

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



29 2026
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 29 (632) / 2026

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 *Бьёрн Страуструп* (1950), датский программист.

Бьёрн Страуструп родился в датском городе Орхус. После окончания школы он поступил в местный университет на отделение компьютерных технологий. На его решение повлиял школьный учитель математики, который привил мальчику любовь к этой науке.

Юноша впервые познакомился с компьютером уже в стенах вуза. Algol-60 был первым языком программирования, который выучил Бьёрн.

Орхусский университет входил в топ-100 высших учебных заведений мира. Страуструп со страхом думал о том, что ему придется работать учителем математики, если не найдется работа в сфере программирования. Он был убежден, что математика должна иметь практическое приложение.

Однако на втором курсе он понял, что программирование и компьютерные технологии в целом — это не только и не столько математика.

В университетские годы Страуструп подрабатывал тем, что писал небольшие программы для подразделения компании Burroughs в Орхусе. Тогда он понял, что коммерческая разработка имеет мало общего с написанием программ для себя или друзей и тем более с выполнением лабораторных работ в вузе. Кроме того, студент разрабатывал ПО и для нужд университета. В 1975 году Страуструп окончил его и получил степень магистра.

Затем молодой человек переехал в Англию, чтобы продолжить свое образование в Кембриджском университете. Там в вычислительной лаборатории он занимался проектированием распределенных систем. В 1979 году Бьёрн получил докторскую степень. Тогда же Страуструп вместе с женой Мэриэн переехал в Нью-Джерси (США), где стал работать в центре компьютерных исследований фирмы Bell Labs.

Когда Страуструп занимался исследованиями в фирме, ему потребовалось написать несколько имитационных программ для моделирования распределенных вычислений. SIMULA-67 — объектно-ориентированный язык — мог бы стать идеальным инструментом для решения подобных задач, если бы не его сравнительно низкая скорость выполнения программ. До этого в сферу интересов Страуструпа не входила разработка языков программирования. Его интересовало только микропрограммирование, операционные системы, архитектура вычислительных машин, разработка виртуальных машин. Правда, еще до окончания университета он успел изучить двадцать языков программирования. Но, несмотря на это, Бьёрн утверждает, что большого интереса к языкам он все-таки не испытывал. Тем не менее, Страуструп принял решение начать работу над новым языком.

Так был создан язык программирования C++, первоначально получивший название «Си с классами» (C with

classes). Название C++ придумал Рик Мэсцитти. ++ — это оператор инкремента в C, который как бы намекает на то, что язык C++ — это нечто большее, чем просто C. В 1983 году язык подвергся значительным изменениям. Страуструп разработал его таким образом, чтобы код не компилировался в машинный язык, а преобразовывался в набор команд препроцессора языка C. Это открывало к нему доступ сотням тысяч C-программистов, имевших соответствующий компилятор.

В 1985 году Страуструп опубликовал одну из самых широко известных книг «Язык программирования C++», которая выдержала четыре издания (1985, 1991, 1997, 2000) и была переведена на 19 языков.

В 1990 году вышла очередная книга Страуструпа — «Справочное руководство по языку программирования C++ с комментариями» (The Annotated C++ Reference Manual), которая в дальнейшем была удостоена награды за непревзойденное мастерство в области технической документации, по мнению журнала Dr. Dobbs' Journal. Кроме того, по версии журнала Fortune magazine, Страуструп был признан одним из «двенадцати лучших молодых американских ученых».

А Страуструп тем временем продолжал работать в AT&T Bell Labs, где возглавлял подразделение широко-масштабных программных исследований, активно занимался совершенствованием своего языка и созданием его стандарта. Стандарт ANSI/ISO C++ был выпущен в 1999 году. Страуструп был главой отдела исследований программирования в Bell Labs с 1995 по 2002 год.

С 2002 года Бьёрн является профессором Техасского университета A&M (Texas A&M University). Кроме того, он сотрудничает с Колумбийским университетом как приглашенный профессор в области компьютерных наук.

В 2014 году Бьёрну предложил работу один из крупнейших финансовых конгломератов мира — Morgan Stanley. Страуструп начал сотрудничать с этой фирмой, так как решил вернуться из сферы чистой педагогики к решению реальных проблем.

Бьёрн Страуструп был избран членом Национальной академии инженерии в США в 2004 году с формулировкой «за создание языка C++». Как первый компьютерный ученый, он в 2005 году получил премию Уильяма Проктера за научные достижения американского научно-исследовательского сообщества. Он также получил награду компьютерного сообщества IEEE «за начало разработки и коммерциализации объектно-ориентированной технологии создания программ и за большие изменения, внесенные в бизнес и индустрию».

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абрамова А. Е., Доманькина А. Д.

Развитие эмоционального интеллекта и эмпатии у детей средствами театральной педагогики в системе дополнительного образования..... 205

Баранова М. Т.

Типология упражнений, направленных на формирование рецептивных аудиальных навыков акцентной речи 207

Безворотняя Л. В.

Экспериментирование как средство развития познавательной активности младших дошкольников 209

Васильева Е. Н.

Многоуровневое формирование компетенций курсантов в процессе деятельности военно-научного общества: от базовых навыков к профессиональному мастерству 211

Веснина Е. Н.

Формирование интереса к экологическим произведениям у обучающихся детского объединения «Родничок» естественно-научной направленности..... 215

Кирилюк М. М.

Функции и методы использования аутентичных креолизованных текстов в обучении английскому языку 216

Кудрявцева Л. Н.

Особенности работы акварелью на пленэре в детской художественной школе 219

Кутарба А. А.

Развитие навыков смыслового чтения у младших школьников с речевыми нарушениями: путь к пониманию через мнемотехники 223

Линецкая Е. А.

Использование искусственного интеллекта на уроках русского языка и литературы 224

Мелкумян А. Ш.

Уроки тишины: как паузы помогают младшим школьникам лучше слышать и думать..... 226

Меньшойкина Т. А.

Диагностика достижений младших школьников в освоении видов деятельности кружков центра «Точка роста» в общеобразовательной организации 228

Мкоян Л. Г.

Формирование орфографического навыка при изучении спряжения глаголов в 6-м классе: теория и базовые приёмы 233

Объетанова Л. Н., Кодьякова Н. Г.,

Васильева Н. А.

Эффективные методы обучения чтению в начальных классах..... 234

Палагина А. Д.

Современные формы и методы работы классного руководителя по повышению учебной мотивации подростков 236

Палагина А. Д.

Педагогические условия формирования учебной мотивации обучающихся основной школы в деятельности классного руководителя 239

Палагина А. Д.

Использование интерактивных игр и упражнений для формирования диалогической речи у младших подростков на уроках русского языка 241

Пономарёва Я. А.

Развитие социально-коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС через кукольный театр..... 243

Потапова Г. Я., Саплина Ю. А.

Театр теней как эффективный инструмент речевого развития дошкольников 246

Тамби С. А.

Эрика Тамби. Жизнь на благо воспитания и просвещения детей..... 248

Томышева Е. Д.

Эффективность применения иппотерапии в программе физической реабилитации подростков с сахарным диабетом 1-го типа ... 262

Юдина Н. В.

Развитие крупной и мелкой моторики у детей с задержкой психоречевого развития средствами ритма и танцевальных образов.... 264

ПЕДАГОГИКА

Развитие эмоционального интеллекта и эмпатии у детей средствами театральной педагогики в системе дополнительного образования

Абрамова Алёна Евгеньевна, студент

Российский государственный институт сценических искусств, филиал в г. Кемерово

Доманькина Анастасия Дмитриевна, студент

Новосибирский государственный педагогический университет

В статье раскрывается потенциал театральной педагогики как инструмента развития эмоционального интеллекта и эмпатии у детей в системе дополнительного образования. Обосновывается теоретическая связь театральных практик с основными компонентами эмоционального интеллекта — распознаванием, пониманием и регуляцией эмоций, а также с механизмами формирования эмпатийного отклика. Особое внимание уделено диагностическому сопровождению процесса: представлены наблюдаемые индикаторы динамики развития социальноэмоциональных компетенций, а также комплекс инструментов для их фиксации. Практическая часть статьи содержит систематизированный репертуар приёмов театральной педагогики: от упражнений на распознавание эмоций до техник, направленных на развитие сотрудничества, децентрации и рефлексии.

Ключевые слова: театральная педагогика, эмоциональный интеллект, эмпатия, дополнительное образование.

В современном образовательном пространстве всё большее значение приобретают не только предметные знания, но и социально-эмоциональные компетенции. Эмоциональный интеллект понимается как способность распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, управлять ими, использовать эмоциональную информацию для принятия решений. Эмпатия — это способность эмоционально отзываться на переживания другого, понимать его внутренний мир и проявлять готовность к поддержке. В век искусственного интеллекта так важно воспитывать в детях человечность.

Специалисты отмечают, что эмоциональная отзывчивость — ключевой фактор выстраивания социальных связей и совершенствования навыков общения. Она отражает то, как человек внутренне реагирует на себя, других людей и мир вокруг. Основой такой отзывчивости является умение сопереживать, чувствовать эмоциональное состояние окружающих, осознавать их переживания и чутко откликаться на любые перемены в их настроении [2, с. 169].

Для детей развитие этих качеств особенно важно, поскольку они лежат в основе позитивной социализации, конструктивного разрешения конфликтов, способности к сотрудничеству и устойчивости к стрессу. Театральная педагогика, благодаря своей природе, органично соединяет когнитивное и эмоциональное развитие. Ребёнок не

просто узнаёт об эмоциях, а проживает их в ролях, взаимодействует в группе, рефлексировывает над своим и чужим опытом.

Дополнительное образование представляет собой удачную площадку для педагогических экспериментов. В отличие от основного, оно не столь жёстко регламентировано, даёт свободу в выборе форматов и делает акцент на практической деятельности [1, с. 9].

Театральная деятельность создаёт условия для тренировки основных компонентов эмоционального интеллекта. Во-первых, в работе с ролью ребёнок анализирует мотивы персонажа, его реакции, невербальные сигналы, учится «считывать» эмоциональное состояние по мимике, позе, интонации. Так происходит формирование умения распознавать эмоции.

Во-вторых, не менее важно умение понимать причины эмоций. Разбор сюжета и поступков героев помогает увидеть связь между обстоятельствами и эмоциональными реакциями. В-третьих, развитие навыка управления эмоциями происходит во время репетиционного процесса, поскольку он требует самоконтроля, умения регулировать возбуждение, справляться с волнением, переключаться между состояниями.

Следует также отметить, что совместное творчество, распределение ролей, согласование действий развивают навыки сотрудничества и учёта интересов других. Всё это

даёт опыт социального взаимодействия, так необходимый современным детям.

Эмпатия формируется через механизмы идентификации и децентрации. Ребёнок словно «встаёт на место» персонажа, понимает его точку зрения, при этом сохраняет способность к рефлексии.

Перед педагогом дополнительного образования неизбежно встает вопрос, как оценить динамику развития эмоционального интеллекта и эмпатии. Для отслеживания прогресса в театральной студии целесообразно использовать комплексный подход, сочетающий наблюдение, рефлексию и стандартизированные инструменты.

В процессе занятий можно наблюдать следующие индикаторы. Способность называть эмоции проявляется в том, что ребёнок может точно обозначить своё состояние и состояние партнёра («он злится», «ей грустно», «я волнуюсь»). Невербальная выразительность выражается в использовании мимики, жестов, интонаций для передачи эмоций, соответствии выразительных средств содержанию сцены. Также можно регистрировать реакцию ребёнка на эмоции другого. Замечает ли ребёнок, что партнёр испытывает дискомфорт; предлагает ли помощь, корректирует ли поведение. Умение договариваться проявляется в способности ребёнка обсуждать распределение ролей, учитывать пожелания других, находить компромисс. Рефлексия после этюда покажет, может ли ребёнок кратко описать, что чувствовал он сам, что, по его мнению, чувствовал партнёр, что получилось, а что было трудно.

Педагог, заинтересованный не только в получении итогового результата в виде спектакля, но и в развитии метапредметных навыков у детей в процессе репетиций, имеет возможность использовать такие инструменты диагностики, как карта наблюдения педагога, рефлексивные листы для детей, ситуативные кейсы, проективные методики.

В карте наблюдения педагога проставляются баллы по критериям (например, 1–3) по каждому индикатору на каждом занятии или раз в месяц. Рефлексивные листы для детей содержат простые вопросы: «Что я чувствовал в этой сцене?», «Что чувствовал мой герой?», «Что было самым трудным?», «Кому и как я помог сегодня?». В ситуативных кейсах ребёнку предлагают описать, как бы он поступил в определённой ситуации, и объяснить мотивы. При применении проективных методик детям дается конкретное задание, например, подобрать музыку к настроению героя, нарисовать эмоцию, выбрать подходящую мимику из карточек. Важно, чтобы диагностика была ненавязчивой и встроена в учебный процесс, а не воспринималась как экзамен.

Диагностика помогает педагогу подобрать репертуар приемов театральной педагогики для развития эмоционального интеллекта и эмпатии [3]. Приведем несколько упражнений и техник, адаптированных для детей младшего школьного и подросткового возраста.

На распознавание и называние эмоций используют методику «Карточки эмоций». Дети по очереди вытягивают карточку с эмоцией (радость, грусть, страх, удив-

ление и т. д.) и изображают её невербальными средствами. Остальные угадывают и обсуждают, какие признаки помогли определить эмоцию. Полезным является также упражнение «Зеркало с эмоциями». Один ребёнок показывает эмоцию, другой точно повторяет мимику и позу. Затем меняются ролями. После этого происходит короткий разбор: что было легко, что трудно.

На понимание мотивов и точек зрения можно использовать методику «Две стороны одной истории». Дети разыгрывают одну и ту же ситуацию с точки зрения двух разных персонажей (например, поссорившихся друзей). После этюда обсуждают, почему каждый герой поступил именно так, чего он хотел, что чувствовал. Эффективным можно считать упражнение «Интервью героя». Ребёнок в роли персонажа отвечает на вопросы от лица своего героя: «Почему ты так сказал?», «Что ты чувствовал в тот момент?», «Чего ты боишься?».

На управление эмоциями и саморегуляцию используют упражнение «Стоп-кадр». В середине этюда педагог останавливает действие. Дети замирают в позах и описывают, что чувствует каждый персонаж в этот момент, а затем обсуждают, как можно изменить ситуацию без конфликта. Важно научить детей снимать напряжение экологичным способом. Например, после интенсивного этюда дети выполняют короткие упражнения на расслабление: дыхание «свечой», встряхивание кистей, мягкая растяжка. Это помогает научиться замечать телесные признаки эмоций и регулировать их.

К упражнениям на эмпатийное взаимодействие и сотрудничество можно отнести «Передачу настроения». Дети встают в круг и по очереди передают друг другу определённое настроение с помощью жеста, взгляда, интонации, не называя его. Задача — почувствовать и принять состояние другого.

Для развития рефлексивных навыков применяется упражнение «Альтернативные финалы». Дети придумывают и показывают несколько вариантов окончания одной и той же сцены, обсуждают, какой финал более «эмпатичный» и почему. А также интересно задание «Письмо герою». Ребёнок пишет короткое письмо от своего имени персонажу: «Я понял, что ты чувствовал...», «Если бы я был рядом, я бы...». Это помогает структурировать эмпатийный отклик и выразить его словами.

Чтобы занятия были эффективными и не переутомляли нервную систему детей, необходимо соблюдать методические рекомендации по организации работы. Так, важно поддерживать регулярность и системность. Приёмы лучше встраивать в каждое занятие, выделяя 10–15 минут на «эмоциональный блок». При этом важно создать атмосферу доверия, где любые чувства принимаются, а ошибки рассматриваются как часть обучения. Наряду с парными и групповыми этюдами полезно давать задания на индивидуальную рефлексию, соблюдая тем самым баланс. А также очень важно обсуждать, как навыки, отрабатываемые в этюдах, помогают в реальных ситуациях: в школе, дома, с друзьями, выстраивая связь с жизнью.

Итак, театральная педагогика является эффективным инструментом развития эмоционального интеллекта и эмпатии, поскольку она сочетает проживание опыта, анализ и рефлекссию. Диагностические ориентиры позволяют педагогу видеть динамику и корректировать работу, а продуманный репертуар приёмов делает развитие социально-эмоциональных компетенций целенаправленным и измеримым.

В результате дети не только становятся более чуткими и осознанными, но и приобретают важные жизненные навыки, которые пригодятся им в любой сфере деятельности.

Литература:

1. Абрамова А. Е., Доманькина А. Д. Роль театрализации в развитии soft skills у детей в системе дополнительного образования // Концепции и модели устойчивого инновационного развития общества: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Челябинск, 14 июля 2026 г.). — Стерлитамак: АМИ, 2026. — С. 9–12.
2. Аникина А. П., Барабанова А. П. Влияние степени развития эмоционального интеллекта на процесс социализации детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы дошкольного образования: Материалы Международного круглого стола имени Т. С. Комаровой, Москва, 30 сентября 2024 года. — Москва: Московский педагогический государственный университет, 2025. — С. 167–173.
3. Гаврилова А. А. Диагностика существующего уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Вестник науки. — 2025. — Т. 2, № 3(84). — С. 286–294.

Типология упражнений, направленных на формирование рецептивных аудиальных навыков акцентной речи

Баранова Мария Тимофеевна, студент

Научный руководитель: Прошина Зоя Григорьевна, доктор филологических наук, профессор
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Межъязыковое взаимодействие между русскоязычными и китайскими коммуникантами, реализуемое на английском языке как лингва франка, сопряжено со значительными трудностями в области перцепции и декодирования сообщения. Данные затруднения сохраняются даже при условии высокого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у русскоязычных участников коммуникации. Основным источником коммуникативных барьеров выступают расхождения на фонетическом уровне, охватывающие специфику артикуляции отдельных звуков, интонационные рисунки и слого-ритмическую организацию речи [2, с. 78]. Перечисленные факторы создают существенные препятствия для успешного распознавания и интерпретации акцентной речи носителей китайского варианта английского языка русскоязычными реципиентами.

Таким образом, для обеспечения эффективного межкультурного и межъязыкового взаимодействия учащимся высших учебных заведений необходимо целенаправленно развивать рецептивную восприимчивость к английскому варианту английского языка, в той же степени, как и осознавать специфические характеристики собственного варианта и минимизировать их потенциальное интерферирующее влияние на коммуникацию. Подобный подход способен гарантировать адекватную трансляцию культурных ценностей посредством языковых вариантов и содействовать успешности межкультурной коммуникации [4, с. 7].

В монографии «Аудирование на уроке иностранного языка» [7, с. 113] Джон Филд определяет процесс аудиальной рецепции как декодирование, которое преобразует акустический сигнал, поступающий к слушающему, в то, что в сознании определяется как стандартные формы языка.

Дж. Филд утверждает, что при аудиальном восприятии последовательность акустических ощущений должна быть соотнесена со звуками (фонемами) целевого языка (в российской терминологии соответствует термину **фонематического слуха** [3, с. 162]). В своем исследовании автор выделяет пять уровней процессов, которые слушающему, изучающему иностранный язык, необходимо освоить для успешного восприятия аудио текста: уровень распознавания формы слова; уровень распознавания лексических блоков (англ. *chunks*); уровень распознавания синтаксической структуры и анализа интонации; уровень определения прагматического смысла [7, с. 114]. При этом с наибольшей вероятностью слушающий задействует два или более уровней одновременно.

Согласно Майклу Росту, фундаментальной целью филологической обработки выступает распознавание слов, в котором участвуют несколько факторов: фонетическое качество, просодические паттерны, паузация, темпоральная организация и скорость поступающего речевого сигнала. Все перечисленные факторы оказывают влияние на степень понятности речи. Семантическое знание, не-

обходимое для понимания языка, то есть фоновое знание, связанное с понятиями о реальном мире, активируется посредством фонологической маркировки воспринимаемой на слух речи. При этом М. Рост отмечает, что именно владение фонологическим кодом иностранного языка служит основой для поддержания темпа восприятия, сопоставимого со скоростью звучащей речи [10, с. 146]. Более того, результаты исследования Энн Катлер показали, что слогоритмическая организация родного языка коммуниканта влияет на используемую стратегию аудирования (*listening strategy*) при распознавании границ слов [6, с. 159].

В новом «Современном словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина рецептивные упражнения определяются как упражнения, «связанные с восприятием готового языкового материала при аудировании и чтении». При этом выделяется активный характер данного типа упражнений, поскольку «в восприятии речи участвуют как мнемонические процессы ..., так и различные мыслительные операции...» [1, с. 249]. Кроме того, важно отметить, что основной целью практики декодирования [7, с. 115] является достижение автоматизированности обработки воспринимаемой информации (формирование аудиального рецептивного навыка), или, другими словами, переход от «контролируемой обработки, требующей значительных когнитивных затрат, к обработке, при которой распознавание слов и блоков происходит без усилий» [7, с. 115].

Вышеупомянутая модель Джона Филда представляет собой классификацию процессов декодирования, уровни которой мы предлагаем соотнести с типами упражнений на формирование аудиальных рецептивных навыков.

В монографии Джон Филд указывает на возможность организовывать обучение аудиальной перцепции не через навыки (*sub-skills*), а через процессы (*processes*), определение которых основывается на типичных коммуникативных задачах опытного слушателя (как носителя, так и неносителя изучаемого языка) [7, с. 116]. Среди выделенных автором процессов, применимых к обучению восприятию акцентной речи следует выделить следующие уровни и применимые к нашему исследованию цели: **уровень фонемы** (адаптация к голосу говорящего); **уровень слога** (распознавание слоговой структуры; соотнесение безударных слогов и служебных слов); **уровень слова** (определение границ слов в связной речи; идентификация слов, представленных в нестандартных формах); **уровень синтаксиса** (распознавание границ придаточных предложений и фраз); **уровень интонационной группы** (распознавание блоков (*англ. chunks*) языка; использование интонации для поддержки синтаксического анализа; повторный анализ декодирования на уровне интонационной группы) [7, с. 115].

Формированию рецептивных навыков акцентной речи также способствует повторение иноязычной речи за диктором в паузу согласно прежде сформированной произносительной норме, поскольку успешное воспроизведение

содержания зависит от способности разбить речевой поток на синтагмы и распознать знакомые слова и структуры в видеоизмененном виде [5, с. 132].

Значительную роль в формировании и развитии рецептивных навыков акцентной речи играет направленное аудирование [5, с. 133]. Этот формат направлен на практику узнавания отдельных фонетически видеоизмененных слов, структур и на извлечение конкретной информации в потоке акцентной речи.

Другой тип упражнений, необходимый при развитии рецептивных навыков — это группировка воспринятого на слух материала (слов, фраз) по какому-либо признаку [3, с. 181] — принадлежности к тому или иному варианту английского языка, а также практика различения частей речи при восприятии акцентной речи носителя китайского варианта английского языка, обнаружение сходств и различий аудио фрагментов.

Основой методического модуля также могут послужить методы измерения разборчивости [9], например, задания на установление истинности или ложности высказывания с использованием семантически осмысленных или бессмысленных предложений. Подобный тип упражнений позволяет устранить семантические подсказки и требует понимания слушателем ключевых слов в потоке акцентной речи. Кроме того, в рамках упражнений на транскрибирование, упражнения на заполнение пропусков (*англ. cloze test*) на материале предложений могут предоставлять необходимый контекст вокруг ключевого слова и представлять собой более доступную задачу на транскрибирование для слушающих [8, с. 2]. Стоит отметить, что исследования показали, что задания на установление истинности или ложности не обнаружили связи с ошибками в произнесении гласных и согласных, тогда как восприятие слов в фильтрованных предложениях было тесно связано с ошибками в произнесении гласных и согласных [9].

Следует отметить, что в то время как другие рецептивные процессы (работа с незнакомыми словами, предвосхищение (*англ. anticipation*) синтаксических моделей [7, с. 115]) несомненно важны для эффективной коммуникации на английском языке, их важность пропорциональна как для восприятия стандартизированной речи внутреннего круга, так и акцентной речи, и они должны быть включены в основной курс английского языка.

Таким образом, формирование устойчивых фонологических схем восприятия акцентной речи способно минимизировать риск когнитивного диссонанса при общении с носителями нестандартизированных вариантов английского языка и создать основу для принятия оперативных коммуникативных решений. Разработка методического модуля представляет собой практико-ориентированный инструмент, позволяющий целенаправленно развивать у русскоязычных студентов рецептивные навыки, необходимые для успешного осуществления межкультурной коммуникации в условиях лингвокультурной неоднородности международной среды.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бондаренко Л. П. Восприятие слога-ритмической структуры английских слов носителями восточных языков // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2006. — Т. 4. — №. 2. — С. 77–85.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
4. Прошина З. Г. Лингводидактические аспекты контактной вариантологии // Иностранные языки в школе. — 2024. — №. 6. — С. 4–10.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2005.—239 с.
6. Cutler A. et al. A language-specific comprehension strategy // Nature. — 1983. — Vol. 304. — №. 5922. — P. 159–160.
7. Field J. Listening in the language classroom. — Cambridge: Cambridge University Press, 2009— 366 p.
8. Hirschi K. Intelligibility // The Encyclopedia of Applied Linguistics. / C. A. Chapelle, J. Levis (eds.). Wiley-Blackwell, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0549.pub2>
9. Kang O., Thomson R. I., Moran M. Empirical approaches to measuring the intelligibility of different varieties of English in predicting listener comprehension // Language learning. — 2018. — Vol. 68. — №. 1. — P. 115–146.
10. Rost M. Teaching and researching listening — 2nd ed. — London, Pearson Education, 2011–425 p.

Экспериментирование как средство развития познавательной активности младших дошкольников

Безворотняя Лилия Васильевна, воспитатель

МДОБУ детский сад комбинированного вида № 113 г. Сочи (Краснодарский край)

В современном мире особенно ценится умение молодого поколения проявлять инициативу и творчески подходить к решению задач. Дети всё чаще стремятся самостоятельно добывать знания, и эта потребность требует поддержки.

Ключевую роль в формировании исследовательского поведения играет детское экспериментирование. Однако для воспитателя его организация сопряжена с рядом трудностей, в первую очередь — с необходимостью обучить ребёнка правилам безопасности во время опытов.

Главная цель исследовательской деятельности в любой сфере дошкольника (игра, общение, труд) — развитие способности творчески познавать окружающий мир. Современные учёные (А. И. Савенков, А. И. Иванова, И. Э. Куликовская, О. В. Дыбина и другие) советуют активно применять метод экспериментирования для стимулирования творческих и познавательных навыков у дошкольников.

Главное преимущество детского эксперимента в том, что он охватывает все сферы активности ребёнка, обогащает его память, активизирует мышление и даёт реальные представления о свойствах изучаемых объектов, их связях с другими предметами и окружающей средой. Кроме того, он развивает интеллект, стимулирует речь и служит движущей силой личностного роста. [1]

Эксперименты лежат в основе знаний; без них любые понятия остаются лишь сухими абстракциями. Так,

физическое экспериментирование ставит целью создание условий для формирования у дошкольников целостной картины мира. В итоге это помогает решить несколько задач:

1. Расширить представления детей о физических свойствах окружающего мира (познакомить с разными свойствами веществ, основными видами движения, ключевыми физическими явлениями).
2. Сформировать понимание того, как возникали и совершенствовались приборы в истории человечества.
3. Развить эмоционально-ценностное отношение к миру, самостоятельность в познании и способность к саморазвитию. Широкое поле для исследований даёт и изучение природы. Здесь дети осваивают классификации, свойства и функции как природных, так и рукотворных объектов.

В процессе экспериментов малыши учатся наблюдать за явлениями, выдвигать гипотезы и проверять их. Интересную коллекцию опытов с живой и неживой природой представила Салли Хьюит в книге «Природа в занимательных экспериментах», где даны как познавательные сведения, так и чёткий план действий. Читающие дошкольники, имея опыт, могут самостоятельно выполнять такие эксперименты. Если знаний недостаточно, важно поддерживать интерес ребёнка к окружающему, обращать его внимание на то, что он видит на прогулке или экскурсии. Следует учить его рассказывать о своих на-

блюдениях, внимательно выслушивать даже сбивчивые рассказы, задавать наводящие вопросы, чтобы получить более развёрнутый ответ. [6]

Детское исследование отличается от проектного метода: проект предполагает решение практической задачи с созданием осязаемого продукта и его презентацией, тогда как исследование — это бескорыстный поиск истины. Одно исследование может плавно перетекать в другое. Продукт исследования (анализ, обобщение, гипотеза, конструкция, рисунок, поделка, танец, сюжет) презентуется по желанию самого ребёнка. Т. А. Сидорчук выделила основные этапы проектной деятельности:

1. Постановка проблемы: что имею — что хочу — что мешает?
2. Создание копилки.
3. Создание картотеки.
4. Построение модели.
5. Получение продукта.
6. Презентация продукта.
7. Постановка новой цели [5].

Большое внимание этому методу уделила Савенков А. И., которая рассматривает исследовательское поведение как творчество, а стремление к нему — как универсальную черту творца. Цель воспитателя в организации исследовательской деятельности — создать пространство, где ребёнок столкнётся с противоречиями, проявит активность в анализе объектов, выдвинет гипотезы, найдёт творческие пути решения или начнёт эксперимент [4].

В детском экспериментировании важен не столько результат, сколько сам процесс, который даёт смелость в идеях и свободу действий. При организации такой деятельности нужно развивать у детей чувствительность к противоречиям, умение систематизировать объекты, стремление к новизне, поддерживать внутреннюю свободу, гибкость в целях и способах их достижения, наблюдательность и рефлексивность. Именно эти качества обеспечат раннюю самореализацию в разных видах деятельности.

Любой эксперимент включает сменяющие друг друга этапы: постановка проблемы, выдвижение гипотезы, выбор способов проверки, формулировка выводов, практическое применение результатов. Это требует особого руководства со стороны воспитателя. В эпоху, когда обучение в детских учреждениях ориентировано на личностное развитие, экспериментальная деятельность становится одним из самых эффективных методов. Она помогает дошкольникам выработать самостоятельные исследовательские навыки, научиться собирать и обрабатывать информацию. Эксперименты развивают творческие способности и логическое мышление.

Младший дошкольный возраст — благоприятное время для приобщения детей к познанию. В этот период

быстро накапливаются знания, развивается познавательный интерес и активность, что пригодится в школе. В детских садах сейчас уделяют большое внимание экспериментальной деятельности. Её основные особенности — организация опытов в игре и в процессе общения.

Поскольку игра — ведущий вид деятельности в младшем дошкольном возрасте, занятия экспериментированием должны включать множество игровых элементов. Это облегчает усвоение даже сложных понятий. Если начать с долгих объяснений, даже с наглядными материалами, ребёнок может отвергнуть такую деятельность. Нужно заинтересовать его экспериментом, и тогда он будет возвращаться к нему снова и даже сможет самостоятельно выстраивать свои исследования. Для занятий существует множество игр-экспериментов. Игра увлекает малыша, и он непринуждённо усваивает большой объём информации за короткое время.

Детское экспериментирование тесно связано с другими видами деятельности и помогает развивать личность не менее эффективно, чем игра. Оба эти вида считаются наиболее продуктивными для становления дошкольника. В ходе опытов дети приобретают исследовательские умения, учатся ставить проблему, собирать информацию, с удовольствием проводят эксперименты и анализируют результаты.

Для опытов используются простые приборы. Детей обучают ими пользоваться и показывают их действие. Например, с помощью воды и стакана можно продемонстрировать, что происходит с жидкостью в морозильной камере. Используя формочки, можно создать ледяные фигурки — такие опыты очень нравятся детям. Другой интересный эксперимент — посадка семян в почву. Её регулярно увлажняют и рыхлят, и через несколько дней появляются всходы. Дети с удовольствием наблюдают за их ростом. Наблюдая за водой в блюде на тёплом подоконнике, дошкольники узнают, что вода испаряется [3].

Подведём итоги. Ребёнок от природы любознателен. Когда это качество подкрепляется даже небольшим запасом знаний, знакомство с окружающим миром становится успешным и результативным. Экспериментирование позволяет ребёнку почувствовать себя исследователем, найти ответы на интересные вопросы, а в какой-то мере — даже первооткрывателем. Совместное экспериментирование развивает коммуникацию, творческие способности и формирует эмоциональную сферу [2].

Учитывая важность формирования познавательного интереса к природе в старшем дошкольном возрасте и его влияние на дальнейшую жизнь, необходимо разработать и внедрить комплекс мер (способов и средств), повышающих уровень заинтересованности детей и окружающих их взрослых в предметах, объектах и явлениях природного мира.

Литература:

1. Дыбина О. В. Из чего сделаны предметы: Игры-занятия для дошкольников [Текст]. — М.: ТЦ Сфера, 2025.

2. Иванова А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду [Текст]: пособие для работников дошкольных учреждений. — М.: ТЦ Сфера, 2022.
3. Куликовская И. Э., Совгир Н. Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст [Текст]: учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2025.
4. Савенков А. И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников [Текст] // Начальная школа плюс до и после. — 2023. — № 10. — С. 12–17.
5. Сидорчук Т. А., Корзун А. В. «Воображаем, размышляем, творим»: пособие для педагогов, руководителей, обеспечивающих получение дошкольного образования. — Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2016. — 201 с.
6. Хьюитт, Салли. Природа в занимательных экспериментах / Салли Хьюитт; пер. с англ. В. В. Свечникова. — Москва: РОСМЭН, 2016. — 159 с

Многоуровневое формирование компетенций курсантов в процессе деятельности военно-научного общества: от базовых навыков к профессиональному мастерству

Васильева Елена Никитична, преподаватель

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова

В статье рассматривается проблема формирования ключевых компетенций курсантов военного вуза в процессе деятельности военно-научного общества. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации воспитательного процесса в военном образовательном учреждении в условиях перехода к компетентностной парадигме образования и возросших требований к качеству подготовки будущих офицеров-инженеров.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, ключевые компетенции, профессиональная деятельность, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, социальная компетентность, профессиональная компетентность, воспитательный процесс, военно-научное общество, курсанты, военный вуз.

Multi-level development of cadets' competencies in the activities of a military-scientific society: from basic skills to professional mastery

Vasilieva Elena Nikitichna, instructor

Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal A. I. Proshlyakova

The article considers the problem of forming key competencies of cadets of a military university in the process of activity of the military-scientific society (VNO). The relevance of the research is due to the need to modernize the educational process in a military educational institution in the context of the transition to a competency-based paradigm of education and increased requirements for the quality of training of future officer-engineers. The purpose of the work is a theoretical justification of the educational potential of the military-scientific society as a means of forming key competencies of cadets of a military university. The article presents various approaches to the definition of the concepts of «competence» and «competency», considers the classifications of key competencies and their structure. Special attention is paid to the analysis of communicative, professional and social competence as interrelated components of the professional activity of an officer-engineer. The specifics of the educational process in a military university are revealed, the role of the military-scientific society as the leading form of organization of research and educational work with cadets is substantiated. It is shown that the participation of cadets in the VNO ensures the formation of research, communicative, organizational and value-motivational competencies necessary for a future officer. It is concluded that the military-scientific society acts as an effective means of educational influence, ensuring the formation of socio-professional competence of cadets in the conditions of a closed military team.

Keywords: competence, competency, key competencies, professional activity, competency-based approach, communicative competence, social competence, professional competence, educational process, military-scientific society, cadets, military university.

Современные преобразования в обществе, новые стратегические линии в развитии экономики, политики и социокультурной сферы, а также вызовы, связанные с обеспечением национальной безопасности государства, привели к необходимости модернизации многих социальных институтов и в первую очередь системы образования, включая военное образование. Главная задача мо-

дернизации образования — достичь того, чтобы молодые люди, оканчивающие то или иное учебное заведение, были способны и готовы нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества, были компетентными в будущей профессиональной деятельности [10]. Для военного вуза эта задача приобретает особое звучание: выпускник должен быть не просто

квалифицированным специалистом, но и офицером, обладающим высокими нравственными, патриотическими и профессиональными качествами. Таким образом, результатом деятельности военного образовательного учреждения должна стать не система предметных знаний, умений и навыков курсантов, а их компетентность, сформированная в том числе в процессе воспитательной работы.

В связи с этим возникает необходимость теоретического осмысления сущности понятия «компетентность», структуры и роли компетентности в профессиональной подготовке будущих офицеров-инженеров, а также определения воспитательного потенциала курсантских общественных объединений как одного из важнейших средств формирования ключевых компетенций в условиях военного вуза. Особую значимость в этой связи приобретает военно-научное общество — ведущая форма организации научно-исследовательской и воспитательной работы с курсантами, через которую реализуется комплексное воздействие на становление личности будущего офицера.

По определению А. В. Хуторского, компетентность означает владение человеком соответствующими компетенциями, включающими его личностное отношение к ним и к предмету деятельности [11, с. 58]. Общая компетентность человека складывается из совокупности обобщенных составляющих — так называемых ключевых компетенций. В современной российской педагогике, опирающейся на положения обновленных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++), понятие компетенции раскрывается через три неразрывно связанные составляющие: когнитивную (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), деятельностьную (оперативное практическое применение знаний в конкретных ситуациях) и ценностно-мотивационную (ценности как основа восприятия жизни в социальном контексте) [4, с. 72]. Для курсанта военного вуза в современных исторических условиях эти три аспекта приобретают принципиально новое значение. Теоретическая подготовка интегрируется с практическими военными навыками и целенаправленным формированием офицерских ценностей: чести, воинского долга, ответственности за вверенное подразделение, патриотизма. Особую актуальность данный процесс обретает в контексте реализации концепции общероссийской системы воспитания и задач по подготовке офицерских кадров, способных эффективно действовать в условиях высокотехнологичного общевойскового боя и обеспечивать инженерный суверенитет Российской Федерации. Ключевые компетенции «многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны», поэтому их можно развивать у обучаемых в той или иной степени средствами всех учебных дисциплин, как общеобразовательных, так и специальных [11, с. 60]. Компетенции разделяются на две основные группы — ключевые и профессиональные: первые переносимы и менее жестко привязаны к объекту и пред-

мету труда, вторые отражают профессиональную квалификацию и различаются для разных специальностей, направлений, дисциплин. В контексте военного образования ключевые компетенции включают способность к самоорганизации и дисциплине, умение действовать в экстремальных ситуациях, работать в команде, брать на себя ответственность за подчиненных.

Компетентность не может быть определена через сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении отведена обстоятельствам. В энциклопедическом словаре понятие «компетенция» (в переводе с латинского — «соответствие, соразмерность») определяется как: 1) круг полномочий какого-либо учреждения или лица, предоставленный законом; 2) знания, опыт данного лица в той или иной области [9, с. 124]. Компетентность в рамках задач образования означает уровень образованности человека; этот уровень тем выше, чем шире сфера деятельности человека и выше степень неопределенности ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно. Поэтому одно из определений компетентности подразумевает способность человека действовать в ситуации неопределенности [6]. Для будущего офицера-инженера эта способность является профессионально необходимой: боевая обстановка, аварийные ситуации, принятие решений в условиях дефицита времени и информации требуют высокой компетентности.

С. Е. Шишов и И. Г. Агапов утверждают, что обладать совокупностью компетенций, необходимых для успешной интеграции молодежи в современный социум, значит уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт [1, с. 41].

Дж. Равен дает такое определение: «Компетентность — это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [12, с. 48]. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности. Для курсанта это особенно важно: офицерская деятельность предполагает не просто выполнение функций, но служение Отечеству, что требует глубокой внутренней мотивации и ценностного отношения к профессии.

А. М. Князев определяет компетентность как «интегральное свойство человека, способность квалифицированно выполнять интересующую, увлекающую его деятельность на основе глубоких знаний и постоянно накапливаемого опыта, ограниченного определенными областями практики» [7, с. 39]. По мнению профессора Э. Ф. Зеера, компетентность предполагает наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, умение актуализировать накопленные знания и умения, в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций [4, с. 73].

Таким образом, анализ определений показал, что компетентность не врожденное качество человека, оно развивается и углубляется в процессе работы человека над собой, его образования и самовоспитания. В контексте военного образования этот процесс имеет специфические особенности, связанные с организацией жизни курсанта в условиях казармы, строгой воинской дисциплиной, корпоративной культурой военного вуза.

И. А. Зимняя классифицирует компетентности так:

- относящиеся к самому человеку как к личности, субъекту жизнедеятельности;
- относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [5, с. 37].

В конечном счете все перечисленные компетентности можно отнести к трем базовым блокам — социальному, коммуникативному и профессиональному, — которые включают в свои классификации почти все эксперты. Различают следующие виды компетентности: коммуникативная, профессионально-психологическая, социальная.

Коммуникативная компетентность — это знания, умения, навыки в области организации взаимодействия и собственно взаимодействия в деловой сфере, уникальный сплав теории и практики общения [13, с. 86]. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия. Для офицера-инженера коммуникативная компетентность имеет особое значение: ему приходится взаимодействовать с подчиненными, вышестоящим командованием, представителями других родов войск, гражданским населением. Ю. Н. Емельянов рассматривает коммуникативную компетентность как идейно-нравственную категорию, регулирующую всю систему отношений человека к природе и социальному миру, а также к самому себе как синтезу обоих миров [14, с. 42].

Профессиональная компетентность рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда, объем навыков выполнения задачи, комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств, единства теоретической и практической готовности к труду. Э. Ф. Зеер и А. К. Маркова различают следующие виды профессиональной компетентности:

- специальная компетентность — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее развитие;
- социальная компетентность — владение совместной профессиональной деятельностью (сотрудничеством), принятыми в данной профессии приемами профессионального общения;
- личностная компетентность — владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами

противодействия профессиональным деформациям личности;

- индивидуальная компетентность — владение приемами развития и реализации своей индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту [4, с. 75].

Особое место в формировании ключевых компетенций курсантов военного вуза занимает воспитательная работа, реализуемая в том числе через деятельность курсантских общественных объединений. В Тюменском высшем военно-инженерном командном училище (ТВВИКУ) к таким объединениям относится курсантское военно-научное общество (ВНО). Деятельность ВНО включает проведение научных конференций. Через ВНО курсанты приобретают навыки публичных выступлений, работы с научной литературой, коллективного обсуждения проблем, критического мышления, то есть развивают именно те компетенции, которые не могут быть в полной мере сформированы в рамках аудиторных занятий.

Военно-научное общество ТВВИКУ выполняет несколько взаимосвязанных функций:

- познавательно-исследовательскую: курсанты учатся ставить научные проблемы, связанные с инженерным обеспечением боевых действий, работать с источниками, проводить прикладные исследования;
- коммуникативную: регулярные выступления на заседаниях ВНО, дискуссии, защита проектов формируют навыки публичной речи и научной полемики;
- воспитательную: через участие в ВНО курсанты приобщаются к корпоративной культуре инженерных войск, осознают преемственность научных традиций, формируют профессиональную гордость;
- социальную: ВНО является пространством межличностного взаимодействия, где старшие курсанты выступают в роли наставников для младших и где формируется опыт руководства коллективом и подчинения в некомандном контексте.

Участие курсантов в ВНО носит многоуровневый характер и реализуется через различные формы научно-исследовательской деятельности. На базовом уровне курсанты привлекаются к работе в секциях ВНО по профилю выпускающих кафедр, где под руководством преподавателей осваивают методику научного поиска, учатся формулировать исследовательские задачи, работать с научнотехнической литературой и нормативными документами. На продвинутом уровне курсанты выступают с докладами на курсантских научных конференциях, участвуют в конкурсах научных работ, публикуют статьи в вузовских и межвузовских сборниках. На высшем уровне наиболее подготовленные курсанты представляют результаты своих исследований на всероссийских и международных научно-практических конференциях, участвуют в грантовых конкурсах, выполняют исследования по заказам воинских частей и организаций инженерных войск.

Именно через участие в ВНО курсанты приобретают ключевые компетенции, необходимые будущему офице-

ру-инженеру. Исследовательская компетенция формируется через освоение методологии научного познания, овладение методами сбора и анализа информации, проведение прикладных исследований в области инженерного обеспечения боевых действий. Коммуникативная компетенция развивается через публичные выступления, научные дискуссии, защиту проектов, взаимодействие с научным руководителем и членами научного сообщества. Организационно-управленческая компетенция формируется через участие в организации научных мероприятий, руководство исследовательскими группами, планирование и координацию научной работы. Ценностно-мотивационная компетенция формируется через приобщение к научным традициям инженерных войск, осознание значимости научного знания для решения задач боевой подготовки и инженерного обеспечения.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, компетентность является интегральной характеристикой специалиста, включающей когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, со-

циальную и поведенческую составляющие. Во-вторых, ключевые компетенции многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны, что позволяет развивать их средствами всех учебных дисциплин и форм воспитательной работы. В-третьих, в структуре ключевых компетенций офицера-инженера особую значимость приобретают коммуникативная, профессиональная и социальная компетентности, которые находятся в неразрывной связи друг с другом и составляют основу социально-профессиональной компетентности. В-четвертых, военно-научное общество выступает ведущей формой организации научно-исследовательской и воспитательной работы с курсантами военного вуза, обеспечивающей формирование исследовательских, коммуникативных, организационных и ценностно-мотивационных компетенций. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка педагогических условий и методик формирования ключевых компетенций курсантов через деятельность военно-научного общества с учетом специфики военно-инженерного профиля подготовки.

Литература:

1. Агапов И. Г., Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования — образование в мире. — 2005. — № 4. — С. 41–43.
2. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Дж. Зантворт. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. — 674 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
4. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. — Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. — 216 с.
5. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. — 2005. — № 3 (33). — С. 27–40.
6. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. — 2005. — № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu>
7. Князев А. М. Проблема гуманизации образования в контексте компетентностного подхода // Компетентностный подход в процессе преподавания естественно-математических дисциплин. — Ярославль, 2004. — С. 38–42.
8. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 № 393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» // Гарант. — URL: <https://base.garant.ru/1588306/> (дата обращения: 09.07.2026).
9. Лёхин И. В., Петров Ф. Н. Словарь иностранных слов. — Москва : Государственное издательство иностранных словарей, 1955. — 853 с.
10. Огарев Е. Н. Компетентное образование: социальный аспект. — Санкт-Петербург : Изд-во РАИ ИОВ, 1995.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: проблема определения и развития. — Москва : Когито-Центр, 2002. — 320 с.
13. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1985. — 166 с.
14. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 26–31.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 53. — Ст. 7598.
16. Пашков С. В. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи в системе современного российского образования: монография. — Курск : КГУ, 2017. — 256 с.

Формирование интереса к экологическим произведениям у обучающихся детского объединения «Родничок» естественно-научной направленности

Веснина Елена Николаевна, педагог дополнительного образования
МАУ ДО «Центр дополнительного образования Белгородского муниципального округа Белгородской области»

В наше время перед педагогами и родителями стоит непростая задача: как пробудить у детей любовь к книгам. К сожалению, наблюдается тенденция к снижению общей читательской культуры среди обучающихся, что не может не сказываться на их грамотности. Современный мир переполнен информацией, и ребенок зачастую осваивает гаджеты раньше, чем начинает читать. Именно поэтому так важно с ранних лет прививать интерес к чтению, ведь это время — фундамент для развития личности, интеллекта и культурного багажа ребенка. Научить его любить книгу — это настоящее искусство, не имеющее простых решений, ведь глубокое понимание прочитанного требует особого подхода.

Самуил Маршак, великий детский поэт и переводчик, однажды сказал мудрую вещь: существует не только талант писателя, но и талант читателя. И, как любой талант, читательский дар нуждается в бережном отношении, в развитии и раскрытии. А где же его истоки? Конечно же, в детстве!

Именно в детстве закладывается фундамент читательского таланта. Когда ребенок с удовольствием берет в руки книгу, когда он с нетерпением ждет новой главы, когда он сам начинает придумывать истории, вдохновленный прочитанным — это и есть первые ростки того самого читательского дара.

Книга — это бесценный инструмент для тех, кто работает с детьми. Для педагогов она служит источником мудрости, верным спутником и надежным проводником. А для ребенка книга открывает двери в удивительные миры, полные волшебства и тайн.

Чтобы зажечь в ребенке любовь к чтению, самому педагогу необходимо быть увлеченным книгами. Важно уметь читать так, чтобы оживали герои, их поступки становились понятными, а замысел автора раскрывался во всей полноте. Обучающиеся особенно чутко реагируют на содержание историй, и их неизменные фавориты — сказки. Фантастические сюжеты, захватывающие приключения и вечная борьба добра со злом — все это находит живой отклик в детских сердцах.

Когда ребенок чувствует себя частью происходящего, он глубоко переживает прочитанное. Это стимулирует развитие его воображения, позволяя воспринимать текст даже без картинок. Ребенок начинает глубже анализировать персонажей, осознавая, что даже любимый герой может поступать неоднозначно.

Привлечение экологических произведений художественной литературы на занятиях естественнонаучной направленности обогащает учебный процесс. Умело включенные педагогом отрывки из рассказов, сказок, былин

оживляют рассказ педагога, пробуждают и поддерживают интерес обучающихся, произведения художественной литературы помогают наблюдать явления природы, подмечать в них закономерности. Систематическое общение обучающихся с природой и использование художественных произведений в учебно-воспитательном процессе способствует тому, что у ребенка формируется адекватный действительности образ мира и сказывается готовность к правильному взаимодействию с окружающей природой.

В детском объединении «Родничок» учебные занятия по изучению экологической книги о разнообразии растительного и животного мира, взаимосвязи в природе в экологических понятиях построены так, чтобы обучающиеся освоили базовые навыки обращения как с самой книгой, так и с ее содержанием. Главная цель — пробудить у обучающихся искренний интерес к чтению.

После того, как педагог выразительно прочитает произведение, посвященное флоре и фауне, и проведет обсуждение, помогающее понять его целиком, обучающимся предлагается множество творческих заданий. Эти задания направлены на развитие речи: дети учатся подбирать точные слова (эпитеты), находить сходства и различия (сравнения), находить слова с похожим и противоположным значением (синонимы и антонимы). Также они тренируются в подборе рифм к строчкам, учатся произносить их с разной скоростью, громкостью и интонацией, развивая свою речь.

В результате такой работы обучающиеся начинают самостоятельно придумывать собственные истории и стихи на экологические темы, используя разные подходы. Эти занятия не только увлекают обучающихся, но и стимулируют их творческие способности, а также значительно расширяют их словарный запас.

Педагогом практикуется прием рисования художественных произведений. Обучающимся предлагается воплотить на бумаге персонажа из прочитанной книги, который им особенно запомнился, или же изобразить понравившийся сюжет. Дети с огромным удовольствием погружаются в этот процесс! Такая деятельность не только пробуждает интерес к чтению и развивает литературный вкус, но и стимулирует их фантазию, воображение и творческие способности.

Обучающиеся из детского объединения «Родничок» очень любят читать книги о природе и путешествовать по страницам Красной книги. Но больше всего им нравится оживать прочитанное! Драматизация — это их любимое занятие. Обучающиеся с удовольствием принимают на себя роли героев, придумывают костюмы и декорации. Это помогает им лучше понять, о чем книга, и ра-

зобораться в характерах персонажей, отмечая их сильные и слабые стороны. А пальчиковый театр (пальчиковая гимнастика) делает чтение еще интереснее: ребята внимательнее слушают, ярче представляют героев и с азартом следят за сюжетом.

Огромная роль при знакомстве с книгой на занятиях отводится работе с иллюстрацией. Педагог учит внимательно изучать обложку и внутренние рисунки, знакомит с авторами и художниками-оформителями. Обучающиеся осознают, что иллюстрации — это не просто украшение, а важный инструмент, который помогает раскрыть содержание произведения. Рассматривая картинки, обучающиеся учатся узнавать героев, характеризовать их, обращаясь к тексту, и формулировать собственное мнение. Это развивает внимание, наблюдательность и умение анализировать.

Литература:

1. Ельцова О. М., Горбачевская М. М., Терехова А. Н. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду. — СПб.: Детство — Пресс, 2008.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание 2004. № 6, с 6
3. Житникова Л. Учите детей запоминать — М.: Просвещение, 2010
4. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой, Фолио АСТ, 2000г.

Функции и методы использования аутентичных креолизованных текстов в обучении английскому языку

Кириллук Марина Михайловна, студент магистратуры

Научный руководитель: Мазирка Ирина Олеговна, доктор филологических наук, доцент, профессор
Государственный университет просвещения (г. Москва)

В статье рассматривается дидактический потенциал аутентичных креолизованных текстов в процессе обучения английскому языку. Раскрыты основные функции креолизованных материалов (аттрактивная, информативная, образовательная, экспрессивная, эстетическая, воспитательная, коммуникативная, контролирующая, когнитивная), обоснована их роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции и социокультурной грамотности. Представлена типология заданий и система методов работы с креолизованными текстами при обучении письму (рецептивно-аналитический разбор, моделирование и контролируемое письмо, продуктивно-креативный метод). Показано, как поликодовая природа креолизованных материалов способствует активизации нескольких каналов восприятия и развитию метапредметных умений обучающихся.

Ключевые слова: креолизованный текст, обучение английскому языку, поликодовые материалы, иноязычная коммуникативная компетенция, методы обучения письму, визуальная грамотность.

Functions and Methods of Using Authentic Creolized Texts in English Language Instruction

The article examines the didactic potential of authentic creolized texts in the process of teaching English. The main functions of creolized materials are revealed (attractive, informative, educational, expressive, aesthetic, educational upbringing, communicative, controlling, cognitive), and their role in developing foreign language communicative competence and sociocultural literacy is substantiated. A typology of tasks and a system of methods for working with creolized texts in teaching writing are presented (receptive analytical analysis, modelling and controlled writing, productive creative method). It is shown how the polycode nature of creolized materials contributes to the activation of multiple perception channels and the development of students' interdisciplinary skills.

Keywords: creolized text, English language teaching, polycode materials, foreign language communicative competence, methods of teaching writing, visual literacy.

Современная методика преподавания иностранных языков всё чаще обращается к поликодовым (креолизованным) текстам — материалам, в которых вербальный компонент органично сочетается с невербальными знаковыми системами (изображениями, шрифтовым и цветовым оформлением, композицией и т. д.). К таким материалам относятся комиксы, мемы, постеры, рекламные ролики, инфографика, кадры из фильмов и др. Их использование в учебном процессе обусловлено не только запросами цифровой эпохи и привычкой обучающихся к визуальному контенту, но и научно обоснованным дидактическим потенциалом: креолизованные тексты позволяют одновременно задействовать несколько каналов восприятия, что повышает эффективность усвоения языкового материала и способствует формированию комплексных компетенций [9].

Цель данной статьи — систематизировать функции креолизованных текстов в обучении английскому языку и описать методы и приёмы их применения, в частности при формировании навыков письменной речи.

Креолизованные материалы выполняют в учебном процессе комплекс взаимосвязанных функций, каждая из которых вносит вклад в формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Аттрактивная (мотивационная) функция. Визуальный ряд креолизованного текста (яркие цвета, узнаваемые образы, динамичные композиции) мгновенно привлекает внимание обучающихся, особенно подростков и молодых взрослых, привыкших к насыщенной визуальной среде. Например, использование кадров из популярных сериалов или мемов снижает тревожность, связанную с изучением языка, и формирует положительное отношение к учебному материалу. На практике это реализуется через подбор материалов, релевантных интересам конкретной группы учащихся: спортивные афиши для любителей спорта, постеры фильмов для поклонников кино. Эффект усиления мотивации за счёт визуальных стимулов подтверждён в исследованиях по когнитивной педагогике И. А. Зимней [3].

Информативная функция. Невербальные элементы (изображения, шрифты, цветовые акценты, расположение объектов) передают значительную часть смысла без необходимости дословного перевода. Инфографика с данными о погоде или схема метро позволяют понять основную информацию даже при ограниченном словарном запасе. Кроме того, креолизованные тексты несут лингвокультурологическую нагрузку: рекламные ролики отражают ценности общества, комиксы демонстрируют особенности юмора, а уличные вывески содержат речевые клише повседневной жизни. Так, анализ меню ресторана в Лондоне позволяет не только выучить названия блюд, но и понять культурные особенности приёма пищи в Ве-

ликобритании. Лингвокультурологический потенциал поликодовых текстов подробно раскрыт в работах по межкультурной коммуникации С. Г. Тер-Минасовой. [10].

Образовательная функция. Наглядность креолизованного текста создаёт смысловую опору, облегчающую восприятие и продуцирование иноязычной речи. Визуальные элементы помогают удерживать логическую последовательность содержания, снижая нагрузку на оперативную память. Аутентичные материалы (реклама, посты в соцсетях, комиксы) расширяют словарный запас за счёт живой лексики, которая часто отсутствует в учебниках. Например, работа с комиксом позволяет освоить разговорные фразы, междометия, сокращения и сленг в естественном контексте. Сочетание текста и изображения также эффективно для отработки грамматических конструкций: описание действий на картинке тренирует времена группы Continuous, а анализ последовательности кадров — изложение событий в хронологическом порядке с использованием союзов. Методическая ценность опоры на визуальный контекст обоснована в трудах Пассова по коммуникативному обучению [7].

Экспрессивная функция. Креолизованные тексты эффективно передают эмоции, юмор, иронию и культурный подтекст, которые сложно выразить только вербальными средствами. Интернетмемы, карикатуры и сатирические плакаты особенно ярко демонстрируют эту функцию: их смысл часто строится на игре слов, аллюзиях и культурных отсылках. Например, мем с игрой на многозначности слова помогает учащимся не только запомнить лексику, но и почувствовать юмор носителей языка. Анализ таких материалов развивает способность распознавать эмоциональные оттенки речи, понимать шутки и адекватно реагировать на них, что является важным аспектом межкультурной коммуникации. Природа комического в поликодовых текстах и её дидактический потенциал рассмотрены в работах В. Н. Карташовой [4].

Эстетическая функция. Дизайн, цветовая палитра, художественные образы и звуковое сопровождение (в аудиовизуальных креолизованных текстах) развивают эстетический вкус, повышая эмоциональную вовлечённость учащихся. Это стимулирует творческое мышление: обучающиеся могут не только анализировать готовые работы, но и создавать собственные креолизованные тексты, комбинируя изображения и слова.

Воспитательная функция. Работа с креолизованными текстами способствует формированию нравственных норм, позитивных ценностей и межкультурной компетенции. Анализ социальной рекламы, плакатов или карикатур на острые темы (экология, равенство, толерантность) развивает критическое мышление: учащиеся учатся видеть скрытые послы, оценивать аргументы и формулировать собственную позицию. Например, об-

суждение плаката, призывающего к раздельному сбору мусора, позволяет не только отработать лексику по теме экологии, но и поговорить о гражданской ответственности. Такие материалы учат понимать культурные коды и отсылки, избегать стереотипов и уважать различия, что является основой межкультурной компетенции. Воспитательный потенциал визуальных текстов в иноязычном образовании раскрыт в исследованиях В.В. Сафоновой. [8].

Коммуникативная функция. Визуальный сюжет креолизованного текста служит мощным стимулом для речевой активности. Кадр из фильма, фотография или комикс подталкивают учащихся к обсуждению, аргументации, составлению диалогов и монологов. Например, изображение конфликтной ситуации в кафе может стать основой для ролевой игры: учащиеся разыгрывают диалог между клиентом и официантом, используя изученные фразы и речевые клише. Креолизованные материалы также создают условия для диалога с «автором» текста: учащиеся интерпретируют намерения создателя, обсуждают скрытые смыслы и выражают своё отношение. Это развивает коммуникативную компетенцию, учит воспринимать и порождать высказывания в естественном контексте и адаптироваться к разным речевым ситуациям. Роль поликодовости в развитии дискурсивных умений обоснована Н. Д. Гальсковой [2].

Контролирующая функция. Креолизованные тексты могут эффективно использоваться для проверки знаний и оценки уровня сформированности языковых и социокультурных навыков. Задания на понимание устойчивых выражений и прецедентных феноменов (отсылок к известным фильмам, книгам, историческим событиям) позволяют оценить, насколько учащиеся ориентируются в культурном контексте. Тесты на основе мемов или карикатур проверяют способность распознавать иронию, юмор и скрытые смыслы. Анализ рекламы или постеров помогает оценить уровень владения лексикограмматическими конструкциями: учащиеся описывают содержание, объясняют намерения автора и интерпретируют невербальные сигналы.

Когнитивная функция. Сочетание текста и изображения формирует единый смысловой блок, который учит учащихся декодировать сложные многоуровневые сообщения. Например, инфографика по истории Великобритании помогает не только запомнить даты и события, но и увидеть их взаимосвязь, а комикс по литературному произведению — понять мотивы персонажей и структуру сюжета. Работа с креолизованными текстами развивает навыки интерпретации невербальных знаков и способность контекстуализировать значение слов и выражений. Учащиеся учатся «читать» не только текст, но и визуальные коды, подтекст, что важно для эффективной коммуникации в современном мире [2].

Ниже представлена структурированная система методов и практических приёмов работы с креолизованными текстами.

1. Метод рецептивноаналитического разбора (анализ готовых текстов)

Этот метод направлен на декодирование смыслов и подготовку лексикограмматической базы для будущего самостоятельного письма.

— **Intersemiotic Translation (межсемиотический перевод).** Обучающиеся трансформируют визуальную графику в развёрнутое связное эссе. Например, академическую инфографику или сложный график (Line graph/Bar chart) можно преобразовать в формат письменного отчёта (задание типа ЕГЭ Writing Task 1). Методика межсемиотического перевода опирается на семиотические принципы анализа знаковых систем [6].

— **Speech Bubble Filling (заполнение речевых облаков).** В аутентичном комиксе удаляется часть текста персонажей, и учащиеся должны восстановить диалоги на английском языке, учитывая контекст визуальных эмоций персонажей и соблюдая нормы разговорного регистра.

— **Deconstructing Advertisements (деконструкция рекламы).** Учащиеся выполняют письменный критический разбор рекламного постера. Преподаватель может предложить написать краткий отзыв (Review) или эссеанализ по плану: какие языковые средства (аллитерация, метафоры) и визуальные триггеры (цвет, композиция) использовал автор для манипуляции вниманием.

2. Метод моделирования и контролируемого письма (Guided Writing)

При этом методе креолизованный текст используется как жёсткая или частично гибкая рамка для построения собственного высказывания.

— **Storyboard Extension (продолжение раскадровки).** Учащимся предоставляется графический сюжет (3–4 картинки) с краткими подписями. Задача — дописать финальную часть (развязку) в виде полноценной сюжетной истории объёмом 100–150 слов, используя союзы времени (meanwhile, subsequently, later on).

— **Captioning and MemeMaking (создание подписей и мемов).** Учащиеся создают текстовое сопровождение к фотографии из новостной ленты или пишут ироничную подпись к шаблону известного англоязычного мема. Это тренирует точность словоупотребления и идиоматику.

3. Продуктивнокреативный метод (проектная деятельность)

На этом этапе учащиеся переходят от анализа к синтезу — они самостоятельно создают законченный креолизованный продукт, генерируя и текстовую, и визуальную составляющие.

— **Infographic Design (проектирование инфографики).** Учащиеся преобразуют исследовательский материал в визуальнотекстовую форму. Например, после изучения темы Environmental Issues они пишут те-

зисный минидоклад и оформляют его в виде инфографики в Canva. Текст должен быть ёмким, структурированным (буллеты, заголовки, цифры) и грамматически выверенным.

— **Brochure/Travel Guide Writing (написание туристического буклета).** Суть приёма — в написании убеждающего текста (Persuasive writing) с интеграцией карт и фото. Например, учащиеся создают гид по родному городу на английском языке. Оценивается умение сочетать яркие эпитеты (breathtaking view, stunning architecture) с визуальным зонированием страниц.

Важнейшим открытием нейropsихологов является то, что многие основные мыслительные процессы, такие как внимание и эмоциональная регуляция, включая способность к эмпатии и состраданию, представляют собой умения, которые можно развивать. Исследование учебного потенциала креолизованных текстов для обучения иностранному языку позволяет сделать вывод, что поликодовая природа комикса и других креолизованных материалов способствует эффективному усвоению учебнопознавательной информации путём одновременной

активизации нескольких психических процессов и каналов восприятия этой информации.

Аутентичные креолизованные тексты (билеты, меню, вывески, реклама) формируют социокультурную компетенцию, демонстрируя живой менталитет носителей языка и восприятие мира в другой культуре. Поскольку визуальный код считывается мгновенно, это позволяет сократить время на объяснение контекста и быстрее перейти к языковой практике. Например, вместо длительного описания ситуации «покупка билета в метро» можно показать реальный билет и схему станции: учащиеся сразу понимают суть, и преподаватель может сосредоточиться на отработке лексики и фраз. Это делает урок более динамичным и эффективным, позволяя охватить больший объём материала за ограниченное время.

Таким образом, использование креолизованных материалов в обучении английскому языку является не просто современным трендом, а научно обоснованным подходом, позволяющим комплексно развивать языковые, социокультурные и метапредметные компетенции учащихся.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский. — Москва: Педагогика, 1984.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и преподавателей иностранных языков / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3е изд., испр. — Москва: Академия, 2006.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 2е изд., доп., испр. и перераб. — Москва: Логос, 2001.
4. Карташова, В. Н. Культурологический подход к иноязычному образованию будущих бакалавров // Вестник БГУ. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiy-podhod-k-inoyazychnomu-obrazovaniyu-buduschih-bakalavrov> (дата обращения: 13.07.2026).
5. Леонтьев, А. А. Деятельность. Сознание. Личность / А. А. Леонтьев. — 2е изд. — Москва: Политиздат, 1983.
6. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. — Москва: Искусство, 1970.
7. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. — Липецк: ЛГПИ, 2010.
8. Сафонова, В. В. Сафонова Виктория Викторовна Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.07.2026).
9. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. — Москва: Наука, 1990.
10. ТерМинасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С. Г. ТерМинасова. — Москва: Слово, 2000.

Особенности работы акварелью на пленэре в детской художественной школе

Кудрявцева Людмила Николаевна, преподаватель

МБОУ ДО «Детская художественная школа № 2 прикладного и декоративного искусства имени В. Д. Поленова» г. Тамбова

Техника акварели проста и сложна одновременно. Для работы акварелью нужны 2–3 беличьи кисти, качественная бумага и хорошая акварельная краска.

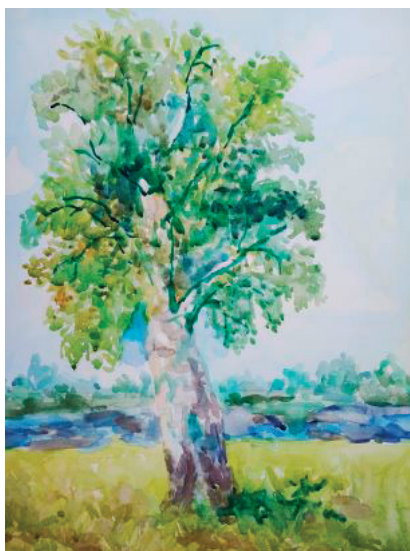
История работы водяными красками (акварелью) уходит далеко в глубину веков. В Древнем Египте акварелью работали на папирусе, в Средневековье, в Европе миниатюры в рукописных книгах выполнялись то же акварелью.

Во Франции, Германии, Италии и Голландии в эпоху Возрождения, работая над пейзажем, натюрмортом и даже портретом художники использовали акварель.

В Японии и Китае, расписывая ширмы и веера, делая иллюстрации к книгам мастера тоже использовали акварель.

В России такие знаменитые художники 19–20 веков, как В. Серов, И. Репин, В. Суриков, М. Врубель, А. Иванов и многие другие охотно использовали технику акварели в своих предварительных эскизах, да и в небольших работах: пейзажах, портретах, натюрмортах.

Работа акварелью на пленэре (на воздухе), на улице, имеет свои особенности. Очень важно учащимся научиться выбирать место и точку зрения будущего этюда. Следующий этап — работа над графическим изображением этюда. Рисунок под живопись выполняется карандашом или сразу кистью серой, светло-коричневой или синей краской. В пейзаже изображение должно быть распределено по плану (три плана — не больше). Обобщенно намечены силуэты предметов, так как состояние в пейзаже меняется очень быстро. Три плана — это небо; земля; архитектура, деревья и другие детали.



В начале пишется архитектура, деревья и другие детали. Второй и третий план пишутся менее четко, расплывчато. Так создается глубина изображаемого пейзажа.

Очень сложно передать характер освещения пейзажа: пасмурная погода, освещение прямым солнечным светом. Обычно художники любят работать на рассвете, когда все детали пейзажа имеют мягкие очертания, небо — холодные оттенки, земля — теплые.

Учащимся художественной школы лучше начинать работать акварелью с изучения изображения цветов, растений, птиц и животных. Рекомендуется взять один цветок (тюльпан, пион, гладиолус) для первоначальных набросков. Интересно будет попробовать изобразить акварелью ветку цветущей вишни, сирени, яблони.



Сделав несколько этюдов разных цветов, можно приниматься за изображения цветов в букете. Одно из заданий на пленэре для старших классов- букет пионов в прозрачной стеклянной вазе с водой, на фоне серой стены. Ставим вазу с пионами в тенистый уголок школьного двора, учитывая что работа будет длиться 2–3 часа, и что на букет не попадут прямые солнечные лучи.

Опыт японских художников учит, что в букете должны быть показаны следующие стадии развития цветка:

1. В центре букета полностью раскрывшийся большой главный цветок.
2. Полуоткрывшийся цветок
3. Неоткрывшийся бутон
4. Увядший цветок.

Цветы должны быть показаны с разных ракурсов.

Учитывая все вышеизложенное приступаем к изображению букета пионов в стеклянной вазе на пленэре. Размер натюрморта А3, Бумага для акварели, Акварель, карандаш НВ, белы́е кисти № № 1, 3, 6, 10.



Писать цветы можно лессировками, по-сырому, или сочетая эти две техники одновременно. Наметить композицию натюрморта можно карандашом или сразу тонкой кистью краской светло-изумрудного цвета. Желательно использовать цветные подкладки по технике художника С. Андрияки, а именно — под зеленые цвета — холодная красная подкладка (крап), под желтые, красные, коричневые цвета — холодная изумрудная подкладка. Подкладка, при высыхании должна быть почти невидимая, то есть очень, очень светлая. Использование подкладок в работе акварелью сразу же обогащает цветовую палитру работы. Даже под белые лепестки пионов используют подкладку.

Работу над букетом начинаем вести с изображения главного большого цветка — центра композиции. Просматриваем, изучаем серединку цветка, начинаем с нее. Обычно серединка более темная, в ней виден пестик -зеленый и окружающие его тычинки, более желтые или оранжевые. Важно, чтобы главный цветок был белым или светло-розовым. Остальные — розовые и темно-красные, они придадут контрастность изображению букета. Внимательно прописываем лепестки главного белого цветка — одни раскрыты полностью, другие — завернуты вниз. Показать контур цветка помогает фон и контраст темно-зеленых листьев. Нельзя вырисовывать главный цветок одинаково жестко по контуру. Лепестки цветка, окрашенные в теплые полутона, на освещенной части сохраняют теплый тон, а в тени становятся более холодными. Цветы и листья холодные на свету остаются холодными, а в тени будут теплыми. Зеленые листья пиона по форме сложные, резные. Один и тот же лист может теплым или холодным на протяжении всей своей длины, широким, а в некоторых местах и тонким-острым.

Желательно, чтобы букет состоял из 5–7 цветков и 3 бутонов. С изображением большого количества учащиеся не справятся. В работе необходимо передать пластические и структурные особенности цветка пиона и его листьев, их материальность. При написании окружающих цветов учитываем их размер и ракурс. Показываем объем некоторых

цветков, а некоторых не показываем. Цветки вдали от центра композиции могут оставаться незавершёнными. Анализируя в ходе работы изображение букета пионов понимаем, что где-то необходимо усилить цвет, яркость красок, положить еще один слой краски, а где-то размыть, ослабить темный тон.

Приступаем к написанию светлой стеклянной вазы с водой. При написании букета изучается и ваза. Акцент при рассмотрении вазы делается на силуэт, форму. Работа ведется от общего к частному. Некоторые листья букета перекрывают контур вазы, а стебли пионов уходят в воду. Они разные — желтые, зеленые, уходя в воду преломляясь, становятся бледными. Ваза — важная деталь натюрморта. Не забываем об объеме, рефлексах и бликах.

Помимо изображения цветов необходимо передать прозрачность стекла, кристальную чистоту воды, тени, что придаст работе свежесть и неповторимость.

Все учащиеся всегда с удовольствием работают на пленэре, выполняя и другие задания.



Статья проиллюстрирована работами учащихся МБОУ ДОД «Детская художественная школа № 2 прикладного и декоративного искусства имени В. Д. Поленова», г. Тамбов.

Литература:

1. «Школа изобразительного искусства №», 1968, Москва
2. Большая Советская Энциклопедия, т. 11, 1950, Москва
3. Мальцева Ф. И. «Мастера русского реалистического пейзажа», М Искусство, 1959.
4. Базанова М. Д. «Пленэр», М Изобразительное искусство, 1994

Развитие навыков смыслового чтения у младших школьников с речевыми нарушениями: путь к пониманию через мнемотехники

Кутарба Александра Алексеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Пилипчук Лариса Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

Смысловое чтение — это не просто умение распознавать буквы и складывать их в слова. Это глубокое понимание прочитанного, способность извлекать главную мысль, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы и применять полученную информацию. Для младших школьников с речевыми нарушениями этот процесс может стать настоящим вызовом.

Трудности с артикуляцией, фонематическим слухом, лексико-грамматическим строем речи напрямую влияют на способность воспринимать и интерпретировать письменный текст. Однако, благодаря целенаправленной логопедической работе и применению инновационных методик, таких как мнемотехники, эти барьеры можно преодолеть.

Дети с речевыми нарушениями часто испытывают сложности на разных уровнях:

1. Фонетико-фонематические нарушения: Неправильное произношение звуков может приводить к путанице при чтении слов, особенно схожих по звучанию. Ребенок может пропускать или заменять буквы, что искажает смысл предложения.

2. Общее недоразвитие речи (ОНР): При ОНР наблюдаются дефициты в лексике, грамматике, связной речи. Это затрудняет понимание сложных предложений, абстрактных понятий, установление логических связей между частями текста.

3. Дислексия: это специфическое нарушение процесса чтения, которое может проявляться в трудностях с распознаванием букв, их последовательности, слиянием звуков в слоги и слова.

Все эти нарушения создают преграды для формирования полноценного смыслового чтения. Ребенок может механически читать слова, но не улавливать их значение, не видеть целостной картины.

Мнемотехники можно считать как инструмент развития смыслового чтения. Мнемотехники — это совокупность приемов и методов, облегчающих запоминание информации путем создания искусственных ассоциаций.

В контексте смыслового чтения они выступают как мощный инструмент, помогающий детям с речевыми нарушениями:

— Визуализировать информацию: Мнемотехники превращают абстрактные слова и понятия в яркие, запоминающиеся образы. Это особенно важно для детей, у которых вербальные ассоциации могут быть слабо развиты.

— Устанавливать связи: Создание ассоциаций между словами, предложениями и даже целыми абзацами помогает ребенку выстраивать логические цепочки и понимать взаимосвязь элементов текста.

— Активизировать память: Яркие образы и необычные истории легче запоминаются, что способствует лучшему усвоению прочитанного и его последующему воспроизведению.

— Повышать мотивацию: Игровой характер мнемотехник делает процесс обучения увлекательным и интересным, снимает тревожность, связанную с чтением.

Логопед играет ключевую роль в развитии смыслового чтения у детей с речевыми нарушениями. В рамках логопедического сопровождения мнемотехники интегрируются следующим образом:

— Диагностика: Логопед определяет специфику речевых нарушений и уровень сформированности навыков чтения, чтобы подобрать наиболее эффективные мнемотехнические приемы.

— Индивидуальный подход: Разрабатывается индивидуальная программа, учитывающая возраст, особенности развития и интересы ребенка.

— Поэтапное внедрение: Мнемотехники вводятся постепенно, начиная с простых приемов и переходя к более сложным.

— Систематичность и регулярность: Занятия с использованием мнемотехник проводятся регулярно, чтобы закрепить навыки и сделать их автоматическими.

— Связь с другими видами деятельности: Мнемотехники интегрируются в различные виды речевой деятельности: пересказ, составление рассказов, ответы на вопросы по тексту.

— Сотрудничество с родителями: Логопед обучает родителей простым мнемотехническим приемам, которые можно использовать дома для поддержки ребенка.

Применение мнемотехник в логопедической практике с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения, открывает широкие возможности для развития навыков смыслового чтения. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подбор техник должен быть индивидуализирован. Ниже представлены конкретные примеры упражнений и приемов, которые можно использовать на занятиях.

1. Визуализация слов и понятий: Метод «Дворец памяти» (Метод локусов): Этот метод предполагает создание в воображении знакомого пространства (например, комнаты, квартиры, школьного коридора) и размещение в нем образов, связанных с изучаемыми словами. Пример: При чтении рассказа о лесе, логопед может предложить ребенку представить свою комнату. На кровати «лежит» большой, пушистый медведь (символ леса), на столе «сидит» белка, которая грызет орешек, а на полке «растет» маленькая елочка. При встрече этих слов в тексте, ребенок будет мысленно «проходить» по своей комнате и вспоминать образы.

Для детей с речевыми нарушениями: Важно начинать с простых, знакомых ребенку предметов и мест. Образы должны быть максимально яркими, необычными и даже смешными, чтобы лучше запоминаться. Метод ассоциаций: Создание ярких, часто абсурдных, связей между словом и его значением. Пример: Слово «река». Ребенок может представить, как по его руке течет река из карамели. Или слово «солнце» — представить, как солнце светит так ярко, что его можно солить.

Для детей с речевыми нарушениями: Особое внимание уделяется звукоподражанию и ассоциациям, связанным

с имеющимися у ребенка трудностями в произношении. Например, если ребенок путает «л» и «р», можно обыграть это в ассоциации.

2. Понимание структуры предложения и текста:

Метод «Цепочка слов»: Создание визуальной или вербальной цепочки из слов предложения, где каждое последующее слово связано с предыдущим. Пример: Предложение: «Маленькая девочка читала интересную книгу». Девочка (представляем девочку с косичками). Девочка держит в руках книгу (связь: девочка читает книгу). Книга открыта, и из нее вылетает бабочка (символ интереса, волшебства). Бабочка садится на цветок (символ красоты, природы, что может быть в книге).

Для детей с речевыми нарушениями: Можно использовать карточки с изображениями, которые ребенок выкладывает в определенной последовательности, озвучивая каждое слово. Метод «Ключевые слова и образы»: Выделение главных слов в предложении или абзаце и создание для них ярких образов, которые затем связываются в единую историю. Пример: Абзац о том, как медведь искал мед. Ключевые слова: медведь, лес, пчелы, улей, сладкий. Медведь (большой, лохматый). Медведь идет по лесу (представляем деревья, тропинки). В лесу он слышит жужжание пчел. Пчелы охраняют свой улей. Медведь хочет сладкий мед.

Для детей с речевыми нарушениями: Логопед может заранее подготовить карточки с изображениями ключевых слов и помочь ребенку выстроить логическую цепочку событий.

Данная статья исследовала актуальную проблему развития навыков смыслового чтения у младших школьников с речевыми нарушениями, предлагая мнемотехники как эффективный инструмент для преодоления трудностей в понимании текста.

Литература:

1. Ахутина, Т. В., Иншакова, О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. — Москва: Владос, 2008. — 336 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — Москва: Лабиринт, 2018. — 352 с.
3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики. — Москва: Академия, 2003. — 288 с.
4. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — Москва: Просвещение, 1974. — 208 с.

Использование искусственного интеллекта на уроках русского языка и литературы

Линецкая Екатерина Андреевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 37»

В статье предложены оригинальные методические приёмы интеграции искусственного интеллекта в уроки русского языка и литературы для средней школы. Вместо абстрактных рассуждений представлены конкретные сценарии: работа с «ошибочными» ИИ-текстами для развития языковой рефлексии, разбор пунктуационных и лексических ловушек, использование ИИ как инструмента контекстуализации и структурирования наблюдений над художественным текстом, творческие пробы с обязательной авторской доработкой. Материал ориентирован на реальные школьные условия и может быть внедрён без специального оборудования. Статья адресована учителям русского языка и литературы, методистам, студентам педагогических направлений.

Ключевые слова: искусственный интеллект, уроки русского языка, уроки литературы, языковая рефлексия, анализ художественного текста, критическое мышление, методические приёмы, интеграция технологий, школьная практика, развитие речи.

Сегодня школьник легко просит нейросеть написать сочинение или разобрать предложение — и учителю важно не закрывать дверь перед технологией, а выстроить с ней педагогическую логику. В статье показаны рабочие сценарии, где ИИ становится инструментом развития языкового чутья и читательской культуры, а не способом обойти труд. Приводятся конкретные приёмы для уроков русского языка и литературы, рассчитанные на обычные школьные условия без специального оборудования.

На уроке русского языка ИИ помогает превратить скучную отработку правил в живую исследовательскую задачу. Например, классу дают два текста: один — образцовый, другой — сгенерированный нейросетью с типичными ошибками (смешение паронимов, нарушение сочетаемости, избыток канцеляризмов) [1, с.125]. Учитель запускает обсуждение: «Найдите места, где звучит неестественно. Почему фраза «оказать значение» режет слух? Какое правило здесь нарушено?» Дети не просто вставляют буквы, а учатся слышать язык и аргументировать выбор. Алгоритм такого урока прост: 1) фронтально разбирают 2–3 примера вместе с учителем; 2) в парах ищут и классифицируют ошибки по типам (лексические, грамматические, стилистические); 3) в тетради фиксируют 2–3 правила-подсказки, которые помогут не повторять эти ошибки; 4) дома пробуют самостоятельно «починить» ещё один короткий фрагмент и кратко обосновать правки. Так ИИ работает на развитие критического мышления и языковой рефлексии.

Для отработки орфографии и пунктуации удобно использовать режим «редактор»: ученики вводят свой черновик, получают варианты исправлений и учатся отличать уместные правки от спорных. Учитель заранее готовит «банк ловушек» — фразы, где ИИ часто ошибается (например, различие «тоже/то же», «также/так же», обособление вводных слов). На уроке разбирают, почему нейросеть предлагает именно так, и сверяют с правилом. Пример задания для 5–6 класса: «Вставь пропущенные буквы и знаки препинания. Затем проверь себя через ИИ-редактор. Выпиши 2 места, где он предложил вариант, который кажется тебе сомнительным, и докажи свою версию правилом». Типичная трудность — слепое доверие к ответу ИИ. Её снимают через правило «всегда указывая правило»: любая правка должна сопровождаться ссылкой на формулировку из учебника или справочника [3, с. 36].

На уроках литературы ИИ полезен как «быстрый контекстуализатор» и помощник в структурировании наблюдений. При изучении «Муму» И. С. Тургенева можно попросить нейросеть собрать подборку из 5–7 коротких цитат о крепостном праве из публицистики середины XIX века, а затем обсудить с классом: «Как эти фрагменты помогают понять мотивацию Герасима? Что в тексте Тургенева перекликается с общественной атмосферой эпохи?»

Другой приём — составление «карты мотивов»: ИИ генерирует список повторяющихся образов и слов (вода, тишина, руки, дорога), а ученики проверяют его по тексту, находят подтверждающие цитаты и формулируют микро-выводы. Пример задания для 7 класса: «Попроси ИИ написать 5 образов, связанных с темой одиночества в стихотворении М. Ю. Лермонтова. Проверь каждый по строкам. Какой из них ИИ придумал или сильно исказил? Подбери свою цитату». Так школьники тренируют навык опоры на текст и учатся видеть, где алгоритм «додумывает» [2, с. 32].

Ещё один рабочий сценарий — творческие пробы с последующей редакторской правкой. Ученики получают задание: «С помощью ИИ создай 3 варианта начала рассказа в стиле А. П. Чехова: сдержанно, иронично, лирично. Выбери один, который ближе к авторскому тону, и допиши 5–7 предложений своими словами». Учитель акцентирует: ценность не в генерации, а в выборе и авторской доработке. Алгоритм: 1) коллективно формулируют критерии «чеховского тона» (короткие фразы, бытовые детали, подтекст); 2) каждый пробует получить варианты; 3) выбирают лучший и фиксируют 2–3 детали, которые делают его «чеховским»; 4) дописывают фрагмент самостоятельно; 5) в парах обмениваются и отмечают, где авторский голос сильнее ИИ-шаблона. Трудность — шаблонность сгенерированных текстов. Решение — жёсткие критерии отбора и обязательное требование «добавить свою деталь», которой нет в ИИ-варианте.

Важно заранее договориться с классом о «правилах честной работы»: ИИ — помощник, а не автор; любая цитата проверяется по источнику; любая правка сопровождается правилом или строкой из текста. Для этого удобно ввести короткую форму самопроверки: «Что я взял у ИИ?», «Что проверил по учебнику/тексту?», «Где моё собственное решение?». Такой подход снимает тревожность и делает использование технологий прозрачным [4, с.207].

Практическая ценность предложенных приёмов в том, что они не требуют сложной техники и встраиваются в привычные типы уроков: изучение нового, отработка правил, анализ текста, творческая работа. Все задания рассчитаны на 10–20 минут и могут использоваться как фрагменты урока. При этом фокус остаётся на главном: не на скорости получения ответа, а на развитии языкового вкуса, читательской самостоятельности и способности аргументировать.

Опыт применения описанных приёмов показывает, что искусственный интеллект на уроках русского языка и литературы работает как катализатор учебной активности: он не заменяет учителя и не снимает с ученика задачу думать, а, напротив, создаёт поводы для осмысленных обсу-

ждений и тренирует языковую интуицию. Когда школьники сравнивают «живой» и стенированный тексты, ищут ошибки ИИ, проверяют его цитаты по первоисточнику и дорабатывают предложенные варианты своими словами, у них формируются именно те навыки, которые ценятся в предметной области: умение опираться на текст, различать уместное и неестественное, аргументировать выбор правилом.

Перспективным направлением видится развитие системы тренировочных корпусов «типичных ошибок ИИ» по темам программы: их можно собирать силами методи-

ческого объединения и использовать как дидактический материал для формирования критического отношения к цифровым источникам. Кроме того, имеет смысл проектировать задания, где ИИ помогает не только находить и исправлять, но и сознательно создавать варианты (например, «три тональности начала рассказа»), чтобы тренировать стилистическое чутьё и понимание авторской манеры. При таком подходе интеграция технологий не подменяет содержание предмета, а усиливает его и делает ближе к жизненному опыту современных школьников.

Литература:

1. Быковский, И. А. Философские аспекты проблем создания искусственного интеллекта: специальность 09.00.08: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Быковский, И. А. — Саратов, 2003. — 180 с. — Текст: непосредственный.
2. Долгая, О. И. Искусственный интеллект и обучение в школе: ответ на современные вызовы / О. И. Долгая. — Текст: непосредственный // Школьные технологии. — 2020. — № 4. — С. 29–39.
3. Корчажкина, О. М. Искусственный интеллект в программе средней школы: чему учить / О. М. Корчажкина. — Текст: непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. — 2019. — № 4(50). — С. 29–42.
4. Мазанюк, Е. Ф. Применение искусственного интеллекта в школах РФ: перспективы и неоднозначные последствия / Е. Ф. Мазанюк. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77–1. — С. 205–208.

Уроки тишины: как паузы помогают младшим школьникам лучше слышать и думать

Мелкумян Аршалуйс Шагеновна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 92 г. Сочи имени Героя Советского Союза Горюнова Сергея Кондратьевича (Краснодарский край)

В статье автор повествует о том, как короткие паузы помогают детям лучше слышать и думать, делится педагогическими приёмами, показывает, как их применять на разных уроках, отмечает результаты.

Ключевые слова: уроки тишины, паузы, внимание, мышление, эмпатия, рефлексия, младшие школьники, педагогические приёмы, развитие навыков, осознанность.

Современный ребёнок окружён плотным потоком звуков — и потому особенно важно научить его слышать: собственные мысли, интонации собеседника, тихие звуки мира. «Уроки тишины» — короткие паузы на уроке — помогают ребёнку учиться быть внимательным к тишине. Для младшего школьника это не отсутствие звука, а пространство, чтобы остановиться и подумать. Такие паузы развивают слуховое внимание, саморегуляцию и рефлексия.

В 7–10 лет ребёнок активно осваивает новые виды учебной деятельности: чтение, письмо, решение задач, работу в группе. Все эти умения требуют не столько скорости, сколько точности и внимания. Но внимание у младших школьников ещё неустойчиво: оно легко рассеивается на внешние раздражители. И здесь тишина ра-

ботает как «перезагрузка» — она помогает вернуть фокус, снизить эмоциональное напряжение и подготовить мозг к новой задаче. Педагогически такие паузы решают сразу несколько задач: они тренируют умение слушать, формируют культуру взаимодействия в классе, помогают ребёнку осознать собственные способы познания. И что особенно важно — они не требуют специального оборудования или сложной подготовки. Достаточно нескольких минут и чёткой инструкции.

Как выглядят уроки тишины на практике? Я не выделяю для этого отдельный урок. Тишина становится частью обычного дня: короткой паузой между этапами работы, способом настроиться на новую задачу или подвести итог. Приведу несколько проверенных приёмов, которые я использую на уроках чтения, математики и окружающего мира.

Пауза «Три звука»

В начале урока или после шумной перемены я прошу детей закрыть глаза на 30–60 секунд и постараться услышать три разных звука: что-то снаружи (шум в коридоре), что-то в классе (тиканье часов) и что-то внутри себя (собственное дыхание). Затем мы делимся наблюдениями. На первый взгляд, это просто игра, но она учит слышать детали, различать уровни звукового фона и осознавать своё состояние. Однажды после такой паузы мальчик сказал: «Я слышал, как у меня в ухе что-то шумит. Это нормально?» Так мы плавно перешли к теме «Органы чувств» и обсудили, как работает слух.

Тишина перед текстом

Перед чтением нового рассказа я даю детям минуту тишины и прошу: «Посидите спокойно, посмотрите на заголовки и первую строчку. Пусть в голове появится хоть одна мысль — вопрос, предположение, образ». После этого обсуждение получается глубже: дети не просто пересказывают, а делятся первыми впечатлениями, задают вопросы, строят гипотезы. Например, перед рассказом о природе кто-то заметил: «Тут про лес, наверное, будет про зверей». Это стало отправной точкой для разговора о том, как заголовок помогает понять текст.

Молчаливое решение

На математике я иногда предлагаю решить одну задачу «в тишине»: без обсуждения, без подсказок, только карандашом и мыслями. Условие читаю вслух один раз, затем наступает короткая пауза, и дети работают самостоятельно. Потом мы сравниваем подходы: кто-то сразу начал считать, кто-то сначала нарисовал схему, кто-то переформулировал вопрос. Такая пауза помогает увидеть разные стратегии мышления и учит уважать индивидуальный темп.

Театр тишины

На уроках литературного чтения мы разыгрываем короткие сценки без слов — только жестами, мимикой и паузами. Дети учатся передавать эмоции без текста, а зрители — считывать их. После спектакля обязательно идёт обсуждение: «Что ты понял по взгляду героя? Почему он замолчал в этом месте?» Это развивает эмпатию и понимание подтекста. Однажды второклассники так точно передали сцену ссоры без единого слова, что весь класс понял: пауза между репликами может быть громче крика.

Дневник тишины

Раз в неделю я предлагаю детям записать одну мысль, которая пришла к ним во время любой паузы на уроке: «Я услышал, как за окном поёт птица, и подумал...», «Когда все молчали, я вдруг понял, как решить задачу...». Эти

короткие записи помогают ребёнку фиксировать внутренний опыт и видеть ценность тишины как пространства для размышлений.

Тишина легко встраивается в любую тему. На уроке окружающего мира это может быть «слушание природы» — дети закрывают глаза и фиксируют звуки, а потом соотносят их с объектами: ветер, птицы, машины. На русском языке — «тишина перед словом»: перед написанием диктанта или сочинения я прошу минуту посидеть спокойно, «поймать» первую мысль и записать её, не редактируя. На математике — «молчаливое обдумывание» условия задачи. На физкультуре — короткие паузы для осознанного дыхания и ощущения тела.

Важно, чтобы пауза не воспринималась как наказание. Я всегда объясняю её цель простыми словами: «Сейчас мы остановимся на минуту, чтобы лучше услышать друг друга и себя. Это как пауза в музыке — она делает мелодию понятнее». Такой подход снимает тревожность и формирует положительное отношение к тишине.

Не все дети сразу принимают тишину. Кому-то она кажется скучной, кому-то — тревожной. С первыми я работаю через игровые элементы: «Кто услышит больше звуков?», «Кто заметит самый тихий звук?». Со вторыми — через предсказуемость: заранее сообщая длительность паузы, даю визуальный ориентир (песочные часы, таймер на доске), разрешаю сидеть в удобной позе. Если ребёнок не хочет закрывать глаза — это нормально. Главное — дать ему право на собственный способ присутствия в тишине.

Иногда родители спрашивают: «А не вредно ли это, не будет ли ребёнок слишком замкнутым?» Я объясняю, что речь идёт не о подавлении активности, а о развитии осознанности. Тишина здесь — не изоляция, а инструмент, который помогает ребёнку лучше ориентироваться в мире звуков и смыслов.

За год регулярной практики я заметила несколько устойчивых изменений. Дети стали внимательнее слушать инструкции: меньше переспрашивают, лучше улавливают детали. Улучшилась культура диалога: ребята чаще дают друг другу договорить, замечают паузы в речи собеседника. На уроках чтения и письма выросло качество пересказов и сочинений — в них появилось больше личных наблюдений и размышлений. Даже на математике дети чаще возвращаются к условию задачи, прежде чем начать вычисления.

Особенно ценно, что тишина помогает «тихим» детям раскрыться. Те, кто обычно не тянет руку, в обсуждении после паузы делятся глубокими и неожиданными мыслями. Для них минута тишины — это шанс быть услышанными без конкуренции за слово.

Уроки тишины — это не отдельная методика, а способ вернуть в школьный день пространство для осмысления. Они не требуют больших временных затрат, но дают ощутимый эффект: развивают внимание, учат слышать себя и других, формируют основу для самостоятельного мышления. Для младшего школьника такая пауза — это возмож-

ность остановиться в быстром потоке информации, прислушаться к миру и к себе, а значит — научиться думать.

В условиях, когда образование всё чаще измеряется скоростью и количеством, тишина становится актом пе-

дагогического мужества: она напоминает, что понимание рождается не в шуме, а в паузе. И именно эту паузу мы можем подарить детям — как пространство для их собственных мыслей, вопросов и открытий.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. — Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 143 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики. — Москва: Астрель: АСТ, 2006. — 269 с.
4. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. — Москва: Карапуз, 2006. — 272 с.
5. Фаусек Ю. И. Педагогика Марии Монтессори. — Москва: Генезис, 2007. — 368 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — Москва: Просвещение, 1974. — 187 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286.

Диагностика достижений младших школьников в освоении видов деятельности кружков центра «Точка роста» в общеобразовательной организации

Меньшойкина Татьяна Алексеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ключева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

В статье раскрывается опыт диагностики достижений учащихся в освоении видов деятельности, предлагаемых в кружках центра «Точка роста» в общеобразовательной организации. Автор описывает критерии, методы и результаты диагностики, востребованные в практике организации дополнительного образования в школах для оценки эффективности управления этим процессом.

Ключевые слова: центр «Точка роста», дополнительное образование, младшие школьники, управленческие функции, педагогическая диагностика.

Современная система образования ставит перед собой задачу не только передачи знаний, но и всестороннего развития личности ребенка. Дополнительное образование играет в этом процессе особую роль, предоставляя возможности для раскрытия индивидуальных способностей, формирования устойчивых интересов и развития творческого потенциала подрастающего поколения. Центры «Точка роста» как структурные подразделения общеобразовательных школ в селах и городах нашей страны, стали с 2019 года ключевыми площадками для реализации этих задач, особенно в работе с младшими школьниками [1]. Эффективное управление системой дополнительного образования в таких центрах является залогом достижения его качества и удовлетворенности всех участников образовательного процесса. Важным компонентом педагогического управления образованием младших школьников в кружках центра является диагностика достижений учащихся в освоении видов деятельности, предлагаемых в кружках центра «Точка роста». Раскроем ее содержание на базе МБОУ «Б-Болдинская средняя школа им. А. С. Пушкина» с. Большое Болдино Нижегородской области. Нами проводилась диагностика достижений 20 обучающихся начальных классов по следующим критериям:

- интерес к занятиям в кружках центра;
- самостоятельность при освоении видов деятельности;
- активность при освоении видов деятельности;
- умения в практико-ориентированных

Анкетирование проводилось с целью выявления интереса обучающихся к занятиям в центре «Точка роста». Учащимся предлагалось ответить на ряд открытых и закрытых вопросов, позволявших определить предпочтения детей, уровень их вовлеченности и удовлетворенность предлагаемыми видами деятельности.

Учащимся было предложено ответить на следующие вопросы анкеты:

1. Какой вид деятельности в нашем центре тебе больше всего нравится?
2. Почему тебе нравится этот вид деятельности?

3. Хотел бы ты попробовать себя в каком-то новом направлении?
4. Часто ли ты самостоятельно проявляешь инициативу в занятии выбранным видом деятельности?
5. Чувствуешь ли ты поддержку педагогов в твоём обучении?
6. По каким причинам ты иногда пропускаешь занятия?
7. Довольны ли твои родители твоей активностью в центре?

Полученные ответы позволили провести качественный анализ мотивации обучающихся и выделить наиболее значимые факторы, влияющие на выбор ими определенных направлений дополнительного образования.

Метод наблюдения позволил зафиксировать особенности поведения обучающихся непосредственно во время занятий. В ходе наблюдений за поведением детей в разных ситуациях обращали внимание на проявление инициативности, способности решать поставленные перед ними задачи и уровень внимания на протяжении всей деятельности.

Индивидуальная беседа с каждым ребенком помогла глубже проникнуть в мотивы выбора определенного вида деятельности и понять причины низкой активности некоторых обучающихся. Были получены дополнительные данные о целях и интересах обучающихся, которые могли быть упущены при проведении анкетирования и наблюдения.

Для оценки уровня самостоятельности и активности младших школьников в освоении видов деятельности (робототехника, компьютерная вышивка, 3D-моделирование с использованием 3D-ручки) были использованы адаптированные диагностические инструменты: «Карта проявлений самостоятельности» (А. М. Щетинина) [4, с. 27], «Карта проявлений активности» (А. М. Щетинина, Н. А. Абрамова) [4, с. 28]. Адаптация заключалась в конкретизации поведенческих индикаторов под специфику технических и творческих практик центра «Точка роста»: наблюдение проявления переформулированы так, чтобы отражать реальные ситуации на занятиях. Эти адаптированные карты использовались нами в ходе наблюдений за поведением детей на занятиях.

«Карта проявлений самостоятельности» представлена в таблице 1.

Таблица 1. Карта проявлений самостоятельности

Показатель самостоятельности (А. М. Щетинина)	Адаптированный показатель для занятий в центре «Точка роста»	Частота проявлений		
		никогда	иногда	часто
Умеет найти себе дело	Самостоятельно определяет следующий шаг в проекте			
Имеет свою точку зрения	-			
Не обращается за помощью к сверстникам	При возникновении затруднения сначала пробует 1–2 собственных способа решения			
Не обращается за помощью к взрослому				
Стремиться все делать сам	Выполняет типовые операции без пошагового сопровождения			
Доводит начатое дело до конца	Завершает проект до стадии «готового изделия»			
Без указания взрослого убирает посуду, игрушки, вещи	-			
Самостоятельно решает конфликты со сверстниками	-			
Не заботиться о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством	-			
Негативно относится к какой-либо помощи со стороны взрослого или сверстников	-			
Без напоминаний выполняет порученные дела	Самостоятельно готовит рабочее место и оборудование			
Может играть один	-			

Качества, проявляемые детьми в процессе занятий, оценивались в баллах. Если оказалось, что указанное качество ребенок не проявляет никогда, то в соответствующей графе ставится 1 балл, иногда — 2 балла, часто — 3 балла.

Остальные показатели (наличие своей точки зрения, способность принимать решения, проявление инициативы) сохранены в близкой к оригиналу формулировке, поскольку они универсальны и хорошо проявляются в проектных задачах.

Уровень определялся следующим образом: 29–36 баллов — высокий уровень; 21–28 баллов — средний уровень; 12–20 баллов — низкий уровень.

Полученные результаты представлены на рис. 1.

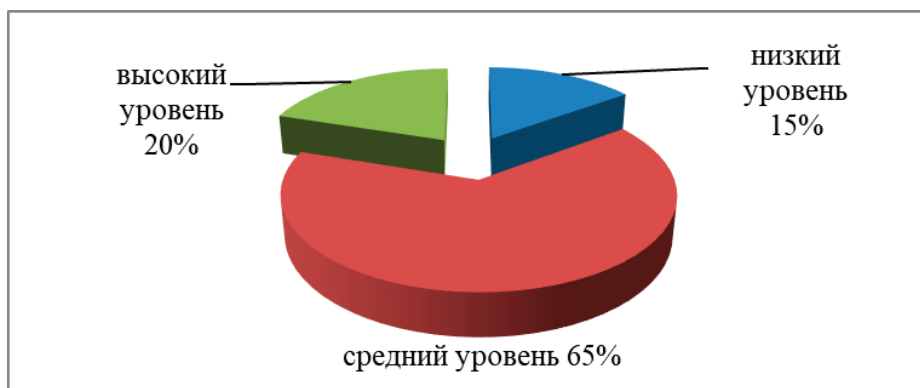


Рис. 1. Результаты диагностики «Карта проявлений самостоятельности», %

Результаты диагностики позволяют констатировать, что для 13 обучающихся (72 %) характерен средний уровень развития самостоятельности (21–28 балла) — они справляются с типовыми задачами, но на сложных этапах нуждаются в поддержке педагога. 3 обучающихся (15 %) — продемонстрировали низкий уровень (12–20 баллов). Они пассивны, часто просят помощи и отказываются от задачи при неудачах. У 4 обучающихся (17 %) — высокий уровень развития самостоятельности (29–36 баллов): инициативны, самостоятельно планируют действия и ищут варианты решений.

«Карта проявлений активности» представлена в таблице 2.

Таблица 2. Карта проявлений активности

Показатель самостоятельности (А. М. Щетинина, Н. А. Абрамова)	Адаптированный показатель для занятий в центре «Точка роста»	Частота проявлений			
		никогда	иногда	часто	всегда
Проявляет большую подвижность	Проявляет интерес к новым приёмам и инструментам				
Активно вступает во взаимодействие со взрослым	Активно взаимодействует с педагогом по содержанию задачи				
Предлагает свою помощь	-				
Включается во взаимодействие со сверстниками	Предлагает собственные идеи по проекту				
Принимает активное участие в играх	Включается во взаимодействие со сверстниками для решения задачи				
Пребывает в хорошем настроении	-				
Проявляет живой интерес ко всему новому	Сохраняет вовлечённость в течение занятия				
Охотно включается в деятельность, если она ему интересна	-				
Не пытается уединиться	-				
Проявляет агрессивность	-				
Ведет себя шумно	-				
Легко заинтересовывается	Демонстрирует готовность к доработке и исправлению ошибок				
Не любит занимать второстепенные роли	-				
Экспрессивен	-				
Проявляет упрямство	-				
Говорит быстро, громко	-				

Если оказалось, что указанное качество ребенок не проявляет никогда, то в соответствующей графе ставится 0 баллов, иногда — 1 балла, часто — 2 балла, всегда — 3 балла.

Уровень определялся следующим образом: 35–48 баллов — высокий уровень; 17–32 баллов — средний уровень; 0–16 баллов — низкий уровень.

Полученные результаты представлены на рис. 2.

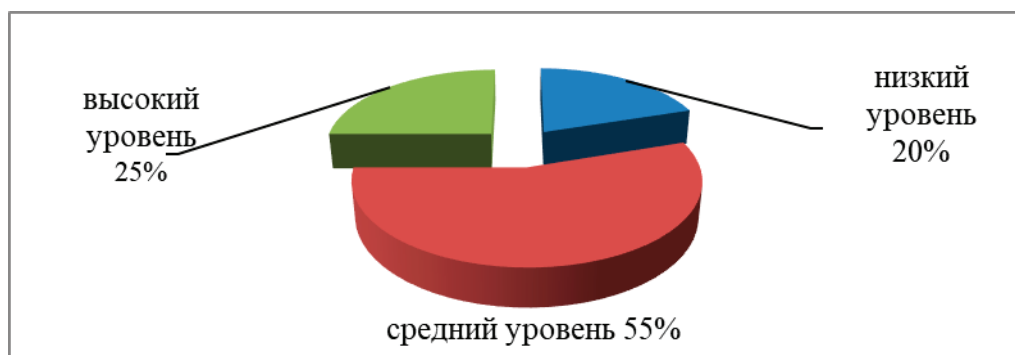


Рис. 2. Результаты диагностики «Карта проявлений активности», %

Анализ результатов показал, что 11 обучающихся (55 %) проявляют средний уровень активности (17–32 балла): активны в знакомых ситуациях, охотно делают типовые задания, при трудностях ищут компромисс между самостоятельным поиском и запросом помощи; 4 обучающихся (20 %) — низкий уровень (0–16 баллов): пассивны, включаются только по побуждению, избегают самостоятельных решений и сложных задач, быстро теряют интерес; 5 обучающихся (25 %) — высокий уровень (35–48 баллов): стабильно инициативны, выдвигают идеи, активно взаимодействуют, сохраняют вовлеченность даже при ошибках, доводят проект до результата.

Для оценки сформированности умений младших школьников в таких видах деятельности как робототехника, компьютерная вышивка, и 3Dмоделирование была разработана и апробирована балльно-критериальная карта оценки, адаптированная под специфику центра образования «Точка роста». В основе разработанной системы оценки лежат положения технологии оценивания образовательных достижений Д. Д. Данилова [3]. Хотя автор разрабатывал её для урочной деятельности в начальной школе, ключевые идеи — комплексный подход к фиксации предметных, метапредметных и личностных результатов, уровневый принцип оценивания, концепция «таблицы требований» и акцент на диалоге учителя и ученика в формировании самооценки — универсальны. Они успешно были использованы нами в сфере дополнительного образования, реализуемого в центре «Точка роста». Содержание данной карты представлено в таблице 3.

Таблица 3. Балльно-критериальная оценки развития умений младших школьников

Критерий	Уровни проявления (0–4 балла)	Пример фиксации
Освоение инструмента/технологии (предметный результат)	0: Не знает. 1: Путает. 2: По инструкции. 3: Сам исправляет. 4: Помогает другим.	1 балл: «Делал по образцу», «Назвал блоки, но перепутал провода».
Планирование и самостоятельность (метапредметный результат)	0: Хаос. 1: Повторяет. 2: План с ошибками. 3: Корректирует сам. 4: Проектирует сам.	2 балла: «Собрал схему без подсказок», «Едет ровно по линии».
Качество результата (продукт)	0: Сломано. 1: Есть ошибки. 2: По образцу. 3: Образец + улучшения. 4: Свое решение.	3 балла: «Сам добавил датчик», «Исправил ошибку в коде сам».
Кооперация и коммуникация (социальный результат)	0: Пассивен. 1: Только своя роль. 2: Договаривается. 3: Координирует. 4: Обучает других.	4 балла: «Оптимизировал алгоритм», «Предложил свою сборку и объяснил зачем».
Рефлексия и самооценка (личностный результат)	0: Молчит. 1: Назвал действие. 2: Назвал результат. 3: Объяснил ошибку. 4: Сделал выводы.	

Уровень определялся следующим образом: 17–20 баллов — высокий уровень; 9–16 баллов — средний уровень; 0–8 баллов — низкий уровень.

Полученные результаты представлены на рис. 3.

Обработка результатов с использованием диагностической карты выявила значительную дифференциацию уровней сформированности практических умений учащихся. Распределение обучающихся по уровням достижений выглядит

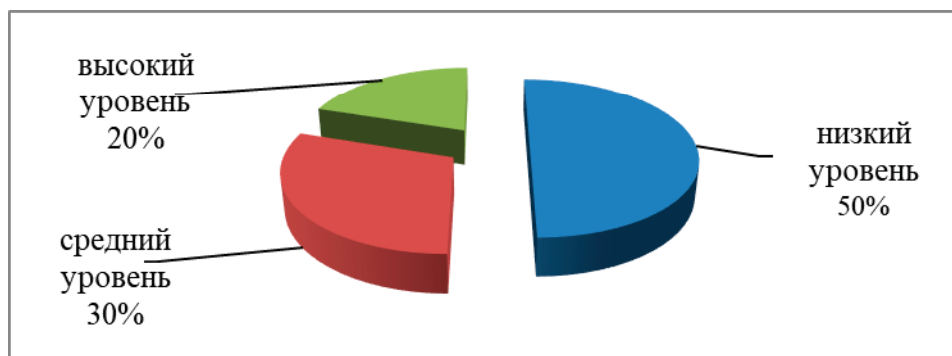


Рис. 3. Результаты оценки индивидуальных достижений, %

следующим образом: высокий уровень (17–20 баллов) зафиксирован у 4 детей (20 %); средний уровень (9–16 баллов) — у 6 обучающихся (30 %); низкий уровень (0–8 баллов) — у 10 школьников (50 %). Данная градация базируется на качественном анализе проявлений оценочных критериев.

Так, группа младших школьников с высоким уровнем демонстрирует максимальные баллы по всем критериям: дети свободно владеют инструментами; способны самостоятельно планировать и объяснять свои решения, создавать улучшенные продукты; организуют групповое взаимодействие, полноценно рефлексуют, что обуславливает её результативность на всероссийских и региональных конкурсах.

Группа учащихся со средним уровнем достижений характеризуется преобладанием репродуктивных навыков: дети уверенно выполняют типовые операции по образцу, однако испытывают трудности при необходимости творческого переосмысления задачи. Показатели самостоятельного планирования и рефлексии остаются на низком уровне (оценены в 2 балла). Следствием этого является регулярное, но, как правило, нерезультативное участие только в муниципальных мероприятиях.

Третья группа учащихся в процессе оценивания получила от 0 до 1 балла по всем диагностируемым умениям. Младшие школьники действуют хаотично или повторяют за педагогом, создают нефункциональные изделия, пассивны в группе, не способны осмысливать собственные действия. Это свидетельствует о несформированности базовых умений, необходимых для создания роботов, компьютерной вышивки и 3D-моделирования.

В процессе диагностики эти школьники действовали хаотично, прибегали исключительно к подражанию педагогу, создавали неработоспособные модели, проявляли пассивность в группе и не могли рассказать о последовательном ходе своих действий. Это свидетельствует о несформированности умений, необходимых для освоения таких направлений, как робототехника, 3D-моделирование и компьютерная вышивка.

Таким образом, обобщение результатов, полученных по ходу анкетирования, наблюдения и индивидуальной беседы показало следующее.

1. У 14 (70 %) обучающихся зафиксирован высокий уровень интереса к дополнительным занятиям центра «Точка роста». Дети демонстрировали положительный эмоциональный фон и устойчивую вовлеченность в предлагаемые виды деятельности. Наибольшей популярностью среди младших школьников пользовались творческие мастерские, спортивные секции и робототехника. Однако парадоксальным образом этот высокий интерес не трансформируется в качественные навыки у половины группы (50 % имеют низкий уровень). Это указывает на то, что одной лишь внутренней мотивации недостаточно, и необходимо совершенствование методики преподавания.

2. 4 (20 %) обучающихся проявили высокую степень самостоятельности в выборе занятий, а способность проявлять инициативу при достижении собственных целей 5 (25 %) обучающихся. При этом в ходе индивидуальных бесед и наблюдений было установлено, что часть детей (соответственно, 40 %) нуждается в дополнительной поддержке и более плотном сопровождении со стороны педагогов.

3. Для 20 % учащихся свободно владеющих инструментами, самостоятельно планирующих свою деятельность и побеждающих на всероссийских конкурсах характерен высокий уровень достижений. 30 % учащихся со средним уровнем достижений — делают по инструкции, ошибаются в последовательности, участвуют только в муниципальных мероприятиях без призов. 50 % учащихся с низким уровнем достижений действуют хаотично или повторяют за педагогом, создают нефункциональные изделия, пассивны.

4. Основная причина невысокой регулярности посещения связана с загруженностью семей бытовыми делами и отсутствием гибкости расписания. Некоторые ребята отметили, что, пропуская занятия, чувствуют потерю интереса к дальнейшему участию в программе.

Таким образом, результаты диагностики убеждают в необходимости совершенствовать деятельность педагогов по управлению образовательным процессом в кружках центра «Точка роста».

Литература:

1. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 30.11.2023 № ТВ 2356/02 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по созданию и функционированию в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности и малых городах, центров образования естественно научной и технологической направленностей») — Текст: электронный // КонсультантПлюс: справ.-прав. сис. [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_463833/ (дата обращения: 09.07.2026).
2. Данилов, Д. Д. Технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов) / Д. Д. Данилов. — Текст: непосредственный // Образовательная система «Школа 2100»: сборник программ. — М: БАЛАСС, 2008. — С. 117–126.
3. Трапицын, С. Ю. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / С. Ю. Трапицын. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 413 с.
4. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребёнка: учебно методическое пособие / А. М. Щетинина. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. — 88 с.

Формирование орфографического навыка при изучении спряжения глаголов в 6-м классе: теория и базовые приёмы

Мкоян Лилит Гамлетовна, учитель
МОБУ СОШ № 12 имени Лабинского А. С. (г. Сочи)

В статье раскрыты ключевые теоретические аспекты темы «Спряжение глаголов» в курсе русского языка 6 класса и предложена система методических приёмов, направленных на формирование устойчивого орфографического навыка. Особое внимание уделено алгоритму определения спряжения и предупреждению типичных ошибок учащихся.

Актуальность. Ошибки в написании безударных личных окончаний глаголов — одни из самых устойчивых в письменных работах учащихся 6 классов. Это связано с необходимостью одновременно удерживать в памяти несколько операций: определить ударность окончания, поставить глагол в начальную форму, проанализировать суффикс, учесть исключения. Системная работа над темой позволяет не только снизить количество ошибок, но и развить лингвистическую зоркость и логическое мышление школьников [1, с. 34].

Цель и задачи.

Цель: сформировать у учащихся 6 класса устойчивый навык правильного написания личных окончаний глаголов.

Задачи:

- познакомить учащихся с понятием спряжения и его значением для орфографии;
- отработать алгоритм определения спряжения;
- сформировать умение распознавать глаголыисключения и разноспрягаемые глаголы;
- развить способность аргументировать выбор гласной в окончании.

Теоретические основы. Спряжение — это изменение глагола по лицам и числам. В русском языке выделяют два спряжения. Ключевой критерий для выбора гласной в безударном окончании — спряжение глагола, которое

определяется по суффиксу инфинитива (при условии безударного окончания).

Правило:

— к I спряжению относятся глаголы с суффиксом инфинитива -еть, -ать-ать-ать, -оть, -уть, -ыть и др. (кроме исключений);

— ко II спряжению — глаголы с суффиксом -ить (кроме исключений), а также 11 глаголов-исключений.

Глаголыисключения: гнать, держать, смотреть, видеть, дышать, слышать, ненавидеть, зависеть, вертеть, обидеть, терпеть — II спряжение; брить, стелить — I спряжение.

Особую группу составляют разноспрягаемые глаголы (хотеть, бежать): они имеют окончания разных спряжений в разных формах [2, с. 112].

Методическая система: базовые приёмы

Приём 1. Работа с ударными окончаниями. Сначала учащиеся тренируются на глаголах с ударными окончаниями, чтобы «услышать» парадигму спряжения:

— поёт (I спр.) → поют (-ют);

— говорит (II спр.) → говорят (-ят).

Это формирует слуховую опору: -ут/-ют — I спр., -ат/-ят — II спр.

Приём 2. Алгоритм определения спряжения. На доске и в тетради учащиеся фиксируют чёткий алгоритм:

1. Определить, ударное ли окончание. Если да — писать по звучанию.

2. Если окончание безударное — поставить глагол в инфинитив.

3. Посмотреть на суффикс инфинитива.

4. Проверить, не является ли глагол исключением.

5. Выбрать гласную в окончании в соответствии со спряжением.

Пример разбора. Глагол стро..т (он):

— окончание безударное;

— инфинитив — «строить»;

— суффикс -ить → II спряжение (не исключение);

— в 3 лице ед. ч. пишем окончание -ит: строит.

Такой разбор целесообразно сопровождать устной проговоркой, чтобы закрепить связь между правилом и написанием [3, с. 89].

Приём 3. Карточки с пошаговым обоснованием. Учащиеся получают карточки, где нужно заполнить пропуски:

— глагол: _____ (они);

— окончание: ударное/безударное;

— инфинитив: _____;

— суффикс: _____;

— исключение? Да/Нет;

— спряжение: I/II;

— окончательный выбор: _____.

Литература:

1. Ладыженская Т. А., Баранов М. Т., Тростенцова Л. А. и др. Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций. — М.: Просвещение, 2023. — С. 34–38.
2. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. — М.: Айриспресс, 2021. — С. 110–115.
3. Текучёва И. В. Методика преподавания русского языка в средней школе. — М.: ВЛАДОС, 2019. — С. 87–92.
4. Примерные рабочие программы. Основное общее образование. Русский язык. — М.: Просвещение, 2022. — С. 55–58.

Такой формат приучает к обязательной аргументации, а не к угадыванию.

Практические задания (фрагмент).

1. Распределите глаголы по спряжениям: читать, видеть, строить, хотеть, стелить, бежать.

2. Вставьте пропущенные буквы, укажите спряжение и обоснуйте выбор: он пиш...т, они держ...т, мы вид...м, ты стро...шь.

Критерии оценки сформированности навыка:

— учащийся уверенно применяет алгоритм;

— может объяснить выбор гласной, опираясь на правила и исключения;

— правильно пишет личные окончания в разных формах, включая разноспрягаемые глаголы.

Выводы

Последовательное введение алгоритма, опора на ударные формы и постоянная аргументация выбора позволяют сформировать устойчивый орфографический навык. Важно, чтобы учащиеся не просто «запомнили правило», а научились применять его как систему действий. Такой подход снижает долю случайных ошибок и формирует осознанное отношение к орфографии [4, с. 56].

Эффективные методы обучения чтению в начальных классах

Объетанова Людмила Николаевна, учитель начальных классов;

Кодьякова Наталья Геннадьевна, учитель начальных классов;

Васильева Наталья Александровна, учитель начальных классов

МКОУ «Трудфронтская средняя общеобразовательная школа» (Астраханская область)

В статье рассматриваются эффективные методы обучения чтению в начальных классах, ориентированные на реальные условия российской школы. Автор раскрывает приёмы, позволяющие одновременно развивать техническую сторону чтения и смысловое понимание текста, с учётом возрастных особенностей детей 6–9 лет.

Ключевые слова: обучение чтению, начальные классы, методы преподавания, смысловое чтение, фонематический слух, слоговой принцип, дифференциация обучения, педагогическая практика, младшие школьники, приёмы формирования навыка чтения.

Обучение чтению в начальной школе служит фундаментом всей дальнейшей учебной деятельности ребёнка: через чтение школьник осваивает содержание предметов, учится самостоятельно находить информацию и выстраивать логические связи. Для детей 6–9 лет овла-

дение этим навыком связано с рядом объективных трудностей. У многих ещё недостаточно развит фонематический слух — способность различать близкие по звучанию фонемы, из-за чего ребёнок путает, например, «п» и «б», «с» и «з».

Внимание в этом возрасте быстро истощается, поэтому удерживать взгляд на строке и следить за порядком слов бывает непросто. Нередко возникает разрыв между технической стороной чтения и пониманием смысла: ученик проговаривает слова, но не может ответить на простой вопрос по тексту. Именно поэтому задача педагога — не просто научить ребёнка произносить слова, а сформировать устойчивый, осмысленный навык, учитывающий возрастные особенности. Цель настоящей статьи — представить методы, проверенные в реальных школьных условиях, с чёткими алгоритмами применения, примерами заданий и способами преодоления типичных затруднений. Практическая ценность материала состоит в том, что каждый приём можно внедрить на уроке без специального оборудования и адаптировать под разный уровень подготовки детей.

В основе предлагаемых методов лежат научно обоснованные подходы, соответствующие возрастным возможностям младших школьников. Важнейшее значение имеет развитие фонематического слуха, поскольку именно различение звуков позволяет ребёнку надёжно соотносить фонему с буквой и избегать типичных замен. Не менее значим слоговой принцип чтения, который снижает когнитивную нагрузку: вместо попытки удержать длинную цепочку букв ребёнок оперирует более короткими и удобными единицами — слогами. Этот принцип хорошо согласуется с теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, согласно которой сложные операции сначала выполняются развёрнуто и с опорой на внешние средства (схемы, фишки, таблицы), а затем постепенно сворачиваются и становятся автоматическими [1, с.9].

Кроме того, необходимо целенаправленно формировать смысловое чтение, то есть умение не только озвучивать текст, но и понимать его содержание, выделять главное и соотносить новую информацию с уже известной. В отечественной методике эти идеи последовательно развивались в работах Д. Б. Эльконина, уделявшего особое внимание роли звукового анализа и осознанного освоения структуры слова. Термины «фонема», «слог» и «смысловое чтение» здесь не формальность, а рабочие категории, помогающие точно планировать урок и подбирать задания [3, с. 12].

На практике хорошо зарекомендовал себя метод звукослового анализа с визуальными маркерами, позволяющий сделать структуру слова наглядной. Суть приёма в том, что ребёнок выделяет звуки и слоги, обозначая их цветными фишками или разметкой: гласные — красным, твёрдые согласные — синим, мягкие — зелёным. Учитель начинает с простого слова, например «кот», и вместе с классом последовательно выкладывает фишки, проговаривая каждый звук. Затем слово делят на слоги и читают по слогам, после чего убирают одну из фишек и просят ребёнка восстановить звук. Далее переходят к похожим словам («код», «кол»), чтобы закрепить принцип замены одной фонемы и изменения значения. Пример задания для первого класса выглядит так: ученикам дают фишки и список коротких слов, просят выложить схемы, отметить гласные и согласные, разделить на слоги и прочитать [2, с. 36].

Типичная трудность — смешение твёрдых и мягких согласных; её преодолевают с помощью парных примеров («лук» и «люк») и постоянного проговаривания. Другой эффективный приём — работа со слоговыми таблицами, которая автоматизирует узнавание слогов и ускоряет переход к беглому чтению. Учитель готовит таблицу из 10–15 слогов и организует поиск и сборку слов: дети находят заданные слоги, читают строки, а затем соединяют слоги в слова и короткие фразы. На уроке это может звучать так: «Найдите все слоги с гласной «о», «Кто быстрее соберёт слово «нора» из слогов «но» и «ра»?». Если ребёнок теряет строку или «застревает» на одном слоге, помогает использование линейки как указателя и хоровое проговаривание.

Для развития смыслового чтения полезен приём «чтения с остановками», когда текст читают небольшими фрагментами и после каждого фрагмента задают прицельные вопросы. Например, прочитав первое предложение короткого текста, учитель спрашивает: «Где находится герой?», «Что он делает?», «Как ты думаешь, что произойдёт дальше?». Такой подход приучает ребёнка соотносить каждое предложение с общей картиной и не пропускать смысл за техникой. Пример задания для второго-третьего класса — небольшой текст из 3–5 предложений с остановками после каждой фразы и вопросами, направленными на понимание деталей и прогнозирование. Трудность здесь чаще всего связана с односложными ответами; её снимают, прося добавить к ответу ещё одно предложение или выбрать из двух вариантов.

Дифференцированные карточки позволяют одновременно работать с детьми разного уровня подготовки, не теряя темпа урока. Учитель заранее готовит три уровня заданий к одному и тому же тексту: базовый предполагает простые действия (подчеркнуть гласные), средний — более сложные (разделить на слоги, поставить ударение), повышенный — задания на понимание и творчество (ответить на вопросы, придумать заголовок). Раздавая карточки, педагог ориентируется на текущие результаты детей и в ходе работы оказывает адресную поддержку.

Наконец, речевая разминка и работа над интонацией готовят артикуляционный аппарат к чтению и делают сам процесс выразительным. Достаточно 2–3 упражнений на язык и губы, короткой тренировки дыхания и чтения одной фразы с разной интонацией: как утверждение, как вопрос, как восклицание. На уроке это звучит так: «Прочитаем фразу «Кот сидит на окне» спокойно, потом удивлённо, а теперь будто спрашиваем». Если ребёнок стесняется читать вслух, начинают с чтения шёпотом или в паре, постепенно переходя к более уверенному голосу [3, с.33].

Чтобы методы работали системно, их целесообразно сочетать в рамках одного урока. Начать стоит с короткой речевой разминки, которая настроит детей на работу и подготовит артикуляцию, затем перейти к тренировке техники чтения — звуко-слоговому анализу или слоговым таблицам, а основную часть посвятить работе с текстом, используя «чтение с остановками» и дифференцированные карточки. Важно регулярно пересматривать

уровень заданий, опираясь на наблюдения и простые критерии прогресса: скорость чтения в словах в минуту, количество ошибок на определённом отрезке текста, полнота ответов на 3 вопроса по содержанию [4, с.38].

Для сильных учеников полезно добавлять творческие элементы — придумать продолжение, пересказать от лица героя, для слабых — предлагать дополнительные опоры: цветовые схемы, линейки-указатели, готовые образцы деления на слоги. Создание «ситуации успеха» играет большую роль: даже небольшое достижение стоит отмечать конкретной похвалой, например: «Ты сегодня прочитал без ошибок все короткие слова» или «Хорошо подобрал заголовки — он точно отражает смысл». Игровые элементы, такие как поиск слогов на время или соревнование на самое выразительное чтение, повышают мотивацию и снижают тревожность, не нарушая при этом учебных целей.

Подводя итог, можно утверждать, что наиболее результативными оказываются методы, которые одновременно развивают техническую сторону чтения и смысловое по-

нимание, учитывают индивидуальные особенности детей и опираются на активные, наглядные приёмы. Особенно хорошо себя показывают звуко-логовый анализ с визуальными опорами и слоговые таблицы, поскольку они снижают когнитивную нагрузку и помогают ребёнку увидеть структуру слова.

«Чтение с остановками» формирует привычку следить за смыслом, а дифференцированные карточки делают возможной продуктивную работу в разноуровневом классе. Речевая разминка и интонационные упражнения дополняют этот набор, развивая выразительность и уверенность. В перспективе полезным направлением может стать интеграция цифровых инструментов: аудиосопровождение текстов, интерактивные слоговые тренажёры и электронные карточки с автоматической проверкой. Однако даже без технологий предложенные методы позволяют добиться устойчивого прогресса и сформировать у младших школьников не только навык чтения, но и положительное отношение к книгам.

Литература:

1. Абдуллаева, Н. М. Использование инновационных образовательных технологий в повышении эффективности уроков чтения в начальных классах / Н. М. Абдуллаева. — Текст: непосредственный // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междунар. науч. конф. (Казань, март 2018 г.). — Казань: Молодой учёный, 2018. — С. 8–11.
2. Зиновьева, Т. И. Методика обучения литературному чтению / Т. И. Зиновьева. — М.: Юрайт, 2006. — 263 с. — Текст: непосредственный.
3. Максимук, Н. Н. Игры по обучению грамоте и чтению: пособие для учителей начальных классов. / Н. Н. Максимук. — М.: Вако, 2007. — 256 с. — Текст: непосредственный.
4. Николаева, Е. М. Роль игровых технологий в обучении чтению и письму / Е. М. Николаева. — СПб: БХВ-Петербург, 2020. — 201 с. — Текст: непосредственный.

Современные формы и методы работы классного руководителя по повышению учебной мотивации подростков

Палагина Анастасия Дмитриевна, студент магистратуры
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассматриваются современные формы и методы работы классного руководителя по повышению учебной мотивации подростков. Анализируются возрастные особенности обучающихся основной школы, влияющие на формирование мотивационной сферы личности. Раскрываются возможности проектной деятельности, цифровых образовательных технологий, профориентационной работы, ученического самоуправления и взаимодействия с семьей как средств развития устойчивого интереса к обучению. Обосновывается необходимость использования комплексного подхода к организации воспитательной деятельности, направленной на формирование внутренней учебной мотивации подростков.

Ключевые слова: учебная мотивация, подростки, классный руководитель, воспитательная работа, образовательные технологии.

Введение

Одной из актуальных задач современной школы является формирование устойчивой учебной мотивации об-

учающихся. В условиях стремительного развития информационного общества и цифровизации образовательной среды изменяются интересы подростков, способы получения информации и характер их взаимодействия с окру-

жающим миром. Это требует совершенствования деятельности классного руководителя и поиска новых форм и методов воспитательной работы.

Подростковый возраст является сложным этапом развития личности, характеризующимся стремлением к самостоятельности, повышенной эмоциональностью и потребностью в социальном признании. В этот период нередко наблюдается снижение интереса к учебной деятельности, что может негативно отражаться на результатах обучения и личностном развитии школьников [1, с. 218].

В связи с этим особую значимость приобретает деятельность классного руководителя, направленная на создание условий для формирования положительного отношения к обучению и развития внутренней мотивации подростков.

Цель статьи заключается в анализе современных форм и методов работы классного руководителя по повышению учебной мотивации обучающихся основной школы.

Особенности учебной мотивации подростков

Учебная мотивация представляет собой систему внутренних и внешних побуждений, определяющих отношение личности к образовательной деятельности. По мнению А. К. Марковой, эффективность учебной деятельности во многом зависит от характера мотивов, лежащих в ее основе [2, с. 24].

Подростковый возраст отличается существенными изменениями в структуре мотивационной сферы. Возрастает значение общения со сверстниками, формируются новые жизненные цели и ценностные ориентиры. При этом познавательные интересы могут уступать место социальным мотивам, связанным с потребностью в признании и самоутверждении [3, с. 142].

Современные исследователи отмечают, что снижение учебной мотивации подростков часто связано с отсутствием понимания практической значимости получаемых знаний, недостаточной вовлеченностью в образовательный процесс и ограниченными возможностями для проявления самостоятельности [4, с. 87].

В этих условиях деятельность классного руководителя должна быть направлена на поиск эффективных способов повышения интереса школьников к обучению.

Современные формы работы классного руководителя

Проектная деятельность

Одной из наиболее эффективных форм повышения учебной мотивации подростков является проектная деятельность. Участие в проектах способствует развитию самостоятельности, ответственности и исследовательских навыков обучающихся.

В процессе проектной работы школьники получают возможность самостоятельно определять цели деятель-

ности, искать пути решения поставленных задач и представлять результаты своей работы. Это позволяет повысить осознанность обучения и сформировать устойчивый интерес к познавательной деятельности [5, с. 61].

Классный руководитель может организовывать социальные, исследовательские, экологические и профориентационные проекты, учитывающие интересы обучающихся и особенности классного коллектива.

Ученическое самоуправление

Важным направлением воспитательной деятельности является развитие ученического самоуправления. Участие подростков в управлении жизнью класса способствует формированию чувства ответственности, развитию лидерских качеств и навыков принятия решений.

Исследования показывают, что вовлечение обучающихся в организацию школьных мероприятий повышает уровень их социальной активности и способствует развитию внутренней мотивации к достижению поставленных целей [6, с. 119].

Классный руководитель выступает в данном процессе в роли наставника и координатора, создающего условия для проявления инициативы обучающихся.

Профориентационная работа

Особое место в системе формирования учебной мотивации занимает профориентационная деятельность. Осознание связи между образовательными результатами и будущей профессиональной реализацией способствует повышению интереса подростков к учебе.

К числу наиболее эффективных форм профориентационной работы относятся встречи с представителями различных профессий, экскурсии на предприятия, участие в профессиональных пробах, тематические классные часы и образовательные форумы [7, с. 96].

Такая деятельность помогает обучающимся увидеть практическую значимость школьных знаний и способствует формированию долгосрочных образовательных целей.

Современные методы повышения учебной мотивации

Метод создания ситуации успеха

Одним из наиболее результативных методов педагогического воздействия является создание ситуации успеха. По мнению А. С. Белкина, переживание успеха способствует укреплению уверенности обучающегося в собственных возможностях и формированию положительного отношения к учебной деятельности [8, с. 43].

Классный руководитель может использовать данный метод посредством поощрения достижений школьников, организации творческих конкурсов и индивидуальной поддержки обучающихся.

Даже небольшие успехи способны существенно повысить мотивацию подростков и стимулировать дальнейшее развитие их познавательной активности.

Метод педагогической поддержки

Современная образовательная практика предполагает переход от авторитарных методов воспитания к педагогике сотрудничества. В связи с этим возрастает значение метода педагогической поддержки, основанного на уважении личности обучающегося и признании его индивидуальности.

Педагогическая поддержка способствует развитию самостоятельности, формированию адекватной самооценки и повышению уровня учебной мотивации.

Классный руководитель должен выступать не только контролирующим субъектом, но и помощником в решении возникающих трудностей.

Использование игровых технологий

Современные подростки активно взаимодействуют с цифровой средой, поэтому игровые технологии становятся эффективным средством повышения интереса к образовательной деятельности.

Использование квестов, интеллектуальных соревнований, образовательных викторин и элементов геймификации позволяет сделать воспитательные мероприятия более привлекательными для обучающихся [9, с. 153].

Игровые методы способствуют эмоциональному вовлечению школьников и повышают их активность в процессе обучения.

Применение цифровых технологий

В условиях цифровой трансформации образования классный руководитель получает новые возможности для организации воспитательной работы. Использование образовательных платформ, интерактивных сервисов, онлайн-проектов и электронных ресурсов способствует развитию познавательного интереса подростков.

Современные цифровые инструменты позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся, обес-

печивать оперативную обратную связь и расширять возможности самостоятельной работы школьников [10, с. 102].

При этом важной задачей педагога является формирование ответственного отношения к использованию цифровых технологий и развитие информационной культуры обучающихся.

Взаимодействие классного руководителя с семьей как фактор повышения мотивации

Эффективность воспитательной деятельности во многом зависит от взаимодействия школы и семьи. Родители оказывают значительное влияние на отношение подростков к учебе, формирование их образовательных целей и жизненных установок.

Классный руководитель организует сотрудничество с семьей посредством родительских собраний, индивидуальных консультаций, совместных проектов и просветительских мероприятий. Такая работа позволяет обеспечить единство воспитательных воздействий и повысить эффективность формирования учебной мотивации [12, с. 138].

Заключение

Повышение учебной мотивации подростков является важным направлением деятельности классного руководителя. Современные условия развития образования требуют использования разнообразных форм и методов воспитательной работы, учитывающих возрастные особенности обучающихся и специфику цифровой образовательной среды.

Наиболее эффективными формами работы выступают проектная деятельность, ученическое самоуправление и профориентационные мероприятия. Среди методов особое значение имеют создание ситуации успеха, педагогическая поддержка, игровые технологии и использование цифровых образовательных ресурсов.

Комплексное применение данных форм и методов способствует развитию устойчивой внутренней мотивации подростков, повышению их познавательной активности и улучшению образовательных результатов.

Литература:

1. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. — М.: Академия, 2014. — 656 с.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2005. — 384 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2019. — 272 с.
6. Степанов Е. Н. Воспитательная система класса: теория и практика. — М.: ТЦ Сфера, 2020. — 224 с.
7. Пряжников Н. С. Профориентация в школе и колледже. — М.: Академия, 2021. — 368 с.
8. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. — М.: Просвещение, 2003. — 176 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 2018. — 256 с.
10. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. — М.: Юрайт, 2022. — 312 с.

Педагогические условия формирования учебной мотивации обучающихся основной школы в деятельности классного руководителя

Палагина Анастасия Дмитриевна, студент магистратуры
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассматриваются педагогические условия формирования учебной мотивации обучающихся основной школы в деятельности классного руководителя. Анализируются современные подходы к пониманию сущности учебной мотивации, особенности мотивационной сферы подростков, а также возможности воспитательной деятельности по развитию устойчивого интереса к обучению. Обосновывается значимость создания благоприятной образовательной среды, организации ситуации успеха, взаимодействия с семьей и применения современных педагогических технологий. Делается вывод о том, что эффективность формирования учебной мотивации во многом определяется системной деятельностью классного руководителя и комплексной реализацией педагогических условий, направленных на развитие личности обучающегося.

Ключевые слова: учебная мотивация, классный руководитель, педагогические условия, основная школа, воспитательная деятельность.

Введение

Современная система образования ориентирована на развитие личности обучающегося, формирование его познавательной активности, самостоятельности и способности к непрерывному обучению. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования учебной мотивации школьников. Именно мотивация определяет отношение обучающегося к учебной деятельности, уровень его активности, заинтересованности и стремления к достижению образовательных результатов.

Особое значение данная проблема имеет в основной школе, поскольку подростковый возраст характеризуется существенными изменениями в мотивационной сфере личности. В этот период происходит переоценка ценностей, возрастает значимость общения со сверстниками, усиливается стремление к самостоятельности и самовыражению. При отсутствии целенаправленной педагогической поддержки это может приводить к снижению интереса к учебной деятельности и ухудшению образовательных результатов.

Важная роль в решении данной проблемы принадлежит классному руководителю, который выступает координатором воспитательного процесса и обеспечивает взаимодействие между обучающимися, педагогами и родителями. От эффективности его деятельности во многом зависит формирование благоприятной образовательной среды, способствующей развитию учебной мотивации школьников.

Цель статьи заключается в выявлении педагогических условий формирования учебной мотивации обучающихся основной школы в деятельности классного руководителя.

Теоретические основы формирования учебной мотивации обучающихся

В психолого-педагогической литературе мотивация рассматривается как совокупность внутренних и внешних

факторов, побуждающих человека к определенной деятельности. По мнению Л. И. Божович, мотивы являются важнейшими регуляторами поведения личности и определяют направленность ее деятельности [1, с. 145].

А. К. Маркова подчеркивает, что учебная мотивация представляет собой сложную систему побуждений, включающую познавательные интересы, потребность в достижении успеха, социальные мотивы и стремление к саморазвитию [2, с. 18]. Высокий уровень мотивации способствует повышению качества знаний, развитию самостоятельности и ответственности обучающихся.

В современных исследованиях отмечается, что успешность образовательного процесса определяется не только содержанием обучения, но и сформированностью внутренней мотивации школьников [3, с. 84]. Именно поэтому проблема поиска эффективных педагогических условий формирования учебной мотивации остается одной из ключевых задач современной педагогики.

Особое внимание исследователей уделяется подростковому возрасту. В этот период происходит активное развитие самосознания личности, формируется система ценностей и жизненных ориентиров. Учебная деятельность постепенно перестает быть ведущим видом деятельности, уступая место общению со сверстниками и поиску собственного социального статуса [4, с. 216]. Данные особенности требуют использования специальных педагогических подходов к организации воспитательной работы.

Роль классного руководителя в формировании учебной мотивации

Согласно современным подходам к организации воспитательной деятельности, классный руководитель является одним из ключевых субъектов образовательного процесса. Его деятельность направлена на создание условий для всестороннего развития личности обучающегося, формирования благоприятного психологического кли-

мата и координации взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Классный руководитель обладает возможностью систематически наблюдать за развитием школьников, выявлять изменения в их отношении к обучению и своевременно оказывать необходимую педагогическую поддержку. Именно поэтому его роль в формировании учебной мотивации является особенно значимой [5, с. 47].

В процессе воспитательной деятельности педагог способствует развитию положительного отношения к учебе, помогает обучающимся осознать значимость образования для личностного и профессионального становления. Кроме того, классный руководитель создает условия для раскрытия индивидуальных способностей школьников и формирования уверенности в собственных возможностях.

Эффективность данной деятельности зависит от комплекса педагогических условий, реализация которых обеспечивает устойчивое развитие мотивационной сферы личности обучающегося.

Педагогические условия формирования учебной мотивации обучающихся

Создание ситуации успеха

Одним из важнейших условий формирования учебной мотивации является создание ситуации успеха. По мнению педагогов-исследователей, переживание успеха способствует повышению самооценки обучающихся и формированию положительного отношения к учебной деятельности [6, с. 122].

Классный руководитель может создавать ситуацию успеха посредством поощрения достижений школьников, организации конкурсов, проектов и творческих мероприятий, в которых каждый обучающийся получает возможность проявить свои способности.

Систематическое переживание успеха способствует формированию внутренней мотивации и повышает стремление к дальнейшему развитию.

Формирование благоприятного психологического климата

Важным условием является создание в классном коллективе атмосферы доверия, сотрудничества и взаимного уважения. Благоприятный психологический климат положительно влияет на эмоциональное состояние обучающихся и способствует повышению их познавательной активности [7, с. 65].

Классный руководитель играет ведущую роль в предупреждении конфликтных ситуаций, развитии культуры общения и формировании сплоченного ученического коллектива.

Наличие позитивных межличностных отношений способствует более эффективному включению школьников в образовательный процесс и повышает их заинтересованность в достижении учебных результатов.

Индивидуальный подход к обучающимся

Современное образование ориентировано на учет индивидуальных особенностей каждого ребенка. В связи с этим важным педагогическим условием формирования учебной мотивации выступает реализация индивидуального подхода.

Классный руководитель должен учитывать уровень учебных достижений, интересы, способности и личностные особенности обучающихся. Индивидуальная работа позволяет своевременно выявлять причины снижения мотивации и разрабатывать меры педагогической поддержки [8, с. 214].

Особую значимость данный подход приобретает в работе с подростками, испытывающими трудности в обучении или имеющими низкую учебную мотивацию.

Организация социально значимой деятельности

Исследования показывают, что участие обучающихся в различных формах общественно полезной деятельности способствует развитию ответственности, самостоятельности и осознанию практической значимости получаемых знаний [9, с. 79].

К числу наиболее эффективных форм относятся проектная деятельность, волонтерские акции, участие в школьном самоуправлении, конкурсах и исследовательских проектах.

Включение подростков в социально значимую деятельность позволяет установить связь между обучением и реальной жизнью, что положительно влияет на формирование устойчивой учебной мотивации.

Взаимодействие с семьей

Семья является важнейшим институтом социализации ребенка и оказывает существенное влияние на его отношение к обучению. Исследователи отмечают, что заинтересованность родителей в образовательных достижениях детей способствует формированию положительной учебной мотивации.

Классный руководитель организует взаимодействие с родителями посредством индивидуальных консультаций, родительских собраний, совместных мероприятий и просветительской работы.

Эффективное сотрудничество семьи и школы позволяет создать единое воспитательное пространство, ориентированное на поддержку образовательных достижений обучающихся.

Использование современных образовательных технологий

В условиях цифровизации образования возрастает значение современных педагогических технологий. Использование интерактивных методов обучения, цифровых

образовательных ресурсов, игровых технологий и проектной деятельности способствует повышению интереса школьников к учебному процессу [10, с. 94].

Классный руководитель может использовать цифровые инструменты для организации воспитательных мероприятий, проведения образовательных проектов и развития коммуникативной активности обучающихся.

Применение современных технологий позволяет учитывать интересы подростков и повышать эффективность воспитательной работы.

Заключение

Формирование учебной мотивации обучающихся основной школы является одной из приоритетных задач современной системы образования. Особая роль в решении

данной задачи принадлежит классному руководителю, деятельность которого направлена на создание условий для личностного развития школьников и формирования их положительного отношения к обучению.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что наиболее значимыми педагогическими условиями формирования учебной мотивации являются создание ситуации успеха, формирование благоприятного психологического климата, реализация индивидуального подхода, организация социально значимой деятельности, взаимодействие с семьей и использование современных образовательных технологий.

Комплексная реализация данных условий способствует развитию устойчивой внутренней мотивации обучающихся, повышению качества образовательного процесса и достижению личностных результатов образования.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2005. — 384 с.
4. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. — М.: Академия, 2014. — 656 с.
5. Степанов Е. Н. Классный руководитель: современная модель воспитательной деятельности. — М.: Сфера, 2021. — 128 с.
6. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. — М.: Просвещение, 2003. — 176 с.
7. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 416 с.
8. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности. — Калининград: Изд-во КГУ, 2000. — 572 с.
9. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1982. — 160 с.
10. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. — М.: Юрайт, 2022. — 312 с.

Использование интерактивных игр и упражнений для формирования диалогической речи у младших подростков на уроках русского языка

Палагина Анастасия Дмитриевна, студент магистратуры
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассматривается вопрос развития диалогической речи у обучающихся 5–6 классов в рамках уроков русского языка. Проанализированы возможности применения интерактивных упражнений и игровых методик как одного из эффективных инструментов формирования коммуникативных универсальных учебных действий, особенно в аспекте развития навыков диалогического взаимодействия. Приведены примеры заданий, способствующих формированию у школьников умений слушать, понимать собеседника, ясно выражать собственные мысли и аргументировать свою позицию в процессе общения.

Ключевые слова: диалогическая речь, интерактивные методики, игровые упражнения, младшие подростки, русский язык, коммуникативные универсальные учебные действия.

Современная система образования направлена не только на освоение предметных знаний, но и на развитие универсальных учебных действий (УУД), способ-

ствующих успешной социализации и самостоятельному освоению новых знаний. Особое значение в этом процессе придается формированию коммуникативных УУД

(КУУД), включающих в себя умения вести диалог, слушать партнера по общению, аргументировать собственное мнение и достигать взаимопонимания.

В условиях преподавания русского языка в 5–6 классах, формирование диалогической речи приобретает особую актуальность, так как именно в этом возрасте учащиеся активно развивают навыки устного взаимодействия, учатся задавать вопросы, высказывать суждения, выражать согласие и несогласие, а также находить аргументы для подтверждения своей точки зрения.

Традиционные формы учебной деятельности не всегда оказываются эффективными в стимулировании речевой активности школьников. В связи с этим возрастает потребность в использовании интерактивных методов, которые способствуют созданию мотивирующей и коммуникативной образовательной среды.

Интерактивные игры и упражнения как средство развития диалогической речи

Интерактивные игры и упражнения представляют собой особый вид учебной деятельности, который предполагает активное взаимодействие учащихся друг с другом и с учебным материалом. Они обладают рядом преимуществ, способствующих развитию диалогической речи:

— **Создание мотивации.** Игровой формат и элемент соревнования повышают интерес учащихся к выполнению заданий и стимулируют их речевую активность.

— **Обеспечение коммуникативной направленности.** Большинство интерактивных заданий предполагают необходимость общения, обмена мнениями, совместного решения проблем.

— **Развитие умения слушать и понимать.** Участие в диалоге требует от учащихся внимательного слушания собеседника, понимания его высказываний и адекватного реагирования.

— **Формирование умения выражать собственные мысли.** В процессе игры или выполнения упражнения учащиеся вынуждены формулировать свои мысли, задавать вопросы, высказывать свою точку зрения.

— **Создание безопасной среды для экспериментирования.** Игровая ситуация снижает страх совершить ошибку, позволяет учащимся более свободно выражать свои мысли и экспериментировать с языковыми средствами.

Интерактивные упражнения ориентированы на вовлечение всех участников в совместную деятельность, что усиливает обучающий эффект за счет речевого взаимодействия.

Примеры интерактивных игр и упражнений для развития диалогической речи. На уроках русского языка в 5–6 классах можно применять широкий спектр игр и упражнений с интерактивным компонентом, направленных на совершенствование диалогической речи.

Можно организовать такие игры как:

1. Интервью

Учащиеся работают в парах, имитируя беседу интервьюера и известной личности (персонажа произведения, исторической фигуры и т. д.). Задача — задавать вопросы и отвечать на них, соблюдая логику и стиль речи выбранного персонажа. Это упражнение развивает навык постановки вопросов и соблюдения речевых норм.

2. Дебаты в паре

Учащимся предлагается проблемный вопрос или утверждение. Каждый участник пары должен привести аргументы «за» или «против» и попытаться убедить своего собеседника в своей правоте.

3. Ролевые игры

Разыгрывание различных коммуникативных ситуаций (например: «В магазине», «На приеме у врача», «Разговор с другом» и др.). Учащиеся получают карточки с описанием ролей и должны взаимодействовать в соответствии с ними.

4. Закончи предложение или историю

Учитель начинает предложение или рассказывает часть истории, а учащиеся по очереди продолжают ее, выстраивая диалог между предполагаемыми участниками событий.

5. Собери пословицу

Учащиеся соединяют части половиц и объясняют их смысл, что способствует развитию не только речевой компетенции, но и логической.

6. Использование онлайн-платформ и приложений

Существуют различные образовательные ресурсы, предлагающие интерактивные задания для развития коммуникативных навыков, такие как: облачные доски для совместного обсуждения; викторины с возможностью комментирования ответов; интерактивные симуляции диалогов.

Методические рекомендации по организации интерактивной речевой деятельности

— Упражнения следует включать на разных этапах урока: на этапе актуализации знаний, в основной части и на этапе рефлексии.

— Необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, чередовать виды речевой активности.

— Речевые упражнения должны быть направлены на практическое применение изученного материала.

— Важно формировать безопасную среду, где ошибки воспринимаются как часть обучения, а не как неудача.

Применение интерактивных игровых упражнений на уроках русского языка в 5–6 классах способствуют формированию у школьников прочных навыков диалогического общения. Благодаря таким методикам у учащихся развивается речевая инициатива, улучшается способность слушать и понимать собеседника, повышается уровень сформированности коммуникативной компетенции. Системное внедрение интерактивных технологий в образовательный процесс позволяет не только углубить знания учащихся на уроках русского языка, но и подготовить их к успешному взаимодействию в различных сферах жизни.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
3. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании // Вестник высшей школы. — 2006. — № 9. — С. 8–15.
4. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров // Литературное наследие. — 1986. — Т. 102.
5. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2021. — 80 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: Интеграл, 1996. — 285 с.

Развитие социально-коммуникативных навыков старших дошкольников с РАС через кукольный театр

Пономарёва Яна Александровна, студент

Научный руководитель: Хорошавина Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Московский городской педагогический университет

Статья посвящена актуальной проблеме развития социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). В работе представлен теоретический анализ особенностей коммуникативной сферы детей с РАС, обоснован потенциал кукольного театра «Би-ба-бо» как эффективного средства коррекции. Целью статьи является описание разработанной методики, включающей три последовательных этапа работы со сказкой: знакомство и адаптация, включение в деятельность, кооперация и взаимодействие. Определены ожидаемые результаты и критерии эффективности.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), старшие дошкольники, социально-коммуникативные навыки, кукольный театр, коррекционная работа.

Development of socio-communicative skills in senior preschoolers with autism spectrum disorders through puppet theater

Ponomaryova Yana Aleksandrovna, student

Scientific advisor: Khoroshavina Yekaterina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
Moscow City Pedagogical University

The article is devoted to the actual problem of developing socio-communicative skills in senior preschoolers with autism spectrum disorders (ASD). The paper presents a theoretical analysis of the features of the communicative sphere of children with ASD and substantiates the potential of the puppet theater as an effective means of correction. The purpose of the article is to describe the developed methodology, which includes three consecutive stages of working with the fairy tale «Repka»: familiarization and adaptation, inclusion in activity, cooperation and interaction. The expected results and performance criteria are defined.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), senior preschoolers, socio-communicative skills, puppet theater, correctional work.

В современном мире наблюдается устойчивый рост числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). По данным исследований, распространенность РАС достигает 1 случая на 160 детей [3], [16], что подтверждает глобальный характер данной проблемы. Как отмечается в исследованиях, посвященных анализу дошкольного образования, проблема социализации детей с ОВЗ становится одной из ключевых в контексте реализации образовательных стандартов [2]. В Российской Федерации также прослеживается увеличение количества детей с РАС, однако официальные показатели распространенности остаются значительно ниже общемировых, что, впрочем,

может свидетельствовать о недостаточности выявления и диагностики этого нарушения. Этот факт подчеркивает необходимость в разработке и внедрении эффективных средств коррекции, доступных и отчасти адаптированных для отечественной системы образования.

Для понимания специфики коррекционного воздействия важно обратиться к структуре самого нарушения. Ключевым нарушением при РАС, препятствующим успешной интеграции ребенка в общество, является дефицит социально-коммуникативных навыков.

Раскроем содержание этого понятия подробнее. Социально-коммуникативные навыки — это комплекс умений,

позволяющих эффективно взаимодействовать с социумом: устанавливать контакт, использовать вербальные и невербальные средства общения, выражать эмоции, сотрудничать [1], [15]. Для детей с РАС их формирование представляет значительную трудность и требует целенаправленной коррекционной работы [5], [8, с. 78]. Зарубежные исследования, в частности работы Ф. Хэппе и С. Барон-Коэна, подчеркивают, что ключевым дефицитом является нарушение «теории психического» — способности понимать мысли и эмоции других [20], [21]. Данная проблематика находит свое отражение и в работах отечественных ученых, рассматривающих коммуникативное развитие детей с аутизмом с позиций системного подхода [12].

Указанные трудности имеют конкретные поведенческие проявления, которые необходимо учитывать при выборе методов коррекции. Нарушение социального взаимодействия проявляется в отсутствии интереса к сверстникам, трудностях зрительного контакта, слабости эмоциональных реакций [8], [10]. Коммуникативное развитие характеризуется задержкой речи, эхолалией, использованием слов-штампов, трудностями понимания переносного смысла [8, с. 67], [17]. Невербальная коммуникация также страдает: ограничено использование жестов, бедна мимика [14]. Как подчеркивается в исследованиях последних лет, эффективная коррекционная работа с детьми с РАС невозможна без учета всех этих компонентов в их взаимосвязи [7].

Особое значение для диагностики и коррекции имеет анализ игровой деятельности, поскольку именно в игре наиболее полно отражаются особенности развития ребенка. Как известно, игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, и именно в ней эти нарушения проявляются особенно ярко. Исследования показывают, что, в отличие от игры нормотипичных детей, игра ребенка с РАС носит стереотипный, манипулятивный характер [5], [8]. Трудности наблюдаются и при переходе к сюжетно-ролевой игре, требующей понимания социальных ролей. При этом анализ зарубежных исследований (Л. Вонг, С. Коган) показывает универсальность этих дефицитов в разных культурах [22]. Кроме того, исследователи отмечают, что формирование сюжетно-ролевой игры у детей с РАС требует специально организованного обучения с опорой на наглядные и структурированные материалы [18].

Все вышеперечисленное показывает, что социально-коммуникативные навыки у старших дошкольников с РАС характеризуются общим недоразвитием, что в отсутствие коррекционной работы приводит к дезадаптации [4], [19].

В связи с перечисленными особенностями данного направления коррекционной работы поиск эффективных средств коррекции социально-коммуникативной сферы у дошкольников с РАС является актуальной задачей специальной педагогики и психологии. Одним из таких средств может выступать кукольный театр.

Театрализованная деятельность признана эффективным инструментом коррекционного воздействия [6],

[11]. При этом непосредственно кукольный театр обладает рядом преимуществ. Во-первых, он создает безопасное опосредованное пространство: кукла становится защитным барьером между ребенком и социумом, снижая тревожность [9]. Как отмечает ряд авторов, использование элементов театрализации в работе с детьми с ОВЗ способствует созданию ситуации успеха и эмоционального комфорта [13]. Этот эффект подтверждается зарубежными исследованиями «puppet therapy» (в дословном переводе «терапия марионетками», т. е. использование кукол как инструмента коррекционной работы). Так, в работах Дж. Пирсон и Л. Гули отмечается, что кукольная терапия позволяет детям с аутизмом прорабатывать социальные сценарии в безопасной, контролируемой среде, где последствия ошибки минимальны, а возможность повторения максимальна.

Во-вторых, кукольный театр структурирован: сценарий дает предсказуемый алгоритм, повторяющиеся речевые формулы помогают понять логику событий [6, с. 34]. Для ребенка с РАС, испытывающего потребность в постоянстве и предсказуемости, такая структурированность становится основой для принятия активной роли в деятельности.

В-третьих, управление куклой развивает мелкую моторику и произвольность [6, с. 41]. Связь между мелкой моторикой и развитием речи неоднократно подтверждена исследованиями, а развитие речи, в свою очередь, необходимо для развития социально-коммуникативных навыков.

В-четвертых, театр развивает эмоциональную сферу: через куклу ребенок учится распознавать и выражать эмоции [5], [11, с. 19]. Европейские специалисты указывают на ценность нарративных методов для развития эмпатии.

Отдельного внимания заслуживает потенциал кукольного театра для формирования группового взаимодействия и усвоения навыков совместной деятельности. Так, русская народная сказка «Репка», где успех достигается общими усилиями, демонстрирует важность кооперации [9, с. 61]. Построение действий вокруг общей цели (вытянуть репку) создает естественный и понятный даже для ребенка с РАС мотив для объединения усилий. Для ребенка с РАС, которому недоступна спонтанная сюжетно-ролевая игра [3], кукольный театр становится поддерживающим «каркасом» для построения взаимодействия.

Предлагаемая методика работы с театром «Би-ба-бо» (перчаточные куклы) строится на принципах поэтапности и индивидуального подхода. Занятия проводятся в малых группах (2–3 ребенка) или индивидуально. Выбор малой группы обусловлен необходимостью индивидуального внимания к каждому участнику и сложностью для детей с РАС переработки информации от большого числа партнеров одновременно. Методика разработана для детей старшего дошкольного возраста с сохранным интеллектом (III и IV группы по О. С. Никольской), но возможна адаптация для II группы.

Содержательно процесс работы выстроен как последовательное прохождение трех этапов, каждый из которых решает свои задачи. Работа делится на три этапа.

Этап 1. Знакомство и адаптация. Цель: снизить тревожность, познакомить с персонажами. Педагог показывает кукол, дает их потрогать, рассказывает сказку за ширмой, акцентируя роль каждого персонажа. На этом этапе важно дать ребенку возможность привыкнуть к новым предметам и действиям, не требуя от него активного включения. Тактильное знакомство с куклами позволяет снизить сенсорную защиту и создать базу для последующего принятия роли. Критерий перехода: устойчивый интерес, узнавание персонажей.

Этап 2. Включение в деятельность. Цель: вовлечь в совместную деятельность через подражание. Ребенок получает куклу и по подсказке присоединяется к цепочке, осваивает «тянущее» движение и простые реплики. На данном этапе ключевую роль играет подражание — базовый механизм научения, который при РАС часто нарушен, но может быть активирован в структурированной и эмоционально привлекательной деятельности. Критерий: самостоятельное присоединение, выполнение движения, попытка реплики.

Этап 3. Кооперация и взаимодействие. Цель: формировать навыки кооперации. Несколько детей синхронизируют действия для «вытягивания репки». Педагог акцентирует важность каждого, развивает диалог. Успех закрепляется эмоционально. Завершающий этап предполагает не просто выполнение действий рядом, а именно согласованную деятельность, где успех одного невозможен без участия другого. Это создает опыт совместного переживания и формирует первичные формы коллективной субъектности. Критерий: совместное достижение результата с элементами ролевого диалога.

Для оценки результативности предложенной методики необходимо определить целевые ориентиры и диагности-

ческий инструментарий. Ожидаемые результаты и критерии эффективности. Ожидаемые результаты: формирование понимания последовательности действий, навыков кооперации, развитие речи, снижение тревожности, развитие эмпатии.

В качестве основного метода оценки предлагается структурированное наблюдение, позволяющее фиксировать поведенческие изменения в естественных условиях. Критерии эффективности оцениваются методом наблюдения:

- умение вступать в контакт через куклу;
- выполнение действий в последовательности;
- согласование движений с партнерами;
- инициатива в общении;
- способность обратиться за помощью;
- эмоциональная отзывчивость.

Подводя итог проведенному теоретическому и методическому анализу, сформулируем основные выводы. Можно сделать вывод, что разработанная методика представляет собой целостный инструмент коррекционно-развивающей работы. Теоретический анализ и практическое знакомство с материалом подтвердили целесообразность использования театра «Би-ба-бо». Предложенная трехэтапная модель позволяет последовательно переводить ребенка от пассивного наблюдения к активному участию и далее к совместной деятельности, что соответствует логике формирования высших психических функций. Методика готова к апробации в ДОУ и при подтверждении эффективности может быть рекомендована для использования в работе дефектологов и воспитателей. Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая проверка разработанной методики, ее количественный и качественный анализ, а также адаптация предложенного подхода для работы с детьми с РАС разных групп (включая II группу по классификации О. С. Никольской) и на материале других сказок с линейным сюжетом.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие / Г. С. Абрамова. — М.: Академия, 2019. — 624 с.
2. Веракса, Н. Е. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, Э. М. Дорофеева. — 5-е изд. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — 336 с.
3. Мамохина, У. А. Особенности социальной адаптации у детей с РАС различной этиологии / У. А. Мамохина и др. // Сборник научных трудов. — 2015.
4. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2013. — 400 с.
5. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду / М. Д. Маханева. — М.: ТЦ «Сфера», 2019. — 128 с.
6. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс / Е. Л. Григоренко. — М.: Практика, 2020. — 280 с.
7. Емельянова, Е. В. Педагогические аспекты коррекционной работы, направленной на социально-коммуникативное развитие детей с РАС / Е. В. Емельянова // European science. — 2019. — № 5 (47). — С. 58–62.
8. Жуков, Д. Е. Особенности картины мира детей с аутизмом / Д. Е. Жуков // Психосоциальные проблемы психотерапии... — Курск, 2015. — С. 271–275.
9. Зотова, И. В. Роль театрализованной деятельности детей дошкольного возраста в условиях ДОУ / И. В. Зотова, А. Е. Крайчак // Проблемы современной науки и образования. — 2021. — № 8. — С. 17–20.
10. Каган, В. Е. Аутята. Родителям об аутизме / В. Е. Каган. — СПб.: Питер, 2019. — 160 с.

11. Сухорукова, И. В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом / И. В. Сухорукова // Сибирский вестник специального образования. — 2022. — № 2 (6). — С. 137–145.
12. Чувашова, Н. Я. Развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста / Н. Я. Чувашова // Социально-педагогическая деятельность в социуме. — Екатеринбург, 2018. — С. 262–265.
13. Шпицберг, И. Л. Система непрерывного сопровождения людей с ментальными особенностями / И. Л. Шпицберг // Сборник статей... — М.: Даунсайд Ап, 2020. — С. 70–75.
14. Эрц, Ю. М. Поведенческий подход к развитию речи у детей с аутизмом / Ю. М. Эрц // НейроNews. — 2021. — № 1 (65). — С. 14–19.
15. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к работе с детьми с ОВЗ / И. М. Яковлева. — М.: Спутник+, 2019. — 133 с.
16. The Prevalence of Autism Spectrum Disorders in the Russian Federation: A Retrospective Study // Consort Psychiatr. — 2022. — Vol. 3(4). — P. 28–37.
17. Happé, F., Frith, U. The weak coherence account in autism spectrum disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2006. — Vol. 36(1). — P. 5–25.
18. Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. Does the autistic child have a «theory of mind»? // Cognition. — 1985. — Vol. 21(1). — P. 37–46.
19. Wong, L., Kogan, S. Play and Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2023. — Vol. 53(2). — P. 576–590.
20. Pearson, J. Puppetry and the Art of Story Creation: Developing Social Communication in Children with Autism // Journal of Applied Arts & Health. — 2020. — Vol. 11(2). — P. 135–151.
21. Guli, L. A. The Use of Puppets in Therapeutic Work with Children on the Autism Spectrum // International Journal of Play Therapy. — 2018. — Vol. 27(4). — P. 217–228.
22. Filippova, E., Astington, J. W. Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding // Child Development. — 2008. — Vol. 79(1). — P. 126–138.

Театр теней как эффективный инструмент речевого развития дошкольников

Потапова Галина Яковлевна, воспитатель;

Саплина Юлия Александровна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская область)

В данной работе рассматривается роль теневого театра в развитии речи ребенка. Поскольку речевое развитие детей тесно связано с мелкой моторикой, теневой театр выступает одним из эффективных инструментов в этом процессе. В статье анализируется вариативность использования теневого театра в жизни детей и его значимость для стимуляции устной речи. В процессе игры дети учатся не только общаться, но и фантазировать, сочиняя собственные истории.

Ключевые слова: игра, познание мира, развитие кругозора, стимуляция устной речи, герои, теневой театр.

В современном мире все больше детей сталкиваются с речевыми трудностями. Причины этого многообразны: от неврологических особенностей и заболеваний до недостатка живого общения, вытесняемого гаджетами, а также эмоциональных стрессов [2, с. 57].

Чрезмерная информационная перегрузка, особенно контентом, не соответствующим возрасту, также может негативно сказаться на развитии речи. Как же помочь ребенку обрести дар слова? Не секрет, что ведущий вид деятельности для детей — это игра. Через нее они познают мир, учатся взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Именно здесь на помощь приходит театрализованная деятельность — волшебный ключ к миру игр и перевоплощений, который открывает дверь от монотонных занятий к удивительным приключениям. Театр не только разви-

вает речь, но и сплавливает детский коллектив, укрепляет уверенность в себе и повышает самооценку.

Также стоит отметить, что театрализованная деятельность решает целый спектр задач:

— стимулирует устную речь, развивая ее плавность и связность;

— способствует формированию звуковой культуры речи, обогащая словарный запас;

— формирует мыслительную деятельность и развивает воображение;

— развивает мелкую моторику и координацию движений.

Театральная деятельность удивительна, но одним из самых завораживающих ее видов является театр теней. Его считают древним искусством, зародившимся в Китае более полутора тысяч лет назад.

Традиционный театр теней основан на игре света и тени: плоские фигуры, освещенные изнутри, оживают на экране, создавая волшебный мир. Он завораживает и детей, и взрослых, притягивая возможностью увидеть знакомых и таинственных персонажей, оживающих в танце силуэтов [1, с. 37]. Необычность зрелища переносит юных зрителей в загадочную, полную тайн вселенную, где возможно любое чудо. Дети погружаются в мир ярких эмоций и активно участвуют в создании магии. Вырезая фигурки из картона, они развивают мелкую моторику, которая напрямую связана с речевым развитием [4, с. 69].

Воплощая на сцене любимые сказки, дети учатся взаимодействовать друг с другом, их связная речь становится богаче и выразительнее.

В своей работе для стимуляции мышления и воображения я часто предлагаю детям самим придумать героев и сюжет своей истории, что очень заинтересовывает дошкольников. Бывает так, что дети затрудняются придумать полноценный сюжет, тогда на помощь приходит совместная работа группы и взрослого. В процессе воображения рождается завораживающее представление, обогащающее речевое общение. Иногда случается так, что желающих играть больше, чем ролей, — тогда в ход идет профессиональная смекалка. Чтобы не отбить у детей интерес к игровой деятельности, мы используем различные театральные профессии: кассиры, осветители, декораторы. Это не только усиливает желание играть, но и расширяет словарный запас, развивает связную речь, учит детей сотрудничеству и познанию нового.

Создание героев театра теней — процесс удивительный и завораживающий. Их можно создавать как из бумаги и картона, так и из обычных игрушек. С их помощью можно разыгрывать представления или играть в простые игры. Но самым доступным вариантом театра теней являются руки, точнее — проецирование фигур руками на стене.

Создание теней с помощью рук (пальчиковый театр) требует сложной координации пальцев, что, согласно нейробиологическим исследованиям, тесно связано с активацией речевых центров мозга. Этот вид игры прекрасно развивает мелкую и крупную моторику, координацию движений, что благотворно влияет на общее речевое развитие.

Поскольку теневой театр — незаменимый инструмент для развития речевого дыхания, необходимого для полноценной речи, в своей профессиональной деятельности я зачастую использую такие упражнения, как: «Задуи свечу» (силуэт свечи у основания, пламя на нити сверху), «Бабочки» (бумажные бабочки, привязанные на нити), «Горячий чай» (силуэт чашки внизу, пар — наверху на нити), «Открой солнышко» (бумажные облака свисают, солнце — на ширме).

Также в работе я использую метод игры с собственной тенью, который вызывает особый восторг у детей. Для этого не нужно каких-либо атрибутов, нужна лишь

большая ширма или простыня и яркий источник света. Таким способом можно разыгрывать целые спектакли, концерты и игры вроде «Кто там спрятался?».

Все это способствует взаимодействию, развивает воображение, связную речь и расширяет словарный запас.

Достаточно один раз открыть детям волшебный мир театра теней, и они сами будут стремиться к игре, предлагать свои идеи и делиться творческими замыслами.

Театр теней — это не просто развлечение, а высокоэффективный психолого-педагогический инструмент для развития речи у детей дошкольного возраста. Сочетая игровые элементы с логопедическими техниками, этот вид искусства помогает преодолевать коммуникативные барьеры, стимулирует воображение и развивает выразительность, превращая процесс обучения в незабываемый опыт [3 с. 93].

Вы спросите, почему театр теней эффективен?

Ответ прост. Секрет успеха этого метода кроется в создании атмосферы тайны и волшебства. Для ребенка тень — это не просто отсутствие света, а живой персонаж, ожидающий своего «оживления». Чтобы вдохнуть жизнь в силуэт на экране, ребенку необходимо общаться, вживаться в роль, наделять персонажа уникальными чертами характера и подлинными эмоциями. Необходимость дать голос и душу неодушевленным предметам снимает прямое социальное давление, способствуя свободе самовыражения.

Интеграция театра теней в образовательный процесс приносит ощутимую пользу в различных областях когнитивного и лингвистического развития:

Укрепление диалогической и монологической речи: Дети учатся структурировать повествование, начинать и поддерживать диалог, а также восстанавливать сюжетную линию сказок, что повышает связность речи, а обсуждение декораций, костюмов и характеров персонажей побуждает использовать новые, более специфические термины, обогащая лексический запас юных актеров. Воспитанники учатся адаптировать голоса к драматическому контексту — изменение тембра, громкости и стратегические паузы — развивает чувствительность к выразительным нюансам языка [2 с. 21].

Посредством театрализованной теневой игры у детей происходит процесс преодоления страха публичных выступлений, поскольку непрозрачный экран служит защитным щитом, даря юным актерам чувство психологической безопасности. Скрываясь за сценой, ребенок перестает бояться осуждения, его скованность исчезает, что позволяет проявлять себя искренне.

Исходя из вышеизложенного, хочется отметить, что участие в театре теней оказывает мощное положительное влияние на эмоциональную сферу ребенка. Расширяется кругозор, создается атмосфера, требующая постоянного общения, обучения пониманию и управлению своими чувствами и чувствами других. Происходит процесс стимуляции мелкой моторики. Все это формирует творческую личность, способную к диалогу, развивает фантазию, память и, самое главное, речь.

Литература:

1. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду : игры, упражнения, сценарии / Е. А. Антипина. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 128 с.
2. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников : книга для воспитателя детского сада / Л. В. Артемова. — М.: Просвещение, 1991. — 127 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
4. Доронова Т. Н. Театрализованная деятельность как средство развития детей 4–6 лет: учебно-методическое пособие / Татьяна Доронова. — Москва: Обруч, 2014. — 159 с.

Эрика Тамби. Жизнь на благо воспитания и просвещения детей

Тамби Сергей Александрович, кандидат политических наук (г. Москва)

Автор настоящего научного исследования рассказывает о жизни и деятельности Эрики Тамби (род. в 1953 году), всю свою жизнь посвятившей сфере детского образования и до сих пор беззаветно трудящейся на этом поприще. Учитель, классный руководитель, работник Силламяэской школы, наконец, директор Муугаской основной школы и директор детского дома в Нарва-Йыэсуу — вот лишь некоторые из её ответственных постов. Удостоенная в 2001 году эстонской Медали Белой Звезды, Эрика Тамби являет собой яркий пример жертвенного служения на благо воспитания и просвещения подрастающего поколения.

Ключевые слова: Эрика Тамби, просвещение в Эстонии, эстонская школа, эстонский детский дом, Силламяэ, Нарва-Йыэсуу

Erika Tambi. A Life for the Welfare of Child-Rearing and Education

Tambi Sergey Aleksandrovich, candidate of political sciences (Moscow)

The author of this scientific paper tells about the life and work of Erika Tambi (born in 1953), who devoted her entire life to the children's education sector and still works selflessly in this field. Teacher, class master, employee of the Sillamäe School, and, finally, schoolmistress of the Muuga Middle School and director of the Orphanage in Narva-Jõesuu — these are just a few of her responsible posts. Awarded the Estonian White Star Medal in 2001, Erika Tambi's activity is a bright example of self-sacrificing service for the welfare of the younger generation's child-rearing and education.

Keywords: Erika Tambi, education in Estonia, Estonian school, Estonian orphanage, Sillamäe, Narva-Jõesuu

Введение

Данное исследование продолжает ряд моих работ, посвящённых всестороннему изучению биографий известных представителей и носителей эстонской фамилии Тамби. Напомню читателям о том, что ранее в печати вышли мои статьи о ленинградском художнике и графике Владимире Александровиче Тамби и его брате натуралисте Аркадии Александровиче Тамби, директоре Нарвской Лёнпрядильной мануфактуры Александре Ивановиче Тамби, третьем секретаре Пайдеского райкома Доре Ивановне Тамби, пресс-секретаре Спасательного департамента Эстонии Тийте Тамби, петербургском барде, писателе и поэте Николае Алексеевиче Тамби (Берлеве). Наконец, было опубликовано моё комплексное исследование об истории ныне утраченной деревни Тамби, которая до Великой Отечественной войны располагалась близ деревни Вайвара и города Нарва.

Биография Эрики Артуровны Тамби (Erika Tambi; урождённая Курцалтс; Kursalts), всю свою жизнь проработавшей в сфере воспитания и образования детей (и до сих пор беззаветно трудящейся на этом поприще!), является весьма насыщенной. Но обо всём по порядку.

Начало начал...

Эрика Курцалтс родилась 3 июля 1953 года. Её отец — Артур Курцалтс (1922 — сентябрь 1985), латыш по национальности, трудившийся бригадиром каменщиков, к 1957 году принимавших участие в строительстве домов в деревне Сиргала (тогда планировалось возвести здесь ни много ни мало, а шахтёрский город!), которая располагалась в Йыхвиском районе Эстонской ССР [51, с. 2].

Газета «Советская Эстония» в июне 1959 года отмечала следующее: «На кладке фундаментов и стен работают бригады каменщиков, возглавляемые товарищами Богдановым и Курцалтсом. Хотя в первой бригаде — опытные каменщики, а во второй — недавние землекопы, бригада

Артура Курцалтса приобретает всё большую известность. До сентября прошлого года десять землекопов посещали курсы. С начала сентября они по старой памяти отрыли траншеи для фундамента дома № 4, но не ушли на другой объект, а сами стали класть фундамент и стены. Успехи в работе окрылили строителей. Коммунист Топс, комсомолец Варунин, беспартийные Никонов, Снетков и Пичугин, сам бригадир подали мысль о том, чтобы включиться всей бригадой в борьбу за почётное звание «Коллектива коммунистического труда». Все каменщики поддержали это предложение. Годовое задание они решили выполнить на три месяца раньше срока, а затем начать сооружение школы и жилых домов. Быстро растущие коробки новых домов — свидетельство трудовой доблести каменщиков бригады Артура Курцалтса.

С новым шахтёрским городом связывают свою жизнь, планы и надежды многие. Инструментальщик Карл Талберг и бригадир каменщиков Артур Курцалтс строят в Сиргала индивидуальные дома. «По национальности я латыш», — говорит Артур. «Служил в Эстонии в Советской Армии, познакомился с Алиде и женился. Теперь у нас трое детей. Построю себе домик и перевезу семью из поселка Вийвиконна. Где работаю, там и жить буду». <...> Вот только год, как пришли сюда строители, а посмотрите вокруг: уж город растёт! Они разбудили край вечного зелёного безмолвия. Богатства его, веками лежавшие под спудом, дадут пищу котлам Прибалтийской ГРЭС, заревом электрических огней озарятся Аувереские леса. И это время недалеко» [9, с. 3].

К 1967 году товарищ Курцалтс работал бригадиром ремонтно-механического цеха комбината в Кивийли [8, с. 1]. В январе 1980 года пенсионерка Алиде Артуровна Курцалтс (1924–2012; в девичестве Айт) была награждена медалью «Ветеран труда» [12, с. 3].

Итак, в 1969 году Эрика Курцалтс окончила эстонскую школу в городе Силламяэ [52]. В том же году выпускником этого учебного заведения стал и Хейно Тамби (Heino Tambi; родился в 1952 году), который живёт сейчас в городском посёлке Кохила. Родителями Хейно являлись происходивший из Вайвара эстонец Яан Тамби (1915–2003) и Элла Тамби (1930–1991; в девичестве Эррас).

Тридцать первого декабря 1975 года в деревне Мууга (ныне — уезд Ляэне-Вирумаа) у Хейно и Эрики родилась дочь Вирге Тамби (Virge Tambi). Хейно Тамби имеет также ещё двух дочерей (Кристи и Эпп), которые моложе Вирге. Одну из внучек Хейно зовут Сандра Тамби (Sandra Tambi). Ранее Хейно работал водителем Раплаского районного отряда «Эстонской сельскохозяйственной техники» (Rapla Eesti Põllumajandustehnika rajoonikoondis).

Учительница первая моя

Летом 1973 года предполагалось, что Эрика Курцалтс станет новоиспечённой учительницей в Валгуской школе, располагавшейся в деревне Валгу Раплаского района Эстонской ССР [14, с. 1]. В 1978 году в Педагогическом

институте имени Эдуарда Вильде (г. Таллин) Эрика защитила курсовую работу на тему: «История восьмиклассной школы в Кодила» («Kodila 8-klassilise kooli ajalugu»; научный руководитель Лембит Андресен) [49]. Специальность Эрики Тамби — «Русская филология».

К 1979 году Эрика Тамби являлась классным руководителем в Кодилаской школе (деревня Кодила, Эстонская ССР) [16]. В том году под её классным руководством выпустился класс из 10 человек [17].

В Эстонском национальном архиве хранятся дела о принимавшихся в члены КПСС кандидатах. В их числе имеется там и датированное декабрём 1986 года дело Эрики Тамби — о рассмотрении её кандидатуры при приёме в ряды Компартии в Раквереском райкоме КПЭ [15].

На посту директора Муугаской основной школы

В 1981 году Эрика Тамби стала директором 8-классной Муугаской школы (Muuga Põhikool) [40, с. 4]. Проживала она там же — в деревне Мууга волости Лаэквере (ныне — уезд Ляэне-Вирумаа) [18].

По случаю Дня учителя Эрика так отзывалась в 1983 году о профессии учителя: «Это такой жизненный путь, который полон ежедневной напряжённой работы, поисков и беспокойства, сомнений и особых требований к себе. У учителя много забот об учениках, но моменты радости рассеивают тучи тревог. Школа — это прежде всего молодость. Однако огонь молодости также согревает сердце учителя. Поэтому хорошо, если у человека есть призвание к преподаванию, если он работает так, чтобы приносить удовлетворение всем. Учитель сельской школы, возможно, меньше устаёт, его жизнь спокойнее, чем у городского учителя, уроки и нервное напряжение меньше. Возможно, именно поэтому учитель сельской школы может больше отдавать себя своим ученикам...». В то время в её подчинении находились 12 школьных учителей [50, с. 2].

К октябрю 1996 года директор Муугаской основной школы Эрика Тамби являлась кандидатом в волостное собрание волости Лаэквере [25, с. 4].

Когда в 2000 году Президент Эстонской Республики Леннарт Мери посетил Муугаскую школу во время своего визита в уезд Ляэне-Вирумаа, перед ним выстроилась длинная очередь из детей, желавших получить в свой дневник автограф главы государства. «Мы рады, что Президент обратил на нас внимание», — подчеркнула тогда Эрика Тамби [34, с. 6].

А в феврале 2001 года директор Муугаской основной школы Эрика Тамби была удостоена эстонской Медали Белой Звезды (эст. — Valgetähe medal) [43]. Она получила эту награду из рук Президента Эстонской Республики Леннарта Мери [53]. Эрика адресовала её всей большой школьной семье и, конечно же, детям.

Ярко и незабываемо отмечались юбилеи Муугаской школы, например, 210-летие в 1996 году [38, с. 8] и 215-летие в 2001 году [36, с. 4]. В 2001 году Министерство об-



Рис. 1. Эрика Тамби. Источник: Линнард Т. Директор Эрика Тамби — для детдомовцев просто Эрика // Северное Побережье. 2010. № 225. 27 нояб. С. 1, 9. Фотография Матти Кямья

разования Эстонской Республики решило поддержать учебные заведения в приобретении учебных пособий, распределив по всем начальным школам комплект учебных пособий по физике (его цена составляла 8 102 эстонских крон). Эрика Тамби обратила тогда внимание на то, что «ситуация с учебными пособиями по естественным наукам очень плохая. Хорошо, что Министерство начало заботиться о школах». Эрика сообщила также, что посылка с книгами уже прибыла в их школу, а учитель физики Ульрика Пальтс проверила её содержимое. «Она пообещала начать использовать книги на следующей неделе», — отметила Э. Тамби. Директор признала, что использовавшиеся до этого учебные пособия уже устарели и имели старомодный дизайн [31, с. 3].

Весной 2002 года муниципалитет приступил к реконструкции Муугаского мызного (приусадебного) парка, который сильно пострадал во время урагана, разбушевавшегося осенью 2001 года (тогда были повалены десятки деревьев). В целях приведения парка в порядок, Эрика Тамби смогла привлечь к этой работе девятиклассников и местных безработных, а также технику [42, с. 3].

Однажды в здании Муугаской школы произошла авария: радиаторы примёрзли и лопнули. Поэтому детей (а в то время в этом учебном заведении обучалось 130 учеников) пришлось разместить в расположенном близ школьного здания ангаре, где до этого располагался спортивный зал, библиотека и подсобные помещения [30, с. 8]. Муугаские школьники обучались в этом ангаре в течение долгих семи лет. Так продолжалось до тех пор, пока не удалось за счёт собственных средств и рассылки десятков писем по многим инстанциям отремонтировать расположенное неподалёку здание Муугаской мызы (усадьбы) [23].

Реставрация здания Муугаской усадьбы

Вообще здание старинной Муугаской мызы (Muuga mõis) могло и не сохраниться, если бы не назначение в своё время Эрики Тамби директором Муугаской школы [27, с. 10]. Ведь она не только мечтала восстановить это историческое здание, но и ещё в начале 1980-х годов предприняла конкретные практические шаги для этого, получив на это соответствующее разрешение от компетентного органа по

реставрации и заручившись их поддержкой [39, с. 2]. Сам процесс согласований вызывал многие тревожения, «заставив молодого и энергичного директора поседеть. Но цель была поставлена, начало положено, и, в результате неустанной работы многих структур и людей, усадьба наконец-то была отреставрирована» [28, с. 4]. Реставрация в основном завершилась весной 1994 года, и школа вернулась на своё прежнее место. Здание Муугаской мызы стало выглядеть ещё более величественным и красивым, чем когда-либо. Кстати, в том году в школе обучались 98 детей и работали 14 учителей.

Но окончание ремонта затягивалось. Например, в 1994 году Эрика Тамби отмечала, что при содействии муниципальных властей основной этап работ был уже выполнен, однако предстояло ещё обустроить гардероб и отремонтировать первый этаж. Необходимо было также привести в порядок фасад здания и благоустроить прилегающую территорию и парк [33, с. 8].

Когда мызный дом был приведён в порядок, Эрику Тамби, которая проработала этой школы в течение долгих 24-х лет, уволили в 2005 году... [24, с. 4]. Отреставрированное здание мызы было открыто для посещения всеми желающими в июне 2001 года [37, с. 2], а школьники смогли посещать его уже начиная с начала апреля 2001 года [32, с. 4].

Во главе детского дома в Нарва-Йыэсуу

С сентября 2005 года Эрика Тамби стала трудиться директором Детского дома в курортном городе Нарва-Йыэсуу. Предыдущий директор учреждения, Лууле Кёк, после истечения срока действия трудового договора перешла в частный бизнес. Эрика сообщила, что подала заявку на должность директора детского дома по нескольким причинам: «Тот факт, что дом моей матери находится в Сиргала и что ей сейчас нужна моя помощь, — это одна из причин, но, конечно, новая должность — это новый вызов для меня». По её словам, первые встречи с персоналом детского дома и детьми произвели на неё очень хорошее впечатление. «Мы продолжим начатое и обсудим с коллективом, что ещё нужно сделать», — заявила тогда Эрика [41, с. 1].

К тому времени в этом учреждении на государственном попечении находилось 65 воспитанников — как младенцы, так и 18-летние подростки. В детдоме имелась и группа детей с недостатками здоровья. Все подопечные Эрики Тамби являлись русскими по национальности, появившимися на свет в Таллине, а также в населённых пунктах уезда Ида-Вирумаа. При детдоме функционировал тогда и Дом малютки, насчитывавший десять детей в возрасте до трёх лет [2].

Интересно, что детский приёмник-распределитель был открыт в Нарва-Йыэсуу ещё в 1947 году. В следующем году на его базе создали детский дом, названный Нарвским детским домом № 1. Первым его руководителем являлась Александра Иваненко. В 1948 году в нём прожи-

вали 45 детей, и до 1987 года детдом был «дошкольным»: воспитанники содержались там до семи лет, после чего их переводили в другие детдома Эстонской ССР. В 1988 году этой практике пришёл конец, и дети стали жить в детдоме до 18-ти лет. А в 1970 году был утверждён проект строительства нового здания для детского дома, и в ноябре 1981 оно открылось для воспитанников. Именно в этом здании детдом как раз и располагался к тому времени, когда сюда на работу заступила Эрика Тамби. Такая вот история...

В декабре 2005 года журналисты отмечали: «В Эстонии до сих пор существуют очень отсталые детские дома, в некоторых из которых, кажется, время остановилось. Возможно, самый отсталый, и при этом находящийся в плачевном состоянии, детский дом в Эстонии расположен в живописном местечке Нарва-Йыэсуу. Выцветшие светло-голубые стены украшены лишь детскими вышитыми крестиком картинками и многочисленными комнатными растениями. Коричневые столы, старые кресла середины прошлого века и телевизор. В потолке расположены «окна», которые пропускали дождевую воду вместо света, и продолжалось это до осенней поры, когда в доме заменили крышу. <...> Один мальчик приходил в гости в семью неподалёку, а теперь на Рождество четверо детей едут на хутор, чтобы провести там Рождество», — сообщила журналистам Эрика Тамби. К другим приезжал Дед Мороз, и они вместе ходили в цирк. Один из спонсоров организовал аттракцион в цирке и раздавал туда билеты.

«Некоторые комнаты находятся в очень хорошем состоянии, но некоторые не выдерживают критики. Месяц назад представители Службы охраны здоровья даже хотели закрыть нашу кухню, заявив, что готовить в таких комнатах запрещено. Но потом они дали нам отсрочку», — добавила Эрика Тамби. На кухне был сделан ремонт и закуплено новое оборудование — после этого к пищеблоку уже не было никаких нареканий.

«Наши дети накормлены, напоены и одеты. Никаких излишеств. Благодаря добрым людям и частным компаниям мы смогли жить немного комфортнее. Детям в детском доме предложили всё, но то, чего они действительно ожидают, предоставить невозможно. Тепло и нежность домашнего очага, которые дарят родители, ничем заменить», — заключила Эрика Тамби [47].

Тогда же Эрика отметила следующее: «Когда я пришла сюда работать четыре месяца назад, у меня было ощущение, что здесь сосредоточен весь гнев и ярость нашего общества. Те, кто приезжает сюда с большим сердцем, полны неповиновения к ситуации, в которой они оказались из-за своих родителей. В глубине души они всё ещё любят своих родителей.»... Она рассказала, что «в целом у детей до трёх-четырёх лет есть надежда выбраться отсюда, детей постарше брать не хотят. Многих не могут усыновить — родители в тюрьме или у них отобрали не только права опеки, но и родительские права. <...> Рождество — хорошее время, и компании отправляют детям рождественские подарки. Конечно, всё не раздаётся сразу,

это разумно разделено, чтобы можно было распределить на более длительный период времени» [48, с. 2–3].

В 2005 году о детском доме в Нарва-Йыэсуу узнали норвежцы, привезя сюда рождественские подарки и гуманитарную помощь, включая постельное бельё, швейные машинки и школьные принадлежности. Впоследствии во время каникул дети несколько раз ездили из Нарва-Йыэсуу в Норвегию, проживая там в семьях. Ребята наладили хорошие связи со своими семьями [29]. В 2007 году норвежцы снова посетили детский дом в Нарва-Йыэсуу. С ними прибыла владелица норвежской туристической компании Марит Овергард, которая начиная с 2005 года занималась организацией благотворительных акций для детского дома.

«На этот раз её сопровождали несколько учеников старших классов норвежской школы, а также два учителя», — поведала директор детдома Эрика Тамби. И добавила: «Они приехали с целью приготовить норвежский ужин для детей и, как обычно, привезли нашим детям именнные подарки. В ответ дети подарили им свои поделки». В ответ детский дом организовал для гостей экскурсию по городу Нарва, совместную поездку в Куремаэ, парк Тойла и на водопад Валасте. Норвежцы также вручили детдому символический чек на сумму в 21 тысячу норвежских крон. Эти деньги были собраны с целью предоставления детям из детдома Нарва-Йыэсуу возможности посетить Норвегию в течение пары недель летом [35, с. 3].

В феврале 2006 года главный редактор эстонского «Радио 4» Мари Вельмет передала директору детдома в Нарва-Йыэсуу Эрике Тамби чек на 140 тысяч эстонских крон. Данные средства были собраны радиослушателями в рамках проведённой в декабре 2005 — январе 2006 года благотворительной акции «Рождественский благовест». В детдоме тогда было 65 детей, самому маленькому исполнилось две недели. Учреждение нуждалось в средствах для приобретения ортопедической обуви, инвалидной коляски, аппаратуры для прогревания и ингаляции, массажной дорожки. Также необходимо было изыскать средства для оплаты операции по исправлению зрения у одного мальчика.

Эрика Тамби поблагодарила Мари Вельмет, а также редактора Нарвской студии «Радио 4» Галину Шустрову и других журналистов за помощь детям. Подопечные Эрики порадовали гостей концертом, одна из песен на котором была посвящена их воспитателям. В этой композиции имелись слова об их доме как «надёжном причале». Детский дом также посетили мэр города Нарва-Йыэсуу Андрес Ноормяги и его заместитель Татьяна Пагаева [1].

В октябре 2008 года Эрика Тамби искренне радовалась, что из вверенного ей детского дома в Нарва-Йыэсуу временно был усыновлён 12-летний мальчик и его брат, который был на пять лет старше [13]. А 21 ноября 2008 года детский дом в Нарва-Йыэсуу отметил свой 60-летний юбилей!

Планы по переезду детдома в Нарва Йыэсуу из старого здания в шесть планировавшихся к постройке новых од-

ноэтажных коттеджей были озвучены ещё в апреле 2008 года (тогда в детдоме проживало 42 ребёнка) [3, с. 7]. Директор и сотрудники учреждения поддержали идею возведения семейных коттеджей. Переезд должен был состояться в конце 2010 года (тогда в детдоме насчитывалось 34 ребёнка), но сроки его неоднократно переносились. На вопрос журналиста, переживают ли дети из-за отложенного переезда, директор Эрика Тамби ответила скорее отрицательно [46, с. 4]. «Наши дети знают, что переезд в новые дома произойдёт тогда, когда дома будут готовы», — лаконично ответила она [10, с. 5].

По словам Эрики Тамби, все шесть коттеджей — два на улице Нуурме, два — на улице Метса, а также два — на улице Яана Поска — к декабрю 2010 года стояли «под крышей». В коттеджах на улице Яана Поска ещё шли внутренние работы. Каждые две недели, по словам директора, на объектах проходили собрания ответственных лиц. «Ждём ли мы переезда с нетерпением, трудно ответить», — честно признавалась Эрика Тамби. «Детям, думаем, будет жить удобно и приятно небольшим коллективом в таких вот индивидуальных жилых домах, с собственной кухней, прачечной, гаражом, с небольшим участком земли. А будет ли всё в порядке с финансированием, пока сложно сказать. Покажет будущее» [6].

В 2009 году в эстонских СМИ разошлась новость о том, что одна американская организация по усыновлению разместила в сети Интернет, для всеобщего пользования, данные об эстонских детях-инвалидах, проживавших в детских домах. На их сайте уточнялось, например, что в детском доме Нарва-Йыэсуу росли пятеро братьев и сестёр, причём двое старших были «совершенно нормальными», и их также можно было усыновить по отдельности, уточнялось на сайте. Трое же младших братьев и сестёр имели инвалидность и нуждались в особом уходе, сообщалось там же. Но их можно было взять на попечение по одному — если бы кто-нибудь проявил интерес. На фотографиях — девочка-подросток с большими тёмными глазами и хвостиком. На её плече — белый плюшевый мишка на коричневом кожаном диване. Было указано её имя и подробно расписана информация о её братьях и сёстрах.

«Никто ещё не навещал этих детей», — сообщила журналистам Эрика Тамби, директор детского дома в Нарва-Йыэсуу, говоря о своих подопечных детях. Она была искренне удивлена раскрытием конфиденциальных данных детей: «Очень странно! Как они туда попали? Мы никогда не разрешаем фотографировать детей — даже спонсорам, ведь они — уязвимый контингент. Я в шоке!». Подозрение у журналистов пало на Центр «Надежда на усыновление», являвшийся официальным партнёром Министерства социальных дел Эстонии и единственной организацией, которая выступала посредником в передаче эстонских детей в Америку. Эстонцы и американцы по-разному понимают использование конфиденциальных персональных данных. Эстонцы подметили, что сами очень строго соблюдают Закон о защите данных, а американцы же, по их мнению, не так строги в этом отношении [21].

Эрика Тамби пристально следила за дальнейшей судьбой своих детей. Например, в 2009 году она отозвалась о своей бывшей подопечной Алёне Луковкиной следующим образом: «От имени всех детей и сотрудников детского дома я хочу поздравить её с предстоящими праздниками. Желаю ей терпения и рассудительности, чтобы она принимала только зрелые и правильные решения. Чем раньше она начнёт самостоятельную жизнь, тем лучше это повлияет на её будущее».

Алёна Луковкина часто посещала старые знакомые места, планируя встретить Новый год в кругу друзей из детдома. Эрика Тамби отметила, что «Алёне очень повезло. Нарва-Йыэсуу — небольшой город. Получить здесь муниципальную квартиру сложно, иногда совершенно невозможно. Руководствуясь опытом коллег в Нарве и Кохтла-Ярве, могу сказать, что детей размещают в общежитиях. Алёна получила свою собственную квартиру. Я уверена, что это лучший вариант. Конечно, собственный дом — это собственный дом. Алёне предложили возможность жить в детском доме до окончания школы. Осталось совсем немного — целых полтора года. Но Алёна решила начать самостоятельную жизнь. Главное, что теперь у неё есть место для этого» [20, с. 3].

Министерство культуры Эстонии ежегодно преподносило в дар одному из эстонских детских домов домашний кинотеатр. В 2009 году выбор пал на детский дом в Нарва-Йыэсуу. Министра Лайне Янес здесь встретили директор Эрика Тамби и вся большая семья детдома. Во время осмотра территории Министр, несмотря на витающую в воздухе некоторую грусть, выразила удовлетворение преданностью сотрудников детского дома своим детям [22, с. 1].

В 2010 году Эрика в большом интервью газете «Северное побережье» призналась: «Отношения между ребёнком и директором вообще должны быть такими, чтобы ребёнок подходил ко мне не как к директору Тамби, а как к Эрике. У нас так и есть: я для детей — просто Эрика. Они, правда, мне «выкают» — у русских людей форма «вы» вообще очень сильно укоренилась, и я это менять не стала».

Она также отметила: «У нас 40 мест, пять свободны. Это очень хороший знак, ведь, например, в прошлом году у нас ни одно место не пустовало долго. <...> В русском языке имеются очень сочные выражения, но в последние годы ребята, насколько я слышу, не используют даже такое распространённое слово, как «блин». Воспитатели тоже не жалуются на то, чтобы их куда-то посылали. Но в первые годы работы я была вынуждена кое-что выслушивать. Однако сегодня ситуация с подростками такая, что если бы мне предоставили возможность кого-то из них отдать за проступки и мне пришлось бы делать выбор, то отдать было бы некого» [26, с. 11].

В том же интервью Эрика рассказала и про неизбежную разлуку с детьми: «Да, расставание у нас происходит со слезами. Но я храню фотографии этих детей под стеклом на своем рабочем столе. Здесь есть, к примеру, снимок мальчика, покинувшего наш детдом ещё до того, как я пришла сюда на работу. Несмотря на это, он пришёл

в гости и сказал, что это ничего не значит — что хочет и со мной общаться. Он работает поваром в одном из столичных ресторанов и приобрёл себе однокомнатную квартиру. Это большой шаг, если учесть цены на недвижимость в Таллине. Молодец парень!» [7, с. 9].

В 2010 году Эрика отмечала, что бюджет самого детского дома позволял приобретать лишь самое необходимое для его воспитанников, однако если люди хотят помочь, то здесь им будут только благодарны за любую поддержку. Тогда в учреждении насчитывалось 40 разновозрастных воспитанников. Некоторым не было и года, другие учились в старших классах. Нравнодушные могли передать одежду и обувь, коляски, бутылочки и стульчики для кормления, пеленальные доски, детское питание, кровати, постельные принадлежности и бельё, полотенца и мешки для колясок, развивающие игрушки, книги, велосипеды для всех возрастов, санки, спортивный инвентарь, музыкальные центры, магнитофоны, плееры — для старших детей в личное пользование. Организаторы акции предлагали осуществлять и денежные пожертвования на покупку домика-горки в подарок детям, а также на помощь в виде одежды, обуви и косметических средств. Пункты сбора вещей работали по всей Эстонии, в том числе в Нарве, Силламяэ, Кохтла-Ярве и Йыхви [5, с. 1].

Когда в феврале 2011 года у коллег — детдома в Кохтла-Ярве — возникло затруднение в изыскании 170 тысяч эстонских крон на установку автоматической пожарной сигнализации, директор детского дома в Нарва-Йыэсуу Эрика Тамби, комментируя произошедшее недавно большое горе в связи с гибелью детей в результате пожара в другом детдоме — в Хаапсалу, отметила следующее. По её словам, если пламя распространилось так быстро, то на это должна была быть очень серьёзная причина. «Я думаю, специалисты её установят», — отметила она. «А что касается нашего дома, то хоть мы и скоро должны переехать в новые помещения, у нас выполнены все противопожарные требования, потому что дожить в старом доме надо всё-таки в безопасности» [4, с. 1–2].

Летом 2011 года Э. Тамби принимала участие (наряду с другими пятью кандидатами) в конкурсе на должность директора создаваемой в городе муниципальной Силламяэской гимназии, которая с 1 сентября 2012 года начала свою работу в здании школы «Астангу». Руководителем гимназии в итоге был избран директор Раквереской русской гимназии Арно Касенийт [11].

Нынешняя работа в Силламяэской гимназии

К настоящему времени Эрика Тамби является специалистом по благополучию (эст. — *heaoluspetsialist*) в Силламяэской гимназии (*Sillamäe Gümnaasium*), которая находится в городе Силламяэ. До этого она трудилась там же руководителем по развитию и администрированию (*arendusja haldusjuht*) [19]. В этом учреждении она также занимала посты члена Совета гимназии по рабочей среде [44, с. 3] и ответственного за пожарную безопасность [45, с. 4].



Рис. 2. Родители Эрики Тамби — Артур Курцалтс и Алида Курцалтс со своей старшей дочерью Лууле (умерла в 2023 году). Источник: фотография из архива Вирге Тамби



Рис. 3. Артур Курцалтс и Алида Курцалтс с младшей дочерью — Эрикой Курцалтс (в замужестве — Тамби). Источник: фотография из архива Вирге Тамби



Рис. 4. Главный инженер управления Сиргалаского карьера И. Кангур (слева), заведующий отдела строительства Кохтла-Ярвского строительного треста В. Матырин и бригадир Артур Курцалтс обсуждают проблемы строительства второго Сиргалаского карьера. 2 июня 1964 года. Источник: Eesti Rahvusrhiiv. EFA.250.0.45656



Рис. 5. Три некролога в связи со смертью Артура Курцалтса. Источники: Punane Täht [EKP Rakvere Rajoonikomitee ja Rakvere Rajooni RSN häälekandja]. 1985. № 112. 21 sept. Lk. 4; Punane Täht. 1985. № 115. 28 sept. Lk. 4



Рис. 6. Эрика Тамби (в девичестве — Курцалтс) в молодости. Источник: фотография из архива Вирге Тамби



Рис. 7. Хейно Тамби, происходящий из деревни Сиргала и проживающий ныне в городском посёлке Кохила. Примерно 2014 год. Источник: фото из архива Хейно Тамби

1979	<i>Klassijuh. Erika Tambi</i>
	1. Ivar Aare
	2. Kaja Aller
	3. Raivo Lippus
	4. Maire Maask
	5. Evi Säk
	6. Harri Ots
	7. Küllike Kaljend
	8. Elle Viidemann
	9. Peep Kodar
	10. Aime Pihelgas

Рис. 8. Список выпускников Кодилаской школы (деревня Кодила Эстонской ССР) 1979 года, окончивших школу под классным руководством Эрики Тамби. Источник: фото из архива С. А. Тамби



Рис. 9. Муугаская основная школа (располагавшаяся в старинном здании Муугаской мызы), директором которой в 1981–2005 годах работала Эрика Тамби. Перед зданием — памятник классiku эстонской литературы Эдуарду Вильде. Деревня Мууга волости Ляэквере уезда Ляэне-Вирумаа, Эстонская Республика, 2007 год. Источник: фото Ивара Лейдуса

Õpetajate Leht 9. september 2005

Ühest ebameeldivast juhtumist

Erika Tambi,
Muuga Põhikooli direktor

Olen alati seda meelt olnud, et pedagoogina peaks saama töötada ainult see inimene, kes suudab aus olla. Tahan avalikustada ühe sündmuse, mis on nüüd lõpuks ka lahenduse leidnud.

Lugu on kahest pedagoogist, kes töötasid Muuga Põhikoolis – Agnes Maasild õppealajuhatajana ja tema mees Rein Maasild õpetajana. Õppealajuhataja teadis, et usaldan teda. Rein ja Agnes Maasild jätkusid paraku juhtumust seda ära kasutada.

1999. aasta kevadeks oli Rein Maasild leidnud endale uue töökohta ning andis lahkumisavalduse. Mees armas

tas ka alkoholi. Ükskord suvel purjus oles laimas ta Muuga Põhikooli õpetajaid, söimas neid lollideks ja hari-matuteks. Ennast mees kiitis ja ütles endal olevat koguni kaks kõrgharidust. Seda kuulnud inimene tuli minu kilest küsima, mis meie koolis lahti on. Lubasin asja uurida.

Tuli meelde, et 1990. aastal astus Rein Maasild Tartu Ülikooli. Enne seda oli ta lõpetanud Viljandi Kultuurikooli. Meenus ka see, et kooli lõpetas ta ülikooli jaoks kangesti kiiresti. Rein Maasild rääkis siis valjuhäälselt, et on olnud nii tubli, et läbis aastaga kaks aastat. Ja me kõik jäime teda uskuma.

Suhtlesin kõigepealt Tartu Ülikooli arhiiviga. See, mis ma sealt kuulsin,

võttis algul sõnatuks, kuid tõde tuli tunnistada. Rein Maasild oli sisseastumiseks esitanud Tallinna Ed. Viide nim. Pedagoogilise Instituudi diplomi ja saanud koguni neljandale kursusele. Helistasin Tallinnasse. Sealt tuli kiri, et Rein Maasilla nimelist ei ole TPed-i kunagi õppinud. Lõpuks selgus, et sellise numbriga diplom on antud välja hoopis Kaja Treiali nimele. Sain seda kontrollida, sest Kaja Treial töötas mõnda aega Muuga Põhikoolis asendusõpetajana. Dokumendi koopia asemel tõi ta tööleasumisel paberiliku, kus olid diplomi andmed, tema allkiri ning kinnitus, et ta ei leia oma diplomit üles. Uskusin, mis mul üle jäi.

Arvan, et lugu oli selline: Rein Maasild soovis õppida Tartu Ülikoolis rühmas, kus eeldati kõrgharidust. Ta sai kas siis Kaja Treiali teades või teadmata oma valdusesse tolle diplomi, võltsis selle omanimeliselt ja kasutas koopiat ülikoolile esitamiseks. Õppealajuhataja teadmisel kinnitati ärakiri kooli pitsatiga ja direktori võltsiid allkirjaga. Ka kõik ülejäänud vajalikud dokumendid olid kinnitatud kooli pitsatiga. Minu jaoks täiesti

mõistmatu tegu, sest Rein Maasild oles võinud vabalt võltsinguta kooli sisse saada.

Suhtlesin mõlema ülikooliga. Mulle vastati tol korral, et nad tegelevad selle probleemiga ise. Kuna Rein ja Agnes Maasild lahkusid Muuga Põhikoolist, ei pidanud ma vajalikuks selle asjaga enam tegemist teha.

Tänavu kevadel helistasin Tartu Ülikooli, saamaks teada diplomi saatusest. Selgus, et sellega ei olnud keegi rohkem tegelema.

Praegune jurist võttis asja uurida ja 2005. aasta sügiseks sai asi lahendatud. Valskuse teel saadud kõrgharidust tõendav dokument on tühistatud.

Inimesi peab usaldama, kuid alati tuleb vist ka kontrollida.

Toimetusest

Tabivere vallavanema Aare Aunapi kinnitusele oli kohaliku gümnaasiumi direktorina töötanud Rein Maasild juba enne tema Tartu Ülikooli diplomi kehtetuks tunnistamise ametliku teate vallavalitsusse jõudmist esitanud lahkumisavalduse, mis ka rahuldati.

Рис. 10. Статья директора Муугаской основной школы Эрики Тамби в связи с резонансным случаем подделки диплома Таллинского педагогического института Рейном Маасильдом, трудившимся в 1981–1999 годах учителем в Муугаской школе, а позже — директором Табивереской гимназии. Источник: Tambi E. Ühest ebameeldivast juhtumist // Õpetajate Leht. 2005. № 31. 9 sept. Lk. 18



Рис. 11. Эрика Тамби — директор детского дома в Нарва-Йыэсуу. Источник: Линнард Т. Директор Эрика Тамби — для детдомовцев просто Эрика // Северное Побережье. 2010. № 225. 27 нояб. С. 1, 9. Фото Матти Кямья



Рис. 12. Директор детского дома в Нарва-Йыэсуу Эрика Тамби (крайняя слева) и старшая медсестра Нина Хасянова со своими подопечными. Источник: фото Е. Ашимихина



Рис. 13. Директор детского дома в Нарва-Йыэсуу Эрика Тамби (слева) принимает из рук главного редактора эстонского «Радио 4» Мари Вельмет (справа) чек на сумму в 140 тысяч эстонских крон. Источник: фото Е. Ашимихина



Рис. 14. Эрика Тамби. Фотография примерно 2010–2013 годов. Источник: фото из архива Эрики Тамби



Рис. 15. Подарок Эрике Тамби на 70-летие от её дочери Вирге Тамби. Источник: фото из архива Вирге Тамби



Рис. 16. Эрика Тамби (вторая справа), её дочь Вирге Тамби (крайняя справа), Лууле (сестра Эрики; крайняя слева) и старший сын старшей дочери Лууле (на переднем плане). Источник: фото из архива Вирге Тамби



Рис. 17. Эрика Тамби (справа) ведёт беседу со своей сестрой Лууле (в центре) и её старшей дочерью (слева). Мыза Сака, уезд Ида-Вирумаа, Эстонская Республика. Источник: фото из архива Вирге Тамби

Эрика Тамби никогда не останавливается на достигнутом. На регулярной основе посещает курсы повышения квалификации. Она является поклонницей творчества в разных его проявлениях. Например, любит поэзию эстонской поэтессы Рут Мааль (Ruth Maal), которая работает учителем эстонского языка и литературы в Нью-ской школе.

Дочь Эрики Тамби — Вирге Тамби (Virge Tambi) является активисткой Муугаского общества сельских женщин «Эха» (Muuga Maanaisteselts «Eha»; кстати, сама Эрика ещё в 1998 году была избрана членом правления этого общества). Вирге Тамби училась в Раквереской Педагогической

школе, а также в Высшей сельскохозяйственной школе в Кехтна. Работала учителем в школе Авинурме, школе Азери, Раквереской русской гимназии, а также в школе в Сонда. В настоящее время Вирге живёт в городе Раквере и трудится в Раквереской школе «Вабадузе» (Rakvere Vabaduse Kool; бывшая Раквереская гимназия).

В заключение хотелось бы особо отметить, что Эрика Тамби (в девичестве Курцалтс) — активная и целеустремлённая женщина, а также мудрый педагог и руководитель. Сотни детей не только по всей Эстонии, но и по всему миру в высшей степени благодарны ей за незабываемые годы, проведённые вместе.

Литература:

1. Ашимихин Е. Надёжный причал // Молодёжь Эстонии. 2006. 15 февр. URL: <http://www.moles.ee/06/Feb/15/2-1.php> (дата обращения: 01.05.2026).
2. Ашимихин Е. Поможем детскому дому // Молодёжь Эстонии. 2005. 28 дек. URL: <http://www.moles.ee/05/Dec/28/8-1.php> (дата обращения: 01.05.2026).
3. В Нарва-Йыэсуу вместо детдома будут детдомики // Северное Побережье. 2018. № 79. 26 апр. С. 7.
4. Воропаева Н. На безопасность детей денег не нашли // Северное Побережье. 2011. № 36. 22 февр. С. 1–2.
5. Воропаева Н. Неравнодушные люди помогают детскому дому // Северное Побережье. 2010. № 91. 18 мая. С. 1.
6. Зайцева С. Новоселье в детском доме Нарва-Йыэсуу откладывается // Prospekt.ee. 2010. 17 дек. URL: www.prospekt.ee (дата обращения: 01.05.2026).
7. Линнард Т. Директор Эрика Тамби — для детдомовцев просто Эрика // Северное Побережье. 2010. № 225. 27 нояб. С. 9.
8. Никитин И. Требуется самого внимательного отношения // Ленинское знамя. 1967. № 20. 28 янв. С. 1.
9. Попов С. Рождение города // Советская Эстония. 1959. № 136. 12 июня. С. 3.
10. Строительство детдома продвигается со скрипом // Северное Побережье. 2011. № 12. 19 янв. С. 5.
11. Тооман А. Руководить Силламяэской гимназией будет варяг // ERR.ee. 2011. 04 июля. URL: <https://rus.err.ee/134774/rukovodit-sillamajakeskoj-gimnaziej-budet-varjag> (дата обращения: 01.05.2026).
12. Указ Президиума Верховного Совета ЭССР О награждении пенсионеров медалью «Ветеран труда» // Ленинское знамя. 1980. № 19. 29 янв. С. 3.
13. Aasmäe A. Lastekodulapsed on pärit košmaaride keskelt // Maaleht. 2008. 23 okt. URL: <https://maaleht.delfi.ee/artikkel/23961221/lastekodulapsed-on-parit-kosmaaride-keskelt> (дата обращения: 05.05.2026).
14. Allvee Ü. Lilled õpetajatele // Ühistöö [Rapla maakonna ajaleht]. 1973. № 104. 01 sept. Lk. 1.
15. Eesti Rahvusrhiiv. ERAF.2620.92.121. Tambi, Erika Arturi t. 15–17.12.1986. 9 lk.
16. Eesti Rahvusrhiiv. LVMA.11RP.2k.1792. Tambi Erika. 07.08.1973–24.08.1981. 16 lk.
17. Eesti Rahvusrhiiv. LVMA.635.2k.1415. Tambi Erika. 24.08.1981–01.01.1992. 12 lk.
18. Eesti Rahvusrhiiv. LVMA.889.2.253. Muuga küla; Omanik Aino Kannel, Elsa Liis, Merle Riispapp, Leili Kaldavee, Ilmar Soon, Aivar Kondoja, Erika Tambi. 03.03.1989–31.12.2003. 40 lk
19. Erika Tambi. Kontaktandmed // Sillamäe Gümnaasium. URL: <https://home.sillamaegymn.edu.ee/modal/content/107> (дата обращения: 01.05.2026).
20. Gritskova J. Oma katuse alla // Narva-Jõesuu. 2009. Detsember. Lk. 3.
21. Jõgeda T. Netis pakutakse Eesti lastekodulapsi ameeriklastele lapsendamiseks // Delfi.ee. 2009. 16 okt. URL: <https://ekspress.delfi.ee/artikkel/69245163/netis-pakutakse-eesti-lastekodulapsi-ameeriklastele-lapsendamiseks> (дата обращения: 06.06.2026).
22. Karis K. Minister Laine Jänes tänas Ida-Virumaa kultuuriinimesi // Eesti Teataja [Virumaa]. 2009. № 1. 01 jaan. Lk. 1.
23. Kuht E. Maaelu kolhoosiajal peitis endas võlu ja valu // Virumaa Teataja. 2008. 01 märts. URL: <https://virumaateataja.postimees.ee/2314121/maaelu-kolhoosiajal-peitis-endas-volu-ja-valu> (дата обращения: 01.05.2026).
24. Kuljus K. Kauaaegne pedagoog võltsis diplomi // Virumaa Teataja. 2005. № 170. 03 sept. Lk. 4.
25. Laekvere vallavolikogu kandidaatide nimekiri // Virumaa Teataja. 1996. № 116. 5 okt. Lk. 4.
26. Linnard T. Direktor Erika Tambi — lastekodulastele lihtsalt Erika // Põhjarannik. 2010. № 225. 27 nov. Lk. 11.
27. Maasild R. Muuga kool — 210 // Virumaa Teataja. 1996. № 57. 18 mai. Lk. 10.
28. Maasild R. 50 aastat vaimuvalgust Muuga lossis // Virumaa Teataja. № 126. 25 okt. Lk. 4.
29. Meier J. Lastekodulapsed ootavad siiraid kinke // Postimees.ee. 2009. 18 nov. URL: <https://majandus.postimees.ee/189755/lastekodulapsed-ootavad-siiraid-kinke> (дата обращения: 01.05.2026).
30. Meilbaum M. Kalju Tõnurist: majand päästis Muuga kooli // Virumaa Teataja. 2016. № 5. 09 jaan. Lk. 8.
31. Ministeerium kinkis koolidele õppevahendid // Virumaa Teataja. 2001. № 229. 24 nov. Lk. 3.
32. Muuga mõisa restaureerimine on lõppenud // Põhjarannik. 1994. № 98. 25 mai. Lk. 4.
33. Muuga mõisas — Muuga koolis // Õpetajate Leht. 1994. № 23. 10 juuni. Lk. 8.
34. Mäe A. Presidendi teenetemärk üllatab riigialamaid // Virumaa Teataja. 2001. № 38. 23 veebr. Lk. 6.
35. Norralased taas Narva-Jõesuu lastekodus // Põhjarannik. 2007. № 80. 26 aprill. Lk. 3.
36. Pajo H. Kauged külalised haaravad teadmisi Eestist lausa lennult // Virumaa Teataja. 2001. № 108. 06 juuni. Lk. 4.
37. Pajo H. Muuga hoone juubel ühtib mõisapäevaga // Virumaa Teataja. 2001. № 90. 11 mai. Lk. 2.
38. Pajo H. Muuga koolis on pidupäev // Virumaa Teataja. 1996. № 60. 25 mai. Lk. 8.
39. Pajo H. Paarist alanud koolisügisest mõttest // Punane Täht [EKP Rakvere Rajoonikomitee ja Rakvere Rajooni RSN häälekandja]. 1982. № 107. 11 sept. Lk. 2.
40. Pargi A. Muinasteeveelased alustasid uue sarja võtteid // Virumaa Teataja. 2003. № 118. 19 juuni. Lk. 4.

41. Prave E. Narva-Jõesuu lastekodu vahetas direktorit // Põhjarannik. 2005. № 170. 08 sept. Lk. 1.
42. Reialu T. Mõisapargid taastavad oma endise näo // Virumaa Teataja. 2002. № 83. 30 apr. Lk. 3.
43. Riiklike autasude andmine. Vastu võetud 02.02.2001. a. Nr 985. Riigi Teataja. Lisa. 2001. 18, 252 // URL: <https://www.riigiteataja.ee/et/akt/84532> (дата обращения: 04.05.2026).
44. Sillamäe Gümnaasium. Riski analüüs. Kinnitatud direktori 01.09.2021. a. käskkirja nr 1.-2/11. Sillamäe, 2021. Lk. 3.
45. Sillamäe Gümnaasiumitulakahju korral tegutsemise plaan (muudetud direktori 13.10.2022. a. käskkirja nr 1.-2/17). Lk. 4.
46. Smirnov I. Narva-Jõesuu asenduskodu ehitus venib // Põhjarannik. 2011. № 18. 27 jaan. Lk. 4.
47. Taim K. Kingi rahulik uni // Delfi.ee. 2005. 23 dets. URL: <https://arileht.delfi.ee/artikkel/11860898/kingi-rahulik-uni> (дата обращения: 04.05.2026).
48. Taim K. Külmad luitunud seintega ruumid Narva-Jõesuus // Äripäev. 2005. 23 dets. Lk. 2–3.
49. Tambi E. Kodila 8-klassilise kooli ajalugu. Juhendaja: Lembit Andresen. Eduard Vilde nimeline Pedagoogiline Instituut. Tallinn, 1978. 35 lk.
50. Tambi E. Maakoli õpetajad // Punane Täht [EKP Rakvere Rajoonikomitee ja Rakvere Rajooni RSN häälekandja]. 1983. № 116. 1 okt. Lk. 2.
51. Vösa V. Tulevikulinn // Noorte Hääl. 1958. № 266. 12 nov. Lk. 2.
52. 1969. a. vilistlased // Sillamäe Eesti Põhikool. URL: <https://sillapk.edu.ee/et/1969-vilistlased> (дата обращения: 02.05.2026).
53. 7985. Riiklike autasude andmine // Vabariigi President. 2001. 02 veebr. URL: <https://president.ee/et/ametitegevus/otsused/51906-985-riiklike-autasude-andmine> (дата обращения: 01.05.2026).

Эффективность применения иппотерапии в программе физической реабилитации подростков с сахарным диабетом 1-го типа

Томышева Елизавета Дмитриевна, студент
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (г. Москва)

Обзор посвящен оценке иппотерапии как компонента физической реабилитации подростков (12–17 лет) с сахарным диабетом 1 типа (СД1). Поиск литературы проводился в базах PubMed/MEDLINE, CyberLeninka и eLibrary, по ключевым словам: «сахарный диабет первого типа», «hippotherapy», «adolescents», «physical rehabilitation», «type 1 diabetes exercise» за 2005–2025 годы. Включены RCT, когортные исследования и обзоры. Результаты показывают, что иппотерапия улучшает гликемический контроль (снижение HbA1c, дозы инсулина), повышает физическую активность и качество жизни, снижая риски гипогликемии при мониторинге. Ограничения: малые выборки, гетерогенность протоколов. Рекомендуется интегрировать в программы с помповой инсулинотерапией для индивидуализированной реабилитации. Необходимы крупные RCT для подтверждения долгосрочных эффектов.

Ключевые слова: сахарный диабет 1 типа, СД1, физическая реабилитация при СД1, иппотерапия

Актуальность

Сахарный диабет 1 типа (СД1) у подростков остается значимой проблемой, требующей комплексных подходов к реабилитации для улучшения метаболического контроля и качества жизни. Традиционные методы, такие как помповая инсулинотерапия, демонстрируют снижение уровня гликированного гемоглобина (HbA1c) с 9,8 % до более низких значений у подростков с плохой компенсацией заболевания, но не всегда решают вопросы физической активности и психоэмоционального состояния [1]. В последние годы иппотерапия, как элемент комплексной физической реабилитации, приобретает значение для детей с СД1, способствуя улучшению физических показателей и гликемического контроля, что подтверждено разработкой специализированных методик в 2025 году [2]. Это делает тему особенно актуальной для поиска неинва-

зивных методов реабилитации, интегрирующих взаимодействие с животными для повышения эффективности программ.

Цель: оценить эффективность иппотерапии как компонента программы физической реабилитации у подростков 12–17 лет с СД1 в плане динамики гликемического контроля, физических показателей и дозы инсулина.

Поиск выполнялся в PubMed/MEDLINE, CyberLeninka, eLibrary (январь 2025). Ключевые слова: «type 1 diabetes», «hippotherapy» или «ippotherapy», «adolescents», «подростки», «physical rehabilitation», «физическая реабилитация», «сахарный диабет 1 типа», «иппотерапия», «реабилитация».

Критерии включения: подростки 12–17 лет с СД1; RCT, когортные исследования, обзоры; русскоязычные/английские публикации 2005–2025 гг.

Физиологические механизмы действия иппотерапии

Иппотерапия представляет собой комплексный метод реабилитации, включающий верховую езду, занятия по уходу за лошадьми и специализированные физические упражнения. Механизм её действия основан на ритмичной передаче движений от животного к всаднику.

При верховой езде организм подвергается воздействию трёхмерных микроколебаний, генерируемых движением лошади (частота колебаний около 80–110 шагов в минуту). Эти вибрации стимулируют сокращение глубоких мышц туловища, спины и таза, обеспечивая мышечное включение без сознательного напряжения. В отличие от традиционных упражнений, которые могут восприниматься подростком с СД1 как принудительные и мотивационно сложные, иппотерапия носит более интересный и развлекательный характер.

Результаты исследований

Исследования показывают, что регулярные занятия иппотерапией у пациентов с СД1 ведут к значительному улучшению гликемического контроля. На фоне систематических занятий (2–3 раза в неделю по 30–45 минут) отмечается:

- Снижение HbA1c на 1–2 % в течение 3–6 месяцев наблюдения [3]. Для подростков с исходно плохим контролем (HbA1c > 8–9 %) это означает улучшение компенсации заболевания и снижение риска осложнений;

- Уменьшение дневных колебаний сахара крови: физические нагрузки, передаваемые от лошади, способствуют более равномерному потреблению глюкозы мышечной тканью, что снижает амплитуду гликемических колебаний [4];

- Снижение суточной дозы инсулина, особенно в подростковой группе, на 10–20 % при достижении целевых показателей гликемии [1, 2]. Это отражает повышение инсулиновой чувствительности под влиянием регулярной физической активности;

- Улучшение состава тела: увеличение мышечной массы и уменьшение жировой ткани за счет мышечной работы во время верховой езды и ухода за животными [3].

Механизм этого действия связан с активацией GLUT4-транспортёров в мышечной ткани, которые облегчают поступление глюкозы в клетки независимо от уровня инсулина (эффект физической активности) [1,2]. Дополнительно физическая нагрузка снижает печеночный выброс глюкозы и стимулирует гликоген-независимый путь энергообеспечения.

Положительный эффект также оказывается на кардиореспираторную, физическую и психоэмоциональную

составляющую организма подростка: увеличивается толерантность к физическим нагрузкам и сила стабилизирующих мышц позвоночника, повышается уровень выносливости кардиореспираторной системы, улучшается осанка, снижается уровень тревожности и чувство изоляции от сверстников, нормализуется самооценка и повышается вера в собственные возможности, несмотря на диагноз.

Риски гипогликемии минимизируются мониторингом и помповой инсулинотерапией, которая повышает гибкость нагрузок.

Роль помповой терапии

Помповая инсулинотерапия значительно облегчает участие в иппотерапевтических программах благодаря целому ряду преимуществ [1,2].

Гибкость и точность дозирования способствуют предотвращению гипогликемии во время занятия — болюсы инсулина можно вводить в более малых количествах, например 0,1 ЕД, в отличие от шприцов с шагом 1–2 ЕД.

Отсутствие необходимости частых инъекций и наличие приложения для мониторинга глюкозы обеспечивают комфорт подростка и максимально возможный уровень контроля со стороны специалиста — современные помпы синхронизируются с системами непрерывного мониторинга глюкозы (CGM), позволяя инструкторам отслеживать показатели в реальном времени.

По данным исследований, дети и подростки на помповой терапии достигают целевого HbA1c < 8 % быстрее при включении физических программ, чем на традиционной инъекционной терапии [1,2].

Заключение

Иппотерапия — безопасный и эффективный метод физической реабилитации для подростков с сахарным диабетом 1 типа, при условии адекватного мониторинга гликемии, индивидуализации инсулинотерапии и профессионального сопровождения квалифицированными специалистами. Доказательства показывают улучшение гликемического контроля (снижение HbA1c на 1–2 %), снижение суточной дозы инсулина на 10–20 %, повышение физической активности и качества жизни. Рекомендуется интеграция иппотерапии в реабилитационные протоколы для подростков с СД1 как безопасного и мотивирующего метода.

Однако текущая доказательная база (преимущественно когортные исследования с малыми выборками, среднее качество методологии, отсутствие больших RCT) требует укрепления перед тем, как делать окончательные выводы. Необходимо проведение высококачественных рандомизированных исследований.

Литература:

1. Помповая инсулинотерапия у детей и подростков с сахарным диабетом 1 типа / Е. Е. Петрайкина и др. // UMEDP. ru. — URL: <https://umedp.ru/upload/iblock/854/akkuchek.pdf>

2. Петрайкина Е. Е. Помповая инсулинотерапия у детей и подростков с сахарным диабетом 1 типа // Сахарный диабет. — 2009. — Т. 12, № S2. — С. 45–52.
3. Иппотерапия как оздоровительная технология при заболевании сахарным диабетом 1 типа / В. К. Климова и др. // Культура физическая и здоровье. — 2011. — № 5. — С. 55–57. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17780191>.

Развитие крупной и мелкой моторики у детей с задержкой психоречевого развития средствами ритма и танцевальных образов

Юдина Наталья Владимировна, хореограф

МАУ ДО «Спортивная школа олимпийского резерва «Энергия» (г. Красноярск)

В статье рассматривается коррекционный потенциал ритма и танцевальных образов в развитии крупной и мелкой моторики детей с задержкой психоречевого развития. Раскрывается взаимосвязь двигательной, ритмической и речевой сфер ребёнка. Анализируется роль музыкально-ритмической деятельности в моторной коррекции. Особое внимание уделено нарративным образам типа «двигайся как...». Показано, что образ упрощает моторное научение. Материал адресован хореографам, логопедам и дефектологам.

Ключевые слова: крупная моторика, мелкая моторика, задержка психоречевого развития, ритм, танцевальный образ, моторное научение, логопедическая ритмика, дошкольный возраст

Введение

Число детей, у которых к трём–пяти годам обнаруживается задержка психоречевого развития, в последние годы устойчиво растёт. Такие дети позже начинают говорить, их словарь беден, фразовая речь формируется с трудом, а познавательная активность снижена. Менее заметная, но не менее важная сторона проблемы — состояние двигательной сферы: у большинства детей этой группы отстают и крупная, и мелкая моторика. Ребёнок неловок, быстро устаёт, плохо удерживает равновесие, с трудом справляется с застёжками, карандашом, мелкими предметами.

Речь и движение созревают не параллельно, а в тесной связке. Моторные центры коры головного мозга расположены рядом с речевыми и развиваются во взаимодействии с ними, поэтому отставание одной сферы почти всегда отражается на другой. Из этого вытекает практический вывод: воздействуя на двигательную сферу ребёнка, педагог опосредованно стимулирует и его речь, и познавательные процессы. Особую ценность здесь приобретают средства, которые соединяют движение с ритмом, музыкой и образом, — то есть арсенал хореографии и ритмики.

Цель настоящей статьи — обобщить теоретические представления и практический опыт использования ритма и танцевальных образов в развитии крупной и мелкой моторики детей с задержкой психоречевого развития. Задачи работы: раскрыть связь движения, ритма и речевого развития; показать коррекционные возможности музыкально-ритмической деятельности; охарактеризовать роль нарративных образов типа «двигайся как...» в моторном научении. Материал опирается на пуб-

ликаций отечественных специалистов и на опыт занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

1. Взаимосвязь движения, ритма и психоречевого развития ребёнка

Отечественная психология и дефектология давно рассматривают моторику не как «физкультурную» тему, а как фундамент психического развития. Высшие психические функции — речь, произвольное внимание, мышление — надстраиваются над более элементарными сенсорными и двигательными процессами. Ребёнок сначала осваивает мир телом: ползает, тянется, хватает, удерживает позу. Каждое из этих действий формирует нервные связи, которые позднее будут обслуживать и речь.

У детей с задержкой психоречевого развития двигательная сфера страдает системно. Экспериментальные данные показывают, что у дошкольников с задержкой психического развития снижены точность и переключаемость движений, нарушены статическая и динамическая координация, а трудности артикуляционной моторики прямо сопровождают речевое недоразвитие [1]. Ребёнку сложно повторить простую двигательную серию, сохранить позу с закрытыми глазами, выполнить движение по словесной инструкции. Эти же дети позже сверстников овладевают бегом, прыжками, ловлей мяча.

Отдельного внимания заслуживает мелкая моторика. Тонкие движения кисти и пальцев связаны с речевыми зонами коры настолько тесно, что уровень их сформированности во многом предсказывает успешность овладения родным языком, а систематические упражнения для рук ускоряют речевое развитие дошкольника [2]. Пальчиковые игры, работа с мелкими предметами, жестовое со-

провожение песен — всё это не украшение занятия, а прямой канал воздействия на речь.

Ритм выступает связующим звеном между движением и речью. Речь сама по себе ритмична: слоговая структура слова, ударение, интонация — это временные, ритмические характеристики. Ребёнок, который не чувствует ритм телом, обычно искажает и слоговую структуру слов: пропускает слоги, переставляет их, «глотает» окончания. И наоборот: когда ребёнок научается шагать, хлопать и покачиваться в заданном ритме, ему становится легче удерживать ритмический рисунок слова и фразы.

Практика коррекционных учреждений подтверждает: работа с такими детьми результативна лишь тогда, когда двигательное направление встроено в общую систему помощи наряду с медицинским, психологическим и педагогическим сопровождением [7]. Хореограф или инструктор по ритмике оказывается полноправным участником коррекционной команды. Его занятия решают не узкоспортивные, а развивающие задачи, и именно с этих позиций стоит рассматривать ритм и танец.

2. Ритм и музыкально-ритмическая деятельность как инструмент моторной коррекции

Музыкально-ритмическая деятельность объединяет три компонента — музыку, движение и слово. На этом соединении построена логопедическая ритмика: система упражнений, в которых движение подчинено музыкальному ритму и сопровождается речью. Исследователи отмечают, что коррекция речевых нарушений в логоритмике строится на ритмировании всей двигательной активности организма, от крупных движений тела до тонких движений пальцев и артикуляционного аппарата [3]. Ритм здесь работает как внешняя опора: он задаёт движению временную рамку и снимает с ребёнка часть нагрузки по планированию.

Для крупной моторики базовыми становятся упражнения на согласование движения с метром и темпом музыки. Маршировка с остановками на паузу, смена шага на бег при смене темпа, покачивания и наклоны на сильную долю — простые задания, которые тренируют слухомоторную координацию, равновесие и переключаемость. Ребёнок с задержкой психоречевого развития поначалу опаздывает, движется «мимо» музыки. Спешить не нужно. Темп снижается, ритмический рисунок упрощается до равномерной пульсации, и лишь затем вводятся паузы, акценты, пунктирный ритм.

Мелкая моторика встраивается в те же музыкальные структуры. Хлопки, шлепки по коленям, щелчки, «пальчиковые танцы», передача предмета по кругу на каждую долю — упражнения, которые переводят чувство ритма с уровня всего тела на уровень кисти. Полезно чередовать крупные и мелкие движения внутри одной композиции: пробежали по кругу — присели — «сыграли» пальцами дождик на полу. Такое чередование удерживает внимание и одновременно учит ребёнка быстро перестраивать двигательную программу.

Опыт музыкальных занятий в детском саду показывает, что ритмопластика — соединение ритмических, пластических игр и танцев — развивает координацию движений, укрепляет мышечный аппарат и параллельно совершенствует связную речь ребёнка [6]. Немаловажно, что происходит это в эмоционально насыщенной форме. Ребёнок не выполняет упражнение — он играет, а игра для дошкольника остаётся самым естественным способом учиться.

Речевое сопровождение усиливает эффект. Короткие рифмованные тексты, проговариваемые в такт движению, синхронизируют речевой выдох с двигательным актом: «топ-топ-топ» на шаги, «хлоп-хлоп» на хлопки. Слоговая структура слова буквально прошагивается и прохлопывается телом. Для ребёнка с задержкой психоречевого развития это один из немногих доступных способов почувствовать структуру слова, ведь чисто слуховой анализ ему пока не по силам.

3. Танцевальные образы и нарративные инструкции в моторном научении

Прямая техническая инструкция — «подними руки через стороны, кисти округли» — требует от ребёнка развитого произвольного внимания и понимания словесных конструкций. Именно эти звенья у детей с задержкой психоречевого развития слабы. Нарративный образ решает проблему иначе: вместо перечня требований ребёнок получает целостную картинку — «двигайся как кошка, которая крадётся», «лети как снежинка», «шагай как солдатик». Образ сворачивает десяток технических указаний в одно понятное представление, и тело откликается на него целостно.

Механизм здесь опирается на подражание — древнейшую форму двигательного обучения. Ребёнок видел кошку, знает, как падает снежинка, и его двигательная память уже хранит соответствующие сенсорные впечатления. Образ активизирует этот опыт, и нужные характеристики движения — мягкость, лёгкость, чёткость — появляются сами, без пошагового контроля. Педагогу остаётся уточнять образ, а не исправлять ошибки: не «не топай», а «кошка охотится тихо-тихо».

Танцевальный образ решает и мотивационную задачу. Соединение движения, музыки и игры формирует эмоциональную сферу ребёнка, его координацию, музыкальность и артистизм, а работа с воображаемым или реальным предметом танца дополнительно развивает пространственную ориентировку и метафорическое мышление [5]. Для детей с задержкой психоречевого развития это принципиально: положительная эмоция снижает мышечное напряжение и страх ошибки, которые у них выражены сильнее, чем у сверстников.

Сюжетное объединение образов превращает занятие в связную историю: путешествие в лес, зимняя сказка, цирковое представление. Опыт применения логоритмической сказки в коррекционной работе показывает, что сюжет удерживает внимание детей, объединяет дви-

гательные, речевые и просодические задания в единое целое и заметно повышает результативность занятий [4]. Внутри сюжета образы выстраиваются в цепочку, и ребёнок проживает целую последовательность двигательных состояний: крадёт, замирает, кружится, прыгает.

Для мелкой моторики образный подход работает так же надёжно. «Пальчики-паучки бегут по паутинке», «лепим снежок», «бабочка складывает крылья» — каждая из этих формул запускает конкретный тип тонких движений: изолированную работу пальцев, силовое сжатие, плавное разведение кистей. Образ можно наращивать: паучок бежит быстрее, снежок становится больше. Дозировка нагрузки происходит внутри игры, незаметно для ребёнка, и это выгодно отличает образный метод от формальной гимнастики.

Заключение

Развитие крупной и мелкой моторики у детей с задержкой психоречевого развития нельзя рассматривать

как частную двигательную задачу: моторная сфера связана с речью и познавательными процессами настолько тесно, что работа с телом становится работой с психикой в целом. Ритм даёт этой работе временную опору, организуя движение и подготавливая почву для усвоения ритмической структуры речи. Танцевальный образ даёт опору смысловую: он переводит техническое требование на язык, доступный ребёнку, включает подражание и эмоцию, снимает напряжение и страх ошибки.

Практический вывод для специалистов прост. Занятия ритмикой и танцем с детьми этой группы стоит строить от равномерной пульсации к усложнённым ритмам, от крупных движений к тонким, от отдельного образа к сюжетной цепочке образов, обязательно соединяя движение с речевым сопровождением. Хореограф при этом действует не в одиночку, а согласованно с логопедом, дефектологом и психологом. Перспективу дальнейшей работы автор видит в создании программ образной ритмики, рассчитанных именно на детей с задержкой психоречевого развития, и в оценке их результативности.

Литература:

1. Акулиничева А. Ф. Развитие психомоторных функций у дошкольников с ЗПР как средство коррекции речевого недоразвития // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihtomotornyh-funktsiy-u-doshkolnikov-s-zpr-kak-sredstvo-korreksii-rechevogo-nedorazvitiya> (дата обращения: 16.07.2026).
2. Дорн А. А., Муратова М. А. Развитие мелкой моторики как один из факторов, повышающий речевое развитие у детей дошкольного возраста // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-melkoymotoriki-kak-odin-iz-faktorov-povyshayushiy-rechevoe-razvitie-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 16.07.2026).
3. Перекрестова Е. В., Шеремет Т. А. Логопедическая ритмика и кинезиологические упражнения как факторы коррекции речевого развития у детей дошкольного возраста // КиберЛенинка: [сайт]. — 2020. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-ritmika-i-kineziologicheskie-uprazhneniya-kak-factory-korreksii-rechevogo-razvitiya-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 16.07.2026).
4. Жулина Е. В., Лебедева И. В., Пухова А. Г. Значение логоритмической сказки в коррекции дизартрии у детей дошкольного возраста // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-logoritmicheskoy-skazki-v-korreksii-dizartrii-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 16.07.2026).
5. Белькевич Т. А., Иванова Н. А. Танцевальные постановки в детском саду с использованием предметов // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tantsevalnye-postanovki-v-detskom-sadu-s-ispolzovaniem-predmetov> (дата обращения: 16.07.2026).
6. Люфт О. В. Здоровьесберегающие технологии на музыкальных занятиях в детском саду // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayushchie-tehnologii-na-muzykalnyh-zanyatiyah-v-detskom-sadu> (дата обращения: 16.07.2026).
7. Мультидисциплинарный подход к коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития / О. С. Кузьмина и др. // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multidistsiplinarnyy-podhod-k-korreksionnoy-rabote-s-doshkolnikami-imeyuschimi-zaderzhku-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 16.07.2026).

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 29 (632) / 2026

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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 29.07.2026. Дата выхода в свет: 05.08.2026.

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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.