю в формате видео и изображений, затем собираю всё в VSDC, бесплатном видеоредакторе, после озвучиваю в аудиоредакторе Nero Wave Editor, а далее вновь возвращаюсь в VSDC и соединяю видео со звуком, добавляю фоновую музыку, накладываю авторский защитный знак

(инициалы). Если под рукой есть только смартфон, то используя для монтажа, озвучки и добавления эффектов приложения YouCut — Video Editor, Quik и UniVideo. После монтажа видео загружается в группу кружка, к нему добавляется обложка и описание.

В настоящее время сняты все 72 видеоурока по ознакомлению с ДПИ и рисованию в таких стилях, как дымковская, филимоновская, хохломская, городецкая, гжельская, каргопольская, мезенская, полхов-майданская и жостовская роспись, а также загорская и семеновская матрешки. Добавлено несколько новых бонусных занятий. В дальнейшем планирую отснять ещё несколько дополнительных занятий, а также расширить базу интерактивных заданий и настольно-печатных игр.

Обучение по данной программе происходит уже второй год. Регулярные видеоотчеты публикуются в группе учреждения [2]. По первому году обучения можно сделать выводы: у детей увеличился познавательный интерес к народным промыслам, они больше стали интересоваться предметами декоративно-прикладного искусства, рассматривать их, задавать вопросы, в результате чего стал развиваться процесс восприятия предметов и явлений, у дошкольников чаще видна работа мыслительных операций: анализ, сравнение, уподобление (на что похоже), установление сходства и различия предметов и их частей, выделение общего и единичного, характерных признаков, обобщение; ребята стали ценить произведения архитектуры, дизайна, работы своей продуктивной деятельности а также других.

Литература:

1. 032 Волк в стиле гжельской росписи. — Текст: электронный // Видеозаписи Рисование с ЮХ | Юлия Хирная: [сайт]. — URL: https://vkvideo.ru/video-86698769_456239356?t=4m (дата обращения: 29.03.2025).
2. 2023–2024 Узоры России. — Текст: электронный // Детский сад № 50 ЗАТО г. Североморск: [сайт]. — URL: https://vk.com/public216708380?z=video-216708380_456239215_%2F89ccb1b89195717437_%2Fpl_post_-216708380_1068 (дата обращения: 29.03.2025).
3. Fusion Brain — платформа для генерации изображений с помощью нейросети Кандинский. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://fusionbrain.ai/> (дата обращения: 29.03.2025).
4. Kandinsky generative art. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: https://vk.com/kandinskiy_bot (дата обращения: 29.03.2025).
5. Sketchbook | Digital art app for desktop and mobile devices. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://www.sketchbook.com/apps> (дата обращения: 29.03.2025).
6. Дополнительная общеобразовательная программа «Узоры России». — Текст: электронный // Портал «ПФДО»: [сайт]. — URL: <https://51.pfdo.ru/app/the-navigator/navigator?program=1159686> (дата обращения: 29.03.2025).
7. Зая — Каргопольская игрушка. — Текст: электронный // Jigsaw Planet: [сайт]. — URL: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=067ed4f7bdc3> (дата обращения: 29.03.2025).
8. Способ прохождения нарисованного лабиринта без распечатывания. — Текст: электронный // Клипы Рисование с ЮХ | Юлия Хирная: [сайт]. — URL: https://vk.com/clips/risovanieyuh?z=clip-86698769_456239363 (дата обращения: 29.03.2025).
9. Чат с YandexGPT 5 Pro. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://console.yandex.cloud/> (дата обращения: 29.03.2025).
10. Шедевр — с нейросетями Яндекса для создания картинок и видео. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://shedevrum.ai/> (дата обращения: 29.03.2025).

Народная музыкальная игра, её значение и роль в жизни дошкольника

Хлыстова Наталья Николаевна, музыкальный руководитель;

Меликсетян Мери Миграновна, музыкальный руководитель;

Загулина Марина Викторовна, воспитатель;

Скребнева Наталия Александровна, воспитатель;

Попова Юлия Сергеевна, воспитатель;

Золотарева Лилия Сергеевна, воспитатель;

Шаманская Рита Михайловна, воспитатель;

Кривошлыкова Екатерина Викторовна, инструктор по физическому воспитанию

МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 99» г. Воронеж

Что значит для детей музыкальная игра? Это, прежде всего, отражение национальных традиций, обычаев. Весь образ жизни ребёнка может увидеть в музыкальной

игре. Народная игра — это не только забавы старшего поколения, наших бабушек и дедушек; это детство ребёнка, его размышление об окружающей действительности.

Огромное значение народных игр в том, что они являются незаменимым средством как художественного, так и патриотического и нравственного воспитания дошкольников.

Тысячелетиями народные игры были практически единственным средством нравственного и эстетического воспитания детей. Народ понимал огромную педагогическую ценность таких игр и из поколения в поколение передавал их, заботился об их сохранности.

Трудно переоценить и воспитательное значение игр. Вот почему каждый дошкольный педагог непременно должен уметь использовать их в учебном процессе. Ведь дети во время игры приобретают очень ценные и необходимые жизненные качества. Все правила и нормы дошкольного музыкального воспитания, которые веками выработала народная педагогика, проверены временем. В этих правилах и нормах заключена вся народная мудрость, вобравшая в себя богатейшие общечеловеческие ценности. Воспитание можно осуществлять различными способами и средствами. Мы рассмотрим музыкальное воспитание средствами народной игры.

Игра сопровождает ребёнка постоянно, на протяжении всего периода детства. Для ребёнка игра не просто развлечение, он живёт в игре. Можно сказать, что ребёнок в игре постигает жизнь.

Игра — это развлечение, забава и непременно соревнование, где каждый участник хочет выйти победителем. Народные игры всегда ярки и образны; они сопровождаются забавными потешками и припевками.

Практически все народные песни, музыкальные народные игры для дошкольников рассказывают о жизни и культуре русского народа в яркой, образной, а главное — доступной для детей форме. Такие игры способствуют формированию музыкальной культуры, делают детей более чувствительными и восприимчивыми к художественным образам, активизируют детское творческое мышление.

Музыкальные игры являются одним из наиболее доступных средств развития музыкального слуха у детей, совершенствования координации движений и способности к импровизации.

Главная примета игровых песен — это непереносимая взаимосвязь их текстов с игровыми или условными действиями исполнителей, потому как текст в отрыве от игры теряет свой смысл.

В народных играх всегда используются шутки, прибаутки, потешки; зарифмованные строки легко и с интересом разучиваются. Дети быстро запоминают потешки, которые легко ложатся на простые, незамысловатые мелодии. Это очень важно, так как малышам, исходя из их голосовых данных, легко и удобно исполнять эти песенки. Нельзя не отметить, что народные игры многофункциональны. Только в одной лишь игре ребёнок одновременно может петь, плясать или ритмично двигаться и выполнять какие-либо соревновательные движения.

Следует отметить такое огромное преимущество народной игры по сравнению с другими видами познава-

тельной деятельности — игра никогда не утомляет, она естественным образом включает детей в познавательную деятельность. Также игровая ситуация является отличным средством, чтобы моделировать любой изучаемый дошкольниками процесс. Народная игра великолепно мобилизует эмоции детей, их внимание, способности и интеллект. Она же служит и двигательной разрядкой. Без преувеличения можно сказать, что игра — это подготовка к настоящей взрослой жизни.

В наше время вопрос воспитания детей средствами народной педагогики стоит необычайно остро, поскольку фольклор является ценнейшим материалом в эстетическом, а также патриотическом воспитании подрастающего поколения.

Игра всегда создает на занятиях атмосферу эмоциональной отзывчивости и непринужденности. А это очень важно, поскольку именно в таких условиях наиболее полно и ярко раскрываются все творческие возможности детей.

В игровой деятельности складываются определенные формы общения и, поскольку игра требует от ребёнка таких качеств, как инициативность и общительность, ребёнок приобретает умение координировать свои действия с действиями других детей группы, чтобы устанавливать и поддерживать общение.

В каждой группе есть дети, которые испытывают трудности в освоении какого-либо материала, дискомфорт в общении, эти дети стесняются проявить свою инициативу и самостоятельность в действиях. Участвуя в народных играх, каждый ребёнок чувствует себя частью большого детского коллектива. Это с одной стороны. С другой стороны — он имеет возможность проявить свои творческие способности, свою индивидуальность. В игре дошкольники учатся сочувствовать, сопереживать и помогать товарищам, самостоятельно принимать решения и исполнять их, находить выход из различных проблемных ситуаций.

Используемые атрибуты игр привлекают внимание дошкольников, вызывают их интерес. Расписные ложки, яркие платки и народные костюмы придают играм особый колорит. Такие игры производят неизгладимое впечатление, в них играют, их не забывают.

В русском языке понятие «игрища», «игра» существуют уже очень давно. Видов народной игры огромное множество: от свадебной или хороводной игры — до воспроизведения детьми или молодежью, а нередко и взрослыми бытовых сцен, сельскохозяйственных работ.

Самобытные и яркие черты культуры любого народа как нельзя лучше проявляются в созданных им играх. Столетиями русские народные игры были частью как повседневной жизни, так и частью любого праздника. Игры выступали в роли не только отличного способа весело и интересно провести время, но и являлись прекрасной психологической разгрузкой, они ненавязчиво обучали подрастающее поколение доброте, смелости, ловкости, храбрости, взаимовыручке, благородству, самопожертвованию во имя общего блага.

Русские народные игры отличались большим разнообразием. В них участвовали как дети, так и взрослые, которые иногда в праздничные дни могли себе позволить повеселиться.

Народная игра является воспитательным средством, так как она входит основным компонентом в народные традиции. Это даёт возможность взрослому целенаправленно, но вместе с тем ненавязчиво вводить детей в мир народной культуры, мир человеческих отношений.

Народные подвижные игры оказывают влияние на развитие сообразительности, быстроты реакции, воспитание воли и нравственных чувств, физически укрепляют детей.

На занятиях народные игры помогают успешно решать проблемы речевого развития дошкольников, способствует качественному воспитанию вокально-хоровых навыков, формируют социальный статус ребёнка.

Большинство народных игр не имеет чётких правил, поэтому детям предоставляется возможность в полной мере воплотить в игре все свои задумки и проявить свои творческие способности.

Как правило, каждая игра начинается с выбора водящего. Чаще всего это происходит с помощью считалки. Считалка помогает выбрать ведущего и распределить роли честно, весело и без обид.

Народные песни, музыкальные народные игры для дошкольников рассказывают о культуре русского народа в образной и доступной для детей форме. Такие песни и игры развивают творческое мышление детей, способствуют формированию их музыкальной культуры и делают ребят более восприимчивыми к художественным образам.

Культурологи и социологи довольно часто твердят о том, что современное поколение не знает традиции своего народа, не интересуется его культурой.

Да и многие родители считают фольклор устаревшим и практически никак не используют его для занятий с детьми.

Нельзя не говорить о том, что произведения народного творчества не только отражают жизнь народа, его ценности, традиции и опыт, но и способствуют появлению у дошкольников чувства родства и общности со своим народом, такого своеобразного стержня для дальнейшего формирования всей личности ребёнка.

В настоящее время мы наблюдаем растущее внимание к национальной культуре и искусству. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание подрастающего поколения немыслимо без изучения фольклора, народных ремёсел и традиций. При использовании в играх народного фольклора, дети легко познакомятся с обычаями и традициями своих предков.

Неизменными спутниками народных игр всегда была песня. Огромный пласт игр основан на соединении песни и движения. Эти игры называются хороводными. Остановимся на них более подробно. Хороводы издревле любили на Руси. Ни один праздник не обходился без них. Несмотря на внешнюю незатейливость и простоту, значение

хороводов неопределимо. Они развивают музыкальный слух и чувство ритма, способствуют совершенствованию двигательных навыков. Также хороводные игры облегчают процесс адаптации и социализации детей: располагают их друг к другу, раскрепощают их.

Хороводные игры и танцы известны с древних времён. Хоровод можно назвать древнейшим видом танца. Он сопровождал древних славян в самых разных жизненных ситуациях. Русский хоровод издавна был не просто танцем, это был образ жизни. В нашем современном мире хороводные игры в основном утратили своё былое значение, и ныне хороводы превратились в один из способов развития детей.

Популярность в работе с дошкольниками хороводные игры обрели не просто так. Хороводные игры — это целый комплекс игровых упражнений, где есть всё: музыка, пение, декламация стихов, пантомима, свободные движения. При этом решается целый комплекс взаимосвязанных задач: знакомство детей с древними обычаями и традициями, приобщение их к народной культуре; способствование совершенствованию двигательных, певческих и танцевальных навыков; развитие музыкального и эстетического вкуса; развитие чувства ритма, музыкального слуха и музыкальной памяти; воспитание творческой индивидуальности; развитие умения воплощать в роли игровые образы; облегчение процесса адаптации, так как хороводные игры всегда располагают детей друг к другу, раскрепощают их; приучение детей действовать вместе, сотрудничать; формирование у дошкольников коммуникативных качеств.

Хороводные игры всегда сопровождаются музыкой. Это помогает гармоничному развитию всех музыкальных способностей детей. Хороводные игры формируют доброжелательные отношения между детьми. Также хороводные игры удовлетворяют много важных потребностей детей: потребность в общении, выражении своих эмоций, потребность в физическом контакте. При этом дети учатся согласованным и слаженным совместным действиям.

Хороводные игры можно назвать прекрасным помощником в организации детей. Как только начинается такая игра — дети очень быстро сбегаются, забывая обо всех ссорах и обидах. Хороводные игры дают детям возможность проявить свои самые лучшие качества: доброту, отзывчивость, благородство, взаимовыручку и даже самопожертвование.

Хороводные игры в большинстве своём содержат в основе развлекательный компонент и стали в наше время детской забавой. При всей своей простоте и краткости хоровод развивает в детях музыкальность, ловкость, смекалку.

В хороводном кругу дети испытывают чувство единения и равенства, с удовольствием проявляют свои способности в пении и танце, раскрепощаются. Само построение хоровода — круг — воспитывает ребят. Такое построение создаёт ощущение равенства. При этом в хороводной цепочке каждый ребёнок понимает значимость

движения в такт музыке соответственно с правилами. За целостность и красоту хоровода отвечают все, поэтому хороводная игра способствует организованности и слаженности группы.

Хороводные игры всегда являются музыкально-ритмическими. Дети в хороводе двигаются по кругу и совершают движения в такт звучащей музыке. В процессе этого у детей развивается звуковое восприятие и отрабатывается координация движений.

Хороводы замечательны тем, что их тексты необязательно специально заучивать. Они довольно быстро и легко заучиваются в процессе самой игры. Во время проведения хороводных игр необходимо напоминать ребятам о распевном, выразительном и ритмичном произнесении текста.

Хороводная игра содержит, как правило, малое количество правил, соблюдать которые детям совсем не трудно, это, в свою очередь, даёт возможность для свободного проявления индивидуального «Я».

Очень важно на подготовительном этапе работы над игрой-хороводом заинтересовать детей образами. На протяжении всей работы над игрой необходимо поддерживать в детях радость и эмоциональный подъём от совместного творческого процесса.

В хороводных играх движения сочетаются с песенным и музыкальным сопровождением. Содержание хороводных песен приобщает детей к народной культуре. В процессе игры дошкольники погружаются в певучесть и лиричность кантиленных мелодий, с удовольствием веселятся под песенки-потешки и песенки-прибаутки. Народные песни зарождают в детях такие нравственные качества, как стремление к добру, любовь к родному краю и живой природе.

Хоровод даёт почувствовать ребятам, что каждый из них является важной частью коллектива. Хороводы и хороводные игры могут и должны стать составной частью насыщенной и радостной повседневной жизни дошкольников и в детском саду, и дома.

Целью проведения хороводных игр в детском саду является гармоничное развитие детей через их приобщение к истокам народного творчества, к народным традициям. Обучение музыкальным играм строится по принципу «от простого — к сложному». В каждой возрастной группе хороводы организуются непременно с учётом особенностей ребят. В хороводе — игре с младшими дошколь-

никами участвуют взрослые. Именно при таком условии дети должны испытывать и испытывают положительные эмоции.

В нашем Центре развития ребёнка народные игры проводятся не только на музыкальных занятиях. Воспитатели широко используют их в повседневной жизни ребят — на физкультурных занятиях, на прогулке, в совместной деятельности на занятиях. В подборе таких игр принимают участие все специалисты ПДО, психолог, логопед, инструктор по физической культуре.

Музыкальная игра является формой организации музыкального воспитания детей, в условиях которой педагог может формировать личность ребёнка, применяя различные методы. Являясь развлечением и отдыхом, игра связана со всеми видами деятельности детей; она способна перерасти не только в обучение, но и в терапию, а в конечном итоге — в творчество.

Игровые песни связывают чувства детей и педагогов, объединяют их задачи, устремления и настроения; погружают взрослых и ребят в особый мир — мир мудрой народной музыкальной культуры. Эти музыкальные игры являются мостиком между сердцами детей и взрослых, между учениями и развлечениями; между прошлым, настоящим и будущим. Этим и определяется место игры, а точнее — музыкальной игры, в педагогическом процессе музыкального воспитания детей.

Использование народных игр в работе с детьми позволяет нам донести до детей самобытность русского народа, неповторимый колорит его обычаев, своеобразие родного языка; сформировать и укрепить интерес к русской народной культуре, её обычаям и традициям.

Возрождение народных праздников, развлечений с применением традиционных игр, приобщение к этому детей стало характерным явлением в нашей стране. Поэтому в нашем детском саду ведётся большая работа по этому направлению. У нас проводятся такие народные праздники и развлечения: «Осенняя ярмарка», «Приходила коляда», «Рождество Христово», «Как на Масленицу!», «Весенние посиделки», «Жаворонушки» (День птиц), «Праздник берёзки» (Троица) и другие.

Чем дальше в будущее смотрим,

Тем больше прошлым дорожим.

И в старом красоту находим,

Хоть новому принадлежим.

Искусственный интеллект на службе у учителя. Использование искусственного интеллекта в организации рабочего процесса

Хребтова Мария Викторовна, учитель английского языка
МБОУ СОШ № 12 имени С. Н. Кравцова ст. Ленинградской Краснодарского края

*ИИ не заменит людей, но люди, использующие ИИ, заменят тех, кто его не использует.
Каи-Фу Ли (эксперт по ИИ)*

В современном мире, когда темп жизни постоянно ускоряется, умение эффективно управлять своим временем становится критически важным навыком. Оптимизация времени — это не просто модное слово, а необходимость для тех, кто стремится достичь успеха в личной и профессиональной жизни. В условиях многозадачности и обязательств, которые требуют нашего внимания, важно научиться расставлять приоритеты, избегать отвлекающих факторов и использовать современные технологии для повышения продуктивности.

Именно поэтому искусственный интеллект (ИИ) становится все более значимым инструментом в сфере образования, предлагая учителям новые возможности для улучшения качества обучения и оптимизации рабочих процессов. В этой статье хотелось бы поделиться источниками, которыми я активно пользуюсь в своей повседневной работе.

Во-первых, важно понимать принцип работы любых нейросетей. Итак, чтобы получить тот или иной результат, пользователь должен ввести «промт». Нужно учесть, что составление промта (запроса) для работы с ИИ — это критически важный этап, который может существенно повлиять на качество и точность полученных результатов. Следовательно, нужно четко формулировать запрос, избегать неоднозначных выражений. Также важно предоставить достаточно контекста, чтобы ИИ мог правильно интерпретировать ваш запрос. Более того, есть возможность указать ограничения, которые могут повлиять на результат.

Итак, как же современный учитель английского языка (и не только) может оптимизировать процесс своей работы с помощью ИИ?

Автоматизация рутинных задач

Одной из ключевых областей применения ИИ в образовании является **автоматизация** рутинных задач. Учителя часто сталкиваются с необходимостью выполнения большого объема административной работы, такой как составление отчетов, планирование уроков и проверка домашних заданий. Одной из задач, в выполнении которой может помочь ИИ — это автоматизация проверки работ. Например, ChatGPT может проанализировать текст, найти ошибки и даже дать рекомендации по улучшению навыков написания эссе. (Имеется ограничение по количеству бесплатных обращений.)

Использование ИИ для этих задач позволяет значительно сократить время, затрачиваемое на бумажную работу, и сосредоточиться на взаимодействии с учениками. Источники, которыми пользуюсь я: Deepseek.com и mistral.ai. К преимуществам этих ИИ можно отнести достаточно глубокое понимание контекста (умеет анализировать сложные описания и уточнять детали, что помогает точнее формулировать промты), обработка запросов на русском языке (может даже помочь сформулировать промт), сервисы являются бесплатными.

Персонализированное обучение

ИИ способен анализировать данные об успеваемости учеников, что позволяет создавать персонализированные образовательные программы. Так, с помощью ИИ можно за считанные секунды создать разноуровневые (по сложности) упражнения на отработку той или иной темы с учетом индивидуальных способностей учащихся. Обучение должно быть не только эффективным, но и комфортным для учеников. Один из ключевых принципов успешного преподавания — соответствие заданий возможностям учащихся. Посильные задачи дадут ощущение достижимого успеха, что мотивирует двигаться дальше, помогут постепенно наращивать сложность, закрепляя каждый этап. Таким образом, посильные упражнения — это не упрощение программы, а разумный подход к обучению. Они помогают ученикам чувствовать себя уверенно, сохранять интерес к предмету и планомерно развивать свои навыки. Учитель, который учитывает возможности своих подопечных, добивается лучших результатов!

С задачей «создание разноуровневых упражнений» легко и качественно справятся вышеупомянутые ИИ.

Интерактивные учебные материалы

Современные технологии ИИ позволяют создавать интерактивные учебные материалы, такие как виртуальные лаборатории, симуляторы и интерактивные уроки. Эти инструменты делают процесс обучения более увлекательным и понятным для учеников. В своей практике я воспользовалась ИИ для создания презентаций. К преимуществам можно отнести экономию времени, визуальное оформление, индивидуальный подход. Однако, мне пришлось редактировать готовый продукт. Возможно, следовало

более тщательно прописывать промт. Другой из причин может быть следующее: бесплатные сервисы иногда работают хуже платных.

Озвучивание текста

Создание авторских учебных заданий — неотъемлемая часть профессиональной деятельности педагога, поскольку так можно учесть особенности конкретного класса или ребенка, подобрать упражнения в соответствии с целями урока, связать ранее изученную лексику с грамматическим материалом, уникальные формулировки снижают риск списывания, а также помогают создать «ситуацию успеха» для каждого. Разрабатывая собственные упражнения, учитель экономит время на долгую перспективу, создавая «банк собственных разработок».

Технология озвучивания текста при помощи ИИ позволяет преобразовывать письменный текст в речь, что может быть полезно для создания упражнений по аудированию, озвучивания видео, разработки голосовых инструкций (например, для людей с ограниченными возможностями).

К преимуществам этого функционала можно отнести многоязычность, выбор акцента, выбор нескольких собеседников для создания диалога, расстановку пауз (не во всех источниках), естественность речи, некоторые ИИ предлагают даже синтезировать эмоции. В своей работе я использовала freets.ru, а также телеграм-боты.

Создание изображений

Современный образовательный процесс невозможно представить без визуализации материала. Навык создания презентаций стал *must-have* для каждого педагога, поскольку способствует повышению эффективности обучения и саморазвития педагога. Визуальное сопровождение помогает учителю сфокусировать внимание класса на материале. В цифровую эпоху это уже не просто умение, а профессиональная необходимость.

При помощи технологий ИИ можно создавать как реалистичные изображения, так и иллюстрации. Этот инструмент крайне полезен, если перед учителем стоит задача создать изображение, которое бы отображало определенную лексику. Например, для тренировки гово-

рения. Также можно визуализировать какой-то текст, который школьники могут использовать в качестве опоры для пересказа. Также с помощью сгенерированной картинки можно объяснить грамматические правила. Для создания изображений в своей работе я использовала телеграм-боты. К преимуществам можно отнести то, что не нужно устанавливать сторонние приложения, интерфейс всегда интуитивно понятен, возможность выбирать стилистику изображения. Из недостатков стоит упомянуть ограничения на количество запросов в бесплатных версиях (некоторые боты имеют такие ограничения в виде «генераций/сутки»). Некоторые телеграм-боты генерируют картинку мгновенно, в других случаях генерация ставится в очередь.

В заключение хотелось бы отметить, что искусственный интеллект открывает новые возможности для учителей, позволяя автоматизировать рутинные задачи, создавать персонализированные образовательные программы и использовать интерактивные учебные материалы. Внедрение ИИ в образовательный процесс требует подготовки и разработки эффективных стратегий, но при правильном подходе может значительно улучшить качество обучения.

Конечно же ИИ не является панацеей. Искусственный интеллект — это мощный инструмент, но он не идеален. Даже самые продвинутые нейросети могут допускать ошибки, искажать факты или выдавать шаблонные, неадаптированные под конкретную задачу тексты. Для того, чтобы минимизировать ошибки и получать наиболее точный результат, следует тщательно формулировать текстовый запрос, который пользователь вводит в систему искусственного интеллекта, чтобы получить желаемый результат (промт).

Написание эффективных промтов — это навык, который развивается с практикой. Экспериментируйте с разными формулировками, анализируйте полученные результаты, и постепенно Вы найдете наиболее эффективный подход.

Стоит отметить, что необходимо проводить тщательное редактирование и проверку результатов, сгенерированных при помощи ИИ. Тем не менее, сочетание мощных возможностей ИИ с человеческим опытом и вниманием к деталям позволяет достичь наилучших результатов.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Структурные особенности сторителлинга в жанре фэнтези

Власенко Яна Сергеевна, студент

Научный руководитель: Хутиыз Ирина Павловна, доктор филологических наук, профессор
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье рассматриваются структурные элементы сторителлинга в кинодискурсе жанра фэнтези. Сторителлинг понимается как коммуникационная технология, которая является необходимой составляющей любого медиапродукта. Нарратив же понимается как выражение причинно-следственной связи ряда событий.

Цель данного исследования — рассмотрение структурных особенностей сторителлинга на примере дискурса кукольного мультипликационного фильма в жанре фэнтези. Материалом для исследования выступил фильм «Коралина в стране кошмаров» (2009 г.) общей длительностью 1 час 30 минут. Применены методы наблюдения, контент-анализа, структурный метод. В результате анализа эмпирического материала были выявлены наиболее распространенные структуры сторителлинга: трехактовая структура Аристотеля, пирамида Фрейтага, путешествие героя и «бесконечная» структура Дэна Хармона. Структура «путешествие героя» Д. Кэмпбелла была выбрана как основа для анализа. В результате анализа эмпирического материала был сделан вывод о соответствии структурных элементов «путешествия героя» сторителлингу в фильме «Коралина» и возможности применения данной структуры для создания сюжетов и воплощении творческих замыслов в кинодискурсе жанра фэнтези. Было отмечено, что в рамках фэнтези структурные элементы путешествия героя были совмещены, поменяны местами или исключены из структуры сторителлинга.

Ключевые слова: сторителлинг, кинодискурс, фэнтези, нарратив, путешествие героя, структура, этап.

Structural features of storytelling in the fantasy genre

The article explores the structural elements of storytelling in the cinematic discourse of the fantasy genre. Storytelling is understood as a communication technology that is an essential component of any media product. Narrative, in turn, is understood as the expression of the cause-and-effect relationship of a series of events.

The aim of this research is to examine the structural features of storytelling using the discourse of a puppet animated fantasy film as an example. The material for the study is the film «Coraline» (2009) with a total duration of 1 hour and 30 minutes. Observation methods, content analysis, and structural methods are applied. The analysis of the empirical material revealed the most common structures of storytelling: Aristotle's three-act structure, Freytag's pyramid, the hero's journey, and Dan Harmon's «infinite» structure. Campbell's «hero's journey» structure was chosen as the basis for analysis. As a result of the analysis of the empirical material, it was concluded that the structural elements of the «hero's journey» correspond to storytelling in the film «Coraline», highlighting the potential application of this structure for creating plots and realizing creative ideas in the cinematic discourse of the fantasy genre. It was noted that within fantasy, the structural elements of the hero's journey were combined, rearranged, or excluded from the storytelling structure.

Keywords: storytelling, film discourse, fantasy, narrative, hero's journey, structure, stage.

Введение

Сторителлинг как термин стал весьма популярен в последние годы, особенно в сообществе ученых и исследователей, на что указывает огромное разнообразие работ,

связанных с данным термином [10; 11; 12]. А. Симонс [7] рассматривает сторителлинг как широко распространенную технику убеждения, в то время как С. В. Мозжегоров [6] утверждает, что сторителлинг представляет собой новую методику исследования.

Методология исследования сторителлинга разнообразна, она включает в себя структурный анализ, использующийся для изучения элементов повествования; дискурсивный анализ для изучения языковых структур и их влияния на создание смысла; нарративный анализ, направленный на интерпретацию повествования и др. Сторителлинг — это коммуникативная технология, используемая специалистами из различных сфер жизни: маркетологами, журналистами, психологами и преподавателями. Она позволяет сделать информацию интересной и легко запоминающейся для аудитории через использование нарратива [9]. Нарратив, в свою очередь, это «представление причинно-следственной связи ряда событий» [13, с. 170].

Издавна люди обогащали свой опыт через передачу историй. В эпоху устной коммуникации, до появления письменности, рассказчики обладали высоким статусом, являясь источником информации, хранителем сакрального знания и коллективной памяти, выраженной в мифах и легендах. Нарратив, включая сторителлинг, вернулся к своим корням, сменив жесткую фиксацию на динамичность, в этот период авторитет автора уступил место разнообразным «соучастникам» его создания, использующим современные технологии для изменения хода событий. Благодаря этому, истории приобрели способность развиваться и продолжаться, как в случае с сиквелами, сериалами и другими формами продолжительных популярных нарративов.

Исследователи массовой культуры расценивают сторителлинг как одну из двух базовых форм познания и восприятия мира, второй из которых — аналитический модус. Аналитический метод характеризуется использованием референциальной информации и логики, в то время как сторителлинг основан на нарративных структурах, обеспечивающих связность через сюжет.

Говоря о сферах использования сторителлинга, К. Гоппиус [3, с. 46] отмечает, что «эта технология способна глубоко воздействовать на подсознание человека и часто находит применение в политике и маркетинге. Встречается сторителлинг и в ораторском искусстве, и в выступлениях артистов разговорного жанра».

Сторителлинг — необходимая составляющая любого медиа-продукта включая фильмы и сериалы. Именно сторителлинг делает продукты киноиндустрии актуальными и обсуждаемыми. Он применяется в медиапродуктах любой длины и жанра, в том числе и в фэнтези. В сторителлинге фэнтези привлекательность заключается в том, что аудитория или читатель погружается в загадочный мир, где ей, возможно, придется сталкиваться с вызовами и принимать решения самостоятельно, не всегда рассчитывая на внешнюю поддержку.

Цели и задачи исследования

В данной статье мы рассматриваем структурные особенности сторителлинга на примере дискурса кукольного мультипликационного фильма в жанре фэнтези. Это и является целью данного исследования.

В связи с этим, мы планируем решить следующие задачи: а) рассмотреть различные подходы к определению термина «сторителлинг»; б) изучить структурные элементы сторителлинга в фильме жанра фэнтези; в) определить основные структурные особенности фрагментов сторителлинга в жанре фэнтези исходя из результатов исследования.

Методология

Материалом для анализа послужил дискурс кукольного мультипликационного фильма в жанре фэнтези «Coraline», 2009г. (В русскоязычной версии «Коралина в стране кошмаров»), а также сценарный текст к фильму, написанный Генри Селиком.

Выбор данного материала обусловлен, во-первых, тем, что автором детской повести, по которой был снят фильм «Коралина», является Нил Гейман, один из известнейших писателей-фантастов современности; во-вторых, в связи с популярностью и известностью фильма «Коралина» (был номинирован на премию «Оскар» в 2010г.; 90 % положительных рецензий на сайте Rotten Tomatoes¹, 90 % положительных рецензий на сайте Кинопоиск², рейтинг IMDb 7.7³) и тем фактом, что он является ярким представителем жанра фэнтези. Также нам показалось интересным изучить структурные особенности сторителлинга в дискурсе, рассчитанном как на детскую, так и взрослую аудиторию.

Аудиовизуальная и текстологическая составляющие анализируемого дискурса в ходе работы были изучены нами с помощью метода наблюдения и метода контент-анализа, в последствие для анализа отобранного материала был использован структурный метод, что обусловлено целью данного исследования.

Результаты исследования

Сторителлинг в кинодискурсе играет ключевую роль, создавая эмоциональное вовлечение и таким образом удерживая внимание зрителя. Хорошо рассказанная история создает эмоциональную связь между персонажами и зрителями, делая кинематографический опыт запоминающимся и значимым. Таким образом, техника сторителлинга, как метод увлекательного рассказывания историй, соответствует особенностям человеческого мышления, психологии и современным требованиям об-

¹ Film «Coraline» <https://www.rottentomatoes.com/m/coraline>

² Фильм «Коралина в стране кошмаров», <https://www.kinopoisk.ru/film/49166/>

³ Film «Coraline» <https://m.imdb.com/title/tt0327597/>

щества, что делает ее широко применимой в различных сферах человеческой деятельности. Особенно в медийной сфере сторителлинг обладает значительным потенциалом.

Что касается структуры сторителлинга, то, согласно Аристотелю (2008), структура подразумевает разделение на три акта: завязку, развитие действия и развязку. В первом акте, или завязке, происходит нарушение равновесия, стимулируя героя к активным действиям. Во втором акте напряжение нарастает, герой достигает точки невозврата, и борьба с противником интенсифицируется. Третий акт представляет собой развязку, включая кульминацию, где определяется исход событий.

Хотя классическая структура предполагает начало, середину и конец, существуют нелинейные повествования. Например, базовый сюжет может иметь неожиданное завершение, а дополнительные вводные могут быть внесены в любой момент. Это может включать неожиданные данные или нелогичные концовки, действуя как психологическая зацепка, подрывающая стереотипы. Такой прием не только удерживает внимание аудитории, но также облегчает восприятие и запоминание сюжета [8].

Помимо классической трехактной структуры существуют и другие способы построения повествования. Стоит упомянуть следующие структуры:

1. Наиболее узнаваемой диаграммой, используемой для отображения структуры повествования, является пирамида Фрейтага, которая развивается между точками «А» и «Б» в последовательности, заданной линейным алгоритмом: «завязка — развитие конфликта — кульминация — спад конфликта — развязка» [2].

2. Дэн Хармон, американский сценарист и один из создателей сериала «Рик и Морти» разработал ультимативную структуру сюжета, олицетворяющую «бесконечность». Его восьмипунктовая сценарная концепция, представленная в круговой форме, обладает уникальной возобновляемостью. Эта структура тесно связана с героем, при этом его условное «приключение» выступает как двигатель, поддерживающий развитие сюжета. Структура включает в себя следующие элементы: зона комфорта, проблема / желание что-то сделать, некомфортная ситуация, поиск решения, решение проблемы / получение желаемого, расплата за успех, возвращение героя, осознание изменений [5].

3. Путешествие героя. Классическая структура повествования, представленная Джозефом Кэмпбеллом, религиоведом и исследователем мифов, описывает героя, преодолевающего длительный цикл, вступающего в параллельный мир, проходящего через испытания и, в конечном итоге, переживающего трансформацию, чтобы вернуться на исходное положение уже перерожденным. Данная структура может включать в себя следующие элементы: зов к приключениям: привычный мир героя, обычная жизнь героя в зоне комфорта; приглашение отправиться в путь — герой встречает наставника; новые

рубежи: герой попадает в неизведанный мир, сталкивается с трудностями, терпит первые поражения; приближение к цели: герой встречает союзников, которые оказывают помощь; главное испытание: борьба за цель, ради которой затевалось всё путешествие, перерождение героя; награда: герой получает сокровища и (или) магические способности; обратный путь: герой возвращается в обычный мир с дарами и новыми знаниями о себе.

Иногда в структуре выделяется больше элементов, к примеру, обыденный мир, призыв к приключениям, первый рубеж, дорога испытаний, низкая точка (главное испытание), трансформация, апофеоз, рубеж перед возвращением, возвращение [4].

В нашем исследовании мы будем опираться на структуру «путешествие героя» как на наиболее подходящую с точки зрения целей и задач исследовательской работы.

Структура сторителлинга в фильме «Коралина»

Структура сторителлинга в «Коралине» рассматривается нами с точки зрения построения истории посредством схемы «путешествие героя». История начинается с первого структурного элемента по Кэмпбеллу — изображения обыденного мира. Происходит совмещение первой и второй стадии путешествия героя — во второй сцене, после сцены с переездом, в историю вводится один из основных персонажей, волшебный наставник — кот. Его задача на данном этапе задать тон истории, поэтому его показывают то появляющимся, то исчезающим перед героиней. Экспозиция будущего действия показана после встречи с наставником, благодаря сцене с котом фокус зрителя направлен на враждебность и непредсказуемость мира истории.

CORALINE Hello?... Who's there?

The black cat shoots past Coraline in the tall grass. She can't see him but she knows something is there. Already behind her now, the cat LEAPS onto the stump with a loud, warning MEROWWW! STARTLED, Coraline YELLS and whips around. She's both angry and relieved when she sees it's just some cat.

CORALINE You scared me to death, you mangy thing! (Cat GLARES at her with BLUE OPAL EYES, makes a low growl as she stands).

После встречи с наставником полноценно раскрывается первый этап истории, привычный мир героя. Экспозиция не наполнена активным действием. На протяжении нескольких сцен происходит раскрытие второстепенных персонажей, родителей героини. С помощью коротких моментов взаимодействия персонажей зрителю раскрываются причины ответа Коралины на зов к приключению.

The main floor kitchen, like most things in the Pink Palace, is barely maintained, and looks worn and faded. Coraline's MOTHER, MEL JONES, 40, bangs away at her laptop on the table, MOVING BOXES stacked nearby. She's plain-looking and tired and wears a NECK-BRACE.

CORALINE *I almost fell down a well yesterday, Mom.*

MEL (not listening) *Uh huh.*

CORALINE *I would have died.*

MEL (continues typing) *That's nice.*

Обыденный мир и мир приключения строятся на контрасте. Это показано с помощью цветовой, звуковой составляющей и с помощью взаимодействия между персонажами. Привычный мир героини устроен так, чтобы подтолкнуть ее к миру приключения, на данном этапе истории это одна из его функций. Полноценный переход между первой и второй стадией путешествия героя (зовом к приключениям) происходит, когда персонаж обыденного мира, отец героини, дает ей задание исследовать дом. Функция отца в данной сцене — способствовать развитию истории с помощью ее продвижения на новый этап.

CHARLIE *Uhhh, you know, this house is a hundred and fifty years old.*

CORALINE *So?*

CHARLIE *So explore it! (He grabs a pen and pad, holds it out) Go out and... count all the doors and windows and write that down. List everything blue! (Begging) Just let me work. (She rolls her eyes, takes paper and pen and leaves).*

Далее в сторителлинг вводится новый персонаж — кукла-двойник героини. Ее функция — проводник в другой мир. Она является частью второй стадии путешествия героя, а именно «призыва к приключениям». Кукла связывает между собой две ступени сторителлинга — призыв к приключениям и новые рубежи (мир испытаний). Помимо этого, функцией куклы является создание атмосферы загадки и таинственности в рамках жанра фэнтези. Она — неживое существо, именно поэтому «призыв» с ее стороны имеет усиленный эффект, который в контексте истории подталкивает Коралину к переходу на следующий этап «путешествия» и также вводит в историю тематику кукол и двойников, которая будет раскрыта на более поздних этапах сторителлинга.

Scanning the room, she spots the doll LOOKING OUT FROM BEHIND THE MATTRESS BOX leaned against the corner wall. Perplexed, she walks over and kneels down to grab the doll when she notices SOMETHING ON THE WALL behind the box. She shoves the box aside, and discovers the outline of a SMALL DOOR that's been wallpapered over.

После этого происходит переход на следующую ступень сторителлинга, отказ от призыва. В истории появляются новые персонажи-проводники, цирковые мыши. Их функция — помочь завершить переход в мир испытаний. Маленькая дверца, через которую героиня попадает в иной мир представляет собой первый рубеж путешествия. Его особенность в том, что данный рубеж будет пройден несколько раз на разных этапах истории. Таким образом, переход в мир испытания имеет физическое воплощение — туннель, который разделяет два мира.

The mouse edges out from beneath the sofa, then hops frantically toward the SMALL DOOR behind the wallpaper! Coraline grabs the door's edge and pulls it open. Instead of a brick

wall, there is a DARK, EXPANDING TUNNEL. She catches her breath, pulls the door wider and CRAWLS THROUGH.

На этапе новых рубежей, то есть на дороге испытаний, повторно появляется персонаж-помощник. На данном этапе его задача не оказывать помощь, а обозначить опасности, с которыми столкнется героиня. Зрителям первый раз дают понять, что кот — сверхъестественный помощник и один из главных персонажей истории.

CAMERA PULLS BACK and we FIND the BLACK CAT, perched on the wet window sill, OBSERVING Coraline as she disappears into the tunnel. With a look of concern, he exits frame.

Сквозь туннель Коралина попадает в мир испытания, где ей придется сразиться со злыми силами. Происходит расширение ее знаний о другом мире. Обозначается контраст между двумя мирами, который является одной из причин путешествия героя. На данном этапе истории появляется антагонист — другая мама (Ведьма). Вводятся второстепенные персонажи, их функция — в будущем стать союзниками и врагами героини, продвигать историю к низшей точке (главному испытанию). На данном этапе они знакомят зрителя и героиню с устройством мира испытаний. Они же являются причинами появления первых трудностей, что также входит в этап новых рубежей (дороги испытаний).

In this world, Coraline's bedroom is a dream come true: it is filled with rich color and light; there's a fire in the fireplace, a sheer, lacy canopy over her now beautiful bed. And her favorite toys are alive!

Далее происходит разговор героини с котом-наставником. Он служит переходом между этапом приближения к цели и этапом главного испытания. Обозначается антагонист (Ведьма).

CAT *It's a game we play. She... (indicates house) hates cats and tries to keep me out. But she can't, of course. I come and go as I please.*

CORALINE (SKEPTICAL) *The Other Mother hates cats?*

CAT (CONTEMPTUOUS) *Not like any «mother» I've ever known.*

CORALINE *What do you mean? She's amazing!*

CAT *You probably think this world is a dream come true. But you're wrong. The Other Wybie told me so.*

CORALINE *That's nonsense. He can't talk.*

Разговор с другой мамой (Ведьмой) несет в себе функцию начала конфликта. Происходит полноценный переход к этапу главного испытания. Диалог накаляет атмосферу, побуждает героиню к активным действиям, к попытке возвращения. На данном этапе обратный путь обозначается как необходимый шаг для истории, одна из ее целей.

OTHER MOTHER *You could stay here forever... if you want to.*

CORALINE *Really?*

OTHER FATHER *Sure...we'll sing and play games, and Mother will cook your favorite meals.*

OTHER MOTHER *There's one tiny little thing we need to do. There now; it's your decision, darling. We only want what's best for you.*

На данном этапе сторителлинга структура отклоняется от последовательности, выделенной Кэмпбеллом. Перед завершением главного испытания происходит возвращение в привычный мир героини, оно показано через ее побег сквозь физическую границу двух миров — туннель. Главное испытание меняется с побега на спасение, появляется истинная цель путешествия — борьба со злом. В рамках этого этапа происходит начало трансформации героини, смена фокуса с собственных потребностей на потребности других людей.

CORALINE *She's taken them. They're not coming back, are they? Mom and Dad. Not on their own.*

После первичной трансформации Коралина возвращается к этапу главного испытания. Во время главного испытания, по Кэмпбеллу, происходит встреча со смертью. Функцию смерти в рамках сторителлинга выполняет Ведьма, происходит ее раскрытие как антагониста. Диалог с главной героиней служит для обозначения второстепенных целей главного испытания.

OTHER MOTHER *And what is it you'd be finding, Coraline?*

CORALINE *My real parents. And, and the eyes of the ghost children.*

TALL OTHER MOTHER *What if you don't find them?*

CORALINE *If I lose, I'll stay here with you forever and let you love me. (indicates button box) And I'll let you sew buttons into my eyes.*

OTHER MOTHER *Hmmm...And if you somehow win this game?*

CORALINE *Then you let me go. You let everyone go, my real father and mother, the dead children, everyone you've trapped here.*

На этом этапе второстепенные персонажи проявляют себя как помощники — это все жители другого мира за исключением Ведьмы. Их функция — помощь в завершении главного испытания, способствование перехода истории к этапу обратного пути. Этап награды включен в главное испытание, он не выделяется как самостоятельный. Героиня получает магический артефакт, треугольную конфету (*the triangle candy*). Его функция схожа с функцией помощников — приближение завершения главного испытания.

После завершения главного испытания наступает следующий этап сторителлинга — обратный путь (возвращение). Цель основного испытания достигнута, героиня получает дары, ими является возвращение родителей. На данном этапе истории напряжение находится в низшей точке. Коралина завершает начатую на предыдущем этапе трансформацию, происходит изменение ее жизненных ориентиров. В истории трансформация главной героини случается трижды, она совмещена с другими этапами путешествия героя, как отдельный, полноценный этап, в сторителлинге «Коралины» трансформация не выделяется.

The door STARTS TO SHUT. The Beldam SNATCHES DESPERATELY at Coraline, reaching through the closing gap with one thin claw. There's a final moment of resistance — the

Beldam's wire-thin wrist caught in the door — and then SNAP! The DOOR SHUTS, and the Beldam's hand drops to the ground! <...>. She smiles, remembering, and turns to her bag with the ghost eyes and snow globe with her parents inside <...>.

MEL (O.S.) *Coraline? We're home! (Her TRUE PARENTS enter the room from the hallway, a dusting of snow on their shoulders and hair)*

CORALINE *Mom! Dad! I missed you so much! (Coraline runs to her parents and throws her arms around them)*

MEL *Missed us?*

Согласно Кэмпбеллу, следующий этап после «обратного пути» должен соответствовать возвращению героя в привычный мир. Однако сразу после возвращения повторно начинается этап «дорога испытаний». Функция данного этапа — логичное завершение истории о Ведьме, подведение героини к третьей трансформации — осознанию ценности дружбы. Также благодаря такому расположению этапов путешествия напряжение сохраняется до самого конца истории.

CORALINE *You know, I'm glad you decided to stalk me.*

Переход к последней стадии путешествия героя, обыденному миру, показан через кольцевую композицию. Последняя сцена фильма перекликается с первой — зритель видит кота-помощника.

CAMERA PULLS UP from the GARDEN, FLIES OVER THE HOUSE and BOOMS DOWN to the PINK PALACE APARTMENTS SIGN out front. On top of the sign sits the black cat, who looks right into camera, blinks, then walks behind the thin post that holds the sign and DISAPPEARS.

Заключение

Сторителлинг как искусство повествования не только удерживает внимание зрителя, но и позволяет создателям фильмов строить эмоциональные связи и раскрывать глубокие смысловые аспекты кинокартин.

Анализ мультипликационного кукольного фильма «Коралина» через призму структуры сторителлинга Д. Кэмпбелла «путешествие героя» демонстрирует не только соответствие фильма этой классической формуле, но и возможность ее приспособления посредством незначительных изменений для жанра фэнтези. Данный факт подчеркивает гибкость сторителлинга, способного адаптироваться к различным жанрам и тематикам, сохраняя свою функцию.

Нами было выявлено, что структура сторителлинга в фильме «Коралина в стране кошмаров» соотносится со структурой «путешествие героя» Д. Кэмпбелла. Основные этапы путешествия героя были соблюдены в кинокартине, однако нами отмечены незначительные изменения в структуре для достижения коммуникационной задачи жанра фэнтези. Так, первый и второй этап путешествия оказались совмещены (привычный мир героя и зов к приключениям), как и третий этап с четвертым (новые рубежи и приближение к цели). Также отмечено, что после

пятого этапа, главного испытания, борьба главной героини со злыми силами не заканчивается, а продолжается после восьмого этапа — обратного пути.

Как показывает наше исследование, помощью такой структуры повествование держит зрителя в напряжении до самого конца, что в полной мере соотносится с функцией жанра фэнтези. Также анализ избранного материала показал, что существующие структуры сторителлинга могут меняться в соответствии с творческими замыслами

создателей кинодискурса. Так, в нашем случае, герой-помощник появился на первом этапе путешествия, что создало атмосферу напряжения и загадки, далее героиня несколько раз проходила через этап трансформации, что было сделано для увеличения эмоционального отклика у зрителя, в конце, после главного испытания повторно начался этап «пути испытаний», что также служило для сохранения определенного эмоционального настроя до конца кинокартины.

Литература:

1. Аристотель. Поэтика; Риторика / Аристотель; пер. с древнегреч. В. Апеллерота, Н. Платоновой; — Москва: Азбука-классика, 2008. — 352 с. — Коммент. в тексте. — ISBN 978-5-91181-359-8
2. Волкова, А. Ю. Модели организации художественного текста в жанре метапрозы / А. Ю. Волкова // Язык текущего момента: Материалы III международной студенческой научно-практической конференции, Москва, 20 апреля 2020 года / Отв. редактор О. В. Казаченко. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книгодел», 2020. — С. 50–52.
3. Гопиус, К. Сила убеждения. 101 совет по сторителлингу / К. Гопиус. — М.: Питер, 2016. — 214 с.
4. Кэмпбелл, Д., Тысячеликий герой. / Д. Кэмпбелл. — СПб, 2021г. — ISBN:978-5-4461-0856-5
5. Лутфуллин, Р. М. Научно-методические аспекты создания актуального киносюжета студентами киновузов // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. № 1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskie-aspekty-sozdaniya-aktualnogo-kinosyuzheta-studentami-kinovuzov> (дата обращения: 3.12.2023).
6. Мозжогов, С. В. Методологические основания сторителлинга / С. В. Мозжогов. — Социология: 4М. 2013. — No 37., С. 104.
1. Симмонс, А. Сторителлинг. Как использовать силу историй / А. Симмонс. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — С.32.
1. Тодорова, О. В. Сторителлинг как инновационный PR-инструмент /Современные проблемы науки и образования // О. В. Тодорова. — 2014. No4.
2. Хутыз, И. П. Сторителлинг в лекционном дискурсе / И. П. Хутыз. — Terra Linguistica. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-v-lektsionnom-diskurse> (дата обращения: 4.12.2023)
3. Шапинская, Е. Н. «Сторителлинг» как форма нарратива в современной массовой культуре / Е. Н. Шапинская // Культура культуры. — 2022. — № 4. — EDN JIGBBO.
4. Шатило, М. М. Специфика трансмедийного сторителлинга на цифровых медиаплощадках / М. М. Шатило. — Colloquium-journal. 2020. № 18 (70). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-transmediynogo-storitellinga-na-tsifrovyyh-mediaploschadkah> (дата обращения: 3.12.2023).
5. Яненко, Я. В. Сторителлинг как коммуникационная технология / Я. В. Яненко // Журналістыка-2017: стан, проблеми і перспективи: матеріали 19-й Міжнародної науково-практичної конференції, Мінськ, 16–17 листопада 2017 року. Том Випуск 19. — Мінськ, 2017. — С. 167–170. — EDN XEIODY.
6. Richardson, B. Recent Concepts of Narrative and the Narratives of Narrative Theory / B. Richardson. — Style, vol. 34, no. 2, 2000. — pp. 168–175. <http://www.jstor.org/stable/10.5325/style.34.2.168>. Accessed 3 Dec. 2023.

Частотность различных порядков слов в русском и английском языках: синтаксический анализ и лингвистические аспекты

Кенжебек Гулсана Асанкызы, студент магистратуры
Омская гуманитарная академия

Порядок слов в языке влияет на структуру предложения и грамматические отношения. В английском языке порядок слов более фиксирован, в то время как в русском он гибкий и зависит от коммуникативной цели. В статье рассматривается частотность различных порядков слов в русском и английском языках с использованием средств синтаксического анализа на Python, включая библиотеки NLTK, spaCy и Py morphology2.

Ключевые слова: порядок слов, синтаксический анализ, лингвистические аспекты, русский язык, английский язык, Python, NLTK, spacy, pymorphy2, частотность, синтаксическая структура, грамматические отношения, сравнительный анализ, языковые особенности.

Frequency of different word orders in Russian and English: syntactic analysis and linguistic aspects

Kenzhebek Gulsana Asankyzy, student master's degree
Omsk Academy of Humanities

Word order in a language affects sentence structure and grammatical relations. In English, word order is more fixed, while in Russian it is flexible and depends on the communicative purpose. The paper examines the frequency of different word orders in Russian and English using Python parsing tools, including the NLTK, spaCy and pymorphy2 libraries.

Keywords: word order, syntactic analysis, linguistic aspects, russian language, English language, Python, NLTK, spacy, Pymorphy2, frequency, syntactic structure, grammatical relations, comparative analysis, language features.

Введение

Порядок слов является важным элементом синтаксической структуры предложения, определяя грамматические и смысловые связи между словами. В английском языке порядок слов фиксирован, что помогает четко определить синтаксические роли подлежащего, сказуемого и дополнения. В русском языке порядок слов более гибкий, что позволяет отражать информационную структуру высказывания, включая акцентирование определенных частей предложения. В данной статье проводится анализ порядка слов в русском и английском языках с целью выявления закономерностей их использования и рассмотрения факторов, влияющих на вариативность порядка слов в этих языках.

1. Методология Для анализа порядка слов в русском и английском языках использовались синтаксические методы и вычислительные подходы. Исследование включало анализ текстов, составленных для примеров, с помощью программных инструментов на языке Python. Для синтаксического анализа применялись библиотеки spaCy для английского языка и Pymorphy2 для русского, которые позволили точно определить синтаксические роли и структуру предложений.

Теоретическая основа Анализ порядка слов имеет важное значение в нескольких областях:

- Автоматическая обработка текста — машинный перевод, распознавание речи, генерация естественного языка [Jurafsky & Martin, 2021].
- Преподавание иностранных языков — выявление типичных ошибок при изучении русского и английского языков, связанных с порядком слов.
- Переводоведение — анализ структурных различий между языками и их влияние на перевод.
- Машинное обучение — разработка алгоритмов для синтаксического анализа и обработки естественного языка (NLP). Настоящее исследование направлено на изучение порядка слов в русском и английском языках, а также на анализ факторов, влияющих на их вариативность, и прикладных аспектов, таких как автоматическая обработка текста и синтаксический анализ.

1.1 Порядок слов как грамматический инструмент Наиболее характерный или нейтральный способ расположения главных элементов предикации определяется как базовый порядок слов:

- подлежащее (S)
- сказуемое (V)
- дополнение (O)

1. Этот параметр играет важную роль в типологии языков, так как часто коррелирует с другими грамматическими особенностями. Дж. Гринберг предложил типологию, включающую шесть возможных вариантов базового порядка слов. Под «базовым» порядком он понимал либо наиболее распространённый в текстах данного языка, либо наименее маркированный с прагматической точки зрения. Наиболее часто встречающиеся порядки слов в языках мира: SOV (Subject — Object — Verb, подлежащее — дополнение — сказуемое), SVO (Subject — Verb — Object, подлежащее — сказуемое — дополнение), VSO (Verb — Subject — Object, сказуемое — подлежащее — дополнение). [Greenberg, Joseph H. (ed.), *Universals of Language*. — Cambridge, Mass: MIT Press., 1963, с. 61].

В аналитических языках, таких как английский, порядок слов строго регулирует синтаксические отношения. Основная схема порядка слов в английском языке: SVO (подлежащее — сказуемое — дополнение), что влияет на смысл и структуру предложения. Например:

- The rabbit (S) ate (V) the carrot (O) — «Кролик съел морковку».
- The carrot (S) ate (V) the rabbit (O) — «Морковка съела кролика». (Изменение порядка слов меняет смысл.)

Английское предложение	Русский перевод	Подлежащее (S)	Сказуемое (V)	Дополнение (O)
The rabbit ate the carrot	Кролик съел морковку.	The rabbit	ate	the carrot
The carrot ate the rabbit	Морковка съела кролика	The carrot	ate	the rabbit

В русском языке порядок слов менее строгий благодаря падежной системе, которая позволяет выражать синтаксические отношения независимо от расположения слов в предложении. Например:

Предложение	Порядок слов	Подлежащее (S)	Сказуемое (V)	Дополнение (O)
Кролик съел морковку.	SVO	Кролик	съел	морковку
Морковку съел кролик.	OVS	Кролик	съел	морковку
Съел морковку кролик.	VSO	Кролик	съел	морковку
Морковку кролик съел.	OSV	Кролик	съел	морковку

Изменение порядка слов (SVO → OVS) в русском языке не влияет на синтаксические роли, поскольку падежи в русском языке позволяют чётко определять синтаксические роли, независимо от порядка слов.

1.2 Роль темы и ремы в структуре предложения

Термины «тема» и «рема» являются ключевыми в теории актуального членения. [...] В составе текста рема, как правило, содержит новую информацию, а тема — уже данную, известную [Акимова Г. Н., Вяткина С. В., Казаков В. П., Руднев Д. В., 2013, с. 237–238]. Например, в предложении «Вчера я купил новую книгу» тема — «вчера», а рема — «я купил новую книгу».

В английском языке аналогичные структуры часто требуют перестройки предложения из-за фиксированного порядка слов. Например, вместо «На берегу реки стоит дом» используется конструкция *There is a house on the riverbank*, где *There is* вводит новую информацию (рему).

Например в книге *An Introduction to Functional Grammar* [Halliday M. A. K., Matthiessen C., 2004, с.66] отмечается, что в предложении «*That teapot the duke has given to my aunt*» темой является *that teapot*, а ремой — *the duke has given to my aunt*.

2. Анализ порядка слов

В данной работе был проведен синтаксический анализ частотности различных порядков слов в русском и английском языках. Целью анализа было выявление закономерностей в распределении различных типов порядков слов в двух языках, а также установление их частотности для дальнейшего сравнительного анализа.

2.1 Источники данных

Для анализа были выбраны произведения из открытых источников, доступных в общественном достоянии через Project Gutenberg. Для английского языка использовалась книга «*Poirot Investigates*» Агаты Кристи, а для русского языка был выбран сборник «Женское международное движение: Сборник статей». Из каждого произведения было выбрано по 100 предложений, в каждом из которых содержится не более 10 слов. Этот выбор был сделан с целью ограничить объем текста, что позволило сосредоточиться на частотности разных порядков слов, а также обеспечить удобство обработки данных.

2.3 Методология анализа

Анализ был проведен с использованием Python и библиотек для обработки естественного языка, таких как NLTK, spaCy и rymorphy2. Прежде чем приступить к анализу, текст был очищен и подготовлен следующим образом:

1. Токенизация: Текст был разбит на отдельные слова с помощью функции `split()` для разделения на пробелы и с использованием токенизаторов из NLTK и spaCy для более точного разделения по знакам препинания и другим особенностям.
2. Очищение текста: Для удаления ненужных символов, таких как знаки препинания и лишние пробелы, были использованы регулярные выражения. Также была проведена нормализация слов: приведение их к начальной форме (лемматизация), что позволило уменьшить количество форм одного и того же слова.
3. Фильтрация текста: В процессе анализа были исключены предложения, которые не соответствовали установленным критериям: содержат менее 3 слов или являются неполными.
4. Сегментация по порядкам слов: На основе анализируемых предложений были выделены различные типы порядков слов, такие как SVO, SOV, VOS и другие. Для этого использовались синтаксические правила и статистический анализ, который позволил классифицировать предложения по типу их структуры.

Алгоритм анализа включал следующие шаги:

- Шаг 1: Токенизация и очистка текста.
- Шаг 2: Лемматизация и фильтрация данных.
- Шаг 3: Сегментация предложений по типам порядков слов.
- Шаг 4: Подсчет частотности каждого типа порядка слов.

После выполнения всех этапов обработки и анализа данных были получены следующие результаты частотности различных порядков слов в русском и английском языках.

Порядок слов	Частотность (русский)	Частотность (английский)
SVO	3 (2.86 %)	13 (9.42 %)
SOV	1 (0.95 %)	1 (0.72 %)
VOS	1 (0.95 %)	1 (0.72 %)
VSO	1 (0.95 %)	-
OVS	1 (0.95 %)	-
OSV	1 (0.95 %)	-

2.4. Частотность порядков слов

Порядки слов были классифицированы по типам (SVO, SOV, VOS, VSO, OVS, OSV и другие), и частотность каждого типа представлена в процентном соотношении. Результаты показали, что в английском языке порядок слов в основном фиксирован, с преобладанием структуры SVO (Subject-Verb-Object), которая встречается в 9.42 % всех предложений. Этот стабильный порядок слов является характерной чертой английской синтаксической структуры, что указывает на строгое следование определенному порядку в предложении для передачи значений.

Для русского языка ситуация несколько отличается. Хотя порядок SVO встречается в 2.86 % случаев, русская структура позволяет больше гибкости и разнообразия в выборе порядка слов. В русском языке часто встречаются и другие порядки, такие как SOV, VOS, VSO, OVS, и OSV, каждая из которых имеет свою функцию в зависимости от контекста и интонации. Это отражает большую свободу в перестановке элементов предложения, что позволяет акцентировать внимание на различных частях высказывания.

Таким образом, анализ частотности порядков слов подчеркивает различие в синтаксических структурах двух языков. В то время как английский язык склоняется к стабильному и фиксированному порядку слов (особенно SVO), русский язык демонстрирует большую гибкость, что позволяет создавать более разнообразные синтаксические конструкции.

Также стоит отметить, что на английском языке был использован текст Poirot Investigates Агаты Кристи [Christie A. 1924], являющийся художественным произведением, где структура предложений часто варьируется, особенно в диалогах и повествовательных конструкциях. В таких текстах могут встречаться различные порядки слов, включая инверсии и другие синтаксические отклонения от стандартной структуры SVO.

В свою очередь, на русском языке был выбран сборник статей «Женское международное движение» [Various, 1914], представляющий собой более формальный и научный текст. В таких текстах, как правило, наблюдается более строгая структура предложений, где порядок слов более фиксирован, с преобладанием конструкций SVO или их модификаций, типичных для научной и публицистической речи.

Таким образом, различия в частотности порядков слов в этих текстах могут быть обусловлены не только языковыми, но и жанровыми особенностями выбранных произведений. Также выборка анализируемых предложений была ограничена всего 100 предложениями из каждого языка. Этот небольшой объем данных может привести к меньшей репрезентативности и вариативности. В небольших выборках могут быть случайные отклонения или недостаточное количество примеров для точного отражения всех возможных порядков слов в языке.

Заключение

Исследование подтвердило:

1. Для английского языка характерен преобладание фиксированного порядка слов, прежде всего SVO, что соответствует общепринятому порядку слов в английских предложениях.
2. В русском языке наблюдается большая гибкость в выборе порядка слов, с наличием различных вариантов, таких как SOV, VOS и другие, что обусловлено богатой морфологией и синтаксической свободой.
3. Использование таких NLP-инструментов, как Spacy, NLTK, Rymorphy2, позволяет автоматизировать анализ порядка слов.

Эти различия в структуре предложений подчеркивают особенности каждого из языков и демонстрируют, как язык может варьировать порядок слов в зависимости от его синтаксических правил и контекста.

Литература:

1. Greenberg, Joseph H. (ed.), *Universals of Human Language*. — Cambridge, Mass: MIT Press., 1963. 269 p.
2. Синтаксис современного русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / Г. Н. Акимов, С. В. Вяткина, В. П. Казаков и др.; под ред. С. В. Вяткиной / Учебно методический комплекс по курсу «Синтаксис современного русского языка». — 2-е изд. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013. — 432 с.
3. Halliday M. A. K., Matthiessen C. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Arnold, 2004. 690 p.
4. Daniel Jurafsky and James H. Martin. 2025. *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition with Language Models*, 3rd edition. Online manuscript released January 12, 2025. <https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3>.
5. Christie, A. *Poirot Investigates* [Electronic resource]. — Project Gutenberg, 2019. — Available at: <https://www.gutenberg.org/ebooks/61262> (accessed: 04 April 2025).
6. Женское международное движение: Сборник статей [Электронный ресурс] / Various. — Project Gutenberg, 2011. — Режим доступа: <https://www.gutenberg.org/ebooks/37196>, свободный. — Дата обращения: 04.04.2025.

Языковая личность автора в различных типах дискурса: подходы к ее изучению и их специфика

Парфенова Лилия Сергеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Хутиыз Ирина Павловна, доктор филологических наук, профессор
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье отмечена необходимость применения различных подходов к изучению языковой личности автора в зависимости от дискурсивных особенностей контекста исследования. Проанализированы основные подходы к изучению языковой личности автора в разных типах дискурса: лингвокультурологический, лингвосоциальный, психолингвистический и коммуникативный (лингвопрагматический). В результате теоретического анализа сделан вывод о том, что выбор подхода зависит от целей исследования и специфики анализируемого дискурса, и подчеркивается важность интегрированного подхода, сочетающего элементы различных дисциплин для всестороннего изучения языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, лингвокультурологический подход, лингвосоциальный подход, психолингвистический подход, коммуникативный лингвопрагматический подход, интегративный подход.

Лингвистика, традиционно ориентированная на изучение языка как отдельной структуры, в XX веке претерпела значительную трансформацию. Эти изменения характеризуют как «антропоцентрический поворот», который сместил акцент с изучения языка как системы знаков на изучение языка как инструмента человеческой деятельности [6]. В рамках антропоцентрической парадигмы фигура говорящего становится не просто носителем языка, а активным участником коммуникации, определяющим и формирующим языковые процессы. Таким образом, изучение языка является возможным при обращении к анализу его творца — человека как конкретной языковой личности, выступающим автором высказывания.

Концепция языковой личности была предложена Ю. Н. Карауловым, описавшем данное языковое явление как «совокупность способностей и готовности индивида к осуществлению речевых действий, направленных на достижение определенных целей» [5]. Ввиду возможных многообразных проявлений образа языковой личности в тексте автор предлагает рассматривать

ее на разных уровнях — вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом — каждый из которых отражает определенные аспекты языковой компетенции и личностных характеристик продуцента текста.

Парадигма языковой личности, разработанная Ю. Н. Карауловым, предоставила лингвистам инструмент для анализа индивидуального стиля и мировоззрения авторов. Ключевой особенностью этой концепции является её многогранность, позволяющая исследователям выбирать различные углы зрения при изучении языковой личности, адаптируя методы и фокус исследования к специфике анализируемого текста. Иными словами, языковая личность не является статичным образованием, а проявляется по-разному в зависимости от жанра, функционального стиля и коммуникативной цели текста [17].

В современной лингвистике изучение текста практически всегда рассматривается в контексте изучения дискурса. Этот подход отражает понимание того, что текст не существует «в вакууме», а является частью более широкого коммуникативного процесса, формирующегося под влиянием социальных, культурных и исторических фак-

торов [12]. Исходя из этого, изучение языковой личности автора в дискурсе представляет собой более глубокий и всесторонний подход, чем анализ языковой личности исключительно на уровне текста. Это позволяет увидеть автора не просто как создателя лингвистических конструкций, а как активного участника коммуникативного взаимодействия, чьи языковые выборы обусловлены социальными, культурными и идеологическими факторами.

Концепция языковой личности автора, проявляющейся в дискурсе множеством способов, находит основания в работах М. Фуко, который рассматривал дискурс как «набор позиций, возможных для субъекта, открытых для воспроизведения» [14, с. 211], тем самым подчеркивая потенциал дискурса для самовыражения. Этот потенциал, в свою очередь, определяет необходимость анализа не только лингвистических особенностей текста, но и экстралингвистических факторов, которые формируют авторское видение и влияют на его языковые выборы. Таким образом, изучение языковой личности в дискурсе требует выхода за рамки текстуального анализа и обращения к более широкому контексту, включающему в себя, например, биографию автора, историческую эпоху и преобладающие в обществе дискурсивные практики. Такой подход позволяет выявить те скрытые смыслы и идеологические установки, которые могут быть неочевидны при анализе текста как изолированного объекта.

Дискурс, как совокупность языковых практик, социальных контекстов и идеологических установок, оказывает определяющее воздействие на процесс формирования текста автором, предопределяя выбор языковых средств и структурирование информации [12]. Таким образом, языковая личность автора проявляется и формируется в тесной взаимосвязи с характеристиками конкретного дискурса, в который погружен акт коммуникации. В связи с этим, многообразие видов дискурса, от научного и публицистического до художественного и разговорного, требует вариативность подходов к исследованию языковой личности автора.

В рамках данного исследования будет представлен обзор подходов к изучению языковой личности автора в разных видах дискурса. Использование определенного подхода при анализе образа автора в дискурсе обусловлено, прежде всего, целями исследования и характеристиками самого дискурса. Это взаимосвязанный комплекс факторов, определяющих, какой методологический инструментарий будет наиболее эффективным и адекватным для решения поставленных задач исследования [17].

Так, например, для понимания многих жанров дискурса важен анализ национально-языковой и культурной специфики, что становится возможным благодаря *лингвокультурологическому подходу*. В рамках данного подхода языковая личность была рассмотрена С. Г. Воркачевым [2]. Данный подход к изучению языковой личности автора представляет собой многоаспектное исследование, направленное на выявление и интерпретацию взаимосвязи между языком, культурой и стилем автора

в конкретном дискурсивном пространстве. Он выходит за рамки простого анализа грамматических и лексических особенностей текста, стремясь понять, как культурные ценности, исторический контекст и личный опыт автора отражаются в его языковом выборе и формируют уникальный образ автора, как его воспринимает читатель [2].

Этот подход особенно плодотворен при анализе художественного дискурса. Литература, являясь зеркалом культуры, отражает национальный характер, систему ценностей, исторические реалии и традиции. Изучение языковой личности писателя позволяет раскрыть его мировоззрение, его отношение к ключевым культурным концептам, его понимание моральных и этических норм. Анализ использования автором специфических лексем, метафор, символов, прецедентных текстов, фразеологизмов, отражающих национальную картину мира, позволяет реконструировать его культурный код и понять, как он влияет на формирование художественного мира произведения и восприятие его читателем [10].

В политическом дискурсе лингвокультурологический анализ языковой личности играет важную роль в понимании стратегий убеждения, манипуляции общественным мнением и формирования имиджа политика. Анализ языковых средств речи политиков, таких как использование конкретных идеологических терминов, апелляция к историческим событиям, эмоционально окрашенная лексика, позволяет выявить его политические взгляды, его отношение к ключевым социальным вопросам и его обращение к определенной аудитории [13].

В видах дискурса, где язык используется не только для передачи информации, но и для социального взаимодействия, выражения социальной идентичности и формирования социальных отношений, преобладает *лингвосоциальный подход*. Лингвосоциальный подход к изучению языковой личности автора акцентирует внимание на том, как социальные факторы формируют и проявляются в языке, используемом автором. Это означает, что анализируется не только языковая компетентность автора (его владение грамматикой, словарём, стилистическими приемами), но и то, как его язык отражает его социальную идентичность, социальные установки, принадлежность к определенным социальным группам, а также как он использует язык для социального взаимодействия и влияния на читателя [4].

В политическом дискурсе лингвосоциальный подход используется для анализа того, как политики формируют свой публичный имидж, как они используют язык для привлечения сторонников и как они взаимодействуют с различными социальными группами. Анализ речи политиков позволяет выявить их социальные установки, их отношение к различным социальным проблемам и их стратегии убеждения. Важным аспектом является анализ использования политиками социальных маркеров, таких как диалектизмы или сленг, для создания ощущения близости с определенной аудиторией [7].

В медийном дискурсе язык зачастую используется для создания определенного образа героя или антигероя с целью формирования общественного мнения и влияния на социальные оценки. Кроме того, лингвосоциальный анализ журналистских текстов позволяет выявить, как журналисты используют язык для представления различных социальных групп, как они поддерживают или опровергают социальные стереотипы и как они влияют на формирование социальной идентичности читателей [1].

Психолингвистический подход к изучению языковой личности сосредотачивается на когнитивных процессах, лежащих в основе использования языка. В отличие от лингвокультурного или лингвосоциального подходов, которые больше внимания уделяют влиянию культуры и общества на язык, психолингвистический подход рассматривает язык как психическую функцию и изучает, как мозг обрабатывает, понимает и порождает речь. Он стремится понять, как языковая личность проявляется через когнитивные механизмы, лежащие в основе речевой деятельности [3].

В рекламном дискурсе, цель которого — привлечь внимание и стимулировать покупательское поведение, психолингвистический анализ помогает понять, как язык воздействует на потребителя на когнитивном и эмоциональном уровнях. Исследование когнитивных процессов, лежащих в основе восприятия рекламных слоганов и визуальных образов, позволяет определить, какие элементы рекламы наиболее эффективно привлекают внимание. Изучение влияния языковых особенностей на формирование потребительских предпочтений позволяет разработать более эффективные рекламные стратегии. В последнее время все большее распространение получает использование нейромаркетинговых методов, которые позволяют непосредственно изучать реакцию мозга на рекламные сообщения, выявляя скрытые желания и мотивы потребителей [9].

Юридический дискурс, стремящийся к установлению истины и обеспечению справедливости, также может быть исследован с помощью психолингвистических методов. Выявление когнитивных процессов, лежащих в основе восприятия свидетельских показаний, позволяет оценить надежность и достоверность информации, предоставленной свидетелями [8]. Анализ использования языка для манипуляции жюри присяжных помогает понять, как адвокаты пытаются повлиять на их решения.

Еще одним подходом к изучению языковой личности является **коммуникативный (лингвопрагматический) подход**. В рамках данного подхода становится возможным анализ того, как автор текста использует язык для достижения определенных целей в конкретном коммуникативном контексте. Лингвопрагматический подход позволяет выявить неявные сообщения и стратегии, которые могут остаться незамеченными при традиционном лингвистическом анализе, а также помогает понять, как автор выстраивает отношения с читателем и как он пытается повлиять на его мнение [15].

Лингвопрагматический подход занимает важное место при изучении академического дискурса и позволяет анализировать специфику коммуникации в научной среде. Данный подход может применяться к различным жанрам академического дискурса. Например, в анализе научных статей лингвопрагматический подход позволяет выявить стратегии, используемые авторами для представления своих результатов, аргументации своей позиции и убеждения читателей в своей правоте [11]. Использование хеджирования и бустеров, а также анализ цитирования и ссылок на другие работы, помогает понять, как автор позиционирует себя в научном сообществе. Анализ лекций и семинаров позволяет раскрыть, как преподаватели используют язык для передачи информации, поддержания внимания студентов и стимулирования их участия в дискуссии, например, использование вопросов, интерактивных заданий и юмора для создания благоприятной атмосферы обучения [11].

Политический дискурс, как особая форма коммуникации, направленная на завоевание и удержание власти, характеризуется высокой степенью идеологической нагрузки и активным использованием манипулятивных техник. Изучение языковой личности в политическом дискурсе с позиций лингвопрагматики объясняет, как политики используют язык для достижения своих целей, а также как их речевое поведение влияет на восприятие обществом политической реальности. Лингвопрагматический подход выявляет манипулятивные техники, используемые в политическом дискурсе, которые проявляются в использовании эвфемизмов, дезинформации, апелляции к эмоциям, сокрытии информации, создании ложных аналогий и других приемах, направленных на искажение восприятия реальности и оказание влияния на решения избирателей [16].

Подводя итог, следует подчеркнуть, что изучение языковой личности представляет собой сложную и многоаспектную задачу, требующую использования разнообразных методологических подходов. От лингвокультурологического анализа, раскрывающего связь языка и культуры, до психолингвистического исследования когнитивных процессов, лежащих в основе речевой деятельности, каждый подход предлагает уникальную перспективу на изучаемый феномен. Выбор конкретного подхода или их комбинации определяется как темой исследования, так и спецификой анализируемого дискурса.

Важно отметить, что различные подходы к изучению языковой личности не являются взаимоисключающими. Напротив, они взаимодополняют друг друга, обогащая наше понимание языковой личности и позволяя получить более полное и объективное представление о ее характеристиках. Так, интегрированный подход, сочетающий элементы лингвистики, психологии, социологии и других дисциплин, подразумевает комплексный анализ, учитывающий различные факторы, влияющие на формирование и проявление языковой личности автора. Только в своей совокупности различные подходы

помогают нам приблизиться к пониманию сложной и динамичной природы языковой личности, а также ее роли в коммуникации и социальном взаимодействии. Дальнейшее развитие исследований в данной области тре-

бует интеграции различных методологических подходов и разработки новых междисциплинарных методов анализа, способных учитывать многомерность понятия языковой личности.

Литература:

1. Антропова В. В. К вопросу о лингвистических методах в журналистике // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2010. № 1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-lingvisticheskikh-metodah-v-zhurnalistike> (дата обращения: 27.03.2025).
2. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филол. науки. 2001. № 1. С. 64–72.
3. Доброва Виктория Вадимовна, Сысуева Ирина Геннадьевна, Кочеткова Наталья Сергеевна Языковая личность как объект изучения психолингвистики // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2012. № 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-kak-obekt-izucheniya-psiholingvistiki> (дата обращения: 27.03.2025).
4. Дубских А. И. Основные подходы к изучению феномена языковой личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 5–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-izucheniyu-fenomena-yazykovoy-lichnosti> (дата обращения: 27.03.2025).
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2002.
6. Костомаров Петр Иванович Антропоцентризм как важнейший признак современной лингвистики // СибСкрипт. 2014. № 2 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropotsentrizm-kak-vazhneyshiy-priznak-sovremennoy-lingvistiki> (дата обращения: 27.03.2025).
7. Краснова Татьяна Ивановна Анализ политического дискурса: подходы и категории // Политическая лингвистика. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-politicheskogo-diskursa-podhody-i-kategorii> (дата обращения: 27.03.2025).
8. Кужевская Елена Борисовна, Смык Екатерина Ивановна Отдельные аспекты юридического дискурса как объект психолингвистического анализа // Коммуникативные исследования. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otdelnye-aspekty-yuridicheskogo-diskursa-kak-obekt-psiholingvisticheskogo-analiza> (дата обращения: 27.03.2025).
9. Леонтьев Алексей Алексеевич Психолингвистика в рекламе // Вопросы психолингвистики. 2006. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvistika-v-reklame> (дата обращения: 27.03.2025).
10. Нормуродова Н. З. Художественный дискурс и языковая личность в свете актуальных лингвистических направлений: парадигмы знания, основные принципы и тенденции развития // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-diskurs-i-yazykovaya-lichnost-v-svete-aktualnyh-lingvisticheskikh-napravleniy-paradigmy-znaniya-osnovnye-principy-i> (дата обращения: 27.03.2025).
11. Оломская, Н. Н. Лингвопрагматические особенности современного академического и педагогического дискурса / Н. Н. Оломская, А. О. Тесман // Филологические науки в XXI веке: актуальность, многополярность, перспективы развития: Сборник научных трудов / Кубанский государственный университет. — Краснодар: Издательско-полиграфический центр Кубанского государственного университета, 2021. — С. 112–117. — EDN TWHVWB.
12. Петров Сергей Валерьевич Дискурс как единица текста // Образование и право. 2020. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-kak-edinita-teksta> (дата обращения: 27.03.2025).
13. Уафа Л. Э. Лингвокультурологические особенности эмотивности в политическом дискурсе // Russian Linguistic Bulletin. 2022. № 6 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskie-osobennosti-emotivnosti-v-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 27.03.2025).
14. Фуко М. Археология знания. СПб.: ИЦ «Гуманитарная академия»; университетская книга, 2004. 416 с
15. Чухланцева, Е. И. Понятие языковой личности в современной лингвистике: определение и методология исследования / Е. И. Чухланцева, О. В. Егорова // Материалы секционных заседаний 61-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ, Хабаровск, 01–31 мая 2021 года. — Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2021. — С. 293–296. — EDN ADKNPI.
16. Шапочкин Дмитрий Владимирович Комплексный лингвистический подход к исследованию политической языковой личности // Вестник ЧелГУ. 2014. № 26 (355). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-lingvisticheskiy-podhod-k-issledovaniyu-politicheskoy-yazykovoy-lichnosti> (дата обращения: 27.03.2025).
17. Эфтор Ольга Владимировна О подходах к изучению языковой личности // Вестник ЧелГУ. 2013. № 37 (328). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-podhodah-k-izucheniyu-yazykovoy-lichnosti> (дата обращения: 27.03.2025).

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 14 (565) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 16.04.2025. Дата выхода в свет: 23.04.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.