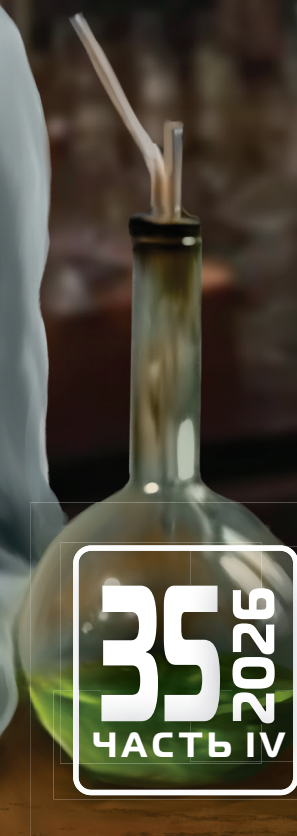


МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 35 (638) / 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 изображена *Лиза Мейтнер* (1878–1968), австрийский физик и радиохимик.

Лиза Мейтнер родилась в Вене. Она была третьей из восьми детей в еврейской семье. Ее отцом был преуспевающий адвокат и известный шахматист Филипп Мейтнер. Родители были против ее поступления в Венский университет, однако Мейтнер настояла на своем и начала изучать физику под руководством Людвиг Больцмана и Франца Экснера. В 1905 году она первой среди женщин в университете получила степень PhD в области физики. После этого Мейтнер отправилась в Институт кайзера Вильгельма в Берлин, где изучала химию под руководством Макса Планка и работала вместе с Отто Ганом. Они проработали вместе 30 лет.

В 1917 году Мейтнер и Ган открыли первый долгоживущий изотоп протактиния. А 1923 году Лиза Мейтнер открыла безызлучательный переход, получивший название «эффект Оже» в честь французского исследователя Пьера Виктора Оже, который независимо открыл его в 1925 году.

В 1926 году Мейтнер стала профессором Берлинского университета и оказалась первой женщиной в Германии, достигшей таких высот в науке.

После открытия нейтрона в 1932 году возник вопрос о создании трансурановых элементов. Началось соревнование между Эрнестом Резерфордом из Англии, Ирен Жоллио-Кюри из Франции, Энрико Ферми из Италии и Лизой Мейтнер вместе с Отто Ганом из Берлина. Все они считали, что это будет абстрактное исследование, за которым следует Нобелевская премия. И ни один из них не предполагал, что эти исследования закончатся созданием ядерного оружия.

После того, как в 1938 году Австрия была аннексирована Германией, Дирк Костер убедил Мейтнер отправиться в Швецию. Из-за еврейского происхождения у нее не было действительного паспорта, и ее чуть было не задержали на границе. Благодаря счастливой случайности Мейтнер сумела пересечь границу с Голландией.

Лиза Мейтнер продолжила работу в институте Манне Сигбана в Стокгольме, но, вероятно, из-за предвзятого отношения к женщинам-ученым у Сигбана, работала одна, не получая никакой поддержки.

В ноябре Ган и Мейтнер тайно встретились в Копенгагене для того, чтобы обсудить новую серию экспериментов, с этой целью они также обменивались письмами. В лаборатории Гана в Берлине были проведены эксперименты по доказательству расщепления ядра. Из сохранившейся переписки следует, что Ган никогда бы не поверил в расщепление ядра, если бы Мейтнер не убедила его в этом. Ей

первой удалось расщепить атомное ядро на части: ядра урана распадались на ядра бария и криптона, при этом выделялось несколько нейтронов и большое количество энергии. В декабре 1938 года Нильс Бор в своем письме отмечал, что в процессах бомбардировки атомов урана энергии выделяется гораздо больше, чем предполагается теорией нераспадающейся оболочки. Многие утверждают, что Лиза Мейтнер первой провела расчеты с учетом того, что оболочки могут распадаться.

По политическим соображениям Лизе Мейтнер запрещалось публиковаться вместе с Отто Ганом. Таким образом Ган опубликовал данные по химическому эксперименту в январе 1939 года, а Мейтнер описала физическое обоснование эксперимента месяцем позже, вместе со своим племянником, физиком Отто Робертом Фришем. Мейтнер заметила, что процесс ядерного деления может породить цепную реакцию, которая может привести к большим выбросам энергии. Это заявление вызвало сенсацию в научной среде.

Знания, при помощи которых можно было создать оружие невероятной силы, могли оказаться в немецких руках. Американские ученые Лео Силард, Эдвард Теллер и Юджин Вигнер убедили Альберта Эйнштейна написать предупреждающее письмо президенту Франклину Рузвельту, после чего был создан проект «Манхэттен». Будучи по убеждениям пацифисткой, Мейтнер отказалась работать в Лос Аламосе, заявив: «Я не буду делать бомбу!»

В 1944 году Отто Ган получил Нобелевскую премию по химии за открытие ядерного распада. По мнению многих ученых, Лиза Мейтнер заслуживала той же почести, однако Отто Ган заявил, что премия должна вручаться только за достижения по химии. Сама Мейтнер писала, что Ган, безусловно, заслуживал премии, но ее с Фришем работа была немаловажным вкладом в проявление процесса расщепления урана. Однако в 1966 году Ган, Штрассман и Мейтнер вместе получили премию Энрико Ферми. В 1946 году National Women's Press Club (США) назвал Лизу Мейтнер Женщиной года. В 1949 году она была награждена медалью имени Макса Планка.

В 1960 году Мейтнер переехала в Кембридж, где умерла 27 октября 1968 года, за неделю до своего 90-летия.

Научный фонд и Межгосударственная ассоциация последипломного образования Австрии учредили исследовательские стипендии имени Лизы Мейтнер, присуждаемые за научные исследования в области атомной физики.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

МЕДИЦИНА

- Керимова З. Е.**
Синдром сухого глаза 193
- Урманова М. Ш., Корниенко Ю. Д.,
Уришова Р. Б., Эрматова Д. А.**
Статины и риск развития сахарного диабета
II типа: современные данные 198

ЭКОЛОГИЯ

- Ишенин В. В.**
Влияние препарата «Максифол динамикс»
на приживание сеянцев ели европейской 203

ПЕДАГОГИКА

- Белухина З. Н., Османова Е. Ш., Лысенко Ю. Н.**
Практические методы снижения шумовой
нагрузки в детсадовской группе..... 205
- Годунова О. С.**
Эффективные методы профилактики
дисграфии у младших школьников 207
- Гришина О. А.**
Альтернативные формы обучения в школе
и их психологические особенности 209
- Ефремова Н. А.**
Авторская сказка в народном стиле для
воспитания трудолюбия дошкольников..... 212
- Калинин Н. А.**
Использование смартфонов на уроках
географии: деструктивный фактор или
конструктивный потенциал? 213
- Колосова А. Е., Карапетян Л. А., Бурлака Л. Н.,
Госян Д. Т., Штепа Н. А., Русинович Е. В.,
Картавцева М. С., Дигай А. С.**
Естественнонаучная грамотность
дошкольника как основа преемственности
дошкольного и начального образования 215
- Недоступова Е. С., Яковлева А. В.,
Часовских Р. И., Сизонова М. А.,
Голоднева Т. Б., Плешкунова Ю. А.**
Формирование нравственных
ценностей у детей дошкольного
возраста посредством ознакомления
с художественной литературой 218

Pesochkina K. O.

Sociocultural and intercultural competence
in foreign language education: rethinking
the role of foreign language education in
a globalised world 220

Понеделко А. Е., Гаркуша Е. А., Шеховцова О. В., Гринякина В. Н., Растопченко А. С.

Массивы и их практическая значимость
на уроках информатики в 8–9-х классах
при подготовке к ОГЭ 223

Ситько Е. Н.

Формирование функциональной грамотности
на уроках английского языка через работу
с реальными текстами..... 225

Сухомлин Я. А.

От зубрёжки к озарению: как использовать
мнемотехнику на уроках английского языка ... 227

Фам Май Фыонг

Приемы формирования критического
мышления студентов на начальном этапе
обучения русскому языку как иностранному
в Ханойском университете..... 229

Chilingaryan V. V.

Contemporary conundrum of AI and language
teaching..... 232

Chilingaryan V. V.

Out-of-the-box teaching and learning.
Unique teaching methods analysis 234

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Саркисян А. Г.

Физическая культура для студентов
с ограниченными возможностями здоровья:
организационно-методическая модель 238

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Грушинская М. А.

Лексические средства создания портрета
в лингвостилистическом анализе текста..... 245

Грушинская М. А.

Портрет Даниэля Семпере в романе
«Тень ветра» 246

Chilingaryan V. V.

Code-switching or a little mystery
of linguistic origin 247

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА**Подпрятova А. С.**

Межкультурная психологическая адаптация
специалистов: особенности жизни
и профессиональной деятельности в другой
стране. Психологическая адаптация
при переезде в другую страну: личный опыт ... 250

МЕДИЦИНА

Синдром сухого глаза

Керимова Зарина Ериковна, студент-интерн

Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави (г. Туркестан, Казахстан)

Научный руководитель: Абдуманапова Азиза Умирзаковна, врач-офтальмолог, заведующий отделением офтальмологии
Туркестанская городская центральная больница (Казахстан)

Синдром сухого глаза (ССГ) является распространённым многофакторным заболеванием глазной поверхности, распространённость которого увеличивается под влиянием современных факторов риска, включая длительное использование цифровых устройств, воздействие сухого воздуха и дисфункцию мейбомиевых желез. Заболевание сопровождается нарушением стабильности слёзной плёнки, гиперосмолярностью слёзной жидкости и развитием воспалительных изменений, что может существенно ухудшить зрительный комфорт и качество жизни пациентов.

Рассмотрены современные представления об этиологии и патогенезе синдрома сухого глаза, основные методы его диагностики, лечения и профилактики, а также перспективные направления терапии.

Проведён анализ современных научных публикаций, посвящённых патогенезу, диагностике и лечению синдрома сухого глаза. Рассмотрены данные о водододефицитной и испарительной формах заболевания, методах оценки состояния слёзной плёнки и глазной поверхности, а также современных и перспективных подходах к терапии.

Установлено, что ключевыми механизмами развития ССГ являются нестабильность слёзной плёнки, гиперосмолярность и хроническое воспаление глазной поверхности. Диагностика основывается на комплексной оценке симптомов и объективных показателей, включая OSDI и DEQ-5, TBUT/NIBUT, окрашивание глазной поверхности, тест Ширмера и оценку функции мейбомиевых желез. Современное лечение включает применение искусственных слёз, противовоспалительных препаратов, мероприятия по восстановлению функции мейбомиевых желез и устранение провоцирующих факторов. Перспективные методы направлены на воздействие на отдельные патогенетические механизмы заболевания.

Ключевые слова: синдром сухого глаза, слёзная плёнка, глазная поверхность, гиперосмолярность, мейбомиевы железы, испарительная форма, водододефицитная форма.

Введение

Синдром сухого глаза представляет собой распространённое офтальмологическое заболевание, связанное с недостаточной выработкой слёзной жидкости либо изменением её качественного состава. В нормальных условиях слёзная плёнка постоянно обновляется во время моргания, равномерно покрывая поверхность глаза и обеспечивая её увлажнение и защиту. Если этот механизм нарушается, развивается ощущение сухости глаза, сопровождающаяся раздражением, покраснением, чувством жжения и другими неприятными ощущениями [1]. Синдром сухого глаза (ССГ) развивается под воздействием различных факторов, а его распространённость и клиническая значимость, вероятно, будут увеличиваться по мере ускорения процессов модернизации общества, сопровождающихся воздействием многочисленных внешних факторов риска [2]. Среди других значимых причин и факторов риска выделяют блефарит, розацеа, применение

некоторых лекарственных препаратов, а также неблагоприятные воздействия окружающей среды [3]. Синдром сухого глаза оказывает существенное негативное воздействие на физическое и психоэмоциональное благополучие пациентов. Такие проявления, как ощущение дискомфорта, боль и нарушение зрительных функций, могут значительно снижать способность человека выполнять привычные повседневные действия, включая чтение, просмотр телевизора, управление автомобилем и выполнение ежедневных обязанностей [4]. Выраженность симптомов синдрома сухого глаза может быть связана с повышением уровня тревожности, усилением депрессивных проявлений и воспринимаемого стресса [5]. Современные данные говорят о том, что воспаление играет ключевую роль в патогенезе синдрома сухого глаза, при этом заболевание имеет определённое сходство с аутоиммунными процессами. Под воздействием различных повреждающих факторов активируются провоспалительные цитокины, хемокины и матриксные металлопротеи-

назы, что способствует активации и миграции аутореактивных Т-хелперных клеток в ткани глазной поверхности и слёзной железы [6]. Это приводит к поддержанию хронического воспалительного процесса и формированию порочного круга, при котором воспаление вызывает дальнейшее повреждение глазной поверхности, а возникшее повреждение, в свою очередь, усиливает воспалительную реакцию. [5,6].

Патогенез синдрома сухого глаза

Ключевым звеном в развитии синдрома сухого глаза является нарушение стабильности слёзной плёнки, которая в физиологических условиях постоянно покрывает переднюю поверхность глазного яблока. У здорового человека толщина слёзной плёнки составляет в среднем около 10 мкм. Несмотря на небольшую толщину, она представляет собой сложную неоднородную структуру, состоящую из нескольких функционально взаимосвязанных компонентов. Наружный слой представлен липидным компонентом, который преимущественно препятствует избыточному испарению водной части слезы и способствует поддержанию стабильности слёзной плёнки, одновременно снижая теплоотдачу с поверхности роговицы и конъюнктивы. Основную часть слёзной плёнки составляет водный компонент, секретруемый основной и добавочными слёзными железами. Его постоянное обновление обеспечивает выполнение слёзной плёнкой ряда важных функций, включая трофическую, защитную и метаболическую [7]. Важную роль также играет муциновый компонент. Муцины преимущественно вырабатываются бокаловидными клетками конъюнктивы и способствуют изменению свойств поверхности роговичного эпителия с гидрофобных на более гидрофильные. Благодаря этому обеспечивается равномерное распределение и удержание слёзной плёнки на поверхности роговицы [6, 7].

В соответствии с концепцией TFOS DEWS, ключевыми механизмами развития синдрома сухого глаза (ССГ) являются нестабильность слёзной плёнки и гиперосмолярность слёзной жидкости. В зависимости от ведущего механизма выделяют вододефицитную (ADDE) и испарительную (EDE) формы заболевания. Вододефицитная форма связана преимущественно со снижением секреции слёзной жидкости, тогда как испарительная — с повышенной потерей слёз вследствие испарения, часто на фоне дисфункции мейбомиевых желез. Данные формы могут сочетаться, особенно при системных заболеваниях, таких как синдром Шегрена, а также при прогрессировании заболевания [9].

Клинические проявления: Синдром сухого глаза может сопровождаться разнообразными субъективными ощущениями и зрительными нарушениями. Наиболее характерными проявлениями являются:

- ощущение сухости или, напротив, рефлекторное слезотечение;
- чувство инородного тела, «песка» в глазах, жжение и резь;
- гиперемия и раздражение глазной поверхности;
- периодическое затуманивание зрения;
- усиление дискомфорта после длительной зрительной нагрузки, в частности при продолжительной работе за компьютером или использовании цифровых устройств. Выраженность симптомов может увеличиваться в утренние часы после пробуждения, а также к концу дня на фоне продолжительной зрительной нагрузки [10].

Диагностика синдрома сухого глаза

Диагностика ССГ предполагает комплексную оценку жалоб пациента, состояния слёзной плёнки и глазной поверхности. Поскольку отдельные диагностические методы имеют определённые ограничения, для достоверного

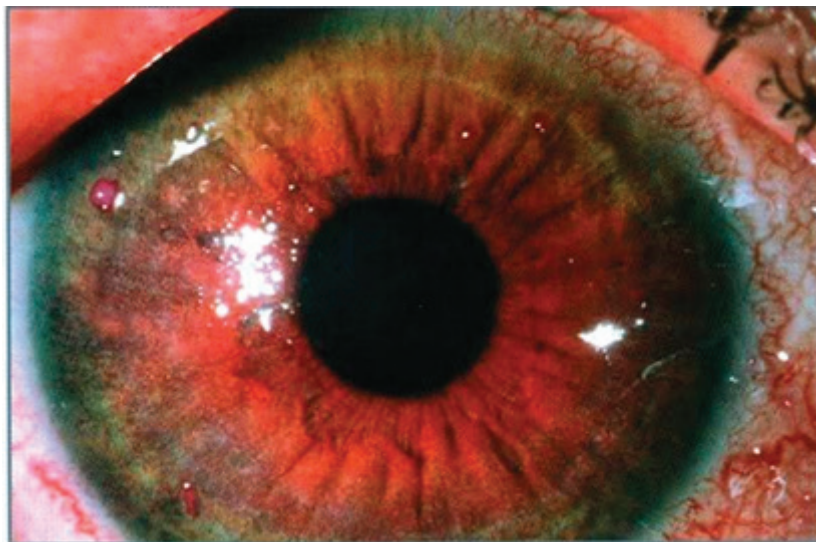


Рис. 1. «Сухой» кератоконъюнктивит у больного с синдромом «сухого глаза» [8]

выявления заболевания нужно использовать совокупность клинических и инструментальных методов исследования [11]. На первом этапе оценивают жалобы пациента и выраженность симптомов с помощью специальных опросников, наиболее часто используемых OSDI (Ocular Surface Disease Index) и DEQ-5 (Dry Eye Questionnaire-5). Согласно рекомендациям TFOS DEWS II, значения OSDI ≥ 13 и DEQ-5 ≥ 6 указывают на наличие симптомов, характерных для синдрома сухого глаза, и требуют дальнейшего диагностического обследования [12]. Стабильность слёзной плёнки можно оценить с помощью TBUT — времени разрыва слёзной плёнки, или NIBUT — неинвазивного определения этого показателя. Если слёзная плёнка разрывается за короткое время после моргания, это говорит о её нестабильности, что является одним из признаков синдрома сухого глаза [11]. Для оценки состояния глазной поверхности применяется окраска флуоресцеином и лиссаминовым зелёным. Флуоресцеин позволяет выявлять повреждения эпителия роговицы, тогда как лиссаминовый зелёный используется преимущественно для оценки повреждений конъюнктивы и края век [12]. Для оценки водного компонента слёзной плёнки используется тест Ширмера, позволяющий определить уровень слёзопродукции. Дополнительно может проводиться измерение осмолярности слёзной жидкости, повышение которой является одним из ключевых признаков нарушения гомеостаза глазной поверхности [13]. При необходимости проводится оценка мейбомиевых желез, включая их морфологическое состояние и функцию, поскольку дисфункция мейбомиевых желез является важным фактором развития испарительной формы ССГ. Таким образом, комплексный диагностический подход позволяет не только подтвердить наличие заболевания, но и определить преобладающий механизм его развития — вододефицитный, испарительный или смешанный, что имеет значение для выбора терапии [14].

Современные подходы к лечению синдрома сухого глаза

Лечение синдрома сухого глаза в основном направлено на уменьшение основных симптомов, улучшение состояния глазной поверхности и восстановление нормальной стабильности слёзной плёнки. Выбор метода лечения зависит от выраженности заболевания, его формы и основной причины развития — недостаточной выработки слезы или её повышенного испарения [15]. На начальном этапе рекомендуется устранить или уменьшить воздействие провоцирующих факторов. Пациентам советуют делать перерывы при длительной работе с цифровыми устройствами, чаще моргать, избегать прямого воздействия кондиционеров и вентиляторов и поддерживать достаточную влажность воздуха. Также важное значение имеет гигиена век [16]. Одним из основных способов уменьшения симптомов ССГ является применение искусственных слёз. Они увлажняют поверхность глаза,

уменьшают сухость и неприятные ощущения. При частом использовании лучше выбирать препараты без консервантов, так как они меньше раздражают глазную поверхность [17]. При наличии воспалительного компонента могут применяться противовоспалительные препараты, в том числе циклоспорин и лифитеграст. Эти препараты предназначены для длительного контроля воспаления и могут улучшать как симптомы, так и объективные признаки заболевания [18]. При дисфункции мейбомиевых желез лечение направлено на восстановление липидного компонента слёзной плёнки. Используются тёплые компрессы, очищение и гигиена век, а при необходимости — дополнительные процедуры и лекарственная терапия [19]. При более выраженных формах синдрома сухого глаза могут использоваться дополнительные методы лечения, такие как окклюзия слёзных точек, лечебные контактные линзы и препараты, стимулирующие слёзопродукцию. Выбор метода зависит от формы заболевания, выраженности симптомов и индивидуального состояния пациента [20].

Перспективные методы лечения

В последние годы изучаются новые методы лечения синдрома сухого глаза, направленные не только на увлажнение глазной поверхности, но и на воздействие на отдельные механизмы заболевания. Среди них рассматриваются препараты, уменьшающие воспаление, стимулирующие выработку слезы или муцина, а также средства, снижающие испарение слёзной жидкости [21]. Одним из перспективных направлений является применение препаратов, воздействующих на мейбомиевые железы и липидный слой слёзной плёнки. Особое внимание уделяется препаратам, способным уменьшать испарение слёзной жидкости, что особенно важно при испарительной форме ССГ и дисфункции мейбомиевых желез [22]. Также активно изучаются препараты, направленные на стимуляцию слёзопродукции и секреции муцина, включая назальные стимуляторы слёзопродукции и муцин-секретagogи. Эти методы позволяют воздействовать непосредственно на механизмы нарушения слёзной плёнки [23]. Отдельное направление связано с совершенствованием доставки лекарственных препаратов. Исследуются наносистемы, гидрогели и специальные контактные линзы, которые могут обеспечивать более длительное присутствие лекарственного вещества на поверхности глаза и потенциально уменьшать необходимость частого применения капель. Однако многие из этих технологий пока находятся на стадии исследований и требуют дальнейшего подтверждения эффективности и безопасности [24]. Таким образом, современные исследования направлены на разработку персонализированного лечения, при котором терапия подбирается в зависимости от основного механизма ССГ — воспаления, недостаточной слёзопродукции, повышенного испарения или дисфункции мейбомиевых желез [25].

Влияние синдрома сухого глаза на качество жизни

Синдром сухого глаза оказывает заметное влияние на повседневную жизнь пациентов. Неприятные ощущения, включая сухость, жжение и чувство инородного тела, а также периодическое ухудшение зрения могут ограничивать привычную активность человека. В частности, это может затруднять длительное чтение, работу с компьютером, управление автомобилем и выполнение профессиональных задач [26]. Помимо физических проявлений, синдром сухого глаза может негативно отражаться и на психоэмоциональном состоянии человека. При выраженных симптомах у пациентов чаще отмечаются признаки тревожности, повышенная эмоциональная нагрузка и депрессивные проявления, что дополнительно снижает качество жизни [27]. Поэтому эффективность лечения следует оценивать не только по объективному состоянию глазной поверхности, но и по жалобам самого пациента и тому, насколько симптомы влияют на его обычную жизнь. Для этого могут использоваться специальные опросники, например, OSDI, которые позволяют определить выраженность симптомов и степень их влияния на качество жизни [28].

Профилактика синдрома сухого глаза

Профилактика синдрома сухого глаза нужна для того, чтобы сохранить нормальное состояние глаз и не допустить пересыхания поверхности глаза. При долгой работе за компьютером или телефоном рекомендуется делать небольшие перерывы и чаще моргать [29]. Также желательно избегать сухого воздуха, сильного ветра, дыма от сигарет, кондиционеров и вентиляторов. В помещении важно поддерживать нормальную влажность воздуха. Нужно соблюдать гигиену век, особенно если есть проблемы с работой мейбомиевых желез [30]. Если человек пользуется контактными линзами, необходимо правильно за ними ухаживать и соблюдать правила их использования. При появлении сухости, жжения, ощущения инородного тела или другого дискомфорта в глазах лучше обратиться к офтальмологу. Таким образом, соблюдение простых профи-

лактических рекомендаций помогает уменьшить влияние факторов риска и сохранить здоровье глаз [31].

Заключение

Синдром сухого глаза является распространённым многофакторным заболеванием глазной поверхности, развитие которого связано с нарушением стабильности слёзной плёнки, гиперосмолярностью слёзной жидкости, воспалением и изменением функции мейбомиевых желез. Заболевание может иметь вододефицитный, испарительный или смешанный характер, что необходимо учитывать при выборе тактики лечения. Современная диагностика синдрома сухого глаза основывается на комплексной оценке жалоб пациента, состояния слёзной плёнки и глазной поверхности. Использование опросников, тестов TBUT и NIBUT, окрашивания глазной поверхности, теста Ширмера, оценки осмолярности слёзной жидкости и состояния мейбомиевых желез позволяет определить выраженность заболевания и его основной патогенетический механизм. Лечение должно подбираться индивидуально с учётом формы и тяжести заболевания. Важную роль играют устранение провоцирующих факторов, соблюдение гигиены век и применение искусственных слёз. При наличии воспалительного компонента могут использоваться противовоспалительные препараты, а при дисфункции мейбомиевых желез — методы, направленные на восстановление липидного компонента слёзной плёнки. Перспективные методы терапии ориентированы на воздействие непосредственно на основные механизмы заболевания, включая воспаление, недостаточную слёзопroduкцию и повышенное испарение слёзной жидкости. Таким образом, ранняя диагностика, комплексный подход к лечению и соблюдение профилактических рекомендаций позволяют уменьшить выраженность симптомов, улучшить состояние глазной поверхности и повысить качество жизни пациентов. Дальнейшее изучение патогенетических механизмов синдрома сухого глаза и разработка персонализированных методов терапии имеют важное значение для повышения эффективности лечения данного заболевания.

Литература:

1. Синдром сухого глаза [Электронный ресурс] // СМ-Клиника: официальный сайт. — URL: <https://www.smclinic.ru/diseases/sindrom-sukhogo-glaza/>.
2. Dry eye syndrome: comprehensive etiologies and recent clinical trials / R. Huang, C. Su, L. Fang, J. Lu, J. Chen, Y. Ding. — Текст: непосредственный // International Ophthalmology. — 2022. — № 10(42). — С. 3253–3272. <https://doi.org/10.1007/s10792-022-02320-7>
3. Safir, M. Dry eye disease management / M. Safir, G. Twig, M. Mimouni. — Текст: непосредственный // BMJ. — 2024. — Т. 384. — e077344. <https://doi.org/10.1136/bmj-2023-077344>
4. Stapleton, F. TFOS DEWS II Epidemiology Report / F. Stapleton, M. Alves, V. Y. Bunya, et al. — Текст: непосредственный // The Ocular Surface. — 2017. — № 3(15). — С. 334–365. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2017.05.003>
5. Schaumberg, D. A. Prevalence of dry eye syndrome among US women / D. A. Schaumberg, D. A. Sullivan, J. E. Buring, M. R. Dana. — Текст: непосредственный // American Journal of Ophthalmology. — 2005. — № 2(136). — С. 318–326. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2004.08.032>

6. Stern, M. E. Dry eye as a mucosal autoimmune disease / M. E. Stern, C. S. Schaumburg, S. C. Pflugfelder. — Текст: непосредственный // *International Reviews of Immunology*. — 2013. — № 1(32). — С. 19–41. <https://doi.org/10.3109/08830185.2012.748052>
7. Бржецкий, В. В. Синдром сухого глаза [Электронный ресурс] / В. В. Бржецкий. — URL: <https://eyepress.ru/chapter/sindrom-sukhogo-glaza-> (дата обращения: 26.08.2026).
8. Синдром сухого глаза [Электронный ресурс]. — URL: <https://eyepress.ru/image.aspx?2649> (дата обращения: 26.08.2026).
9. Bron, A. J. TFOS DEWS II pathophysiology report / A. J. Bron, C. S. de Paiva, S. K. Chauhan, et al. — Текст: непосредственный // *The Ocular Surface*. — 2017. — № 3(15). — С. 438–510. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2017.05.011>
10. Синдром «сухого глаза» [Электронный ресурс] / Казахский научно-исследовательский институт глазных болезней. — URL: <https://eyeinst.kz/abc/-121/> (дата обращения: 26.08.2026).
11. Wolffsohn, J. S. TFOS DEWS II diagnostic methodology report / J. S. Wolffsohn, R. Arita, R. Chalmers, et al. — Текст: непосредственный // *The Ocular Surface*. — 2017. — № 3(15). — С. 539–574. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2017.05.001>
12. Craig, J. P. TFOS DEWS II Definition and Classification Report / J. P. Craig, K. K. Nichols, E. K. Akpek, et al. — Текст: непосредственный // *The Ocular Surface*. — 2017. — № 3(15). — С. 276–283. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2017.05.008>
13. Marshall, L. M. Dry Eye Disease: Focus on Prescription Therapy / L. M. Marshall, R. L. Hayslett. — Текст: непосредственный // *Senior Care Pharmacist*. — 2023. — № 6(38). — С. 239–251. <https://doi.org/10.4140/TCP.n.2023.239>
14. Britten-Jones, A. C. Epidemiology and Risk Factors of Dry Eye Disease: Considerations for Clinical Management / A. C. Britten-Jones, M. T. M. Wang, I. Samuels, C. Jennings, F. Stapleton, J. P. Craig. — Текст: непосредственный // *Medicina*. — 2024. — № 9(60). — Article 1458. <https://doi.org/10.3390/medicina60091458>
15. Ballesteros-Sánchez, A. Efficacy of meibomian gland expression combined with Home-Based therapy in the management of dry eye Disease: A systematic review and Meta-Analysis / A. Ballesteros-Sánchez, J.-M. Sánchez-González, M. C. Sánchez-González, C. Rocha-de-Lossada, B. Gargallo-Martínez. — Текст: непосредственный // *Contact Lens and Anterior Eye*. — 2024. — № 2(47). — Article 102107. <https://doi.org/10.1016/j.clae.2023.102107>
16. Wolffsohn, J. S. Clinical practice patterns in the management of dry eye disease: A TFOS international survey 2023–24 / J. S. Wolffsohn, D. A. Semp, D. Dutta, et al. — Текст: непосредственный // *The Ocular Surface*. — 2025. — Т. 36. — С. 164–172. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2024.12.008>
17. Shahraki, T. New advances in medical management of dry eye: optimizing treatment strategies for enhanced relief / T. Shahraki, A. Baradaran-Rafii, R. Ayyala, et al. — Текст: непосредственный // *International Ophthalmology*. — 2024. — № 1(44). — Article 49. <https://doi.org/10.1007/s10792-024-02978-1>
18. Sheppard, J. D. Dry Eye Disease Associated with Meibomian Gland Dysfunction: Focus on Tear Film Characteristics and the Therapeutic Landscape / J. D. Sheppard, K. K. Nichols. — Текст: непосредственный // *Ophthalmology and Therapy*. — 2023. — № 3(12). — С. 1397–1418. <https://doi.org/10.1007/s40123-023-00669-1>
19. Tong, L. Topical pharmacologic treatments for dry eye disease: A systematic review / L. Tong, Z. Liu, A. Şahin, et al. — Текст: непосредственный // *The Ocular Surface*. — 2025. — Т. 38. — С. 302–317. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2025.07.010>
20. Thacker, M. Biomaterials for dry eye disease treatment: Current overview and future perspectives / M. Thacker, V. Singh, S. Basu, S. Singh. — Текст: непосредственный // *Experimental Eye Research*. — 2023. — Т. 226. — Article 109339. <https://doi.org/10.1016/j.exer.2022.109339>
21. Valdés-Arias, D. Recent United States Developments in the Pharmacological Treatment of Dry Eye Disease / D. Valdés-Arias, E. V. T. Locatelli, P. A. Sepulveda-Beltran, et al. — Текст: непосредственный // *Drugs*. — 2024. — № 5(84). — С. 549–563. <https://doi.org/10.1007/s40265-024-02031-6>
22. Villani, E. From Symptoms to Satisfaction: Optimizing Patient-Centered Care in Dry Eye Disease / E. Villani, S. Barabino, G. Giannaccare, et al. — Текст: непосредственный // *Journal of Clinical Medicine*. — 2025. — № 1(14). — Article 196. <https://doi.org/10.3390/jcm14010196>
23. Tsai, C.-Y. Association between dry eye disease and depression: An umbrella review / C.-Y. Tsai, Z. L. Jiesisibieke, T.-H. Tung. — Текст: непосредственный // *Frontiers in Public Health*. — 2022. — Т. 10. — Article 910608. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.910608>
24. Gomes, J. A. P. The impact of dry eye disease treatment on patient satisfaction and quality of life: A review / J. A. P. Gomes, R. M. Santo. — Текст: непосредственный // *The Ocular Surface*. — 2019. — № 1(17). — С. 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2018.11.003>
25. Wolffsohn, J. S. TFOS Lifestyle: Impact of the digital environment on the ocular surface / J. S. Wolffsohn, G. Lingham, L. E. Downie, et al. — Текст: непосредственный // *The Ocular Surface*. — 2023. — Т. 28. — С. 213–252. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2023.04.004>
26. Alves, M. TFOS Lifestyle Report: Impact of environmental conditions on the ocular surface / M. Alves, P. Asbell, M. Dogru, et al. — Текст: непосредственный // *The Ocular Surface*. — 2023. — Т. 29. — С. 1–52. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2023.04.007>

27. Jones, L. TFOS DEWS II Management and Therapy Report / L. Jones, L. E. Downie, D. Korb, et al. — Текст: непосредственный // The Ocular Surface. — 2017. — № 3(15). — С. 575–628. <https://doi.org/10.1016/j.jtos.2017.05.006>
28. McCann, P. Interventions for Dry Eye: An Overview of Systematic Reviews / P. McCann, Z. Kruoch, S. Lopez, S. Malli, R. Qureshi, T. Li. — Текст: непосредственный // JAMA Ophthalmology. — 2024. — № 1(142). — С. 58–74. <https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2023.5751>
29. Gupta, P. K. Tolerability of Current Treatments for Dry Eye Disease: A Review of Approved and Investigational Therapies / P. K. Gupta, R. Toyos, J. D. Sheppard, M. Toyos, F. S. Mah, B. Bird, P. E. Theriot, D. Higgins. — Текст: непосредственный // Clinical Ophthalmology. — 2024. — Т. 18. — С. 2283–2302. <https://doi.org/10.2147/OPHTH.S465143>
30. Aragona, P. Dry Eye Disease: From Causes to Patient Care and Clinical Collaboration—A Narrative Review / P. Aragona, S. Barabino, A. Di Zazzo, et al. — Текст: непосредственный // Ophthalmology and Therapy. — 2025. — № 7(14). — С. 1411–1428. <https://doi.org/10.1007/s40123-025-01161-8>
31. Deo, N. Dry Eye Disease: An Overview of Its Risk Factors, Diagnosis, and Prevalence by Age, Sex, and Race / N. Deo, P. Nagrale. — Текст: непосредственный // Cureus. — 2024. — № 2(16). — Article e54028. <https://doi.org/10.7759/cureus.54028>

Статины и риск развития сахарного диабета II типа: современные данные

Урманова Мубинахон Шаробиддиновна, студент;
Корниенко Юлия Денисовна, студент;
Уришова Рухшона Бахромовна, студент;
Эрматова Диёра Арсланбековна, студент
Международный университет Кимё в г. Ташкенте (Узбекистан)

Статины являются основным классом гиполипидемических препаратов, применяемых для профилактики сердечно-сосудистых заболеваний, однако их использование ассоциировано с умеренным повышением риска развития сахарного диабета 2 типа (СД2). В статье систематизированы современные данные о частоте, механизмах и клинической значимости этого эффекта. Крупные рандомизированные исследования и мета-анализы демонстрируют дозозависимое повышение риска новых случаев СД2 на фоне терапии статинами, более выраженное при использовании высокоинтенсивных схем (аторвастатин, розувастатин) по сравнению с умеренными дозами. Обсуждаются молекулярные механизмы диабетогенного эффекта: нарушение транслокации GLUT4 и инсулинового сигналинга в скелетных мышцах и адипоцитах, снижение секреции инсулина β -клетками поджелудочной железы вследствие внутриклеточного накопления холестерина, а также роль дефицита геранилгеранилпирофосфата. Приведены данные менделевской рандомизации, подтверждающие причинно-следственную связь между ингибированием HMG-CoA редуктазы и риском СД2. Отдельно рассмотрены различия диабетогенного потенциала отдельных статинов, в частности более благоприятный профиль питавастатина по сравнению с аторвастатином и розувастатином. Несмотря на выявленный риск, сердечно-сосудистая польза статинов существенно превышает потенциальный вред, что подтверждает целесообразность их применения по установленным показаниям.

Ключевые слова: статины, сахарный диабет 2 типа, инсулинорезистентность, HMG-CoA редуктаза, GLUT4, менделевская рандомизация, питавастатин.

Statins and the risk of type 2 diabetes mellitus: current evidence

Urmanova Mubinakhon Sharobiddinovna, student;
Korniyenko Yuliya Denisovna, student;
Urishova Rukhshona Bakhromovna, student;
Ermatova Diyora Arslanbekovna, student
Kimyo International University in Tashkent (Uzbekistan)

Statins are the principal class of lipid-lowering agents used for cardiovascular disease prevention; however, their use is associated with a moderate increase in the risk of type 2 diabetes mellitus (T2DM). This article systematizes current data on the incidence, mechanisms, and clinical significance of this effect. Large randomized trials and meta-analyses demonstrate a dose-dependent increase in new-onset T2DM risk during statin therapy, more pronounced with high-intensity regimens (atorvastatin, rosuvastatin) compared with moderate doses. The molecular mechanisms of the diabetogenic effect are discussed, including impaired GLUT4 translocation and insulin signaling in skeletal muscle and adipocytes, reduced insulin secretion by pancreatic β -cells due to intracellular cholesterol

accumulation, and the role of geranylgeranyl pyrophosphate depletion. Mendelian randomization data supporting a causal relationship between HMG-CoA reductase inhibition and T2DM risk are presented. Differences in the diabetogenic potential of individual statins are addressed separately, particularly the more favorable profile of pitavastatin compared with atorvastatin and rosuvastatin. Despite the identified risk, the cardiovascular benefit of statins substantially outweighs the potential harm, supporting the appropriateness of their use according to established indications.

Keywords: *statins, type 2 diabetes mellitus, insulin resistance, HMG-CoA reductase, GLUT4, Mendelian randomization, pitavastatin*

Введение

Статины (ингибиторы 3-гидрокси-3-метилглутарил-коэнзим А редуктазы, HMG-CoA редуктазы) остаются наиболее широко назначаемым классом препаратов для первичной и вторичной профилактики сердечно-сосудистых заболеваний. Их эффективность в снижении уровня липопротеинов низкой плотности (ЛПНП) и, соответственно, частоты инфарктов миокарда, инсультов и сердечно-сосудистой смертности подтверждена десятками рандомизированных исследований [1]. Вместе с тем, начиная с исследования WOSCOPS (2001) и особенно после публикации результатов исследования JUPITER (2008), накопились данные о повышении риска впервые выявленного сахарного диабета 2 типа (СД2) на фоне статинотерапии [2].

Целью настоящего обзора является систематизация современных данных об эпидемиологии, частоте развития, молекулярных механизмах и клинической значимости диabetогенного эффекта статинов, а также анализ различий в диabetогенном потенциале отдельных представителей этого класса препаратов. Понимание данной проблемы имеет практическое значение, поскольку статины и сахарный диабет 2 типа тесно связаны общими факторами риска — ожирением, инсулинорезистентностью и атерогенной дислипидемией, — а сердечно-сосудистые заболевания часто предшествуют развитию СД2 [1].

Результаты исследования

Эпидемиологические данные и результаты клинических исследований

Первые указания на связь статинов с риском СД2 были получены в исследовании WOSCOPS. Однако решающим стало плацебо-контролируемое исследование JUPITER (розувастатин 20 мг), в котором частота новых случаев СД2 составила 270 случаев в группе розувастатина против 216 в группе плацебо (относительный риск увеличен приблизительно на 25 %) [3]. Коллаборативный мета-анализ 13 рандомизированных исследований с участием более 91 000 пациентов показал повышение риска СД2 на 9 % на фоне терапии статинами по сравнению с плацебо [4].

Мета-анализ, сравнивающий интенсивные и умеренные дозы статинов, продемонстрировал дополнительное повышение риска СД2 на 12 % при переходе к высокоинтенсивным схемам терапии; суммарно риск при

высокоинтенсивной терапии может превышать таковой у плацебо на 20 % и более [5]. Индивидуальный мета-анализ данных участников крупных статиновых исследований подтвердил дозозависимый характер эффекта: относительный риск ухудшения гликемического контроля у пациентов с исходным СД2 составил 1,10 при терапии низкой/умеренной интенсивности и 1,24 при высокоинтенсивной терапии [6]. При этом абсолютный избыточный риск СД2 составляет порядка одного дополнительного случая на 100–200 пациентов, получающих статины, в течение 5 лет, тогда как польза в отношении сердечно-сосудистых событий примерно в 10 раз превышает этот риск [7].

Молекулярные механизмы диabetогенного эффекта

Точный механизм повышения риска СД2 на фоне приёма статинов остаётся предметом активного изучения, однако выделяют несколько взаимодополняющих путей. Один из ключевых механизмов связан с нарушением инсулинового сигналинга и транслокации глюкозного транспортера GLUT4 в скелетных мышцах и адипоцитах. Экспериментальные исследования на культурах миотубов L6 показали, что симвастатин подавляет фосфорилирование инсулинового рецептора, субстрата инсулинового рецептора 1 (IRS-1), протеинкиназы АКТ и гликогенсинтазы киназы-3β (GSK-3β), одновременно снижая экспрессию GLUT4, что приводит к угнетению захвата глюкозы [8].

Важную роль в этом процессе играет истощение геранилгеранилпирофосфата (GGPP) — промежуточного продукта мевалонатного пути, ингибируемого статинами. Показано, что дефицит GGPP нарушает геранилгеранилирование малых ГТФаз (RhoA, RAB8A, RAB13), что напрямую снижает инсулин-стимулированную транслокацию GLUT4 в скелетных мышцах; введение экзогенного GGPP или его предшественника геранилгераниола предотвращает симвастатин-индуцированную инсулинорезистентность как *in vitro*, так и *in vivo* [9].

На уровне поджелудочной железы статины снижают глюкозостимулированную секрецию инсулина β-клетками вследствие накопления внутриклеточного холестерина и нарушения кальций-зависимых сигнальных путей [1], а также за счёт снижения массы и пролиферации β-клеток при подавлении активности HMG-CoA редуктазы непосредственно в β-клетках, что продемонстрировано в экспериментах на мышцах с тканеспецифичным нокаутом гена HMGCR [10]. В скелетных мышцах до-

полнительным механизмом служит активация АМФ-активируемой протеинкиназы (АМРКа) с одновременным блокированием АКТ, что также способствует развитию инсулинорезистентности [1].

Данные генетических исследований (менделевская рандомизация)

Наиболее весомые генетические доказательства в пользу вероятной причинно-следственной связи между ингибированием HMG-CoA редуктазы и риском СД2 получены методом менделевской рандомизации, использующим естественные генетические варианты гена HMGCR в качестве инструментальной переменной, имитирующей фармакологическое действие статинов. В работе Swerdlow et al. показано, что варианты HMGCR, ассоциированные со снижением уровня ЛПНП, одновременно связаны с повышением массы тела, окружности талии, уровня глюкозы натощак и риска СД2, что воспроизводит результаты клинических исследований статинов [11]. Последующие исследования в крупных биобанках (BioVU, eMERGE) подтвердили ассоциацию генетически предсказанного ингибирования HMGCR с повышенным риском СД2, не выявив при этом значимых ассоциаций с другими некардиоваскулярными заболеваниями [12]. Мультиомиксное менделевское рандомизационное исследование также показало, что в отличие от ингибирования PCSK9 (не ассоциированного с повышением риска СД2 в большинстве популяций), ингибирование HMGCR стабильно ассоциировано с небольшим повышением риска СД2 при сохранении сердечно-сосудистой пользы [13].

Различия диабетогенного потенциала отдельных статинов

Диабетогенный эффект неодинаков среди представителей класса статинов. Ретроспективные когортные исследования и мета-анализы указывают, что правастатин ассоциирован с наименьшим риском СД2 среди «традиционных» статинов, тогда как высокоинтенсивные аторвастатин и розувастатин — с наибольшим; в частности, розувастатин ассоциирован с повышением риска СД2 приблизительно на 25 % по сравнению с плацебо [14].

Особое место занимает питавастатин, который в отличие от других статинов демонстрирует нейтральный или даже благоприятный эффект на гликемический контроль. Систематический обзор и мета-анализ 13 исследований показал, что питавастатин ассоциирован с достоверно более низким риском новых случаев СД2 по сравнению с аторвастатином (относительный риск 0,86) и розувастатином (относительный риск 0,77) [15]. Экспериментальные данные на модели мышей с диетой, богатой жирами, показали, что на фоне питавастатина уровень глюкозы натощак и показатели инсулиновой чувствительности были значимо лучше, чем на фоне розувастатина, что связывают с менее выраженным угнетением инсули-

нового сигналинга и транслокации GLUT4 в адипоцитах [9]. В субанализах по группам риска розувастатин демонстрировал значимо более высокий риск СД2 по сравнению с питавастатином у пациентов с ишемической болезнью сердца, артериальной гипертензией и хронической обструктивной болезнью лёгких [14].

Клиническое значение и практические рекомендации

Несмотря на подтверждённое повышение риска СД2, большинство новых случаев заболевания приходится на пациентов, изначально находящихся в верхней четверти распределения показателей гликемии, то есть на лиц с уже имевшимися факторами риска СД2 — метаболическим синдромом, нарушенной гликемией натощак, ожирением или уровнем гликированного гемоглобина, близким к диагностическому порогу [6]. Это позволяет предполагать, что статинотерапия преимущественно ускоряет манифестацию уже существующей предрасположенности к диабету, а не индуцирует заболевание *de novo* у метаболически здоровых лиц, хотя однозначно разграничить эти два механизма на основании имеющихся данных затруднительно.

Данные крупных клинических исследований показывают, что сердечно-сосудистая польза статинотерапии существенно превышает риск, связанный с развитием СД2. Так, по данным коллаборативного мета-анализа Sattar et al., лечение статинами 255 пациентов в течение 4 лет приводит в среднем к одному дополнительному случаю впервые выявленного СД2, но при этом предотвращает 5,4 крупных коронарных события (смерть от ИБС и нефатальный инфаркт миокарда) на каждое снижение уровня ЛПНП на 1,0 ммоль/л [4]. Выбор конкретного статина и интенсивности терапии определяется в первую очередь сердечно-сосудистым риском пациента; при сопоставимой сердечно-сосудистой эффективности альтернативных схем метаболический профиль препарата может служить дополнительным, но не основным критерием выбора.

Группы риска и практические подходы к мониторингу

На основании накопленных данных выделяют категории пациентов с наиболее высоким риском развития СД2 на фоне статинотерапии: лица с исходно нарушенной гликемией натощак или предиабетом, ожирением (индекс массы тела ≥ 30 кг/м²), метаболическим синдромом, артериальной гипертензией, а также пациенты старшего возраста и с отягощённым семейным анамнезом по СД2 [6]. У таких пациентов рекомендуется определение уровня глюкозы натощак и/или гликированного гемоглобина (HbA1c) перед началом статинотерапии и повторно через 3–6 месяцев после начала лечения или изменения дозы, с последующим ежегодным контролем при стабильном течении [7].

Важно, что развитие СД2 на фоне приёма статинов не является основанием для отмены терапии, поскольку сни-

жение сердечно-сосудистого риска сохраняется и у пациентов с впервые выявленным диабетом. Международные клинические рекомендации (ACC/ANA, ESC/EAS) не предусматривают снижения дозы или отмены статинов при развитии СД2, а рекомендуют интенсификацию контроля гликемии параллельно с продолжением гиполипидемической терапии [1]. Необходимая интенсивность статинотерапии определяется прежде всего целевым уровнем ЛПНП и сердечно-сосудистым риском пациента; при наличии клинически равноценных вариантов достижения этой цели у пациентов с исходно высоким риском СД2 может быть рассмотрен препарат с более благоприятным метаболическим профилем, в частности питавастатин или правастатин, наряду с регулярным мониторингом показателей углеводного обмена [14, 15].

Ограничения обзора

Настоящий обзор имеет ряд ограничений. Во-первых, включённые исследования существенно различаются по дизайну — от рандомизированных контролируемых испытаний до ретроспективных когортных исследований и работ методом менделевской рандомизации, — что затрудняет прямое сопоставление количественных оценок риска. Во-вторых, значительная часть механистических данных получена на клеточных культурах и животных моделях и требует осторожной экстраполяции на человека. В-третьих, сравнения диабетогенного потенциала отдельных статинов в большинстве случаев основаны на непрямых сопоставлениях (ретроспективные когорты, мета-анализы наблюдательных данных), а не на прямых рандомизированных исследованиях типа «статины против статина». Наконец, величина диабетогенного эффекта за-

висит не только от свойств конкретного препарата, но и от исходного метаболического профиля пациента, что ограничивает возможность универсальных выводов вне контекста индивидуальной оценки риска.

Заключение

Статины оказывают умеренное, но статистически подтверждённое дозозависимое повышающее влияние на риск развития сахарного диабета 2 типа, в основе которого лежит комплекс молекулярных механизмов: нарушение инсулинового сигналинга и транслокации GLUT4 в скелетных мышцах и адипоцитах, снижение секреции инсулина β -клетками поджелудочной железы и истощение геранилгеранилпирофосфата вследствие ингибирования мевалонатного пути. Вероятный причинный характер этой связи поддержан независимыми генетическими исследованиями методом менделевской рандомизации. Риск неодинаков среди представителей класса: наиболее выражен при применении высокоинтенсивных схем аторвастатина и розувастатина, тогда как питавастатин демонстрирует существенно более благоприятный метаболический профиль. Поскольку сердечно-сосудистая польза статинотерапии многократно превышает связанный с ней диабетогенный риск, отказ от назначения статинов по имеющимся показаниям не оправдан. Целесообразным представляется дифференцированный подход: у пациентов с исходно высоким риском СД2 при клинически равноценных вариантах — предпочтение препаратов с более нейтральным метаболическим профилем и регулярный контроль показателей углеводного обмена на протяжении всего периода терапии.

Литература:

1. Laakso M., Fernandes Silva L. Statins and risk of type 2 diabetes: mechanism and clinical implications // *Frontiers in Endocrinology*. — 2023. — Vol. 14. — Article 1239335. — DOI: 10.3389/fendo.2023.1239335.
2. Ridker P. M., Danielson E., Fonseca F. A. H., et al. Rosuvastatin to prevent vascular events in men and women with elevated C-reactive protein (JUPITER Trial) // *The New England Journal of Medicine*. — 2008. — Vol. 359, No. 21. — C. 2195–2207. — DOI: 10.1056/NEJMoa0807646.
3. Ridker P. M., Pradhan A., MacFadyen J. G., et al. Cardiovascular benefits and diabetes risks of statin therapy in primary prevention: an analysis from the JUPITER trial // *The Lancet*. — 2012. — Vol. 380, No. 9841. — C. 565–571. — DOI: 10.1016/S0140-6736(12)61190-8.
4. Sattar N., Preiss D., Murray H. M., et al. Statins and risk of incident diabetes: a collaborative meta-analysis of randomised statin trials // *The Lancet*. — 2010. — Vol. 375, No. 9716. — C. 735–742. — DOI: 10.1016/S0140-6736(09)61965-6.
5. Preiss D., Seshasai S. R. K., Welsh P., et al. Risk of incident diabetes with intensive-dose compared with moderate-dose statin therapy: a meta-analysis // *JAMA*. — 2011. — Vol. 305, No. 24. — C. 2556–2564. — DOI: 10.1001/jama.2011.860.
6. Cholesterol Treatment Trialists' Collaboration. Effects of statin therapy on diagnoses of new-onset diabetes and worsening glycaemia in large-scale randomised blinded statin trials: an individual participant data meta-analysis // *The Lancet Diabetes & Endocrinology*. — 2024. — Vol. 12, No. 5. — C. 306–319. — DOI: 10.1016/S2213-8587(24)00040-8.
7. Sattar N. Statins and diabetes: what are the connections? // *Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*. — 2023. — Vol. 37, No. 3. — Article 101749. — DOI: 10.1016/j.beem.2023.101749.
8. Wu X. Y., Xu W. T., Chen Z. G., et al. Simvastatin induces insulin resistance in L6 skeletal muscle myotubes by suppressing insulin signaling, GLUT4 expression and GSK-3 β phosphorylation // *Life Sciences*. — 2016. — Vol. 166. — C. 106–112. — DOI: 10.1016/j.lfs.2016.10.001.

9. Wang J., Sun Y., Xu W., et al. Geranylgeranyl pyrophosphate depletion by statins compromises skeletal muscle insulin sensitivity // *Journal of Cachexia, Sarcopenia and Muscle*. — 2022. — Vol. 13, No. 6. — C. 2977–2989. — DOI: 10.1002/jcsm.13061.
10. Takei S., Nagashima S., Takei A., et al. β -Cell-specific deletion of HMG-CoA reductase causes overt diabetes due to reduction of β -cell mass and impaired insulin secretion // *Diabetes*. — 2020. — Vol. 69, No. 11. — C. 2352–2363. — DOI: 10.2337/db19-0996.
11. Swerdlow D. I., Preiss D., Kuchenbaecker K. B., et al. HMG-coenzyme A reductase inhibition, type 2 diabetes, and body-weight: evidence from genetic analysis and randomised trials // *The Lancet*. — 2015. — Vol. 385, No. 9965. — C. 351–361. — DOI: 10.1016/S0140-6736(14)61183-1.
12. Ference B. A., Robinson J. G., Brook R. D., et al. A Mendelian randomization approach using 3-hydroxy-3-methylglutaryl-coenzyme A reductase gene variation to evaluate the association of statin-induced low-density lipoprotein cholesterol lowering with noncardiovascular disease phenotypes // *JAMA Cardiology*. — 2021. — Vol. 6, No. 1. — C. 51–59. — DOI: 10.1001/jamacardio.2020.4779.
13. Rosoff D. B., Wagner J., Jung J., Pacher P., Christodoulides C., Davey Smith G., Ray D., Lohoff F. W. Multiomic Mendelian randomization study investigating the impact of PCSK9 and HMGCR inhibition on type 2 diabetes across five populations // *Diabetes*. — 2025. — Vol. 74, No. 1. — C. 120–130. — DOI: 10.2337/db24-0451.
14. Chen Y.-H., Kang J., Chan W.-P., et al. Effects of pitavastatin, atorvastatin, and rosuvastatin on the risk of new-onset diabetes mellitus: a single-center cohort study // *Journal of Clinical Medicine*. — 2020. — Vol. 9, No. 11. — Article 3729. — DOI: 10.3390/jcm9113729.
15. Katsiki N., Athyros V. G., Karagiannis A., Mikhailidis D. P. Risk of new onset diabetes mellitus with pitavastatin as compared to atorvastatin and rosuvastatin: a systematic review and meta-analysis // *Expert Review of Clinical Pharmacology*. — 2024. — Vol. 17, No. 12. — C. 1113–1124. — DOI: 10.1080/17512433.2024.2433603.

ЭКОЛОГИЯ

Влияние препарата «Максифол динамикс» на приживание сеянцев ели европейской

Ишенин Виталий Витальевич, студент магистратуры
Тверская государственная сельскохозяйственная академия

В Тверской области уделяется большое внимание вопросу восстановления вырубленных и погибших территорий. Чаще всего применяется способ искусственного лесовосстановления. Однако данный способ напрямую зависит от состояния сеянцев на лесокультурной площади, поэтому важно находить новые пути повышения приживаемости лесных культур.

Основной целью данного проектирования является выявление способа приживаемости сеянцев ели европейской на лесокультурной площади. Данная тема наиболее актуальна для территории лесного фонда Тверской области, так как часто наблюдается низкий процент приживаемости сеянцев ели европейской.

Объектом исследований служит Спировский отдел лесного хозяйства ГКУ «Торжокское лесничество Тверской области».

Задачи проектирования:

- Провести анализ почвенных и климатических особенностей территории Торжокского лесничества;
- Изучить особенности проведения искусственного лесовосстановления в Спировском отделе лесного хозяйства;
- Составить проект по повышению процента приживаемости сеянцев ели европейской;
- Провести экономическое обоснование проектного решения

Для того, чтобы провести более точный анализ эффективности проведения мероприятий по искусственному лесовосстановлению, необходимо рассмотреть конкретный пример. С этой целью рассмотрен проект искусственного лесовосстановления, а именно проект создания лесных культур на территории Спировского отдела лесного хозяйства Раменского участкового лесничества квартале 169. Номера рассматриваемых выделов 4 и 10. Площадь лесного участка составляет 8,0 га. Ранее на этой площади проводилась вырубка спелых и перестойных насаждений.

Нарушений в технологии подготовки почвы не отмечается.

Использовался ручной метод посадки стандартных сеянцев ели обыкновенной с применением меча Колесова. Время проведения посадки апрель — май 2024 года.

Схема размещения посадочных мест с расстоянием между рядами 4,5 м, шаг посадки 0,7 м. Густота посадки составляет 3,1 тыс.шт/га.

На основании наблюдений можно сделать следующие выводы:

1. Почвенные условия данного участка благоприятны для роста и развития ели европейской;
2. Несмотря на засушливое лето, сеянцам ели хватало влаги за счет низкого расположения лесосеки;
3. При транспортировке сеянцев, корневая система растений периодически увлажнялась. Пересыхания не допускалось;
4. Сеянцы отвечают требованиям стандарта;
5. Во время посадки лесных культур технология не нарушалась;
6. Агротехнические уходы выполнялись своевременно.

После проведения лесовосстановительных мероприятий, а именно посадки сеянцев ели европейской, планировалось достигнуть следующих показателей приживаемости:

- 1 год — 95 %
- 2 год — 90 %
- 3 год — 85 %

Параметры лесных культур в возрасте 5 лет должны достигнуть 2,6 тыс. шт/га ели европейской, как культивируемой породы.

При отнесении к землям, покрытых лесной растительностью, характеристика молодняка должна иметь следующие показатели:

- Ель — 2,0 тыс. шт/га
- Осина — 0,5 тыс. шт/га
- Береза — 0,1 тыс. шт/га

Однако, во время проведения агротехнического ухода в начале сентября были обнаружены погибшие сеянцы ели европейской

Осенью, при проведении инвентаризации, выяснилось, что приживаемость лесных культур составила 34 %, что считается крайне неудовлетворительной.

Таким образом приживаемость семян ели европейской на лесном участке составила 1054 шт на 1 га при норме не менее 2600 шт/га.

Исходя из полученных данных, необходимо выяснить причину низкой приживаемости семян ели европейской на лесокультурной площади.

В связи с тем, что при транспортировке, хранении и посадке технологии не нарушались, то следует предположить, что низкий процент приживаемости обусловлен качеством посадочного материала.

При выращивании посадочного материала первого года жизни на лесном питомнике обычно принято проводить подкормки по схеме, представленной в таблице 3.

Таким образом, семена первого года жизни получают достаточное количество питательных элементов

Как известно, семена ели европейской достигают стандартных размеров на 3 год жизни. После чего семена выкапывают, формируют пучки по 100 штук и отправляют для дальнейшей пересадки на лесокультурную площадь.

В целях экономии средств, весенняя обработка 3х летних семян обычно не производится, что значительно сказывается на приживаемости их в новых условиях. Заметно хуже проходит их адаптация.

В связи с тем, что проводить любого вида обработки семян на лесокультурной площади проблематично и требует дополнительных затрат, то для того, чтобы повысить приживаемость, уменьшить стресс семян после пересадки необходимо проведение непосредственно на лесном питомнике за 1–2 недели до предполагаемой выкопки внекорневой обработки семян биостимулятором роста Максифол Динамикс.

Состав препарата специально разработан для преодоления стрессов (особенно низко и высокотемпературных), стимуляции метаболизма и фотосинтетической активности, а также всех факторов, позволяющих восстановить и поддержать высокий уровень продуктивности.

Также следует отметить, что препарат Максифол Динамикс подходит для всех культур. Рекомендуемая норма

расхода препарата 1,0–3,0 л/га. Расход рабочего раствора — 200–300 л/га. Проводить обработки можно в любой период вегетации растений, но не чаще 1 раза в 7 дней.

В связи с гибелью большого количества семян ели европейской на исследуемом участке, требуется проведение дополнения лесных культур.

Так как приживаемость составила 34 % на общей площади 8 га, то площадь дополнения на 2025 год составляет 5,3 га. На данную площадь потребуется 16 960 тыс.шт. Сумма всех затрат учтена в таблице 5.

Таким образом, на проведение дополнения в 2025 году потребуется 138527,76 руб. на всю площадь или 26 137,31 руб/га. В расходы на посадку семян входят затраты на заработную плату сотрудников, налоговые взносы, амортизация и др. при расчете затрат на транспортировку учитывалось расстояние до ближайшего лесного питомника.

В качестве сопоставления затрат необходимо рассчитать стоимость проведения обработки посадочного материала на лесном питомнике препаратом Максифол Динамикс. Выход посадочного материала с 1 га составляет 1800 тыс.шт. Расчеты произведены на 1 га.

Стоимость затрат на проведение обработки семян ели европейской на 1 га составляет 6 054,00 руб. При проведении расчетов учитывалась средняя стоимость препарата. При анализе объема необходимых горюче-смазочных материалов и амортизации произведен расчет затрат для обработки семян с применением навесного штангового опрыскивателя, который агрегируется с МТЗ-82.

Выводы

Анализируя полученные данные можно сделать вывод о том, что предпосадочная обработка семян ели европейской более выгодна по сравнению с проведением дополнения лесных культур на участках, где отмечается низкий процент приживаемости. Разница в пересчете на 1 га составляет 77 %. Это связано с более простым процессом выполнения мероприятия, а также меньшему количеству привлекаемых к работе сотрудников и техники.

Литература:

1. Алексеев, А. С. Экология и охрана природы: учебное пособие / А. С. Алексеев. — Санкт-Петербург: СПбГЛТУ, 2015. — 96 с.
2. Горобец, А. И. Технология ведения лесного хозяйства и лесовосстановления [Электронный ресурс]: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 Экономика, профиль — Экономика предприятий и организаций (уровень бакалавриата) / А. И. Горобец, Д. Н. Мамонов; Воронеж: ВГЛТУ, 2016–121 с.
3. Донин, А. Я. Социальная экология: методические указания: методические указания / А. Я. Донин, В. А. Петрицкий. — Санкт-Петербург: СПбГЛТУ, 2016. — 36 с.
4. Дюкарев, А. Г. Мониторинг и оценка состояния лесных экосистем / А. Г. Дюкарев, Н. Н. Пологова // — 2018. — 399 с.
5. Егоров А. Б., Бубнов А. А., Рябинков А. П. Применение гербицидов при выращивании хвойных пород и березы в лесных питомниках: Практические рекомендации. СПб.: СПбНИИЛХ, 2015. 49 с.
6. Загидуллина, Л. И. Организация и планирование на предприятиях лесного хозяйства: учебник для вузов / Л. И. Загидуллина. — Санкт-Петербург: 2024. — С. 169

ПЕДАГОГИКА

Практические методы снижения шумовой нагрузки в детсадовской группе

Белухина Злата Николаевна, воспитатель;
Османова Елена Шангаровна, воспитатель;
Лысенко Юлия Николаевна, воспитатель
МАДОУ г. Краснодара «Детский сад № 216 «Кораблик детства»

Данная статья посвящена практическим методам снижения шумовой нагрузки в детсадовской группе как одному из ключевых условий формирования психологически комфортной и здоровой среды для детей.

Ключевые слова: шёпот, воспитатель, дети, нейробиология, внимание, крик, стресс, парадокс тишины, игровые приёмы, педагогика, уровень шума, секрет, доверие, взаимодействие.

Каждое утро в младшей группе, где малышам по 3 и 4 года, всё идёт по привычному кругу. Там стоит такой гул, что он доходит до 85 и 90 дБ, почти как у включённого пылесоса. Воспитатель по инерции повышает голос: «Тихо, садимся». Дети на секунду замирают, а потом начинают шуметь ещё сильнее. Почему так происходит? В этом возрасте у ребёнка ориентировочная реакция, то есть «что там случилось?», сильнее, чем умение себя контролировать. Поэтому крик мозг не воспринимает как просьбу успокоиться, он считывает его как сигнал тревоги. В работу включается миндалевидное тело, отвечающее за страх, в кровь выбрасывается кортизол, и вместо спокойствия ребёнок получает небольшой стресс. Чтобы как-то с ним справиться, он начинает кричать ещё громче и двигаться ещё более хаотично. Так и возникает замкнутый круг: чем громче говорит воспитатель, тем шумнее становится группа. Однажды я сорвала голос и просто не смогла кричать. Тогда пришлось присесть на корточки и шепнуть одному ребёнку: «Скажи Маше, что я знаю секрет». Через 40 секунд вся группа уже сидела на ковре и смотрела мне в рот. Так случайно и родилась система «Шёпот вместо крика», которой я пользуюсь уже полгода. В этой статье я хочу показать, как по шагам перейти на шёпот, объяснить, почему он работает, привести цифры и дать коллегам простые приёмы, которые можно использовать сразу. [1] [5]

Почему шёпот действует сильнее крика?

В нейробиологии есть явление, которое называют парадоксом тишины. Когда вокруг и так очень шумно, дети кричат, играет музыка, гремят игрушки, мозг начинает отбрасывать лишние звуки. Человеческий крик тоже попадает в этот поток, поэтому его часто просто не вычлениают

из общего шума. А вот шёпот тихий, непривычный и неровный, поэтому мозг не может его проигнорировать. Он слышится как нечто важное, будто это может быть предупреждение или сообщение о чём-то очень нужном. Слуховая кора передаёт этот сигнал вниманию, и ребёнок сам невольно замирает, чтобы услышать. На практике это выглядит так. Крик воспитателя запускает миндалевидное тело, поднимает уровень кортизола, провоцирует хаос, слёзы и ответную агрессию. Дети не понимают, что именно вы им говорите, они цепляются только за громкость. Сначала в комнате на секунду, две становится чуть тише, а потом шум, наоборот, подскакивает примерно наполовину. Но стоит воспитателю заговорить шёпотом, и у детей сразу включается слуховая кора, им становится любопытно, они начинают ловить каждое слово, замирают, собираются и перестают шуметь. Они улавливают не просто звуки, а сам смысл, потому что ради этого и замолчали. Обычно через 20, 40 секунд вся группа уже спокойно сидит на месте. Есть и совсем простое правило на полминуты: если перейти на шёпот и не сорваться на крик, то примерно через 30 секунд в группе наступит тишина. И тут важно одно, шёпот не означает слабость. Это просто другой способ удержать внимание, когда вы уже не давите голосом, а будто бы загадываете загадку. Не потому, что так надо, а потому, что это интересно. В таком возрасте дети очень любят тайны и секреты, поэтому шёпот отлично работает и превращает дисциплину в игру. [2]

Три приёма, которые у меня действительно работали

Шёпот не значит, что нужно всё время говорить еле слышно. Смысл в другом. В важные моменты, когда надо собрать детей на обед, перевести их к занятию или успокоить после прогулки, голос специально понижают до

шёпота. Ниже три приёма, которые у меня срабатывали лучше других.

Приём 1. «Ухо к губе». Если группа шумит, не пытайтесь перекричать детей. Лучше присядьте, чтобы ваши глаза оказались на уровне их глаз, позовите жестом ближайшего ребёнка и прошепчите ему на ухо: «Скажи Пете, что я придумала загадку. Только очень тихо, это секрет». Ребёнок подбежит к Пете и передаст это ему шёпотом. Пете станет любопытно, он тоже перескажет это дальше. Через 20, 30 минут вся группа уже будет обсуждать «секретные новости» и сама потянется к вам. Тогда можно добавить ещё одну фразу: «Кто сядет на ковёр и закроет рот, тому я скажу ответ». После этого дети обычно быстро и тихо садятся. Тут важно, чтобы загадка правда была смешной и интересной. Например: «Почему у бегемота нет пупка?» или «Что ест космонавт на завтрак?». Лучше открыть ответ через две минуты, тогда внимание удержится дольше.

Приём 2. «Свеча в голове». Этот способ нужен, когда требуется совсем тихая обстановка, например, перед объяснением задания. Вы почти неслышно шепчете: «Представьте, что у каждого во рту горит маленькая свеча. Если кто-то откроет рот, она тут же потухнет. А тот, у кого свечка погасла, выбывает из игры и больше не услышит, что я скажу». Дети сразу плотно сжимают губы. Потом вы переходите на шёпот: «Сейчас я назову волшебное слово, с его помощью можно получить наклейку. Но услышат его только те, у кого свечка ещё горит». В группе мгновенно становится тихо. Вы выдерживаете паузу на 5-7 секунд, чтобы ожидание стало сильнее, а затем негромко говорите: «Апельсин». Те, кто слышал слово, получают наклейку. А дети, которые не удержались и открыли рот, понимают, что на этот раз проиграли, и в следующий раз ведут себя спокойнее. [2]

Приём 3. «Испорченный телефон желаний». Его удобно применять перед обедом или тихим часом, когда детей особенно трудно успокоить. Вы шёпотом говорите первому ребёнку: «Сегодня на полдник будет космическая еда. Никому не говори». Он так же шёпотом передаёт это дальше. Так «новость» идёт по кругу, и дети постепенно затихают, потому что шептаться для них куда увлекательнее, чем шуметь. Через 1-2 минуты весь секрет уже известен, а ребята сидят тихо и ждут продолжения. В этот момент можно спокойно начинать ритуал, например, мыть руки или строиться. У всех трёх приёмов есть одна общая черта: они превращают просьбу не шуметь не в борьбу, а в игру. В 3-4 года игра остаётся главным занятием ребёнка. Шёпот помогает перевести спор о дисциплине в общую тайну, где воспитатель уже не противник, а тот, кто хранит секрет.

Я проверяла систему «Шёпот вместо крика» в младшей группе, где было 20 детей в возрасте от 3 лет 2 месяцев до 4 лет 1 месяца, на протяжении трёх недель. Замеры делались каждый раз в одно и то же время, в 13:00, когда дети возвращались с прогулки к обеду, то есть в самый шумный момент дня. До начала работы средний уровень шума составлял 87 дБ, на то, чтобы дети успокоились, уходило 7 минут, и команду приходилось повторять по нескольку раз. За 30 минут возникало 9 конфликтов, с пер-

вого раза слушались только 2 ребёнка из 20, а воспитатель за месяц трижды теряла голос. После трёх недель уровень шума опустился до 54 дБ, тишина наступала через 37 секунд после одного шёпота, число конфликтов сократилось до 2, с первого шёпота начинали слушаться 18 детей из 20, и случаев охриплости больше не было ни разу. Кроме цифр, переменялась и сама атмосфера в группе. Дети больше не ждут, что воспитательница вот-вот начнёт кричать. Наоборот, им уже любопытно, что она скажет сегодня шёпотом. У них даже появилась своя игра. Если кто-то начинает шуметь, остальные сразу прикладывают палец к губам и говорят: «Тише, а то секрет пропустим».

Один случай особенно хорошо это показал. На третьей неделе эксперимента я забыла про систему и по старой привычке громко сказала: «Сели все быстро!». Дети даже не сдвинулись с места. Тогда я специально хлопнула себя по лбу, присела и прошептала: «Ой, я забыла. У меня есть секрет. Кто первый сядет, тому скажу». Через десять секунд все уже сидели. Так дети дали мне понять, что крик для них больше ничего не значит, а шёпот сразу становится чем-то важным. Есть ещё один важный вывод, привычка сохраняется даже тогда, когда воспитателя подменяют. Если в группу приходит стажёр или няня и начинает говорить громче, дети не слушаются. Но стоит объяснить им правило, например: «Подойди и шепни первому», как они тут же включают шёпот.

Чтобы внедрить «Шёпот вместо крика» в своей группе, достаточно трёх шагов.

Шаг 1. Полностью уберите крик. Повесьте на дверь группы плакат: «Здесь говорят шёпотом». Скажите детям: «Я решила больше не кричать. Если я закричу, вы получите конфету». В первые дни, скорее всего, дети будут специально провоцировать вас на крик и радоваться, если это получится. Это нормально. Главное, не срываться. Обычно через три или четыре дня привычка кричать проходит. А дети перестают ждать конфету и начинают внимательнее слушать шёпот. [3]

Шаг 2. Выделите самые важные моменты дня. Найдите пять ситуаций, в которых вы обычно кричите чаще всего: утренний сбор после завтрака, возвращение с прогулки в группу, посадка за столы перед обедом, подготовка ко сну, выход на вечернюю прогулку. В каждом таком случае заменяйте громкую команду одним из трёх приёмов: «Ухо к губе», «Свеча в голове» или «Испорченный телефон». Подсказку можно держать на браслете или повесить на стену.

Шаг 3. Опускайтесь на уровень глаз ребёнка. Это самое главное. Когда взрослый кричит, оставаясь стоя, это воспринимается как давление. Когда он приседает на корточки и говорит шёпотом, это уже вызывает доверие. Дети трёх и четырёх лет намного лучше откликаются на взрослого, который находится с ними на одной высоте. [1] [4]

Шёпот-это не магия и не врождённый талант. Это неврологический рычаг, который может использовать любой воспитатель. Попробуйте завтра утром вместо «БЫСТРО СЕЛИ!» прошептать: «Ребята, у меня для вас космический

секрет». Вы увидите, как 20 пар глаз посмотрят на вас с ожиданием. Это и есть педагогика XXI века — без крика, с уважением к детской нейробиологии и с верой в то, что интерес сильнее страха.

Литература:

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — Москва: Генезис, 2015. — 474 с.
3. Сигел, Д. Дисциплина без драм. Как помочь ребенку воспитать характер / Д. Сигел, Т. Брайсон; пер. с англ. — Москва: Альпина Паблишер, 2016. — 304 с.
4. Айрес, Э. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Айрес; пер. с англ. — Москва: Теревинф, 2009. — 272 с.
5. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак; пер. с пол. — Москва: АСТ, 2014. — 384 с.

Эффективные методы профилактики дисграфии у младших школьников

Годунова Ольга Сергеевна, учитель-логопед

ГБОУ г. Москвы «Школа № 1512 имени Героя Советского Союза Алии Молдагуловой»

В представленном материале рассматриваются оптимальные педагогические стратегии предупреждения дисграфии в начальной школе. Обосновывается необходимость ранней скрининговой диагностики факторов риска на этапе формирования навыка звуко-буквенного кодирования.

Центральное место занимает описание модели превентивного обучения, интегрирующей логопедическое сопровождение непосредственно в структуру уроков филологического цикла. Раскрываются механизмы коррекции операций языкового анализа и синтеза, а также способы автоматизации графомоторного акта посредством тактильно-кинестической стимуляции и игровых техник.

Ключевые слова: нарушения письма, первичная профилактика, готовность к обучению грамоте, фонологическая осведомленность, суцессивные функции, инклюзивное образование, логопедическая интервенция.

Вопрос этиопатогенеза дисграфии остается одним из наиболее дискуссионных и востребованных направлений коррекционной педагогики. Несмотря на внушительный массив накопленных эмпирических данных, концептуализацию специфического нарушения акта письма как обособленной патологии предпринял А. Куссмауль во второй половине XIX столетия. Впоследствии данная проблематика получила развитие в диссертационных и монографических работах таких отечественных ученых, как Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев и др.

Речевая деятельность представляет собой базовый регуляторный инструмент человеческой психики. Усваивая языковую систему, субъект формирует когнитивную карту мира, что позволяет ему осуществлять аналитико-синтетическую обработку информации, рефлексировать собственные действия и выстраивать их иерархию согласно поставленным задачам [2].

Дисграфия представляет собой специфическое нарушение реализации письменного кода, которое характеризуется наличием стойкого паттерна систематических ошибок, не ассимилируемых ребенком в ходе естественного обучения. Этиологический базис феномена кроется в функциональной незрелости церебральных структур, координирующих перевод устной речи в графическую символику [4].

Ключевым диагностическим критерием служит автономность этих ошибок от языковой компетенции учащегося. Дисграфические проявления не коррелируют с уровнем владения грамматикой и синтаксисом; они не являются следствием незнания правил правописания или пунктуации. Это именно операциональные сбои на уровне звуко-буквенного кодирования и моторной реализации знака. Интуитивно понятная и простая для нейротипичного школьника лексика становится зоной дестабилизации: ребенок допускает грубые искажения в словах, которые многократно слышал и проговаривал [5].

Возникновение специфического нарушения процесса письма — то есть, дисграфии — детерминировано сложным взаимодействием экзогенных и эндогенных факторов риска [5].

Преодоление дисграфии у учащихся начальной школы требует консолидации усилий смежных специалистов. Логопедическое заключение служит основанием для запуска алгоритма сопровождения, где дифференцированное вмешательство осуществляют учитель-логопед (в части формирования операционального звена письма), психолог (в контексте развития регуляторных компонентов деятельности) и невролог (посредством назначения ноотропной терапии для стимуляции нейродинамических показателей).

Вместе с тем, ограничение рамками только коррекционных занятий не позволяет достичь необходимой степени автоматизации навыка. Ключевым ресурсом выступает урочная деятельность. Педагог начального образования, согласуя свои действия с концепцией логопедической работы, имплементирует элементы профилактической и коррекционной направленности непосредственно в канву уроков родного языка.

Данный формат взаимодействия подразумевает модификацию традиционных методик преподавания грамматики и правописания. Учитель целенаправленно использует приемы звуко-буквенного маркирования, динамические паузы для снятия мышечного спазма кисти, алгоритмы предварительного проговаривания перед записью и специальные виды графических диктантов. Подобная синергия узкопрофильного логопедического воздействия и адаптированной массовой педагогической практики создает оптимальные условия для системной компенсации имеющегося нарушения.

Для преодоления дисграфии в структуре логопедического сопровождения младших школьников целесообразно применение игровых техник, направленных на автоматизацию навыка слогового анализа и синтеза. Ниже представлено описание комплекса дидактических игр с позиции их психолингвистической направленности.

1. Модальность «Кинестетическая ритмизация» («Отгадайте, кого я называю?»)

Диагностико-коррекционная направленность: Формирование способности к соотношению слуховой инструкции с количественной характеристикой слова; развитие сукцессивных функций.

Протокол проведения: Педагог инициирует серию акустических сигналов (хлопков). Обучающимся необходимо произвести ментальный счет сегментов, сопоставить полученное число со слоговой структурой собственного антропонима и актуализировать моторную программу вставания при совпадении параметров. Иллюстрация: серия из трех ударов — идентификация трехсложных имен (Се-рё-жа, А-ри-на).

2. Модальность «Оптико-пространственный синтез/анализ» («Перевёртыши»)

Диагностико-коррекционная направленность: Накопление в оперативной памяти графемно-фонемных эталонов; формирование гибкости мыслительных операций через инверсию порядка элементов.

Материальное обеспечение: Индивидуальные комплекты карточек с нанесенными на них открытыми и закрытыми слогами.

Протокол проведения: Логопед озвучивает бифонемный комплекс. Учащиеся осуществляют визуальный

поиск соответствующих стимулов и конструируют первичную лексему. Далее следует операция пермутации (перестановки) слоговых блоков для образования вторичной единицы (чай-ка → ка-чай).

3. Модальность «Линейная сукцессия» («Цепочка»)

Диагностико-коррекционная направленность: Развитие навыков симультанного и последовательного анализа; тренировка переключения внимания.

Протокол проведения: На классной доске фиксируется начальная единица, разделенная на слоги. Последующий субъект деятельности должен подобрать слово, инициальный сегмент которого тождественен финальному сегменту предыдущей лексемы (ок-но → но-ра → ра-ма).

4. Модальность «Сенсомоторная синхронизация» («Встречу слово на дороге»...)

Диагностико-коррекционная направленность: Интеграция речевой функции с общей моторикой; стабилизация темпа деятельности и концентрации произвольного внимания.

Протокол проведения: Использование мяча как дополнительного тактильного стимула. Педагог эксплицирует одно-, дву- или трехсложные существительные. Реципиент, осуществивший поимку снаряда, производит послоговое членение вербального стимула (вербально или отбивая ритм мячом о пол) и осуществляет возврат.

5. Модальность «Визуально-вербальный конструкт» («Имя сказочного персонажа»)

Диагностико-коррекционная направленность: Совершенствование фонематического слуха и операции деления слов на ритмические сегменты.

Материальное обеспечение: Визуальные опоры (карточки с изображением персонажей фольклора и литературы).

Протокол проведения: Ученик получает визуальный стимул, денотатом которого является имя собственное героя. Задача состоит в проведении полного силлабического разбора данного онима, что позволяет закрепить связь между зрительным образом и его фонологической структурой.

Таким образом, результативность работы по преодолению нарушений письменной речи напрямую зависит от стратегии учителя. Продуктивная коррекция возможна исключительно при условии методически выверенного, индивидуализированного и регулярного применения комплекса педагогических приемов. Лишь соблюдение принципа непрерывности данного процесса обеспечивает полноценное формирование у детей младшего школьного возраста базовых компетенций, закладывая фундамент их будущей функциональной грамотности.

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие / Т. В. Ахутина. — Москва: Академия, 2018. — 224 с. — Текст: непосредственный.
2. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по профилактике дисграфии у младших школьников / О. А. Величенкова. — Москва: Сфера, 2020. — 128 с. — Текст: непосредственный.

3. Лалаева, Р. И. Профилактика и коррекция нарушений письма и чтения у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Ястребова. — Санкт-Петербург: Союз, 2019. — 160 с. — Текст: непосредственный.
4. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. — Москва: Владос, 2021. — 256 с. — Текст: непосредственный.
5. Семёнович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте / А. В. Семёнович. — Москва: Генезис, 2017. — 304 с. — Текст: непосредственный.
6. Трунова, А. Л. Профилактика дисграфии у учащихся младших классов общеобразовательной школы / А. Л. Трунова // Начальная школа. — 2022. — № 3. — С. 34–39. — Текст: непосредственный.

Альтернативные формы обучения в школе и их психологические особенности

Гришина Олеся Александровна, аспирант
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Большинство людей знают, что кроме классического школьного образования есть еще одна альтернатива — семейное. В литературе и социальных сетях достаточно много примеров родителей, которые делятся опытом и результатами успешного обучения детей вне школьной программы. Но необходимо понимать, что при каждой существующей форме обучения есть и сложности, которые приводят к психологическим проблемам, как и у детей, так и у родителей.

В законодательстве России имеется большое количество форм обучения, и они различаются в зависимости от уровня образования, целей и обстоятельств.

В Российских школах формы обучения регулируются Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ) [1]. Согласно статье 17 этого закона, выделяют две основные группы форм получения образования: в образовательной организации и вне её. Разберем каждую из них в разрезе педагогики и психологии.

Формы обучения в образовательной организации

Очная форма. Всем привычный и традиционный вариант, при котором ребёнок посещает школу согласно расписанию на ежедневной основе, учится по классно-урочной системе, выполняет домашние задания и проходит аттестацию.

Анализируя литературные источники, было выявлено, что самый большой плюс в системе школьного образования является, социализация и развитие коммуникативных навыков. В процессе общения школьники учатся выстраивать отношения, договариваться, разрешать конфликты, работать в команде, отстаивать свои границы. Ученики развивают эмоциональный интеллект: распознают эмоции других, учатся эмпатии и сотрудничеству.

Так же выделяется еще один ключевой фактор «Формирование социального иммунитета». Воспитанник при

столкновениях с трудностями (необъективная оценка, ссоры с друзьями, давление со стороны) учится адаптироваться к сложным ситуациям, а также формирует стрессоустойчивость и умение постоять за себя. Но есть и очень спорный момент в данной ситуации, у ребенка, который посещает только школу, коллектив очень ограниченный, в качестве только одного класса, и дети учатся коммуницировать в рамках одного круга людей на протяжении нескольких лет, поэтому социализация в широком понимании неоднозначная, и не факт, что, перейдя в другой класс ребенок сможет чувствовать себя комфортно.

Достаточно большую роль играет и дисциплина, которая закладывается в процессе ежедневного посещения школы в установленное время. Дети понимают, что опоздания влекут определённые последствия и режим дня играет очень большую роль в процессе всей жизни. В первом классе обучение начинается с трех часов, постепенно увеличиваясь с каждым годом.

При обучении в школе есть плюсы и для родителей — бесплатное образование и доступ к учебной литературе, школа несет полную ответственность за качество образования и обеспечивает контроль и проведение аттестации ребенка и педагогического состава. Помимо этого, организует занятость и досуговую деятельность ученика на территории школы в течение времени, пока родители заняты своими делами.

Но не надо забывать, что у любой системы, есть и недостатки, которые могут проявляться в разных аспектах, разберем часть из них.

Государственная система образования построена по программе, которая закладывает базовые знания и навыки, и несут шаблонность в мышлении, необходимые для дальнейшего профессионального обучения. В связи с тем, что программа ориентирована на средний уровень знаний, то дети с высоким уровнем интеллектуальных способностей теряют возможность развиваться в ускоренном темпе, а те,

кто усваивают материал медленнее, не успевают за темпом средних учеников и теряют мотивацию в обучении.

Есть много психологических проблем в процессе обучения в школе, которые несут свой отпечаток по жизни, связанных со следующими факторами.

- Тяжелая адаптация в школе детей на первом году обучения с психологической незрелостью, вызванные комплексом биологических, генетических, социальных и воспитательных факторов.

- Повышенная тревожность, сформированная в семье в качестве завышенных ожиданий и требований и негативный опыт в школе.

- Физиологические трудности со здоровьем, а также неврологические особенности, в том числе синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и задержкой психического развития (ЗПР), которые наблюдаются у большинства детей, диагноз которых игнорируется и не диагностируется. По неофициальным данным, от 7 % до

10 % российских детей могут иметь признаки СДВГ, согласно статье Ольги Селезневой «Статистика СДВГ в России: данные, тенденции и особенности» [2].

- Когнитивные трудности, которые могут проявляться в различных областях и степени выраженности.

- Социальные (конфликты и давление со стороны сверстников и взрослых), а также моральной нестабильностью и незрелостью учителей.

- Учебные и организационные: формальный подход и скучная программа обучения, перегрузка и отсутствие целей у учащегося.

- Бытовые и семейные факторы: переводы из одной школы в другую, отсутствие поддержки от значимых взрослых, не правильный режим дня и много другое.

На основании вышеизложенного и проведенному опросу Исследовательским центром портала Superjob.ru [3], большинство детей не любят школу согласно следующим вариантам опроса.

Вариант ответа	Все	Дети, учащиеся в		
		1–4 классах	5–9 классах	10–11 классах
Очень любит	10 %	15 %	7 %	14 %
Любит, но без фанатизма	25 %	32 %	22 %	22 %
Относиться спокойно	46 %	41 %	50 %	43 %
Не любит	16 %	11 %	18 %	17 %
Просто ненавидит	1 %	0 %	2 %	0 %
Затрудняюсь ответить	2 %	1 %	1 %	4 %

В ходе анализа очной системы образования видно, что несмотря на все положительные моменты, у детей с трудностями и отсутствием помощи со стороны взрослых, в процессе обучения формируется негативное отношение к школе, возникают проблемы с самооценкой, сложности в общении и отсутствием мотивации в обучении, что приводит ко многим психологическим проблемам и даже суициду.

Очно-заочная форма. Несколько комбинированных вариантов для ученика:

- посещает школу несколько раз в неделю, а пропущенные темы изучает самостоятельно,

- посещает часть предметов на ежедневной основе, приходит на уроки в удобный временной промежуток,

- посещает только часть предметов, согласно индивидуальному плану школы, остальные предметы изучает самостоятельно.

Самый весомый плюс при системе очно-заочного обучения — это грамотно составленный график обучения и досуговой деятельности, который оптимально подходит для учащегося, чтобы спланировать нагрузку и снизить утомляемость.

Так же не маловажна связь учащегося со своим классом, ребенок может посещать общешкольные мероприятия, пользоваться ресурсами библиотеки и получать консультации учителей по разным предметам.

Оптимизация времени пребывания в школе для детей с особенностями с физическими и психологическими

ограничениями способствуют снижению как уровня тревожности, так и эмоционального истощения и повышению качества усвояемого материала.

Для детей более старшего возраста есть возможность самостоятельно планировать свое время и расставлять приоритеты для совершенствования и подготовки к вступительным экзаменам без контроля учителя.

Основная проблема очно-заочного обучения заключается в том, что не каждая школа готова пойти на такой вариант сотрудничества, и родителям приходится доказывать необходимость данного выбора. При отсутствии договоренностей, ребенка приходится переводить в другую школу или на другой формат обучения.

Если у ребенка низкая самодисциплина и родители не участвуют в процессе образования. То есть очень высокий риск к поверхностному изучению сложных тем и предметов, а также резкому снижению успеваемости из-за отсутствия обучения или прокрастинации.

Подводя итоги, можно сделать вывод, при правильном подходе со стороны родителей и учащегося именно при таком формате обучения ребенок может выстроить график учебы и развития в другом направлении (спорт, творчество, хобби, проектной деятельностью) с равномерной нагрузкой без переутомления. Для детей с высоким уровнем интеллекта и высоким уровнем самоорганизации, а также заинтересованности в предмете, есть возможность изучать его в более быстром темпе углуб-

ляясь в материал. Для детей, имеющих проблемы со здоровьем, данный график позволяет снизить нагрузку без перехода на домашнее обучение.

Заочная форма. Ученик числится в школе, но не посещает её ежедневно. Основная часть программы осваивается самостоятельно или с помощью онлайн-ресурсов, а в школу ребёнок приходит только для прохождения промежуточных и итоговых аттестаций (контрольных, ВПР, ОГЭ, ЕГЭ и других обязательных проверок), согласно регламенту школы.

Данная форма обучения также является бесплатной, ребенок числится в учебном заведении и школа также несет ответственность за образовательный процесс и предоставляет материалы для обучения. По окончании выдается стандартный аттестат государственного образца, без отметок о форме обучения.

Конечно же свобода действий и гибкий график воспринимается большим плюсом, но, если ученик не может планировать свое время, распределять нагрузку и соблюдать сроки сдачи работ, легко запустить учебу. В зависимости от возраста учащегося необходим родительский контроль. Однако некоторые родители неоправданно считают детей готовыми к самостоятельности и более подготовленными к решению сложных задач, хотя дети к этому не всегда готовы. Без должного контроля и помощи со стороны родителей дети очень часто откладывают учёбу на более поздний период, что приводит к сложностям при сдаче аттестации.

Именно поэтому очень важно оценивать ресурсы семьи, особенности ребенка и возможности конкретной школы, ведь заочная форма подходит только мотивированным ученикам и семьям, которые готовы взять на себя часть организационной нагрузки. Данная форма очень тесно связана с семейной формой образования, о которой пойдёт речь далее и именно там будут рассмотрены схожие зоны взаимодействия.

Формы получения образования все образовательной организации

Семейное образование — это учебный процесс, который организует уже ни школа, а семья. Родители самостоятельно выбирают программу и приобретают учебную литературу, и не только составляют расписание, но и контролируют его. Принимают решение, каким образом ребенок будет получать знания: через онлайн-курсы, с помощью репетиторов, в формате семейной школы или обучение будет проходить силами членов семьи. При этом ребенок обязан проходить промежуточную и итоговую аттестацию в той школе, к которой он будет прикреплен. Семья может выбирать различные варианты аттестации: при личном посещении в местной муниципальной школе

согласно графику и порядку регламентированного положением школы, либо частная онлайн-школа в дистанционном порядке. Важно понимать, что государство, оставаясь за собой контроль освоения программы, и если ребенок не проходит аттестацию, то его обязывают вернуться в школу на очную систему образования.

Самообразование, доступно только для учеников 10–11 класса после успешного окончания 9го класса (полученного аттестата). Данный формат обучения целенаправленно выбирают очень замотивированные ученики, для подготовки и сдачи ЕГЭ на высоком уровне. В связи со свободным графиком есть возможность к углублённому изучению профильных предметов и быстрой сдачей предметов для аттестации, которые не столь важны при поступлении.

Разберем более подробно все нюансы семейного образования в семьях, которые заинтересованы в развитии и благосостоянии воспитанников.

При грамотном и конструктивном подходе понимаем, что каждый ребенок индивидуален и процесс обучения происходит волнообразно в зависимости от степени возможностей, развития и даже гормональных изменений в организме. Прислушиваясь к детям и наблюдая за их особенностями, родители могут построить систему обучения в комфортных условиях и гибкому расписанию не только поездок, секций, но и даже хромотипу воспитанника. Семья может организовать процесс обучения в период, когда ребенок максимально продуктивен.

В домашних условиях можно изучать материал в удобном формате и по различным методикам, не ограничиваясь во времени при изучении более сложных тем и закрепления их в разных вариациях, а также проходить темы или даже полный курс по предмету за более короткий срок обучения.

Еще одно из ключевых особенностей семейного образования — это отсутствие оценочной системы и переориентация воспитанников на сам процесс получения знаний и углубления в предмет, а также сравнения самого себя в процессе обучения при достижении личностного прогресса, что способствует формированию здоровой самооценки.

При совместной организации обучения, обсуждении поставленных задач, участием в учебной и досуговой деятельности между ребенком и родителями создается больше точек соприкосновения при контакте и укреплению семейных связей.

Вывод: необходимо чётко понимать возможности детей и родителей при выборе каждой системы образования. Не всегда выбор родителей будет благоприятным для будущего ребенка. Необходимо на каждом этапе соблюдать контроль знаний ребенка и психологические особенности совместно со всеми специалистами и службами.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

2. Статистика СДБГ в России: данные, тенденции и особенности. [Электронный ресурс]. URL: <https://sky.pro/wiki/analytics/statistika-sdvg-v-rossii-dannye-tendencii-i-osobennosti/>.
3. Исследование центра портала Superjob.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.superjob.ru/research/articles/113884/35/>

Авторская сказка в народном стиле для воспитания трудолюбия дошкольников

Ефремова Наталья Анатольевна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 18 г. Ейска (Краснодарский край)

В статье рассматривается потенциал авторской сказки, стилизованной под народную, как эффективного педагогического средства для воспитания трудолюбия у детей подготовительной к школе группы. Раскрываются практические аспекты создания и использования таких сказок в образовательном процессе дошкольной организации.

Ключевые слова: авторская сказка, народный стиль, трудолюбие, подготовительная к школе группа, дошкольное воспитание.

Воспитание трудолюбия у дошкольников остается одной из ключевых задач современного воспитательно-образовательного процесса в ДОУ. На этапе завершения дошкольного детства ребенок должен обладать начальными знаниями и иметь сформированные положительные установки к труду, понимание его ценности и значимости. В своей практической работе с детьми подготовительной группы мы убедились, что наиболее органичным и действенным инструментом для воспитания трудолюбия является авторская дидактическая сказка, созданная в народном стиле. Указанный инструмент позволяет нам соединить многовековой педагогический опыт, заложенный в фольклоре, с конкретными образовательными задачами современного детского сада.

М. Б. Солодкий [1] отмечает, что технология подготовки авторской сказки в народном стиле для решения дидактических задач предполагает глубокую стилизацию под фольклор и интеграцию в авторский текст необходимых воспитательных элементов. Следуя его подходу, мы начинаем работу над сказкой с четкого определения педагогической цели – в данном случае воспитания трудолюбия – и лишь затем продумываем сюжет, персонажей и язык повествования.

Опираясь на теоретические положения Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой [2], которая определяет сказкотерапию как процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, мы строим свои авторские сказки таким образом, чтобы каждый эпизод давал ребенку возможность для нравственного выбора и осмысления последствий этого выбора. В своих сказках мы намеренно противопоставляем трудолюбие и ленивость, следуя традиционному для народной сказки приему, когда в действиях и поступках героев сталкиваются добро и зло, храбрость и трусость.

Как подчеркивает М. В. Строкач [3], авторская сказка выступает полноценным педагогическим инструментом, далеко выходящим за рамки занимательного повествования. В нашей практике каждая сказка о труде несет в себе

и познавательный компонент: дети узнают о разных профессиях, о значении тех или иных орудий труда, о том, как устроен мир вокруг них благодаря человеческому усилию.

Особое место в нашей работе занимают сказки, которые мы сочиняем специально для своих воспитанников с учетом их возрастных особенностей и актуальных проблем группы. Например, когда мы заметили, что некоторые дети неохотно участвуют в уборке игрушек или дежурстве, мы придумали сказку о маленьком домовенке, который жил в шкафу с игрушками и очень огорчился, когда вещи лежали не на своих местах. Постепенно, через приключения домовенка и его беседы с детьми, ребята пришли к пониманию, что порядок создается общими усилиями и что каждый может внести свой вклад в общее дело. Наш опыт показывает, что сказкотерапия позволяет дифференцировать представления детей о труде и лени и создает благоприятные условия для воспитания трудолюбия. В нашей группе это подтверждается на практике: после цикла таких занятий дети стали гораздо охотнее откликаться на просьбы о помощи, а в их самостоятельной игре появились сюжеты, связанные с трудом и взаимовыручкой.

Значительную помощь в создании авторских сказок нам оказывает обращение к традиционной структуре народной сказки. Мы сохраняем классические элементы: присказку, троекратные повторения, устойчивые эпитеты и обороты. Они делают сказку узнаваемой для детей, создают ощущение родного, привычного мира, в котором легко ориентироваться. При этом само содержание мы наполняем современными реалиями, близкими и понятными дошкольникам. Такой подход, как отмечает Л. Б. Фесюкова [4], позволяет использовать сказочный материал нетрадиционно, извлекая из него максимум воспитательного потенциала. В своей книге «Воспитание сказкой» она разработала методику, которая помогает педагогу активно работать со смыслами произведения, вовлекать детей в диалог и размышление. Следуя этим рекомендациям, мы после каждой авторской сказки обязательно проводим бе-

седу, в которой вместе с детьми ищем ответы на вопросы: почему одни герои трудятся, а другие ленятся, что помогает трудолюбивым героям достигать цели и какие последствия ждут ленивых.

Не менее важным направлением моей работы является вовлечение детей в процесс сочинения сказок. Мы придумываем коллективные истории о труде, где каждый ребенок предлагает своего героя или поворот сюжета. «Придумывание» развивает воображение и речь, а также позволяет детям «присвоить» ценности, о которых идет речь. Как показывает наша практика, сказкотерапия является эффективным средством развития речи детей дошкольного возраста, и в процессе совместного творчества этот эффект усиливается многократно. Дети учатся аргументировать свои предложения, слушать друг друга, договариваться о развитии сюжета – все эти навыки тесно связаны с формированием произвольности и готовности к школьному обучению. Авторская дидактическая сказка, сочиненная самим ребенком, позволяет ему узнать такие сложные нравственные категории, как доброта, трудолюбие, забота о близких, сострадание и милосердие, через проживание вместе с героями их историй.

В своей практике мы активно используем драматизацию авторских сказок. Когда дети разыгрывают сюжеты, в которых герои преодолевают лень и находят радость в труде,

они переживают мораль телесно и эмоционально, глубоко запоминая ее. Как отмечают многие исследователи, сказка благодаря своей эмоциональности и образности заряжает детей энтузиазмом труда, пробуждает интерес и уважение к труду, желание подражать героям сказок. В процессе драматизации каждый ребенок может проявить свою личную позицию, показать, как он понимает трудолюбие и почему это качество важно. На этапе обсуждения мы обязательно возвращаемся к вопросам: о чем была сказка, чему она нас учит и в каких ситуациях нашей жизни нам пригодится то, что мы узнали. Эти вопросы помогают перевести сказочный опыт в плоскость реальной жизни, сделать его личностно значимым для каждого ребенка.

Завершая статью, хотим подчеркнуть, что авторская сказка в народном стиле становится для нас целостной системой воспитательной работы, объединяющей традиции народной педагогики с современными требованиями к образовательному процессу. Благодаря такому подходу воспитание трудолюбия превращается в увлекательное путешествие в мир человеческих отношений и ценностей. К концу подготовительной группы наши воспитанники знают о важности труда и проявляют готовность трудиться, помогать друг другу и радоваться результатам своих усилий – а это, на наш взгляд, и есть главный показатель успешности дошкольного воспитания.

Литература:

1. Солодкий, М. Б. Технология подготовки авторской сказки в народном стиле для решения дидактических задач / М. Б. Солодкий // Вестник науки. – 2026. – Т. 2, № 2(95). – С. 381–391.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2006.
3. Строкач, М. В. Использование авторской сказки для познавательного развития дошкольников / М. В. Строкач // Педагогическая перспектива. — 2026. — № 1(21). — С. 69–75.
4. Фесюкова, Л. Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Л. Б. Фесюкова. – URL: <https://clck.ru/RxaAr> (дата обращения: 25.08.2026).

Использование смартфонов на уроках географии: деструктивный фактор или конструктивный потенциал?

Калинин Николай Алексеевич, студент магистратуры
Государственный университет просвещения (г. Москва)

В статье рассматривается диалектическое противоречие внедрения мобильных устройств в образовательный процесс. Анализируются деструктивные факторы (гаджет-зависимость, снижение когнитивных функций) и конструктивный потенциал смартфонов как инструмента познания географической реальности. Обосновывается тезис о том, что при грамотной методической организации использование смартфонов является не просто допустимым, а необходимым условием реализации системно-деятельностного подхода в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: география, информационно-коммуникационные технологии, мобильное обучение, смартфон, цифровая дидактика, познавательная активность.

Современная система общего образования переживает этап глубокой трансформации, вызванный тотальной цифровизацией всех сфер жизни. Школа, как социальный

институт, более не является монополистом в передаче знаний, конкурируя с глобальным информационным пространством. В этом контексте вопрос о месте смартфона

на уроке переходит из плоскости запретительной политики в плоскость поиска педагогически целесообразных моделей интеграции. Цель данной работы — проанализировать амбивалентную природу использования смартфонов на уроках географии и доказать, что при условии преодоления негативных аспектов их применение становится катализатором эффективности обучения.

Негативные аспекты: анализ рисков

Прежде чем говорить о преимуществах, необходимо признать существование объективных рисков, которые заставляют многих педагогов называть смартфон «злом».

Во-первых, это проблема рассеянного внимания. Исследования в области когнитивной психологии показывают, что даже наличие смартфона на парте (вне поля зрения) снижает рабочую память и подвижный интеллект, так как мозг расходует ресурсы на подавление желания проверить уведомления [1].

Во-вторых, существует риск подмены учебной деятельности имитацией. Школьники зачастую используют «режим многозадачности», который на деле является быстрым переключением между учебным контентом и развлекательным (социальные сети, игры), что ведет к поверхностному усвоению материала [2].

В-третьих, цифровое неравенство: различия в технических характеристиках устройств могут вызывать дискомфорт у обучающихся и замедлять темп урока.

Конструктивный потенциал: от запрета к управлению, несмотря на перечисленные риски, полный отказ от использования смартфонов в преподавании географии представляется методической архаикой. География как наука исторически опирается на наблюдение, картографию и статистику. Смартфон объединяет эти функции в одном устройстве, становясь универсальной полевой лабораторией:

1. Навигация и работа с геопространством.

Смартфон позволяет перейти от абстрактного изучения карты к практическому ориентированию. Использование встроенного GPS-модуля и приложений геолокации на уроке или во время экскурсии формирует компетенции, закрепленные во ФГОС [3].

2. Доступ к геоинформационным системам (ГИС).

Современные веб-ГИС и геопорталы (Google Earth, Яндекс.Карты, Kosmosnimki) доступны в мобильных версиях. Учащиеся могут анализировать космические снимки, измерять расстояния, исследовать рельеф в 3D-режиме, что наглядно иллюстрирует процессы, происходящие в литосфере и гидросфере [4].

3. Интерактивность и геймификация.

Использование игровых платформ (Kahoot!, Quizizz, Learning Apps) через личные мобильные устройства позволяет проводить быстрые срезы знаний. Это решает проблему массового опроса и повышает мотивацию за счет соревновательного элемента [5].

4. Мгновенный доступ к статистическим данным.

География оперирует динамическими показателями (численность населения, ВВП, миграционные потоки). Учебник физически устаревает быстрее, чем выходит в печать. Смартфон позволяет на уроке обратиться к актуальным базам данных (Росстат), анализируя реальную демографическую или экономическую ситуацию [6].

Методические условия эффективного применения

Для того чтобы использование смартфонов приносило пользу, необходимо соблюдение ряда педагогических условий:

1. Четкий тайм-менеджмент. Работа с телефоном должна занимать строго отведенный отрезок урока (например, 5–7 минут на поиск информации), после чего устройство убирается. Методика «BYOD» (Bring Your Own Device) подразумевает использование гаджета только как инструмента, а не как постоянного фона [7].

2. Наличие четкой инструкции. Учитель должен ставить конкретную задачу: найти координаты, построить профиль рельефа, сравнить статистику. Свободный «серфинг» в сети недопустим.

3. Смена видов деятельности. Смартфон не должен заменять письменные работы и устные ответы. Чередование цифровых и традиционных форм работы снижает утомляемость и препятствует формированию клипового мышления [8].

Почему это «необходимое зло»: гносеологический аспект

Термин «необходимое зло» в контексте педагогики означает принятие неудобного, но неизбежного фактора с целью извлечения из него выгоды. Игнорировать наличие смартфона у современного школьника — значит игнорировать его реальную среду обитания. Классическая дидактика утверждает, что обучение должно опираться на жизненный опыт ученика [9].

География — предмет мировоззренческий. Научить ребенка видеть в потоке геоинформации не хаос, а систему, отделять научный факт от фейка, использовать цифровые карты для решения практических задач — это и есть формирование функциональной грамотности. Полный запрет смартфонов приводит к тому, что навыки работы с цифровыми данными формируются стихийно, вне педагогического контроля, что может привести к некритичному восприятию информации [10].

Заключение

Таким образом, диалектика использования смартфонов на уроках географии сводится к следующему тезису: вред приносит не само устройство, а отсутствие педагогической стратегии его применения. Деструктивный потенциал (отвлечение внимания, зависимость) снимается через технологизацию урока и внедрение активных

методов обучения. Смартфон, будучи «злом» с точки зрения традиционной дисциплинарной модели школы, становится «необходимостью» в контексте требований цифровой экономики и информационного общества.

Учитель географии сегодня должен выступать не надзирателем, а модератором цифрового пространства, направляющим познавательную энергию обучающегося в русло научного поиска.

Литература:

1. Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity // Journal of the Association for Consumer Research. — 2017. — Vol. 2, No. 2. — P. 140–154.
2. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова // Социальная психология и общество. — 2018. — Т. 9, № 3. — С. 71–80.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://base.garant.ru/401433920/> (дата обращения: 24.08.2026).
4. Новенко, Д. В. Использование геоинформационных технологий в школьном курсе географии / Д. В. Новенко // География в школе. — 2019. — № 7. — С. 35–41.
5. Титова, С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С. В. Титова. — М.: Эдитус, 2017. — 248 с.
6. Кузнецов, А. А. Информационно-коммуникационная компетентность современного учителя / А. А. Кузнецов, Е. К. Хеннер, В. Р. Имакаев // Информатика и образование. — 2016. — № 3. — С. 3–11.
7. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition. — Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015. — 56 p.
8. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. — 2016. — № 1. — С. 3–12.
9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
10. Патаракин, Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин. — М.: Интуит.ру, 2017. — 64 с.

Естественнонаучная грамотность дошкольника как основа преемственности дошкольного и начального образования

Колосова Алина Евгеньевна, воспитатель;
 Карапетян Лариса Арменаковна, воспитатель;
 Бурлака Лариса Николаевна, воспитатель;
 Госян Диана Тиграновна, воспитатель;
 Штепа Наталья Александровна, воспитатель;
 Русинович Екатерина Васильевна, воспитатель;
 Картавцева Марина Семеновна, педагог-психолог;
 Дигай Анастасия Сергеевна, воспитатель
 МАДОУ МО г. Краснодар «Центр — детский сад № 231»

Автор статьи рассматривает естественно-научную грамотность как важнейшую основу познавательного развития дошкольника и его успешного перехода к учебно-исследовательской деятельности в школе.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, дошкольное образование, исследовательская деятельность, познавательная активность, экспериментирование, СТЭМ-образование, преемственность, начальное общее образование, исследовательские навыки, критическое мышление.

Современная система образования ориентирована на формирование личности, способной самостоятельно мыслить, анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи и применять полученные знания в различных жизненных ситуациях.

Эти требования особенно значимы в условиях стремительного развития науки и технологий, когда ребёнку недостаточно просто обладать определённым набором знаний. Важно научить его понимать происходящие явления, задавать вопросы, искать доказательства,

проверять предположения и делать самостоятельные выводы.

Одним из важных направлений такого развития является формирование естественно-научной грамотности. Её основы закладываются уже в дошкольном возрасте, когда ребёнок активно познаёт окружающий мир через наблюдение, экспериментирование, практические действия и общение со взрослыми. Дошкольник постоянно сталкивается с природными явлениями и пытается объяснить их: почему идёт дождь, куда исчезает лужа, почему одни предметы плавают, а другие тонут, почему растения нуждаются в воде и свете, откуда появляется тень, что происходит с водой при замерзании и нагревании.

На первый взгляд такие вопросы кажутся простыми, однако именно они являются началом формирования естественно-научного мышления. Ребёнок не просто получает информацию, а пытается понять закономерности окружающего мира. Поэтому задача взрослого заключается не только в том, чтобы дать правильный ответ, но и в том, чтобы поддержать познавательную инициативу ребёнка, предложить ему возможность наблюдать, сравнивать, проверять свои предположения и самостоятельно приходить к выводу.

Естественно-научная грамотность дошкольника имеет свою специфику. В данном возрасте не требуется глубокое освоение научных понятий или терминологии. Значимым результатом является формирование элементарных способов познавательной деятельности. Ребёнок учится замечать проблему, задавать вопрос, высказывать предположение, проводить простое исследование, наблюдать за изменениями, сравнивать полученные результаты и объяснять их доступными ему словами.

Особое значение данный подход приобретает в связи с переходом ребёнка из детского сада в школу. Поступление в первый класс связано с изменением требований к ребёнку. Школьник должен уметь слушать и понимать учебную задачу, действовать по инструкции, планировать последовательность действий, сравнивать полученные результаты, объяснять свою точку зрения, делать выводы и постепенно становиться более самостоятельным в процессе обучения.

Если в дошкольном возрасте ребёнок получает опыт исследовательской деятельности, переход к школьному обучению становится более последовательным. Конечно, дошкольное исследование отличается от полноценной научной или учебно-исследовательской деятельности школьника. Однако между ними существует преемственность способов познания. В детском саду ребёнок наблюдает, задаёт вопросы и проверяет предположения, а в школе эти действия становятся более осознанными и систематизированными.

Например, дошкольник может наблюдать за тем, как меняется растение при различных условиях. Он замечает, что растению необходимы вода и свет, сравнивает результаты наблюдений и формулирует простой вывод. В начальной школе этот опыт может получить продол-

жение при изучении условий жизни растений, строения растений, значения воды и света. Ребёнок уже знаком с самим способом познания: необходимо наблюдать, сравнивать, фиксировать изменения и делать вывод.

Аналогичная связь прослеживается при изучении воды. В дошкольном возрасте ребёнок может наблюдать её различные состояния, сравнивать свойства чистой и загрязнённой воды, устанавливать, что вода может менять форму и состояние. В школе эти знания расширяются и систематизируются при изучении природных явлений, круговорота воды, водных ресурсов и экологических проблем. Таким образом, школьное содержание не возникает изолированно, а опирается на уже сформированный познавательный опыт.

Одним из важнейших компонентов естественно-научной грамотности является умение устанавливать причинно-следственные связи. Ребёнок постепенно переходит от простого наблюдения «это произошло» к пониманию «это произошло потому, что...». Такое изменение имеет большое значение для дальнейшего обучения.

Причинно-следственное мышление развивается и при наблюдении физических явлений. Ребёнок видит, что предмет отбрасывает тень при наличии источника света, что лёд тает при повышении температуры, что вода испаряется, что некоторые предметы тонут, а другие остаются на поверхности. Через подобные наблюдения формируется первоначальное понимание закономерностей, которое в дальнейшем получает научное объяснение.

Не менее важным компонентом является умение выдвигать предположения. Для дошкольника характерны многочисленные вопросы и попытки объяснить происходящее. Педагог может поддержать эту активность вопросами: «Как ты думаешь, что произойдёт?», «Почему ты так считаешь?», «Как можно это проверить?». Постепенно ребёнок начинает понимать, что предположение можно не только высказать, но и проверить.

Формирование естественно-научной грамотности связано также с развитием познавательной самостоятельности. В дошкольном возрасте ребёнок часто обращается к взрослому за готовым ответом. Однако постепенно необходимо создавать ситуации, в которых он сможет самостоятельно найти решение. Это не означает полного отказа от помощи педагога. Напротив, педагог становится организатором познавательной ситуации: задаёт направление, предлагает материалы, помогает сформулировать вопрос, но не лишает ребёнка возможности самостоятельно действовать.

Так формируется важное для школы качество — способность не только выполнять действия по образцу, но и искать собственный способ решения. В дальнейшем это проявляется при выполнении учебных заданий, работе с информацией, проведении наблюдений и проектов.

Естественнонаучная грамотность тесно связана с развитием речи. Исследовательская деятельность требует от ребёнка объяснения своих действий и результатов. Он должен рассказать, что наблюдал, что изменилось, чем от-

личаются предметы или явления, почему, по его мнению, получился определённый результат. В процессе этого развивается умение формулировать мысли, использовать причинно-следственные конструкции, последовательно описывать свои действия. В школе данное умение приобретает ещё большее значение.

Отдельное значение имеет развитие навыков сравнения и классификации. Ребёнок может сравнивать предметы по цвету, форме, размеру, состоянию, свойствам. Постепенно он начинает выделять существенные признаки и объединять объекты по определённым характеристикам. Эти действия являются элементарными, но имеют большое значение для последующего изучения естественно-научных дисциплин.

Например, при знакомстве с природными объектами дошкольник может разделить их на живые и неживые, сравнить свойства воды и песка, определить сходства и различия растений, распределить предметы по способности плавать или тонуть. В дальнейшем подобные операции становятся частью более сложного анализа учебной информации.

Важным направлением естественно-научного развития является формирование умения работать с результатами наблюдений. В дошкольном возрасте ребёнок может фиксировать результаты в рисунке, простой схеме, с помощью условных обозначений или фотографий. Это помогает ему не только запомнить результат, но и вернуться к нему, сравнить с предыдущим наблюдением.

В школе навыки фиксации становятся более сложными: появляются таблицы, диаграммы, схемы, записи результатов эксперимента. Но основа остаётся прежней — ребёнок должен уметь сохранить информацию о том, что он наблюдал или получил в процессе исследования.

Таким образом, дошкольное экспериментирование можно рассматривать как начальный этап формирования культуры работы с информацией. Ребёнок постепенно учится получать информацию не только от взрослого, но и самостоятельно — через наблюдение и практическое действие.

Особое место в развитии естественно-научной грамотности занимает экологическое содержание. Природа является естественной средой для детского исследования. Наблюдая за растениями, животными, водой, воздухом, почвой и погодными явлениями, ребёнок одновременно получает знания и формирует эмоциональное отношение к окружающей среде.

Естественно-научная грамотность также способствует развитию критического мышления. Ребёнок начинает понимать, что любое утверждение можно проверить. Если взрослый говорит, что один материал пропускает воду, а другой задерживает её, ребёнок может проверить это экспериментально. Если предполагается, что растение лучше растёт при определённых условиях, можно организовать наблюдение и сравнить результаты.

В школьном возрасте данное умение приобретает ещё большую значимость. Ученик сталкивается с большим ко-

личеством информации, учится анализировать её, сопоставлять разные источники, определять достоверность утверждений. Основы такого отношения к информации могут закладываться уже в дошкольном возрасте через простые исследовательские ситуации.

Преемственность между дошкольным и начальным образованием при этом должна строиться не на преждевременном переносе школьных методов в детский сад. Задача дошкольного образования не состоит в том, чтобы превратить ребёнка в маленького школьника. Напротив, важно сохранить естественную для дошкольного возраста игровую и практическую форму познания.

Естественно-научная грамотность является связующим звеном между любознательностью дошкольника и осознанной учебной деятельностью школьника.

Большую роль в этом процессе играет педагог. От характера вопросов взрослого, организации предметно-пространственной среды и предоставления ребёнку возможности действовать самостоятельно зависит, насколько активно будет развиваться исследовательское поведение. Педагогу важно не стремиться сразу сообщить правильный ответ, а создавать условия для поиска.

Вместо вопроса «Какой предмет утонет?» можно спросить: «Как ты думаешь, какие предметы останутся на поверхности воды? Как это можно проверить?» Вместо сообщения готового факта о свойствах воздуха можно предложить ребёнку доказать, что воздух существует. Такая смена педагогической позиции превращает обычную ситуацию в исследовательскую.

При этом важно учитывать возрастные возможности детей. Исследование дошкольника должно быть доступным, безопасным и эмоционально привлекательным. Результат не обязательно должен совпадать с заранее ожидаемым. Иногда именно неожиданный результат вызывает у ребёнка новый вопрос и становится началом следующего исследования.

Таким образом, задача педагога заключается не в том, чтобы организовать как можно больше опытов, а в том, чтобы научить ребёнка определённому способу познания. Один грамотно организованный опыт, после которого ребёнок самостоятельно сформулировал вопрос, проверил предположение и сделал вывод, может иметь больше образовательной ценности, чем множество демонстрационных экспериментов, проведённых взрослым.

Перспективность формирования естественно-научной грамотности в дошкольном возрасте заключается и в том, что она влияет сразу на несколько сторон развития ребёнка. Она способствует развитию познавательной активности, самостоятельности, речи, логического и критического мышления, умения работать с информацией, взаимодействовать со сверстниками и объяснять результаты собственной деятельности.

Все эти качества востребованы в школе и постепенно становятся составляющими учебной компетентности. Поэтому нельзя рассматривать дошкольное исследование как деятельность, которая имеет значение только до по-

ступления в первый класс. Напротив, оно создаёт фундамент, на котором в дальнейшем формируются более сложные образовательные результаты.

Можно сказать, что дошкольное исследование является первой ступенью образовательной лестницы. На этой ступени ребёнок учится видеть проблему, задавать вопросы и искать ответы. На следующей ступени, в начальной школе, он учится систематизировать знания, проводить более целенаправленные исследования, работать с информацией и представлять результаты. В дальнейшем эти умения становятся основой для освоения

естественно-научных дисциплин и решения практических задач.

Следовательно, формирование естественно-научной грамотности необходимо рассматривать как непрерывный процесс, который начинается в дошкольном возрасте и получает дальнейшее развитие на протяжении всего школьного обучения. Чем раньше ребёнок получает положительный опыт самостоятельного исследования, тем более подготовленным он оказывается к образовательной среде, в которой ценятся не только правильные ответы, но и умение самостоятельно находить путь к ним.

Литература:

1. Букина, Л. В. Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы IV Междунар. науч. Конф. (22 января 2016 г.) / Л. В. Букина. — Москва: Интер-актив плюс, 2016. — 233–235 с.
2. Выготский, Л. С. Развитие устной речи: собрание сочинений / Л. С. Выготский., А. М. Матюшкин. — Москва: Педагогика, 1983. — 368 с.
3. Дыбина О. В., Рахманова Н. П., Щетинина В. В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. — М.: ТЦ «Сфера», 2004.
4. Зебзеева В. А. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. — М.: ТЦ «Сфера», 2009. — 288 с.

Формирование нравственных ценностей у детей дошкольного возраста посредством ознакомления с художественной литературой

Недоступова Елена Сергеевна, социальный педагог;

Яковлева Анна Викторовна, педагог-психолог;

Часовских Раиса Ивановна, воспитатель;

Сизонова Мария Александровна, воспитатель;

Голоднева Татьяна Борисовна, воспитатель;

Плешкунова Юлия Анатольевна, воспитатель

МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» поселка Троицкий Губкинского р-на (Белгородская область)

В статье авторы статьи рассказывают о формировании нравственных ценностей у детей дошкольного возраста посредством ознакомления с художественной литературой.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дошкольники, художественная литература.

Нравственное развитие детей не происходит спонтанно. Оно опирается на традиции народа, окружающий мир, поведение близких и дорогих людей. Поэтому для ребенка крайне важно то, что он воспринимает, ощущает и переживает в раннем детстве.

Сегодня вопрос формирования духовно-нравственных ориентиров у дошкольников стоит особенно остро. Современный информационный поток часто искажает представления о таких ценностях, как доброта, сострадание, справедливость и гражданская ответственность. У детей могут формироваться поверхностные взгляды на мир, и они могут утратить связь с наследием и ценностями своих предков. Именно поэтому воспитание моральных качеств с раннего возраста приобретает первостепенное значение. В этот период, при

условии целенаправленного подхода, закладываются основы личности.

Семья и детский сад являются двумя ключевыми институтами, формирующими ребенка в обществе. Их воспитательные роли, хоть и разные, взаимно дополняют друг друга, создавая благоприятную среду для всестороннего развития. Семья — это первая и главная среда, где закладываются основы морали, любви, уважения и ответственности. Родители выступают первыми наставниками, передавая свои ценности и традиции, формируя у ребенка чувство безопасности и привязанности. Детский сад расширяет круг общения ребенка, знакомит его с социальным миром, учит взаимодействовать с другими детьми, развивает коммуникативные навыки, самостоятельность и творческий потенциал. [1, с.9].

В дошкольной педагогике нравственное воспитание направлено на формирование у детей таких качеств, как уважение к окружающим, отзывчивость, доброта, сочувствие, вежливость, готовность прийти на помощь, ответственность, доброжелательность и милосердие.

Формирование нравственных качеств сопровождается детей во всех видах их деятельности. Особую роль в этом процессе играет художественная литература.

Каковы же особенности использования художественной литературы в разных возрастных группах.

Педагоги с раннего возраста используют в своей работе короткие песенки, потешки и прибаутки. Эти простые формы не только развлекают, но и способствуют развитию детей, знакомя их с народными представлениями о добре, красоте и морали.

По мере взросления дети переходят к знакомству с народными сказками. Их особенность — четкая моральная направленность, глубокая человечность и выразительный язык. Сказки пробуждают в ребенке интерес к судьбе героев, учат сопереживать и желать им помочь.

При чтении таких сказок, как «Теремок», «Колобок» или «Репка», важно не просто донести сюжет, но и помочь детям прочувствовать переживания персонажей. Ребенок начинает отождествлять себя с положительными героями, проявляя справедливость, сочувствие к слабым и осуждая зло.

К среднему дошкольному возрасту у детей уже отчетливо формируется понимание понятий «хорошо» и «плохо», они способны оценивать поступки героев. Их главная ценность — моральный урок, представленный в доступной и яркой форме.

В этом возрасте детям предлагают русские народные сказки, такие как «Лисичка-сестричка и серый волк», «Маша и медведь», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Лиса и журавль», «Зимовье зверей». В этих историях добро не только торжествует, но и наказывает зло. Глубокая нравственная составляющая сказок делает их актуальными для всех возрастных групп.

В среднем дошкольном возрасте также закладываются основы уважения к старшим и знакомство с правилами вежливости. В этом помогают стихи С. Я. Маршака («Урок вежливости»), А. Барто («Шла вчера я по Садовой»), А. Кондратьевой («Добрый день»), А. Яшиной («Я люблю, когда при встрече»). В живой и красочной форме дети усваивают понятия вежливости, дружбы, взаимопомощи и благодарности.

Дети старшего дошкольного возраста способны глубже осмысливать литературные произведения. Важно про-

должать развивать у детей способность сопереживать героям, помогать им аргументировать свои нравственные суждения и понимать скрытый смысл произведений. В этом возрасте уместны сказки А. С. Пушкина («Сказка о царе Салтане»..., «О рыбаке и рыбке»), П. Бажова («Се-ребряное копытце»), П. Ершова («Конек-горбунок»), а также русские народные сказки «Царевна-лягушка», «По щучьему велению», которые насыщены нравственными ценностями.

Педагоги в своей работе используют не только чтение сказок, но и пересказ, беседу по сказке, прослушивание аудиозаписей сказки, просмотр мультфильмов по сказке, дидактические игры, драматизацию по сказкам.

Эффективность использования художественной литературы напрямую зависит от активного участия взрослого. Недостаточно просто прочитать книгу. Важно создать условия для ее осмысления. Это включает в себя:

- Предварительное знакомство с произведением: Взрослый должен сам прочитать и проанализировать текст, чтобы выявить ключевые нравственные идеи и подготовить вопросы для обсуждения.

- Эмоциональное вовлечение: Читать нужно выразительно, передавая интонации и эмоции героев. Это помогает ребенку глубже проникнуться сюжетом и сопереживать персонажам.

- Обсуждение после чтения: Это самый важный этап. Необходимо задавать открытые вопросы, побуждающие ребенка к размышлению.

- Связь с жизненным опытом ребенка: Необходимо проводить параллели между событиями произведения и реальной жизнью ребенка.

- Использование различных форм работы: Помимо чтения, можно использовать иллюстрации, драматизацию отрывков, рисование героев и их поступков, сочинение собственных историй по мотивам прочитанного.

- Повторное чтение: Любимые произведения, прочитанные несколько раз, позволяют ребенку глубже понять нюансы сюжета и характеров героев, а также закрепить усвоенные нравственные уроки.

Таким образом, художественная литература, будучи мощным инструментом нравственного воспитания, требует грамотного и целенаправленного применения со стороны взрослых. Только в этом случае она сможет в полной мере раскрыть свой потенциал, помогая формировать у дошкольников прочный фундамент духовно-нравственных ценностей, который станет основой их дальнейшего развития как гармоничных и ответственных личностей.

Литература:

1. Маханёва М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. — М.: АРКТИ, 2017г.
2. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.

3. Нечаева В. Г., Маркова Т. А. Нравственное воспитание в детском саду. Изд. 2-е, испр. и доп. М., «Просвещение», 1978. 256 с.
4. Нравственное воспитание в д/с. Программа и метод. рекомендации. /Под ред. В. И. Петровой, Д. Т. Стульник. - М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 80 с.

Sociocultural and intercultural competence in foreign language education: rethinking the role of foreign language education in a globalised world

Pesochkina Kseniia Olegovna, student

Scientific advisor: Lebedeva Irina Leonidovna, candidate of philological sciences, associate professor
Lomonosov Moscow State University

In this article, the author examines the role of foreign language education in developing learners' sociocultural and intercultural competence in a globalized world. The primary focus of attention is the relationship between language, culture and communication and to the need to move beyond an exclusively linguistic understanding of foreign language proficiency. The article draws on Russian linguadidactic approaches to sociocultural competence, particularly those developed by V. V. Safonova and P. V. Sysoev, as well as international research on intercultural competence. The author argues that sociocultural and intercultural dimensions should not be viewed as successive stages of language education, but as closely interconnected aspects of effective communication. The article also addresses the continuing gap between the theoretical recognition of the importance of culture and its systematic implementation in foreign language teaching. Building on the author's previous research into English-language talk shows, authentic audiovisual materials are considered as one of the resources through which language education can integrate linguistic, sociocultural and intercultural learning.

Keywords: foreign language education, sociocultural competence, intercultural competence, intercultural communication, language and culture, globalisation, authentic media/

Introduction

Foreign language education has traditionally been concerned with enabling learners to acquire the linguistic resources necessary for communication. In this article, a distinction is made between second language and foreign language education. Following H. Stern, the term "second language" generally refers to a non-native language used within the learner's surrounding linguistic environment, whereas a foreign language is learned primarily in a context where the target language is not the language of the surrounding community. Since the present discussion focuses on language learning in a non-English-speaking educational context, the term "foreign language education" is used throughout [2].

Earlier approaches, particularly the Grammar-Translation Method, placed considerable emphasis on grammatical rules, vocabulary, translation, reading and writing, while giving comparatively limited attention to oral communication [1]. The development of communicative approaches subsequently broadened the understanding of language proficiency by emphasising the ability to use language for meaningful and effective communication [1;10].

However, effective communication involves more than the correct production and interpretation of linguistic forms. Language is used by people within particular social and cultural contexts, and the same linguistic expression may acquire different meanings or functions depending on these contexts [3].

Consequently, foreign language education has an important role not only in developing linguistic competence but also in preparing learners to understand culturally determined meanings, recognise differences in communicative behaviour and interact appropriately with people whose cultural experiences may differ from their own.

This issue has become particularly relevant in a globalised world, where communication increasingly takes place across linguistic and cultural boundaries. Learners may encounter speakers with different cultural backgrounds, varieties of English and different expectations concerning communication. At the same time, the cultural dimension of language education, despite being widely discussed in linguistic and pedagogical research, is not always systematically integrated into classroom practice [11; 12].

The purpose of this article is therefore to reconsider the role of foreign language education in developing sociocultural and intercultural competence and to showcase that these dimensions should constitute an integral part of contemporary language learning rather than an additional element of the curriculum.

Language Education Beyond Linguistic Competence

The shift towards communicative approaches fundamentally changed the understanding of what it means to know a foreign language. Hence, the ability to communicate success-

fully cannot be reduced to grammatical accuracy or knowledge of vocabulary. Communication is always situated: speakers make choices according to social relationships, cultural expectations, communicative conventions and the particular context in which interaction takes place [1; 3;10].

This understanding is manifested in Russian linguadidactics. V. Safonova's approach to sociocultural competence is particularly relevant because it does not restrict cultural learning to factual information. She connects sociocultural competence with the ability to compare linguacultural communities, interpret intercultural differences and act appropriately in situations of intercultural interaction [4]. P. Sysoev similarly emphasises sociocultural knowledge, communicative experience, personal attitudes and the ability to use language appropriately within a sociocultural context [5].

These approaches demonstrate that the cultural dimension has always been considered as one of the key components of teaching by the Russian EFL educators (for instance, see [6]). At the same time, international research has developed the concept of intercultural communicative competence. M. Byram, for instance, places emphasis on knowledge, attitudes, the ability to interpret and relate, interaction and critical cultural awareness [7]. Although the terminology and theoretical frameworks differ, there is considerable overlap between these perspectives. Importantly, the Russian concept of sociocultural competence should not be presented simply as an earlier stage preceding intercultural competence. V. Safonova's conceptualisation already incorporates comparison, interpretation and intercultural interaction [4].

The distinction is therefore better understood as a difference in emphasis rather than as a linear development from one competence to another. Sociocultural competence draws attention to the learner's ability to understand and act within culturally situated communication, while intercultural competence places particular emphasis on encounters between different cultural perspectives. Both are directly relevant to the role of foreign language education.

The Role of Foreign Language Education in a Globalised World

If language is inseparable from the social and cultural contexts in which it is used, foreign language education has a role that extends beyond teaching linguistic forms. It should help learners understand how communication is shaped by cultural expectations and provide opportunities to encounter perspectives that may differ from their own.

This role becomes especially important in a globalised world. Contemporary learners are unlikely to communicate exclusively with representatives of one clearly defined "target culture". English, for example, functions as a global means of communication and is used by people from diverse linguistic and cultural backgrounds [8]. As a result, preparing learners for communication cannot simply mean providing them with information about one national culture. They also need the ability to approach unfamiliar cultural practices, interpret

them within their contexts and reflect on their own assumptions [11;12].

Foreign language education can contribute to this process by creating opportunities for learners to encounter authentic examples of culturally situated communication. Instead of presenting culture as a collection of isolated facts, teachers can use language materials to encourage learners to ask why people communicate in particular ways, how meanings are constructed within a particular context and how the same situation might be perceived differently by people with different cultural backgrounds.

Such an approach also changes the learner's position. The learner is not simply a recipient of information about another culture but an active interpreter of culturally situated communication. This corresponds to V. Safonova's emphasis on comparison and interpretation [4] and to M. Byram's understanding of intercultural competence as involving the ability to interpret and relate different cultural perspectives [7].

The role of foreign language education is therefore not to eliminate cultural differences or provide learners with a fixed set of rules for every possible intercultural situation. Rather, it should develop the ability to recognise that communication is culturally situated and to respond to unfamiliar situations with curiosity, flexibility and reflection.

The Continuing Problem of the Cultural Dimension

Despite the substantial amount of research devoted to language and culture, sociocultural and intercultural dimensions remain insufficiently integrated into foreign language education. The problem today is not a lack of theoretical discussion. Researchers have repeatedly emphasised the importance of culture, sociocultural competence and intercultural communication [3; 4; 5]. Nevertheless, classroom practice may continue to prioritise grammar, vocabulary and other easily identifiable linguistic outcomes, while cultural learning is sometimes treated as supplementary [11; 12].

This discrepancy is particularly significant because sociocultural competence cannot be developed simply by adding several cultural topics to a language course. Learning about traditions, holidays or everyday life may provide useful background knowledge, but knowledge alone does not guarantee the ability to interpret culturally specific behaviour or communicate appropriately.

The challenge for contemporary foreign language education is consequently to integrate culture into the process of language learning itself. Cultural meanings should be encountered through language, communication and authentic contexts rather than presented as an isolated area of knowledge [9].

This also has implications for teachers. The teacher's role is not limited to transmitting information about a particular culture. Teachers can create situations in which learners compare perspectives, question their initial interpretations and consider alternative explanations for culturally determined behaviour. In this sense, foreign language education can become a space for developing both linguistic competence and the re-

flective abilities necessary for communication across cultural boundaries.

Authentic Media as a Resource for Sociocultural and Intercultural Learning

The author's previous research focused on the potential of English-language talk shows for developing sociocultural competence. That study demonstrated that talk shows provide learners with access to spontaneous speech, culturally marked vocabulary, contemporary cultural references, non-verbal behaviour and different varieties of English [8].

The present discussion extends this argument by considering authentic audiovisual media not simply as a source of cultural information but as a context for developing the abilities required for culturally diverse communication.

Talk shows can expose learners to cultural meanings as they occur within real-life interaction. Learners can observe how speakers express agreement and disagreement, use humour, refer to culturally specific experiences, respond to sensitive topics and employ verbal and non-verbal strategies. Such material therefore allows culture to be encountered through communication rather than detached from it [9].

The pedagogical value of authentic media, however, depends on how the material is used. Watching a talk show without further interpretation may provide exposure but does not necessarily develop sociocultural or intercultural competence. Tasks can encourage learners to identify culturally specific elements, compare them with practices familiar to them, discuss possible interpretations and consider how misunderstandings might arise.

In this way, authentic media can connect several dimensions of foreign language education. Linguistic learning provides access to the material; sociocultural learning helps learners understand the context; and intercultural reflection encourages them to consider different perspectives and their own assumptions. This makes authentic media particularly relevant to the broader role of foreign language education in a globalised world.

Conclusion

Foreign language education in a globalised world cannot be limited to the transmission of linguistic knowledge. Its role increasingly involves preparing learners for communication in

situations where linguistic, social and cultural perspectives intersect.

The analysis of Russian and international approaches demonstrates that sociocultural and intercultural competence should not be understood as successive stages in the development of language education. They have developed in parallel and share a significant conceptual basis. Safonova's understanding of sociocultural competence, in particular, already includes comparison, interpretation of intercultural differences and appropriate action in intercultural interaction [4], while Sysoev emphasises the knowledge, experience, attitudes and language use that support culturally appropriate communication [5]. Byram's model similarly emphasises knowledge, attitudes, interpretation, interaction and critical cultural awareness [7].

The importance of these concepts is therefore not merely terminological. They point towards a broader understanding of the purpose of foreign language education. Learning a foreign language should provide learners with opportunities not only to use linguistic forms accurately but also to understand how communication is shaped by cultural contexts, interpret unfamiliar perspectives and participate in interaction without relying exclusively on their own cultural assumptions.

At the same time, the continuing discussion of sociocultural and intercultural competence demonstrates that the problem remains relevant. Despite extensive theoretical research, the cultural dimension is not always given sufficient or systematic attention in language teaching [11; 12]. The challenge is consequently to translate existing theoretical insights into everyday educational practice.

Authentic media, including English-language talk shows, can contribute to this process by bringing culturally situated communication into the language classroom. As demonstrated in the author's previous research, such materials provide learners with exposure to authentic language, cultural references and naturally occurring interaction. When accompanied by appropriate tasks, they can also encourage comparison, interpretation and reflection.

Ultimately, the role of foreign language education in a globalised world is not simply to teach learners how to speak another language, but to help them understand how communication works when people bring different linguistic, social and cultural experiences into interaction. This broader perspective makes sociocultural and intercultural competence an integral, rather than supplementary, dimension of contemporary foreign language education.

References:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. — М.: Асадемия, 2006.
2. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. — Oxford: Oxford University Press, 1983.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж: Истоки, 1996.
5. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования: на материале культуроведения США. — М., 2004.

6. Lebedeva I. L. Teaching Russian Culture via English: implications, objectives and challenges // Polylinguality and trans-cultural practices. — 2020. — Vol. 17, no. 4. — P. 535–541.
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. — Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
8. Proshina Z. G., Nelson C. L. Varieties of English and Kachru's Expanding Circle // Russian Journal of Linguistics. — 2020. — Vol. 24. — No. 3. — P. 523–550.
9. Liddicoat A. J., Scarino A. Intercultural Language Teaching and Learning. — Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.
10. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
11. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
12. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume. — Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

Массивы и их практическая значимость на уроках информатики в 8–9-х классах при подготовке к ОГЭ

Понеделко Алена Евгеньевна, учитель математики и информатики;
Гаркуша Екатерина Андреевна, учитель информатики и математики;
Шеховцова Ольга Владимировна, учитель математики и информатики;
Гринякина Валентина Николаевна, учитель математики и информатики;
Растопченко Алена Сергеевна, учитель математики и информатики
МБОУ СОШ № 46 г. Белгорода

В статье авторы исследуют тему массивы и их практическую значимость на уроках информатики по учебнику Л. Л. Босовой.

Ключевые слова: массив, программирование, ОГЭ.

Массив — это поименованная совокупность однотипных элементов, упорядоченных по индексам, определяющим положение элемента в массиве [1, с. 116]. Для учеников 8–9 классов знакомство с массивами становится первым серьёзным шагом от программирования «в лоб», где каждой переменной соответствует отдельная величина, к обработке целых наборов данных. Это принципиально меняет способ мышления: вместо того чтобы описывать десятки однотипных переменных, школьник учится описывать структуру данных один раз, а затем работать с ней в цикле.

Практическая значимость темы выходит далеко за пределы урока. Списки товаров, таблицы результатов, температуры за неделю, оценки учеников, показания датчиков — любые данные, с которыми человек встречается в жизни, естественным образом ложатся в массив. Освоив обработку массивов, ученик получает универсальный инструмент, который затем переносится на электронные таблицы, базы данных и любые современные языки программирования [4, с. 3].

Более того, задачи на массивы систематически встречаются в ОГЭ по информатике, поэтому от того, насколько прочно сформировано это понятие в основной школе, напрямую зависит экзаменационный результат. Изучение массивов закладывает фундамент алгоритмического мышления — способность разбивать задачу на

типичные этапы (заполнение, обработка, вывод), которая пригодится ученику при решении любых практических задач на компьютере [4, с. 4].

В УМК Л. Л. Босовой и А. Ю. Босовой тема массивов изучается в 9 классе и относится к разделу «Алгоритмизация и программирование». Центральное место занимает параграф 2.2 «Одномерные массивы целых чисел», который логично выстроен от простого к сложному [1, с. 116–148]. Учебник входит в состав УМК по информатике для 7–9 классов, включающего авторскую программу, электронные приложения, методические пособия и рабочие тетради, и соответствует ФГОС основного общего образования [1].

На первом этапе вводится само понятие массива, рассматриваются его описание в разделе переменных (`var a: array [1..n] of integer;`) и в разделе констант, когда значения заранее известны. Ученики усваивают ключевые термины: имя массива, индекс, элемент, диапазон индексов [2, с. 2]. Здесь же разбираются три основных способа заполнения массива: ввод значений с клавиатуры, с помощью датчика случайных чисел и расчёт по формуле [2, с. 3].

Далее идёт блок типовых алгоритмов обработки, которые являются фундаментом всей темы: вычисление суммы элементов массива, последовательный поиск элемента с заданными свойствами и сортировка массива [1, с. 118]. Именно эти алгоритмы затем многократно повто-

ряются в задачах разного уровня сложности и ложатся в основу экзаменационных заданий. В методике Босовой обработка массивов сводится к решению таких типовых задач, как суммирование элементов, поиск элемента с заданными свойствами и сортировка [2, с. 1].

При этом методика Босовой предусматривает работу не только на языке Паскаль, но и на языке Python — в дополнительных главах и электронном приложении к учебнику [1]. Это удобно: учитель может опираться на тот язык, который освоен классом, сохраняя единую логику алгоритмов. Электронное приложение включает презентации, интерактивные тесты и разборы каждого алгоритма на обоих языках, что существенно облегчает подготовку к урокам [2, с. 1].

Учебник Босовой выдерживает принцип инвариантности к конкретным моделям компьютеров и версиям программного обеспечения, а теоретический материал подкреплён аппаратом организации усвоения, направленным на подготовку школьников к государственной итоговой аттестации в форме ОГЭ [1]. Методически тема выстроена так, что каждая новая операция опирается на предыдущую: сначала описание, затем заполнение, вывод, а только после этого — обработка [4, с. 5].

Тема массивов прочно представлена в ОГЭ по информатике, причём в разных форматах. Прежде всего, это задания на исполнение циклического алгоритма обработки массива чисел, записанного на алгоритмическом языке: ученику даётся фрагмент программы, и нужно определить, что будет выведено на экран, либо установить, какое число соответствует условию [3]. Такие задания проверяют умение «пройтись» по массиву вручную,

Массивы появляются и в практической части экзамена — в задании на написание короткого алгоритма на языке программирования. Обычно требуется обработать последовательность или массив чисел по условию: найти сумму, количество, максимум или минимум элементов, отобранных по заданному признаку [3]. Отдельно стоит упомянуть задание на обработку большого массива данных средствами электронных таблиц — там проверяется умение работать с табличными данными, которые по своей природе также являются массивами [3].

Задание на обработку большого массива данных в электронной таблице относится к высокому уровню сложности и оценивается в 3 балла (по одному за каждый из трёх элементов: первое числовое значение, второе числовое значение, построение диаграммы) [3]. При его решении используются встроенные функции электронных таблиц: СУММ, СРЗНАЧ, МИН, МАКС, СЧЁТЕСЛИ, а также фильтры и сортировка данных [3].

Иными словами, знакомство с массивами в 9 классе напрямую готовит учеников к нескольким экзаменационным заданиям, и здесь прослеживается чёткая связь между школьной программой Босовой и требованиями ОГЭ. Учебник Босовой прямо предусматривает подготовку школьников к государственной итоговой аттестации по информатике [1].

Анализ экзаменационных работ и опыт практических занятий позволяют выделить несколько типичных ошибок при решении задач на массивы.

Невнимательное чтение условия. Ученики часто теряют часть условий: ищут максимум вместо минимума, не учитывают «положительные» или «чётные» элементы, путают «больше» и «не меньше». Это самая распространённая причина неверного ответа даже при формально правильном решении.

Ошибки в организации цикла и условий. Неправильно задаются границы цикла (лишний или недостающий проход), путаются операторы ветвления, некорректно формулируется условие отбора чисел. В заданиях на написание программы часто отсутствует ввод количества элементов или неверно выбран тип циклического алгоритма.

Ошибки инициализации. При поиске максимума или минимума школьники задают начальное значение переменной неверно — например, обнуляют её вместо того, чтобы присвоить первый элемент массива, из-за чего результат оказывается неверным [4, с. 8].

Неумение трассировать алгоритм. Многие дети не владеют навыком ручного «прогона» программы по шагам, поэтому не могут проверить своё решение и находят ответ методом угадывания [3].

Вычислительные ошибки и невнимательность при заполнении бланков. Даже верно решённая задача теряется из-за арифметической ошибки в подсчётах или неверной записи ответа в бланк.

Применительно к заданию на обработку массива в электронных таблицах выделяют и свои типичные ошибки: неправильный выбор функции или диапазона данных, несоблюдение точности (менее двух знаков после запятой), отсутствие легенды или подписей на диаграмме, неправильное расположение диаграммы, а также пропуск одного из критериев в сложных условиях типа СЧЁТЕСЛИМН [3].

Способы профилактики очевидны: регулярная практика ручной трассировки алгоритмов, разбор условий «на пальцах» до написания кода, обязательная проверка решения на контрольных примерах и внимание к инициализации переменных. Особенно эффективно давать ученикам «сломанные» программы и просить найти и объяснить ошибку — этот приём заметно повышает понимание темы [4, с. 9].

Массивы — одна из немногих тем школьной информатики, которая одновременно даёт прочную теоретическую базу, развивает алгоритмическое мышление и имеет прямое практическое применение как в жизни, так и на экзамене. Грамотно выстроенное изучение темы по учебнику Босовой с обязательной компьютерной практикой и систематической отработкой типовых алгоритмов закладывает у девятиклассников уверенные навыки, которые не только помогают сдать ОГЭ, но и становятся фундаментом для дальнейшего изучения программирования [4, с. 10].

Литература:

1. Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика. 9 класс. Базовый уровень: учебник. — М.: Просвещение, 2024. — 272 с.
2. Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика. 9 класс: электронное приложение к учебнику. Одномерные массивы целых чисел (презентация к § 2.2). — М.: Бином, 2020.
3. Поляков К. Ю. Обработка массивов. Тренировочные задания по информатике для подготовки к ОГЭ. — СПб., 2017. (Электронный ресурс: материалы по подготовке к ОГЭ.)
4. Методическая разработка по изучению алгоритмов обработки массивов с помощью современных средств языка программирования // КиберЛенинка. — 2019.

Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка через работу с реальными текстами

Ситко Екатерина Николаевна, учитель английского языка
МБОУ «СОШ № 3» г. Новый Оскол (Белгородская область)

В статье рассматривается методика формирования функциональной грамотности обучающихся на уроках английского языка посредством работы с аутентичными текстами повседневного характера. Автор предлагает конкретные виды заданий на примере меню кафе и показывает, как такой подход повышает мотивацию и готовность школьников применять язык в реальных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: функциональная грамотность, аутентичные тексты, английский язык, коммуникативная компетенция, реальные жизненные ситуации.

Федеральный государственный образовательный стандарт требует формирования у школьников функциональной грамотности — способности использовать знания для решения повседневных задач. Применительно к иностранному языку это означает, что ученик должен уметь понимать и создавать тексты, с которыми он столкнется в реальной жизни: меню, афиши, инструкции, объявления. Традиционные учебники часто предлагают искусственные тексты, не отражающие реального разнообразия жанров. Чтобы преодолеть этот разрыв, я активно использую аутентичные материалы — подлинные тексты, созданные для носителей языка, но отобранные с учётом уровня учащихся.

Что такое функциональная грамотность в контексте урока английского языка

В современной лингводидактике функциональная грамотность рассматривается как ключевой фактор развития полноценной личности учащегося [1;3]. Как отмечают исследователи, она включает в себя не только читательскую, но и математическую, естественно-научную, финансовую грамотность, а также креативное мышление [4]. В исследовании PISA, которое с 2024 года включает оценку коммуникативной компетенции на иностранных языках, функциональная грамотность определяется как способность понимать и использовать письменные тексты для достижения своих целей [2]. Применительно к предмету «английский язык» это означает, что ученик должен:

- понимать основное содержание и детали аутентичных текстов разных жанров;
- извлекать необходимую информацию (время, цену, дату);
- применять прочитанное в практической ситуации (сделать заказ, купить билет).

Работа с реальными текстами решает сразу несколько задач: расширяет словарный запас за счёт клише, тренирует догадку по контексту и повышает мотивацию, так как ученик видит практическую пользу языка.

Виды аутентичных текстов и где их брать

Современные исследователи выделяют различные типы аутентичных материалов для формирования функциональной грамотности: медиатексты, креолизованные тексты (комиксы, инфографика), а также традиционные прагматические тексты — меню, афиши, расписания, инструкции, объявления [3;6]. В своей практике я использую все перечисленные виды, однако основное внимание уделяю пяти основным типам: меню (сайты кафе), афиши (кино-театры, театры), расписания (вокзалы, аэропорты), инструкции (бытовая техника), объявления (доски объявлений). Все эти тексты я нахожу в интернете, делаю скриншоты и адаптирую для конкретного класса.

Система работы с текстом (на примере меню)

Разберу пошагово работу с меню (уровень 7–8 класс, Pre-Intermediate).

Проиллюстрируем это на рис. 1.



Рис. 1. Меню ресторана 1, [7]

Предлагаемый алгоритм работы с аутентичным текстом включает несколько этапов.

Этап 1. Предтекстовая работа. Учитель показывает меню и задаёт вопросы: *Where can you see this text? Who wrote it? Why?* Ученики высказывают предположения, вспоминают лексику по теме еды. Цель этого этапа — актуализация имеющихся знаний и создание мотивации к чтению.

Этап 2. Чтение с общим пониманием. Учитель даёт 1–2 минуты на просмотр и задаёт вопросы: *How many sections are there? What is the most expensive dish?* Это тренирует умение быстро находить информацию, не вчитываясь в каждое слово.

Этап 3. Чтение с полным пониманием. Учитель раздаёт задания: *Match the dish with its description, Fill in the missing prices, Answer the questions: What is included in the burger?* Разбираются незнакомые слова по контексту. На этом этапе важно использовать задания, направленные на смысловое чтение и интерпретацию информации.

Этап 4. Послетекстовая работа — ролевая игра. Ученики работают в парах: официант и посетитель. Посетитель заказывает блюда, уточняет состав, просит счёт. Используются фразы: *I'd like..., Could I have...* Это превращает язык в инструмент реального общения, моделируя квазиреальные ситуации.

Этап 5. Творческое задание (дома). Ученики создают своё меню для вечеринки — с описанием блюд и ценами на английском.

Результаты использования подхода

Систематическое включение аутентичных текстов даёт:

- улучшение навыков просмотрового и поискового чтения;
- расширение активного лексического запаса;
- повышение мотивации и уверенности;
- формирование критического мышления.

Как отмечает Е. А. Николашина, чтение аутентичной литературы также является эффективным способом развития функциональной грамотности обучающихся [5].

Исходя из моего опыта работы могу сделать вывод, что ученики проявляют наибольший интерес к заданиям, где нужно «выжить» в новой среде — заказать еду, купить билет. После таких уроков они сами замечают английский вокруг себя.

Формирование функциональной грамотности через работу с аутентичными текстами — это необходимость современного образования, закреплённая в обновлённых ФГОС. Предложенная система заданий легко адаптируется под любой возраст и уровень, даёт значительный образовательный эффект. Рекомендую коллегам включать такие материалы в свои уроки, чтобы сделать обучение английскому языку по-настоящему жизненным.

Литература:

1. Безукладников, К. Э. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности / К. Э. Безукладников, Е. С. Мелехина // Иностранные языки в школе. — 2024. — № 4. — С. 18–26.
2. Грачева, Е. А. Формирование читательской грамотности при работе с иноязычным текстом на этапе СОО / Е. А. Грачева, М. П. Пушкарева // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. — 2024. — № 1 (3).
3. Колосовская, И. Г. Медиатекст как средство формирования функциональной грамотности обучающихся в области коммуникации на иностранном языке // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. — 2023. — № 2 (44). — С. 64–69.
4. Лысяк, Д. Д. Развитие у обучающихся функциональной грамотности на уроке английского языка при помощи цифровых ресурсов (основное общее образование) // Вестник педагогических наук. — 2024. — № 6. — С. 188–194.
5. Николашина, Е. А. Чтение аутентичной литературы при обучении английскому языку будущих учителей иностранного языка как способ развития функциональной грамотности // Проблемы модернизации иноязычного образования в трансформационных условиях: материалы XXVIII междунар. науч.-практ. конф. — Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2023. — С. 153–156.
6. Стуколова, Е. А. Креолизованный текст как текст-основа для работы над функциональной грамотностью обучающихся на уроках английского языка / Е. А. Стуколова, С. А. Мартынович // Вестник ДонНУ. Сер. Гуманитарные науки. — 2025.
7. Vintage Restaurant Menu Template with Elegant Script and Section Headers [Электронный ресурс] // CleanPNG. URL: <https://www.cleanpng.com/png-vintage-restaurant-menu-template-with-elegant-script-and-section-headers-b1clpr/> (дата обращения: 27.08.2026).

От зубрёжки к озарению: как использовать мнемотехнику на уроках английского языка

Сухомлин Яна Александровна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 89 г. Сочи имени Героя Советского Союза Жигуленко Е. А. (Краснодарский край)

Каждый учитель английского языка знаком с этой болью: вы учите 20 новых слов, дети старательно записывают их в словарь, повторяют дома... Но на следующем уроке выясняется, что половина класса путает «be-ware» (остерегаться) с «beaver» (бобр).

Механическая зубрежка неэффективна, потому что наш мозг плохо запоминает абстрактные звуковые символы без опоры на смысл и контекст [3]. Зато он обожает образы, эмоции, странные связи и истории. Именно здесь на сцену выходит **мнемотехника** — искусство запоминания с помощью ассоциаций [5].

Почему мнемотехника работает?

Когда ученик просто повторяет слово «**cat** — **кот**», в мозгу активируется лишь вербальная память. Но если

мы связываем английское звучание с ярким визуальным образом или нелепой ситуацией, мы задействуем правое полушарие (отвечающее за образы) и лимбическую систему (отвечающую за эмоции). Чем абсурднее, смешнее или ярче ассоциация, тем крепче нейронная связь [2].

Топ-4 приема мнемотехники для уроков английского

1. Метод звуковых ассоциаций (Фонетические крючки)
Суть метода: найти в русском языке слово или фразу, которая звучит похоже на английское слово, и связать их смыслом.

Примеры для школьников:

- *Toad* [тоуд] (жаба) — жаба *топает*
- *Beware* [бивэа] (остерегаться) — *остерегайся беды*
- *Beaver* [бивэз] (бобр) — у бобра *зубы, как бивни*.

– *Niece* [нис] (племянница) — племянница ни есть не хочет

– *Earl* [ёрл] (граф) — граф гордый, как орёл

Важное правило для учителя:

«Крючок» должен максимально точно повторять английское звучание, чтобы не испортить произношение. Если ученик запоминает *bear* (медведь) через русское «бар», он может начать говорить «бэр». Поэтому фонетические ассоциации нужно тщательно проверять!

2. Метод визуальных образов (Графическая мнемотехника)

Этот прием идеально подходит для младших школьников и визуалов. Мы превращаем буквы в картинки.

Примеры:

– look (смотреть) — две буквы «о» превращаются в глаза, которые смотрят.

– bed (кровать) — слово визуально похоже на кровать с изголовьем и ножками.

– smile (улыбаться) — буква «s» изгибается как улыбка, а «i» — это глазки.

– see (видеть) — две «е» похожи на широко открытые глаза.

Как применять: Давайте детям домашнее задание не просто переписать слова, а «нарисовать» их, превратив буквы в предметы.

3. Метод историй (Цепочки и нарратив)

Мозг обожает истории, особенно нелепые. Если нужно запомнить список из 5–7 новых слов, мы вплетаем их в один связный (и абсурдный!) сюжет.

Пример:

Запоминаем слова *apple* (яблоко), *run* (бежать), *blue* (синий), *elephant* (слон).

История ученика: «Синий (blue) слон (elephant) бежит (run) и держит в хоботе огромное яблоко (apple)».

Чем более кинематографичной и смешной будет история, тем быстрее она отложится в памяти.

4. Морфологический анализ (Для старшеклассников)

Старшим классам можно предлагать разбирать слова на «кирпичики», находя скрытые смыслы. Это развивает языковое чутье.

– Astronaut (космонавт) = *astro* (звезда) + *nautes* (моряк). «Моряк, плавающий среди звезд».

– Biography (биография) = *bio* (жизнь) + *graph* (писать). «Записанная жизнь».

Методические лайфхаки: как внедрить мнемотехнику в урок

Главная ошибка учителя — придумывать ассоциации за учеников. Чужая ассоциация работает в 10 раз хуже, чем придуманная самостоятельно. Ваша задача — не дать готовые ответы, а научить их генерировать.

1. Превратите это в игру-конкурс

Напишите на доске 5 сложных новых слов (например: reluctant, huge, whisper, stumble, gleam). Разделите класс на команды. Задача: придумать самую смешную, нелепую

или гениальную ассоциацию для каждого слова. Команда, чья ассоциация заставит весь класс смеяться и при этом точно передает смысл, получает балл. Смех — лучший фиксатор памяти!

2. Создайте «Мнемонический словарь класса»

Заведите большой ватман или общий цифровой документ (например, в Notion или Miro), куда дети будут скидывать свои авторские ассоциации к сложным словам. К концу года у вас будет уникальный, созданный самими учениками словарь, который идеально подходит именно для их типа мышления.

3. Используйте мнемотехнику для «Ложных друзей переводчика»

Слова, которые звучат похоже на русские, но означают другое, идеально запоминаются через «разрушение» ложной ассоциации.

– Accurate (точный) звучит как «аккуратный».

Ассоциация: «Аккуратный человек всегда делает точные расчеты».

– Magazine (журнал) звучит как «магазин».

Ассоциация: «В магазине продают журналы».

Ложка дегтя: о чем важно помнить учителю

Мнемотехника — это мощный инструмент, но не панацея. Чтобы она работала на результат, учитывайте три нюанса:

1. Ассоциация запоминает смысл, но не учит использованию. Если ученик запомнил *puddle* как «падать в лужу», он знает перевод. Но чтобы заговорить, ему нужно употребить слово в контексте. Обязательное правило: придумали ассоциацию — составили с этим словом 2 предложения.

2. Кривая забывания Эббингауза никто не отменял. Мнемотехника помогает запомнить слово с первого раза, но без интервального повторения (через день, через неделю, через месяц) нейронная связь угаснет [1]. Возвращайтесь к «смешным историям» на последующих уроках в качестве разминки.

3. Не перегружайте. Мнемотехника идеальна для абстрактных, сложных или специфических слов. Запоминать через ассоциации базовые слова вроде *table, dog, run* не нужно — они и так быстро входят в активный запас через многократное повторение в речи.

Внедрение мнемотехники на уроках английского языка решает сразу несколько задач: снижает языковой барьер и страх перед сложными словами, развивает креативное мышление и, главное, меняет эмоциональный фон урока. Ученики перестают воспринимать лексику как скучную «обязаловку» и начинают относиться к языку как к конструктору, с которым можно играть.

Попробуйте на следующем уроке не диктовать слова под диктовку, а устроить «Битву ассоциаций». Вы удивитесь, насколько быстро и легко ваш класс запомнит даже самый сложный список новой лексики!

Литература:

1. Эббингаус Г. Память: исследование экспериментальной психологии / пер. с нем. К. Н. Корниловой. — Москва: Эксмо, 2021. — 256 с.
2. Калиш Е. Е. Использование принципов педагогической мнемотехники в преподавании иностранного языка // Baikal Research Journal. — 2017. — Т. 8, № 1. — DOI: 10.17150/2411–6262.2017.8(1).19.
3. Колотилова А. Б. Методы запоминания английских слов // Наука и образование сегодня. — 2017. — № 6 (15). — С. 41–45.
4. Матюгин И. Ю. Как развивать внимание и память. — Москва: Эйдос, 2018. — 160 с.
5. Пушкашу О. Ф. Использование приёмов мнемотехники для запоминания английских слов // Проблемы педагогики. — 2016. — № 4 (15). — С. 18–21.

Приемы формирования критического мышления студентов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в Ханойском университете

Фам Май Фыонг, кандидат филологических наук, преподаватель
Ханойский университет (Вьетнам)

В статье описываются приемы формирования критического мышления студентов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в Ханойском университете. Эти приемы позволяют сделать работу на уроке более интересной и эффективной, а также мотивировать учащихся мыслить критически, одновременно совершенствуя коммуникативные навыки.

Ключевые слова: приемы обучения, критическое мышление, начальный этап, русский язык как иностранный, РКИ, коммуникативные навыки.

В контексте глобализации и Четвертой промышленной революции критическое мышление становится важнейшим требованием к студентам вузов. Современное общество нуждается в специалистах, обладающих не только профессиональными знаниями, но и способностью самостоятельно мыслить, анализировать, оценивать и творчески решать возникающие задачи. Однако практика показывает, что многие студенты все еще испытывают сложности с критическим мышлением, им не хватает навыков аргументации, ведения дискуссии и научного анализа информации. Развитие критического мышления у студентов не только повышает эффективность их обучения, но и обеспечивает надежный фундамент для адаптации к высококонкурентной рабочей среде. В связи с этим исследование техник по развитию критического мышления у студентов является актуальной задачей, решение которой будет способствовать повышению качества образования, отвечая реальным запросам общества.

В федеральных государственных стандартах высшего образования РФ (ФГОС ВО 3++) критическое мышление относится к универсальной компетенции УК-1 («Системное и критическое мышление»). Под ним подразумевается «способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, а также применять системный подход для решения поставленных задач» [3].

В обучении РКИ, особенно на начальном этапе, формирование и развитие критического мышления учащихся являются одним из приоритетных направлений педагогической деятельности. В Ханойском университете на факультете русского языка технология развития критического мышления применяется с первого курса на занятиях по русскому языку с целью не только сформировать у студентов базовые языковые навыки, но и развить умение анализировать, анализировать, сопоставлять, оценивать и интерпретировать информацию на русском языке. В рамках данной технологии используются различные приемы и методы, соответствующие трехкомпонентной структуре процесса обучения критическому мышлению: вызов — осмысление — рефлексия [2].

Первый этап — вызов, который направлен на актуализацию знаний и пробуждение интереса к новой теме или проблеме. Эта стадия имеет мотивационный характер.

Приемы:

- **Прогнозирование по изображениям:** студентам демонстрируют изображения, на основе которых они прогнозируют тему занятия.
- **Ассоциации:** студенты называют слова, образы и идеи, которые приходят им на ум при озвучивании темы.

– **Верные и неверные утверждения:** студентам предлагается ряд утверждений, связанных с изучаемой темой, и они отмечают, согласны они с ними или нет (до изучения материала).

– **Мозговой штурм:** студентам отводится короткое время (2–3 минуты) на то, чтобы вспомнить и зафиксировать на бумаге или устно рассказать всю имеющуюся информацию по изучаемой теме.

Второй этап — осмысление — посвящен восприятию изучаемого материала, соотнесению с уже имеющимися знаниями, а также поиску ответов на вопросы.

Приемы:

– **Фишбоун (Рыбий скелет):** графическая техника, направленная на структурирование информации, выявление основных компонентов проблемы и установление взаимосвязей между ними. В схеме голова обозначает основной вопрос темы, верхние косточки — причины и факторы, влияющие на эту проблему, нижние косточки — аргументы и детали, подтверждающие эти факторы/причины главной проблемы, хвост — вывод.

– **Кластер:** графический прием систематизации данных, при котором ключевое понятие располагается в центре, а связанные с ним факты, явления или события оформляются в виде смысловых блоков (гроздьев).

– **Тонкие и толстые вопросы:** студенты индивидуально или в парах составляют вопросы по содержанию изучаемого материала и вносят в таблицу либо задают устно. «Тонкие вопросы» требуют краткой, конкретной информации, извлекаемой из текста и обычно начинаются с вопросительных слов *Кто? Что? Где? Когда?* и т. д.; «толстые вопросы» направлены на более глубокое осмысление и анализ информации, установление причинно-следственных связей и формулирование собственной позиции и могут включать такие вопросы, как *Почему? Зачем? Какая разница? Что будет, если...?* и т. д.

– **Общее — различное: таблица со двумя столбцами:** «Общее» и «Различное» позволяет учащимся сравнивать и сопоставлять различные объекты, явления и понятия.

Третий этап — Рефлексия. На завершающем этапе учащиеся глубоко осмысливают, обобщают новые знания и формируют личное отношение к информации.

Приемы:

– Синквейн: это творческая работа в форме стихотворения, которая состоит из пяти строк: первая строка — тема (одно существительное), вторая строка — описание темы (два прилагательных), третья строка — описание действия (три глагола или деепричастия, описывающие характерные действия объекта из первой строчки); четвертая строка — фраза, передающая отношение автора к теме (четыре слова); пятая строка — одно слово, которое передает суть темы.

– **Ромашка Блума:** известный американский педагог и психолог Бенджамин Блумов выделил шесть типов вопросов: простые — проверяют знание фактов и текста («Что?», «Когда?»); уточняющие — проясняют детали через вопросы («То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то ...?»); объясняющие — раскрывают причинно-следственные связи («Почему?»); творческие — предполагают гипотезы и прогнозы («Что будет, если...?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет в рассказе после...?»); практические — учат применять теоретические знания на практике («Как можно применить...?», «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?»); оценочные — дают оценку событиям или поступкам на основе критериев («Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?») [1, с. 17–20].

– **Дискуссия:** коллективное обсуждение какого-либо проблемного вопроса, в ходе которого участники обмениваются имеющимися знаниями, идеями, аргументами и личными позициями.

– **Ролевая игра:** студенты получают определенные роли и разыгрывают ситуации из реальной жизни, чтобы развить коммуникативные навыки и способность к критическому осмыслению ситуации.

– **Написание эссе:** студентам предлагают написать сочинение небольшого объема, в котором они подбирают и систематизируют информацию, сопоставляют различные точки зрения, формулируют выводы и выражают отношение к проблеме.

Рассмотрим реализацию некоторых приемов развития критического мышления при работе с текстом на тему «Новый год в России» по пособию «Я люблю русский язык А1», используемому для первокурсников факультета русского языка Ханойского университета [4, с. 154].

На этапе вызова до чтения текста используется прием «Прогнозирование по изображениям». Преподаватель предлагает студентам несколько фотографий, связанных с празднованием Нового года в России, и просит определить тему занятия.

После определения темы урока — «Новый год в России» — может быть использован прием «Ассоциации». Студенты по очереди называют слова и выражения, которые ассоциируются у них с данной темой. Преподаватель фиксирует ответы студентов на доске. При необходимости преподаватель просит их объяснить свои ассоциации.

Другим вариантом организации работы на этапе вызова является прием «Мозговой штурм». Студентам предлагается ответить на два вопроса: Что вы знаете о Новом годе в России? Что вы еще хотите узнать об этом празднике?

Все высказанные студентами идеи фиксируются преподавателем и не подвергаются предварительной оценке. Это позволяет актуализировать имеющиеся знания студентов, выявить пробелы в них и сформулировать познавательные вопросы перед чтением текста.

На этапе осмысления применяется прием «тонкие и толстые вопросы». Преподаватель просит студентов прочитать текст и придумать различные вопросы по содержанию, которые они должны задать устно или внести в таблицу, аналогичную таблице 1.

Таблица 1. Тонкие и толстые вопросы по теме «Новый год в России»

Тонкие вопросы	Толстые вопросы
1.	1.
2.	2.
...	...

Далее используется прием «кластеры»: преподаватель просит студентов составить кластеры по теме «Новый год в России» на основе прочитанного текста. Ключевое понятие — Новый год. На рисунке 1 представлен возможный вариант такого кластера.

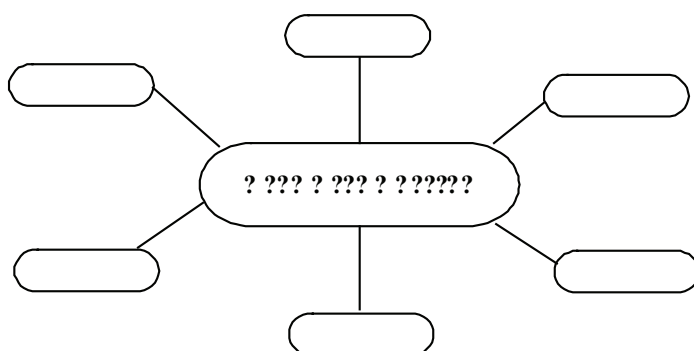


Рис. 1. Кластер по теме «Новый год в России»

Следующее задание выполняется с использованием приема «общее — различное». Студентам предлагается сравнить празднование Нового года в России и во Вьетнаме, заполнив таблицу 2.

Таблица 2. Общее — различное по теме «Новый год в России и во Вьетнаме»

	Новый год в России	Новый год во Вьетнаме
Общее	1.	
	2.	
	...	
Различное	1.	1.
	2.	2.
	...	...

На этапе рефлексии дается ролевая игра по следующей ситуации: встречаются двое вьетнамских студентов, один из которых приехал из России и видел празднование Нового года своими глазами. Один другого спрашивает о Новом годе в России.

После завершения этого этапа преподаватель подводит итоги занятия и предлагает учащимся составить синквейн на тему «Новый год в России» в качестве домашнего задания.

Таким образом, использование приемов развития критического мышления на начальном этапе обучения РКИ позволяет сделать студента активным участником учебного процесса. Данные приемы не только развивают самостоятельность, творческие способности и познавательный интерес учащихся, но и способствуют формированию ключевых коммуникативных умений, необходимых для успешного общения. В связи с этим преподавателю необходимо подбирать приемы развития критического мышления, соответствующие целям и задачам занятия; создавать условия, в которых учащиеся могут развивать свои аналитические способности, высказывать свое и обсуждать чужие мнения, а также стимулировать их к самостоятельному мышлению и рефлексии.

Литература:

1. Белая Е. В. «Ромашка Блума» как один из приемов технологии развития критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения// Теория и практика образования в современном мире: материалы XII Междунар. науч. конф. — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2020. — С. 17–20.
2. Козырь Е. Л. Развитие критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) при обучении русскому языку// Русский язык № 7/2009 [Электронный ресурс]. — URL: https://rus.lsept.ru/view_article.php?id=200900707 (дата обращения: 28.07.2026)
3. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.fgosvo.ru> (дата обращения: 01.08.2026).
4. Я Люблю Русский Язык. 14 уроков для начинающих. Учебное пособие. — Liden & Denz, 2017. — 190 с.

Contemporary conundrum of AI and language teaching

Chilingaryan Vladimir Vyacheslavovich, graduate student
Russian-Armenian University (Yerevan, Armenia)

In this article the author conducts a research analysis of a troublesome trend of AI use in the language learning process. With such unique but expected development in this field comes a question of whether the position of a teacher is being made obsolete by generative artificial intelligence models. The author seeks answers to this question by analyzing other researchers works on the similar subject.

Keywords: AI, generative artificial intelligence, teacher.

Современная дилемма: искусственный интеллект и преподавание языков

Чилингарян Владимир Вячеславович, аспирант
Российско-Армянский университет (г. Ереван, Армения)

В этой статье автор проводит исследовательский анализ тревожной тенденции использования искусственного интеллекта в процессе изучения языков. В связи с таким уникальным, но вполне ожидаемым развитием событий в этой области возникает вопрос о том, не вытесняют ли генеративные модели искусственного интеллекта преподавателей. Автор ищет ответы на этот вопрос, анализируя работы других исследователей на схожую тему.

Ключевые слова: ИИ, генеративный искусственный интеллект, преподаватель.

Since time immemorial teaching has been a crucial part of everyday life of a person whether they be the one who provides the education or the one who receives it. Pedagogy in its core presents a variety of challenges that surround the core of knowledge residing within, nevertheless learners all over the world and time have attempted to create shortcuts or easier ways to obtain knowledge or circumvent the educational process. Such a process is quite ironic when viewed through the lens of language teaching, since as such these people resemble language itself and its nature that strives to be as efficient as possible with time it uses for communication. With that idea in mind, it is obvious to see how some people may view AI and subsequently the tools powered by it when it comes to teaching. This is especially poignant when looking at language teaching specifically. When given a task, students may use Artificial Intelligence tools to create vast swathes of text for their written assignments as well as avoiding the learning process in a variety of other ways. While the specifics of AI use regulation makes for a topic of its own, the more important aspect of this problem, which is also the focal point of the present paper,

is the fact that not only is this a blatant way for learners of all ages to avoid the educational load but also a big problem for pedagogical specialists, especially language teachers. The two questions that come as a result of such a way of think is quite simple: if AI can generate grammatically sophisticated texts, translate, explain vocabulary and produce written texts, what aspect of language learning should remain central and what learning means, when a machine can produce the language for the learner. In order to answer these puzzling and seemingly simple but incredibly complex examples of a linguistic and philosophical conundrum, the present article will focus on analysis of works of several other researchers who wrote on a similar or specifically on the mentioned subject.

As it has already been stated, the main and the focal point of the problem many teachers may face when confronted with AI tools and their subsequent “fruits of labor” is actually the fact that there is nothing that a pedagogical expert can do that has not been by AI interference. Even though this does sound quite simple and primitive at first the problem, as it turns out, is so basic in its nature only due to the fact that the main concept

of teaching as a whole is affected. It is no surprise that with the increase in AI usage various researchers have stated their own theories and opinions on its fair use and probable necessity. As a prime example is the work of Felice M. and her colleagues that can be seen in the article made for the British Council in which they ponder the question of fair AI use and ethics surrounding the subject. Their main ideas circle around the potential that artificial intelligence tool may bring to various fields of work and expertise. The researchers note in their work several times that automated tools such as ChatGPT can be misused or be connected to immoral actions, and that such a thing is not happening seldomly. However, with that said, it is also stated that the whole use or misuse issue of the AI tools can be fixed with the introduction of ethics and that the implementation of artificial intelligence instruments into almost every facet of our lives is inevitable. As such instead of policing the eventual and inevitable future that is directly intertwined with the use of these quite often despised instruments, the authors suggest moral and ethical use under fair guidelines. The reason for this empathetic and embracing outlook is pushed due to the fact that AI tools, while nevertheless able to be used in malicious or destructive ways, can prove to be an invaluable ally to a person striving to consume knowledge or to better themselves.

These statements are all the more serviceable as arguments in the main question of the present work. While it is the absolute objective truth that AI can be used by learners of any type to cut corners or simply avoid doing tasks either due to their inability to accomplish a task or due to their simple laziness, if implemented with moral and ethical guidelines, the tools can instead be used to empower the participants of the learning process to do more with their educational time. This, however, requires all of the members of the pedagogical activities, both from the side of learners and those who provide the education, to be aware of the AI use at the very least, as well as be prepared to give the other party more leeway with their methods and showing trust.

Besides trust it is also important to note that regulation plays a big role at a much bigger scale to secure the aspects of GenAI and its tools. This is why the work of Holmes W. for UNESCO on human-centered approach for GenAI in regard to regulation creation is another good article to analyze. While the author focuses not only on their main point and also goes on to define GenAI as a concept, what should catch anyone's eye is the list of factual problems stemming from the use of artificial intelligence use in the field of education. Among others Holmes notes worsening digital poverty, use of content without consent, AI-generated content pollution, lack of understanding the real world, reduction in diversity of options and further marginalizing already marginalized voices and generating deeper deepfakes. All of these problems, with some being more obscure than others at first glance due to the unique naming of the issues, focus mainly on the same thing when it comes to learning and education: those who may attempt to use AI tools in the educational processes must be aware of dangers that such a path poses, meaning one may come upon untrustworthy writings sourced from unknown origins, or even worse, plagiarized unbeknownst to both parties

involved. While these issues are described by Holmes as complete doom and gloom, in actuality according to the author with the implementation of a variety of regulations with human-centric focus on the governmental level, the educational field may actually benefit from use of AI as well.

The article provides several examples of this that include methods on how to include GenAI in the teaching process as a helper symbolically, as it can be used to design curriculums and courses with increased efficiency or as a teaching assistant. All the while it can additionally be used by people to serve as a personal coach for the self-paced acquisition of foundational skills in learning languages and the arts and those who require special needs in their educational process. Once again, one may find a similar meaning of the general understanding of AI. It is a double-edged sword that can be used positively to indulge people's strive for knowledge or negatively as a tool that propagates laziness and cheating in its truest form.

The ethical implementation of AI in the educational field is quite similar to what back in the day less tech-enabled participants had to endure. While notetaking, cheat sheets and other more basic ways of circumventing the traditional educational process never left the scene, AI nevertheless takes center stage as a ringleader since even if learners do not use these artificial intelligence tools to necessarily cheat, they deprive both themselves and their teaching specialists charged with providing them education of valuable experience that would otherwise be available to them.

When analyzing AI tools and their potential in a more positive light, one can easily come to a conclusion that with the use of generative content one can fulfill any task or create any basic text that is required of the person, however that is simply untrue. When taking a look language-wise generative artificial models may actually not only give themselves away by their speech or writing style, which is actually good in the context of teaching, but also may lack a specific flair that may be required of the student to complete an assignment. Just like mankind's progress the language evolution never sits still either and with each passing year or even sometimes month or week, the language receives alterations or new vocabulary or grammatical rule or shortcut to keep up with the necessary communicational demand that in of itself is stemming from the rapid development people as a global society see and live in every day. As such even with how some of the adaptive generative AI models work, communication can still have something up its sleeve that cannot be replicated fully or at least partially by artificial intelligence. This is exactly what Lee S. writes about in their article "Generative AI and English language teaching: A global Englishes perspective". In this article the author analyses how AI views English forms and how its linguistic integration of English may come up challenges that machines are yet to overcome.

English as a language is used worldwide by people from enormously diverse linguistic and cultural backgrounds. While English language basics are set in stone, English language itself isn't solely used by native speakers and is a global communication tool, which can be even in some capacity be called a language of globalized world. This creates a precedent in which generative models like ChatGPT base their speech patterns on the more traditional and basic English based on mainline Amer-

ican and British version but forgoes the more cultural or context-dependent aspects of this multifaceted language. The authors argue that GenAI creates a potentially interesting problem here because AI models tend to reproduce standardized forms of English and can default towards what the article describes as native-English-speaker norms. For their research the authors of the article have compared the speech, or more specifically writing, patterns of three ChatGPT models with each being more and more refined as they introduced additional specific task-oriented details into their prompts. As per results of their experiments, the conclusion was that while AI model itself strived for more generic native-speakers terms even when given complex detailed prompts, it could still be used to create unique, original and generally outstanding from the English norm texts but that would be heavily dependent on the linguistic assumptions and prowess, as well as data and pedagogical framework that affected prompt. As such it does not actually produce something out of the norm unless specifically worked on by the user and as such requires direct input that may vary in complexity and without proper knowledge or know-how it cannot be relied upon by those who learn the language.

While it may still be argued especially with the results of the latter article in mind that AI tools do make teachers obsolete in their primary designation, the reality is actually far from this statement. While it is true, that generative artificial intelligence can be used at a certain capacity to learn a language, such a task does not actually teach a person the language. As a teacher, one's responsibility lies not only in making sure the learner knows correct basic forms but also when and how to use them. Moreover, it is not only what one says but how they say it that makes a person a speaker. The culture of an interlocutor and a speaker, their hierarchical status, small country and national varieties in English, contextually defined meaning, language diversity — all these things are critical for a person's identity as a speaker. The

bigger question here is not whether the person can make AI produce a text, but more so can it produce a text that reflects the person and their style, their own, as it has been called before in this paper, *flair*. With the results provided by Lee and their colleagues, although generally speaking the answer to this question is yes, this in no way makes the teacher's position obsolete as they have never been there to exclusively peddle grammar and lexical norms. While those are the basics on which any language speaker may proverbially stand, the true identity of the speaker no matter what language resides in how they can and choose to speak in each and every situation that may differ contextually or by any other aforementioned reason. Teachers additionally to basic knowledge of a language ideally contribute heavily in the learner's understanding of what makes the language tick and how to use it appropriately. This means that things such as language choice evaluation, recognition of different varieties of English, comprehension of contextual meaning, and even in the more advanced classes specifics of English used by multilingual speakers are all aspects of the language that only a teacher can give to their student. This also does not mean in any way that a teacher cannot use AI in their classes either as a tool for preparation or their helper during classes, since with the expert input and acquired knowledge teachers can use AI to circumvent more human-related issues of teaching to produce quality content in shorter time spans.

To sum up, while the more functional or "grunt work" in language studies can be easily replicated by a variety of generative artificial intelligence models the identity of the speaker and their ability to interact with a plethora of external factors affecting their linguistic and communicational choices is something that can only be taught by an educated specialist that provides the necessary tools for further development. And as such there should be no doubt that a person's position as teacher is not going to be made obsolete by artificial intelligence any time soon.

References:

1. Felice M. et al. Human-centred AI: lessons for English learning and assessment. — 2025.
2. Holmes W. et al. Guidance for generative AI in education and research. — Unesco Publishing, 2023.
3. Lee S. et al. Generative AI and English language teaching: A global Englishes perspective //Annual Review of Applied Linguistics. — 2025. — C. 1–24.
4. Crompton H. et al. AI and English language teaching: Affordances and challenges //British journal of educational technology. — 2024. — T. 55. — №. 6. — C. 2503–2529.
5. Edmett A. et al. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. — 2023.

Out-of-the-box teaching and learning. Unique teaching methods analysis

Chilingaryan Vladimir Vyacheslavovich, graduate student
Russian-Armenian University (Yerevan)

In this article the author conducts an analysis of a set of unique teaching methods that stray from the more traditional way the pedagogy specialists provide education. The work will cover 4 specific types of teaching by and highlight their potential and both negative and positive aspects by analyzing research articles dedicated to those teaching methods.

Key words: teaching, unique, education, learning.

Нестандартные подходы к преподаванию и обучению. Анализ уникальных методик обучения

Чилингарян Владимир Вячеславович, аспирант
Российско-Армянский университет (г. Ереван)

В этой статье автор проводит анализ ряда уникальных методов обучения, которые отличаются от более традиционных подходов, применяемых специалистами в области педагогики. В работе рассматриваются четыре конкретных метода обучения, анализируются их потенциал, а также положительные и отрицательные стороны на основе научных статей, посвященных этим методам.

Ключевые слова: преподавание, уникальный, образование, обучение.

There is no surprise at all that student's diligence and learning efficacy is dependent not only on their willpower or ethics, but the teacher and the educational organization play a big role as well. Throughout the years English teaching methods, that were most widely recognized, focused on the more traditional ways of pedagogical process such as using textbooks, teacher explanation, grammar and lexical exercises and English-only instruction input, or a mix of any of the mentioned principles together at a varying capacity. However, with each passing year more and more alternative approaches to teaching have emerged that sometimes slightly and sometimes even cardinally change the role of the teacher, the learner and the materials and technology they use, as well as the language itself. While these methods vary, they can introduce a newer spin on the more traditional ways teachers conduct their educational processes or may even present a completely unique way. The present paper will highlight some of the more widely known and noted unique teaching methods by analyzing works of other researchers discussing the highlighted teaching techniques. While these teaching methods may actually be quite efficient in creating successful teaching processes in more than one language, the article will focus on alternative teaching methods for English teaching specifically. Additionally, it is quite important to note that some of these unique English teaching methods are not equally well established. Nevertheless, this article does not aim to make an organized rating list for these less traditional ways to conduct educational processes but as a steppingstone leading to more future discussion on the topic of untraditional pedagogical approaches.

While it is easy to recognize that conceptually there are as many teaching methods out there as there are teachers, since every person brings their own individual aesthetic and unique aspect to teaching, this work will focus on four relatively well-established English teaching methods:

- Dogme;
- Translanguaging;
- Flipped classroom;
- And last but not least is Content and Language Integrated Learning also known as CLIL.

Dogme or Teaching Unplugged

One of the less established teaching methods presented in this article comes in a form that presents itself in a broader

form that more so resembles a teaching philosophy than a pedagogical technique. Teaching unplugged or also called Dogme, named so in reference to the Dogme 95 film movement, goes beyond what one may call standard pedagogical methods focusing more on the spontaneous and practical aspects of pedagogy and foregoing "unwieldy" books that potentially can deter willing and unwilling learners alike. According to multiple sources a Dogme classroom is actually presented as a textbook free zone that focuses on learner involvement than extra materials for studying. Moreover, any materials used during classes by the teacher or the students should be learner produced, ensuring the "purity" of the linguistic medium, leaving nothing but their own abilities. To make sure that happens members of the pedagogical field participating in this technique are also highly encouraged to use graded language to level themselves to the linguistic prowess of the learners engaged in the class. As a result of such content filtering the only lessons emerging from this teaching method are the ones created through classroom interactions that learners and teachers alike took direct participation in. This also means that student's interests and contribution have a direct influence on the lessons provided to the class. As such the main focus of the educational process centers around communication and emergent language. This can be seen in the work of Nguyen and Bui, who aimed to critically discuss the Dogme approach with their research. In their article they describe three main principles of such teaching, presenting largely the more organized version of the aforementioned statements, basing their understanding of teaching Unplugged as the producer of emergent language in a materials-light environment. This in turn helps firstly teachers consult their students' interests and problematic areas to create a peculiar and yet engaging teaching environment that is not solely based off curriculum teaching materials which in turn increases engagement levels among learners.

While this does sound quite intriguing one problem comes to light quite quickly — if Teaching Unplugged is supposed to avoid using educational materials during classes, how proficient does the learner have to actually be for this method to prove efficient? While the research for this learning method is quite sparse, Sarani and Malmir have conducted research to answer this very question and found that Dogme managed to facilitate increased willingness to speak and general openness to learning the language in advanced students while the same

cannot be said about intermediate and upper-intermediate students who could not foster their speaking skills and found it difficult to be inclined to communicate in English.

This means that as a unique method of language teaching Dogme fails to fulfil its purpose on many levels. However, this does not necessarily mean that it does not belong in general English language teaching. Such a freeing and peculiar way to spend class time can be quite effective to open up those participants of linguistic classes that, while having a good basis of language skill to work with, can often find it hard to express themselves due to many external reasons not necessarily connected directly to English or any language. Filtering the class materials to be personally intertwined with learners themselves creates a unique rapport between the students and teachers and creates a risk-free zone or a “safe space” where learners can speak freely on the interesting for them topics thus developing or improving speaking prowess without extra pressure that may be present otherwise.

Translanguaging

The second highlight for the present work comes in the form of a practice called Translanguaging. Unlike the more traditional way of preferring to assure linguistic purity of the teaching environment by limiting communication to the language in question, Translanguaging instead pushes the language boundaries focusing on the multilingual aspect of teaching, encouraging students to use other languages while still maintaining focus on the primary subject. According to Prilutskaya, this is a potent tool for pedagogical use that can bolster linguistic acuity in both learners and teachers alike. Moreover, it may assist in teacher-student and peer interactions in class, all the while providing a good way for learners to participate in more complex topics and think their ideas through thoroughly before attempting to formulate them in the language in question. Additionally, it is also worthy of notice that this particular unique method of teaching is exceptionally well-received in studies of English. Since one of the more peculiar aspects of the language is that it has quite a considerable number of borrowed words in its vocabulary, learners can find it educating as well as entertaining to find similarities or discrepancies when stacked against their native language.

Additionally, Huang and Chalmers, another group of researchers engaged in translanguaging research, state in their work that based on evidence they collected that pedagogical Translanguaging may actually prove quite useful when teaching, as by itself attempting to produce a coherent explanation for complex grammatical, lexical or even simply topical specifics in the studied language can prove exceptionally difficult due to teacher's inability to grade their language properly or the learner's lack of linguistic prowess blocking their progress in topic comprehension.

However, it is also important to note that according to Huang and Chalmers the unique attributes of translanguaging may actually not provide such big of an impact on learners' studies for there to be an official inclusion of such practices

instead or even simply in line with more traditional methods of teaching since the low methodological quality of the several studies that were used for their research does not actually allow them to be able to form any sort of firm statements about Translanguaging and its effectiveness when compared to more default practices. Nevertheless, perhaps its unique aspect can be most welcomed by the beginners and those who wish to grasp complex topics early on in their education.

Flipped classroom

While Dogme leaves out learning materials and Translanguaging tries to help out learners by letting them use their native and other available languages to communicate the Flipped classroom does not actually rip away from the mold of the default practices but, as its name suggests, reverses activities that learners engage in during classes and during their out of class time. Essentially this unique practice pushes learners to study the required material on their own in order to fully devote themselves to active practice and communicative interactions in classes. It is also important to note that this practice, according to Vitta and Al-Hoorie and their research article, does vary in its efficiency depending on the skill level of those who practice it. As such the more advanced learners would find it more useful for their studies than those of lower linguistic prowess. The authors also state that perhaps the efficiency of the practice depends on quite many other factors besides language skill level and note that perhaps the heterogeneity of their findings may be explained by certain moderations including learner proficiency, study type and target outcome of the language studies as a whole for the learners. Nevertheless, the general view of the researchers on this practice is quite positive even though it does not break the mold or stand out like other perhaps more “flamboyant” or innovative examples of unique teaching methods since it may eliminate the setting of mistakes during learners' practice in class since, unlike during out-of-class hours when students would usually engage in practice and various interactive linguistic activities, in this teaching method the moments that usually lack teacher's presence are swapped around and allow the educator to engage with students at times when mistakes are abundant and may set in.

In addition to its potential practical value, Flipped Teaching can also be useful in increasing engagement of learners during class. As per the research article conducted by Fisher and Tran, their findings state that even though their research results can clarify for educators that Flipped Learning ability to positively influence the acquisition of key learning skills remains largely unproven, there are factors that indicate a positive perception of this teaching method by those who participated in it, perhaps due to the facilitation of self-regulated learning behaviors.

As such, while the educational value is still largely unclear to be stated that Flipped Teaching can be considered better than traditional methods, it can be surely said that while with its implementation at the very least an educator can find positives in increased engagement and more practice-oriented lesson and class structures.

Content and Language Integrated Learning

Last but not least method that needs to be highlighted in this paper is CLIL. The unique aspect of this teaching practice is actually quite similar to another complex methods of studying namely ESP or English for Specific Purposes. The core principle revolves around combining academic subjects that are primary to learners faculty with studies of English language. It is important to note that this particular method of educational practice has been regarded by some researchers to be more advanced than others as mainly requires external subject knowledge to sufficiently participate in such specific language practice. Regardless of its potential difficulty for the learner, its efficiency has been marked in several research papers. According to Lee and their colleagues, CLIL overall shows positive trends in development of English skills and general language competence even when compared to the more mainstream variants of educational methodologies both in short and long term. Additionally, they also note that this unique practice does not work well in every scenario, stating that reaction was more positive in more advanced groups, a notable trend among all specialized methods of teaching mentioned in this paper, and when focus was set particularly on the vocabulary or when the native language of the study group is similar to the one they are learning (in this particular case it was English). Still, they regard it as only being moderately beneficial to learners' linguistic progress likely attributed to many factors like increased English instruction during classes.

Similar conclusions were made by Kaiypova and their colleagues in their very own article. While it is important to note that their research was focused on secondary school students, the overall view of CLIL and its potential largely remains the

same, as the authors similarly state that while the positive attributes of this teaching method are moderate at best and do not necessarily make it that much better than the more traditional ways of pedagogical process, they do also conclude that there are no particular detriments to this style of learning and as such it presents a unique and exciting way to learn a language.

Conclusion and implications

All of the mentioned styles of teaching bring something truly unique to the table, which, aside from being quite innovative in most cases, creates a special type of environment for the learners to benefit from, be it material-less classes or subject studies in English. However, an important detail concerning most of the aforementioned methods of teaching is that most of them are not studied and researched enough to be considered fully expanded upon and as such their true effectiveness cannot be proved with confidence. In addition to that most of the presented cases of unique study methods either require a complex list of conditions to be met to work or show results that only marginally better than the more traditional methods. Still, even with all the risks and lack of assuredness in their true efficiency in mind, it would be imprudent not to at the very least weigh the possibility of introducing newer practices into the standard curriculum of some language- and in most cases specifically English-adjacent faculties. After all, every mentioned unique teaching method presents their own positive outcomes that may prove quite beneficial to a particular learning group. This article was writing primarily to highlight more original learning style concepts and hopefully it may serve as an additional argument for use of more out-of-the-box techniques when providing language studies to learners.

References:

1. Nguyen N. Q., Phu H. B. The Dogme approach: A radical perspective in second language teaching in the post-methods era //Journal of Language and Education. — 2020. — T. 6. — №. 3 (23). — C. 173–184.
2. Teachers' Beliefs about Language Teaching and Learning: Implications for Teaching Unplugged
3. Sarani A., Malmir A. The effect of Dogme language teaching (Dogme ELT) on L2 speaking and willingness to communicate (WTC). — 2019.
4. Lal C. A. Emergent language and the exigency of teaching English unplugged //Journal of English Language Teaching. — 2018. — T. 60. — №. 2. — C. 9–13.
5. Prilutskaya M. Examining pedagogical translanguaging: A systematic review of the literature //Languages. — 2021. — T. 6. — №. 4. — C. 180.
6. Huang X., Chalmers H. Implementation and effects of pedagogical translanguaging in EFL classrooms: A systematic review //Languages. — 2023. — T. 8. — №. 3. — C. 194.
7. Ni A., Cheung A. C. K., Shi J. The impact of flipped classroom teaching on college English language learning: A meta-analysis //International Journal of Educational Research. — 2023. — T. 121. — C. 102230.
8. Vitta J. P., Al-Hoorie A. H. The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis //Language Teaching Research. — 2023. — T. 27. — №. 5. — C. 1268–1292.
9. Fisher R., Tran Q., Verezub E. Teaching English as a foreign language in higher education using flipped learning/flipped classrooms: A literature review //Innovation in Language Learning and Teaching. — 2024. — T. 18. — №. 4. — C. 332–351.
10. Lee J. H., Lee H., Lo Y. Y. Effects of EMI-CLIL on secondary-level students' English learning: A multilevel meta-analysis //Studies in second language learning and teaching. — 2023. — T. 13. — №. 2. — C. 317–345.
11. Kaiypova F. et al. Effects of Content and Language Integrated Learning on secondary-level students' content learning: A meta-analysis //System. — 2025. — T. 129. — C. 103580.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Физическая культура для студентов с ограниченными возможностями здоровья: организационно-методическая модель

Саркисян Артём Георгиевич, студент

Научный руководитель: Калабин Юрий Владимирович, старший преподаватель
Кировский государственный медицинский университет

Обоснована организационно-методическая модель физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе. Показано, что безопасная инклюзия требует ориентации не только на диагноз, но и на функциональный профиль, противопоказания, образовательные потребности и личные цели обучающегося. Предложены четырехэтапный цикл индивидуализации, матрица адаптаций и система текущего мониторинга. Сформулированы условия, при которых дисциплина становится инструментом поддержания здоровья, самостоятельности и социальной включенности, а не формальной заменой двигательной практики теоретическими заданиями.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, студенты с ограниченными возможностями здоровья, инвалидность, высшее образование, индивидуализация, двигательная активность, педагогический мониторинг.

Введение

Доступ к физической активности в период обучения в вузе имеет одновременно образовательное, профилактическое и социальное значение. Однако для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью этот доступ нередко остается неполным: практические занятия заменяются рефератами, единая программа не учитывает функциональные различия, а избыточная осторожность приводит к фактическому исключению обучающегося из групповой деятельности. Такой подход снижает оздоровительный потенциал дисциплины и закрепляет представление о физических упражнениях как о небезопасной или недоступной сфере.

Правовой статус обучающегося с ОВЗ и статус инвалида не тождественны. В Федеральном законе № 273-ФЗ необходимость специальных образовательных условий связывается с особенностями физического и (или) психического развития, препятствующими освоению программы без адаптации; инвалидность устанавливается в порядке медико-социальной экспертизы. Один студент может одновременно относиться к обеим категориям, только к одной из них либо иметь временные ограничения здоровья, не образующие устойчивого статуса [1]. Поэтому название медицинского диагноза не должно выступать единственным основанием для выбора содержания и интенсивности занятий.

Международные рекомендации исходят из того, что взрослые, живущие с инвалидностью, получают значимую пользу от регулярной двигательной активности, а любое посильное движение предпочтительнее полного бездействия. При этом программа должна учитывать индивидуальные возможности, риски и барьеры среды [5–8]. По данным исследования, охватившего 1103 студента испанских университетов с различными формами инвалидности, 63,1 % участников не выполняли ни умеренную, ни интенсивную часть действовавших рекомендаций по физической активности [9]. К наиболее существенным препятствиям относились утомление, боль, недостаток мотивации, отсутствие адаптированных программ, стоимость и недоступность среды [10]. Эти результаты нельзя механически переносить на российскую высшую школу, но они показывают многоуровневый характер проблемы.

Отечественные исследования подтверждают, что систематические занятия адаптивной физической культурой способны поддерживать физическую подготовленность и мотивацию студентов с нарушениями здоровья [11], расширять прикладные адаптационные возможности [12] и повышать уверенность в собственных действиях [15]. Вместе с тем положительный результат определяется не самим фактом включения дисциплины в учебный план, а качеством педагогического сопровождения, доступностью инфраструктуры и регулярной коррекцией нагрузок.

Цель исследования — обосновать организационно-методическую модель физической культуры для студентов с ОВЗ и инвалидностью, объединяющую принципы безопасной индивидуализации, доступного предъявления учебного материала и мониторинга образовательных результатов. Объектом выступает физическое воспитание студентов в условиях инклюзивной высшей школы, предметом — способы адаптации содержания, среды, коммуникации и оценки достижений. Научная новизна состоит в разработке единой матрицы решений, где характер функциональных ограничений соотносен с педагогическими адаптациями и наблюдаемыми показателями прогресса.

Материалы и методы

Исследование носило обзорно-методический характер. Материал составили действующие нормативные акты Российской Федерации, документы Всемирной организации здравоохранения и научные публикации 2019–2025 гг., посвященные двигательной активности людей с инвалидностью, организации адаптивной физической культуры в вузе, педагогическому сопровождению и мотивации студентов. При отборе учитывались непосредственная связь с высшим образованием, наличие описания организационных условий либо измеряемых результатов и возможность проверить библиографические сведения по первичному источнику.

Применялись анализ нормативных положений, сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных подходов, тематическое кодирование барьеров и педагогическое проектирование. Выявленные решения группировались по четырем направлениям: доступность среды, способ передачи инструкции, регулирование физической нагрузки и оценивание. Затем они были соотношены с функциональными профилями обучающихся. Полученная модель предназначена для проектирования учебной дисциплины и не заменяет медицинское заключение, индивидуальную программу реабилитации или абилитации и клинические рекомендации.

Ограничение работы связано с неоднородностью рассматриваемой группы. Термин ОВЗ объединяет различные по механизму и выраженности состояния, поэтому универсальный перечень упражнений был бы методически некорректен. В статье сформулированы не лечебные назначения, а правила принятия педагогических решений, которые конкретизируются преподавателем совместно с обучающимся и, при наличии показаний, медицинским специалистом.

Нормативные и содержательные основания адаптации

Российское законодательство закрепляет право обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на специальные условия, включая адаптацию содержания, методов и средств об-

учения, доступность объектов и предоставление необходимой помощи [1]. Федеральный закон № 329-ФЗ рассматривает адаптивную физическую культуру как часть физической культуры, использующую комплекс эффективных средств физической реабилитации и социальной адаптации [2]. Порядок организации высшего образования требует учитывать особенности психофизического развития, индивидуальные возможности и состояние здоровья обучающихся [3]. Методические рекомендации Минобрнауки России дополнительно акцентируют модернизацию спортивной инфраструктуры, подготовку кадров и возможность особого порядка освоения дисциплины [4].

Из этих положений следует, что освобождение от отдельных двигательных заданий не равнозначно освобождению от целей физического воспитания. Если конкретное упражнение противопоказано, преподаватель меняет положение тела, амплитуду, темп, длительность, опору, оборудование или вид деятельности. Теоретический материал уместен как компонент формирования грамотности в вопросах здоровья и самоконтроля, но не должен автоматически вытеснять доступную практику. Исключением становятся ситуации, когда временный или постоянный медицинский запрет действительно не позволяет выполнять физические упражнения; тогда образовательный результат достигается иным безопасным способом.

Содержательным ориентиром целесообразно считать не достижение единого спортивного норматива, а расширение безопасной самостоятельности. Оно выражается в умении подобрать посильную активность, распознать собственную реакцию на нагрузку, пользоваться доступным оборудованием, взаимодействовать с партнером и переносить освоенные действия в повседневную и будущую профессиональную жизнь. Такой акцент согласуется с выводом Д. В. Викторова и соавторов о значимости прикладного физкультурного образования для студентов различных медицинских групп [12].

Принципы организации занятий

Первым принципом является функциональная, а не формально-нозологическая индивидуализация. Даже при одинаковом диагнозе студенты различаются по выносливости, координации, болевому синдрому, сенсорным возможностям, опыту движения и отношению к занятиям. Стартовая оценка должна фиксировать доступные действия и препятствия, а не составлять перечень дефицитов. Значение имеют безопасный диапазон нагрузки, предпочтительный канал коммуникации, необходимость технических средств, особенности перемещения по залу и личная цель обучающегося.

Второй принцип — совместное проектирование. Студента следует рассматривать как участника выбора, а не как пассивного получателя облегченной программы. Обсуждение целей, приемлемых способов участия и сигналов

остановки повышает предсказуемость занятия и снижает тревогу. Исследование Л. Н. Эйдельман, О. П. Кудиновой и В. В. Килькман показывает, что грамотно подобранные средства гимнастики могут укреплять уверенность и мотивацию студентов-инвалидов [15]. Мотивационный эффект возникает там, где обучающийся замечает собственный прогресс и сохраняет право на разумный выбор.

Третий принцип — универсальный дизайн с адресными адаптациями. Общая структура занятия, ясные инструкции, достаточная освещенность, свободные маршруты движения и несколько уровней сложности полезны всей группе. Индивидуальные изменения добавляются только там, где общего решения недостаточно. Такой порядок уменьшает стигматизацию: студент выполняет ту же учебную задачу, но доступным способом, а не получает изолированное занятие без связи с работой группы.

Четвертый принцип — управляемая вариативность. Для одного двигательного действия заранее предусматриваются базовый, облегченный и усложненный варианты. Изменяются не только интенсивность и число повторений, но также координационная сложность, площадь опоры, скорость предъявления инструкции, длительность

отдыха и степень помощи. При этом усложнение допускается после устойчивого освоения предыдущего варианта, а снижение нагрузки не трактуется как неуспех.

Пятый принцип — непрерывная обратная связь. Самочувствие, субъективная тяжесть, точность действий и восстановление оцениваются в процессе занятия, а не только по итогам семестра. Педагогическое сопровождение, по данным современных российских работ, должно быть планомерным и учитывать индивидуальный образовательный маршрут [13; 14]. Следовательно, рабочая программа нуждается в механизме оперативной коррекции, а преподаватель — в понятном протоколе наблюдения и взаимодействия с медицинской службой вуза.

Цикл индивидуализации образовательного процесса

Предлагаемая модель включает четыре взаимосвязанных этапа. Они образуют не линейную последовательность на один семестр, а повторяющийся цикл: результаты текущего мониторинга возвращают преподавателя и студента к уточнению целей и формата занятий. Структура цикла представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Цикл индивидуализации занятий физической культурой. Источник: разработано автором.

На первом этапе анализируются документы, рекомендации специалистов и доступность помещений; проводится беседа со студентом и пробное выполнение нейтральных заданий. Итогом становится функциональный профиль: что обучающийся выполняет самостоятельно, где требуется адаптация, какие симптомы или ситуации требуют остановки. Сведения медицинского характера собираются в минимально необходимом объеме и не обсуждаются публично.

На втором этапе формулируются две-три измеримые цели. Они могут относиться к регулярности двигательной активности, освоению безопасной техники, развитию конкретного функционального качества, самостоятельному контролю нагрузки или участию в групповой дея-

тельности. Одновременно определяется формат: общая группа с адаптацией, малая группа, индивидуальная работа либо сочетание очных и дистанционно поддерживаемых заданий. Выбор не должен зависеть только от организационного удобства кафедры.

Третий этап составляет практическое занятие. Его структура сохраняет знакомые части — подготовительную, основную и заключительную, — но внутри каждой предусмотрены варианты. Инструкция передается доступным каналом, пространство осматривается до начала работы, оборудование располагается предсказуемо. В групповых упражнениях партнер помогает только в согласованном объеме; избыточная опека ограничивает самостоятельность так же, как отсутствие поддержки.

На четвертом этапе сопоставляются план и фактическая реакция. Если студент регулярно прекращает работу из-за утомления, боли, сенсорной перегрузки или непонятной инструкции, это рассматривается как сигнал к изменению условий, а не как недостаток дисциплины. Успешная адаптация, напротив, постепенно сокращает внешнюю помощь и увеличивает самостоятельный выбор. Таким образом, коррекция программы становится штатной частью преподавания.

Матрица адаптаций по функциональному профилю

Практическое решение удобно строить по четырем вопросам: какое действие ограничено; чем создается риск; как изменить среду или способ выполнения; по какому признаку будет замечен прогресс. В таблице 1 приведены ориентиры для наиболее распространенных функциональных профилей. Они не являются закрытым перечнем и применяются после учета индивидуальных противопоказаний.

Таблица 1. Матрица педагогических адаптаций

Функциональный профиль	Барьеры, педагогические решения и показатели прогресса
Нарушение зрения	Барьеры и риски: Столкновения, сложность ориентации, недоступная демонстрация, низкий контраст Педагогические адаптации: Постоянная схема зала; свободные проходы; словесное и, с согласия, тактильное объяснение; контрастные метки; звуковой ориентир; предварительное знакомство с маршрутом и оборудованием Показатели прогресса: Безопасная ориентация, точность воспроизведения, сокращение подсказок, самостоятельный выбор позиции
Нарушение слуха	Барьеры и риски: Пропуск устной команды и аварийного сигнала, невозможность одновременно видеть показ и объяснение Педагогические адаптации: Показ до начала движения; краткий письменный алгоритм; жестовые, световые или визуальные сигналы; лицо преподавателя в поле зрения; исключение инструкций со спины Показатели прогресса: Своевременная реакция на сигнал, соблюдение последовательности, уверенное взаимодействие в паре
Нарушение опорно-двигательного аппарата	Барьеры и риски: Недоступный вход и инвентарь, риск падения, чрезмерное число переходов, неподходящее положение тела Педагогические адаптации: Безбарьерный маршрут; устойчивые опоры; варианты сидя, лежа или с поддержкой; увеличение времени перехода; подбор инвентаря по захвату и массе; равнозначная роль в командной задаче Показатели прогресса: Контролируемая техника, функциональная выносливость в разрешенном режиме, самостоятельное использование оборудования
Хронические соматические состояния	Барьеры и риски: Колебания работоспособности, утомление, неблагоприятная реакция на непрерывную нагрузку Педагогические адаптации: Удлиненная разминка; интервальная организация; гибкая продолжительность; доступ к воде и отдыху; дневник самоконтроля; возможность снизить интенсивность без выхода из занятия Показатели прогресса: Переносимость нагрузки, качество восстановления, регулярность участия, грамотное применение самоконтроля
Когнитивные, психические или нейроразвивающие особенности	Барьеры и риски: Сенсорная перегрузка, тревога из-за непредсказуемости, трудность многошаговой инструкции Педагогические адаптации: Стабильная структура; одно действие в одной инструкции; визуальный план; предварительное предупреждение об изменениях; дозирование стимулов; выбор из двух понятных вариантов; спокойная зона восстановления Показатели прогресса: Устойчивость участия, выполнение последовательности, снижение потребности в напоминаниях, навыки саморегуляции

Источник: составлено автором по [5; 11–15].

При сочетании нескольких нарушений адаптации не суммируются механически. Необходимо определить ведущий барьер конкретного задания. Например, при одновременном нарушении зрения и опорно-двигательного аппарата

в одном упражнении главным риском может быть ориентация, а в другом — перенос веса или захват инвентаря. Такая логика предупреждает перегрузку программы ограничениями и позволяет сохранить ее развивающий характер.

Дозирование нагрузки и безопасность

Безопасность обеспечивается сочетанием предварительного допуска, педагогического наблюдения и навыков самоконтроля. Медицинский документ задает противопоказания и допустимые условия, но не подменяет текущую оценку реакции на занятие. До начала семестра преподавателю необходимо знать порядок действий при ухудшении состояния, расположение средств первой помощи, доступный маршрут эвакуации и способ вызова медицинского работника. Эти сведения должны быть понятны также студенту и ассистенту, если он участвует в занятии.

Нагрузку целесообразно изменять по одному параметру: сначала продолжительность, затем плотность, координационную сложность или внешнее сопротивление. Одновременное увеличение нескольких параметров затрудняет определение причины неблагоприятной реакции. Универсальные нормы пульса и единые контрольные тесты неприменимы ко всей группе ОВЗ; показатель выбирается с учетом состояния, принимаемых препаратов и медицинских ограничений. В повседневном контроле полезны субъективная оценка тяжести, возможность говорить во время аэробной работы, качество координации и скорость восстановления, но они также требуют индивидуальной интерпретации.

Занятие прекращают при появлении нового или быстро нарастающего болевого синдрома, выраженного головокружения, предобморочного состояния, необычной одышки, боли или давления в груди, внезапного нарушения координации, ориентации либо сознания. Возобновление активности определяется характером события и рекомендацией специалиста. Заранее согласованный нейтральный сигнал остановки особенно важен для студентов, которым трудно быстро сформулировать жалобу или привлечь внимание преподавателя.

Педагогический мониторинг и оценивание

Оценивание должно показывать достижение образовательного результата, а не степень соответствия условно здоровому нормативу. В зачет могут включаться регулярность участия, понимание принципов безопасной тренировки, техника доступных упражнений, способность регулировать нагрузку, динамика индивидуально выбранного показателя и вклад в групповую работу. Нельзя снижать оценку только за использование адаптированного способа движения или технического средства.

Система мониторинга объединяет оперативные наблюдения и рубежную оценку. Она должна быть достаточно краткой, чтобы преподаватель действительно вел ее в течение семестра. Рекомендуемый состав показателей приведен в таблице 2.

Важным источником данных остается обратная связь обучающегося. Если формально достигнутый показатель сопровождается устойчивым страхом, болью или отказом от самостоятельной активности, педагогический результат нельзя считать полноценным. Напротив, умеренная количественная динамика при росте уверенности, регулярности и самостоятельности может иметь высокую практическую ценность. Такой подход делает оценивание содержательным и исключает фиктивные зачеты за теоретические задания, не связанные с реальными потребностями студента.

Организационные условия реализации модели

Эффективность модели зависит от решений на уровне образовательной организации. Во-первых, кафедре необходим локальный порядок распределения студентов по форматам занятий, который сохраняет конфиденциальность и предусматривает переход между форматами при

Таблица 2. Уровни мониторинга в адаптированной программе

Уровень	Периодичность	Содержание наблюдения	Управленческое решение
Входной	До начала курса и после значимого изменения состояния	Документы и противопоказания; функциональный профиль; опыт физической активности; цели; доступность среды; предпочтительный способ инструкции	Формат занятий, исходные варианты упражнений, меры безопасности, индивидуальные показатели
Оперативный	До, во время и после каждого занятия	Самочувствие; субъективная тяжесть; боль, головокружение, одышка; качество техники и координации; восстановление	Продолжить, снизить параметр нагрузки, заменить задание, остановить участие и действовать по протоколу
Текущий	Каждые 3–4 недели	Посещаемость; время активного участия; степень самостоятельности; освоенные варианты; устойчивость мотивации; барьеры	Скорректировать цель, инструкцию, оборудование, состав пары или плотность занятия
Рубежный	В конце модуля или семестра	Динамика индивидуального показателя; знания по самоконтролю; перенос навыка в самостоятельную активность; обратная связь студента	Оценка результата и план следующего цикла индивидуализации

Источник: разработано автором.

изменении состояния. Во-вторых, расписание и маршруты должны учитывать доступность спортивного объекта, раздевалки, санитарного помещения и места отдыха. Формальная доступность корпуса не гарантирует доступности конкретной дисциплины.

В-третьих, преподавателю требуется междисциплинарная поддержка. Его задача состоит в педагогической адаптации, а не в самостоятельной постановке диагноза или назначении лечения. Сложные случаи решаются с участием медицинского работника, специалиста по адаптивной физической культуре, психолога, тьютора и сотрудника службы инклюзивного образования. Разграничение ответственности снижает риск как неоправданного допуска, так и чрезмерных запретов.

В-четвертых, следует обеспечить набор простого адаптивного оборудования: устойчивые опоры, мячи разного размера и фактуры, эластичные ленты, легкие предметы с удобным захватом, контрастные и тактильные метки. Высокая стоимость оборудования не является обязательным условием качества; гораздо важнее возможность быстро подобрать вариант под конкретное действие. Цифровые материалы — видеопроказ с субтитрами, пошаговые карточки и доступный дневник активности — дополняют очное занятие, но не должны превращать курс в дистанционное наблюдение за самостоятельной тренировкой без обратной связи.

Наконец, инклюзивная культура группы формируется через правила взаимодействия. Помощь предлагается, а не навязывается; прикосновение и физическая поддержка осуществляются с согласия; обсуждение диагноза не допускается; роль студента в командном задании остается значимой. Наставничество и парная работа могут усиливать включенность [14], если партнер обучен безопасным действиям и не принимает решения вместо самого студента.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. — Текст: электронный // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.08.2026).
2. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ. — Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <https://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102118584> (дата обращения: 28.08.2026).
3. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России от 6 апреля 2021 г. № 245; ред. от 2 марта 2023 г. — Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202108160022> (дата обращения: 28.08.2026).
4. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса: письмо Минобрнауки России от 8 апреля 2014 г. № АК-44/05вн. — Текст: электронный // ГАРАНТ.РУ. — URL: <https://base.garant.ru/70680520/> (дата обращения: 28.08.2026).
5. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. — Geneva: World Health Organization, 2020. — 104 p. — ISBN 978-92-4-001512-8. — URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128> (accessed: 28.08.2026).
6. Global report on health equity for persons with disabilities. — Geneva: World Health Organization, 2022. — 312 p. — ISBN 978-92-4-006360-0. — URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600> (accessed: 28.08.2026).

Заключение

Физическая культура для студентов с ОВЗ и инвалидностью должна проектироваться как полноценная практическая дисциплина с вариативными способами участия. Ее исходной единицей является не диагноз, а функциональный профиль, объединяющий возможности, риски, барьеры среды, способ коммуникации и личную цель обучающегося. Такое понимание позволяет отказаться от двух крайностей — одинаковой программы для всех и полного исключения из двигательной деятельности.

Предложенный цикл включает входную оценку, совместное проектирование, адаптированную практику и мониторинг с последующей коррекцией. Матрица адаптаций связывает наблюдаемое ограничение с конкретным педагогическим решением и показателем прогресса. Благодаря этому изменение упражнения становится обособленным, а оценивание — прозрачным и ориентированным на самостоятельность.

Безопасность обеспечивается не пассивным освобождением, а управлением нагрузкой, доступной средой, понятными сигналами и согласованным протоколом действий при ухудшении состояния. Устойчивый результат возможен при взаимодействии кафедры физического воспитания с медицинской и инклюзивной службами вуза, подготовке преподавателей и сохранении права студента участвовать в выборе формы занятий.

Практическая апробация модели в конкретном университете может стать следующим этапом исследования. Для этого целесообразно сопоставить динамику посещаемости, самостоятельности, субъективной уверенности и индивидуально выбранных функциональных показателей до и после внедрения цикла, отдельно анализируя доступность среды и качество педагогической коммуникации.

7. Health equity for persons with disabilities: guide for action. — Geneva: World Health Organization, 2024. — URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240101517> (accessed: 28.08.2026).
8. Participation of people living with disabilities in physical activity: a global perspective / K. A. Martin Ginis, H. P. van der Ploeg, C. Foster [et al.]. — Text: direct // The Lancet. — 2021. — Vol. 398, no. 10298. — P. 443–455. — DOI 10.1016/S0140-6736(21)01164-8.
9. Úbeda-Colomer, J. Physical activity of university students with disabilities: accomplishment of recommendations and differences by age, sex, disability and weight status / J. Úbeda-Colomer, J. Monforte, J. Devís-Devís. — Text: direct // Public Health. — 2019. — Vol. 166. — P. 69–78. — DOI 10.1016/j.puhe.2018.10.006.
10. Úbeda-Colomer, J. Barriers to physical activity in university students with disabilities: differences by sociodemographic variables / J. Úbeda-Colomer, J. Devís-Devís, C. H. P. Sit. — Text: direct // Disability and Health Journal. — 2019. — Vol. 12, no. 2. — P. 278–286. — DOI 10.1016/j.dhjo.2018.11.005.
11. Кошкина, Т. В. Роль адаптивной физической культуры в организации физического воспитания студентов вуза / Т. В. Кошкина. — Текст: непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2022. — № 2. — С. 9–13. — DOI 10.18323/2221-5662-2022-2-9-13.
12. Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к прикладной физической культуре / Д. В. Викторов, В. Ю. Кокин, А. А. Захарец, Е. А. Воронцова. — Текст: непосредственный // Человек. Спорт. Медицина. — 2022. — Т. 22, № S2. — С. 175–181. — DOI 10.14529/hsm22s222.
13. Педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ на занятиях адаптивной физической культурой в вузе / П. В. Жукова, Ю. С. Красильникова, И. А. Седов, И. А. Старцева. — Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 5. — Ст. 67. — DOI 10.17513/spno.32157.
14. Ивлева, А. Н. Педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой в вузе / А. Н. Ивлева, О. И. Селиванов. — Текст: непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29, № 4. — С. 1049–1057. — DOI 10.20310/1810-0201-2024-29-4-1049-1057.
15. Эйдельман, Л. Н. Формирование мотивации у студентов-инвалидов к занятиям адаптивной физической культурой с использованием средств гимнастики / Л. Н. Эйдельман, О. П. Кудинова, В. В. Килькман. — Текст: непосредственный // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2025. — № 3. — С. 218–223. — DOI 10.5930/1994-4683-2025-218-223.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Лексические средства создания портрета в лингвостилистическом анализе текста

Грушинская Мария Александровна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Статья посвящена особенностям лингвостилистического анализа художественного текста и средствам создания портрета персонажа.

Ключевые слова: лингвостилистический анализ, портрет персонажа, лексические средства.

В современной лингвистике текст понимается не как простая совокупность предложений, связанных грамматическими средствами, а как сложный акт, направленный на установление коммуникативных отношений между адресантом и адресатом. Именно поэтому глубокое и полноценное понимание особенностей построения и функционирования текста требует особого инструментария. Одним из наиболее эффективных способов взглянуть вглубь произведения выступает лингвостилистический анализ.

Как отмечается в работе Виноградова В. В. [1; с.92], лингвостилистический анализ представляет собой исследование, «при котором рассматривается, как образный строй выражается в речевой системе произведения». Его объектом служит текст как «структура словесных форм в их эстетической организованности». В отличие от чисто лингвистического анализа, сосредоточенного на наблюдении за функционированием отдельных слов, грамматических категорий и синтаксических конструкций, лингвостилистический анализ направлен на комплексную оценку строя, языковых средств и приемов, а также степени их воздействия на получателя информации.

Стоит отметить, лингвистическое исследование портрета персонажа включает не только описание внешности, но и анализ мысли и поведения героя.

Один из наиболее видимых уровней, который используется автором для создания портрета персонажа — это лексический. Анализ лексических средств, участвующих в портретировании, включает в себя систематизацию и классификацию лексики. В данной работе предлагается использовать классификацию, которую разработала Г. В. Старикова в своей диссертационной работе и которая делит лексику словесного портрета на три основные группы: соматическую, вестияльную и кинетическую. Это позволяет системно подойти к изучению лексических единиц, связать их в общее целое.

Соматическая лексика входит в число самых обширных и частотных языковых единиц в описаниях портрета. Изучение портрета показывает, что номинативные компоненты словесного портрета представлены самыми частотными лексическими средствами. В качестве таковых выступают слова, обозначающие части тела, черты лица и возрастные характеристики персонажа. В рамках данной группы можно выделить следующие тематические подгруппы: наименования лица и его частей (глаза, нос, губы, щеки, подбородок); наименования головы и волос; наименования туловища и конечностей; возрастные характеристики персонажа.

Лицо и его части занимают центральное место в соматическом портретировании. Наиболее частотными соматизмами при создании портретизации являются «лицо», «глаза» и «волосы». Именно эти элементы внешности несут наибольшую психологическую и эстетическую нагрузку. При этом соматическая лексика часто выступает в единстве с другими изобразительными средствами — эпитетами, сравнениями, метафорами. Эти инструменты часто выступают в единстве, поскольку они близки по своей сути: сравнение и эпитет могут быть метафорическими, а метафора является скрытым сравнением. Таким образом, при анализе соматической лексики необходимо учитывать не только сами соматизмы, но и тропы.

К вестияльной лексике относятся слова, обозначающие одежду, обувь, головные уборы, украшения и так далее. Этот тип лексики выполняет характеризующую функцию. Описание костюма персонажа сообщает читателю информацию о его социальном статусе, эстетическом вкусе, национальной принадлежности, даже характере и физическом или психологическом состоянии. В качестве вестияльной лексики часто выступают прилагательные цвета, формы или материала.

Кинетическая лексика описывает жесты, мимику, походку и манеру держаться. Эта группа лексики особенно

важная для создания медиального портрета, так как способствует передаче внутренних качеств героя через внешние проявления. К кинетической лексике относятся глаголы движения и жестов, наречия образа действия, а также описание голоса и интонации. В портрете Фермина кинетическая лексика становится важным инструментом для передачи характера героя и делает его образ ярким и запоминающимся. В описании Даниэля кинетическая лексика часто передает неуверенность и страх.

Кроме лексических категорий для построения образа персонажа используются тропы (эпитет, сравнение, метафора, гипербола, ирония), которые обладают способностью интенсификации выразительных свойств при их взаимосвязанном использовании. Благодаря этим свойствам возможно создание целостного образного впечатления от портрета одновременно многогранное. Как пишет В. П. Москвин «тропы — это основные лингвистические средства для формирования зримого образного содержания» [Москвин, 2017, с. 12]. При создании портрета литературного героя эпитет, сравнение и мета-

фора часто выступают в единстве, так как они близки по своей сути: сравнение и эпитет могут быть метафорическими, а метафора является скрытым сравнением.

Одним из наиболее часто встречающихся способов портретного описания выступает эпитет. Отличительная черта этого средства — обязательное наличие в нем коннотаций (эмотивные, экспрессивные), посредством которых передается авторское мнение по отношению к объекту. Эпитеты, которые идут с соматизмами формируют более развернутый образ персонажа для портрета. Так читатель сможет не просто визуализировать внешние данные героя, а почувствовать его эмоциональное состояние. Также стоит упомянуть про сравнение. В отличие от метафоры, оно является открытой формой сопоставления двух предметов посредством использования сравнительных союзов (как, словно, будто, подобно). С помощью данной фигуры речи достигается более высокая степень образности портрета, читатель может представить себе внешний облик героя и его поведение более ярко и раскрыть внутренний мир персонажа через необычные аналогии.

Литература:

1. Виноградов В. В. О языке художественной прозы // Его же. Избранные труды: в 6 т. / отв. ред. Г. В. Степанов, А. П. Чудаков; Академия наук СССР, Отделение литературы и языка. М., 1980. Т. 5. С. 92
2. Москвин В. П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры: терминологический словарь. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 377 с.
3. Старикова Г. В. Лексика портретных описаний — Л., 1984. — 188 с.

Портрет Даниэля Семпере в романе «Тень ветра»

Грушинская Мария Александровна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В данной статье мы рассмотрим возможность лингвостилистического анализа портрета персонажа Даниэля Семпере с использованием типологии Л. В. Сериковой.

Ключевые слова: портрет персонажа, типология Л. В. Сериковой, Даниэль Семпере.

В данной статье мы обращаемся к типологии портрета, предложенной Л. В. Сериковой. Мы считаем ее наиболее продуктивной для применения в данном исследовании, так как она позволяет выйти за рамки простого описания внешности и охватить как материальную сторону портрета, так и духовную. Такой подход позволяет сформировать наиболее целостное представление о персонаже.

Л. В. Серикова разработала модель портрета персонажа, в которой герой может быть раскрыт на трех уровнях. В своей типологии [1; с.46] она выделяет следующие понятия:

Первое — «внешний человек». Оно охватывает все, что касается физической оболочки персонажа, его характерных наружных черт: лицо, телосложение, возраст, одежду. Этот уровень фиксирует «материальную» сторону персонажа и дает читателю визуальную опору.

Второй более глубокий слой — «внутренний человек». В этом случае портретное описание затрагивает мыслительный процесс человека, его эмоции, характер, темперамент, переживания, нравственные ориентиры и ценности. Здесь автор часто использует лексику чувств или глаголы мыслительной деятельности. На этом уровне раскрывается духовная и интеллектуальная сущность персонажа.

Третий уровень, который кажется наиболее интересным — медиальный человек. В это понятие входит результат взаимодействия между человеком внутренним и человеком внешним, между душой и телом. Этот слой как бы представляет собой черты характера, которые мы можем отследить через внешность. В анализе литературного портрета этот тип может проявляться через мимику, жесты, голос, взгляд или походку. Анализ медиальных

проявлений особенно ценен, так как позволяет увидеть, как эмоции или внутреннее напряжение проявляются внешне, часто помимо воли героя.

Данная модель наиболее отвечает целям исследования по нескольким причинам. Во-первых, она позволяет провести анализ литературного портрета не только внешности героя, но и его характера, что делает эту работу более полной и объективной. Во-вторых, данная модель предоставляет возможность анализировать лексику на разных уровнях: уровень внешности, уровень мышления и уровень мимики и жестов. В нашем исследовании по сосредоточимся на образе Даниэля.

При создании портрета внешнего человека обычно используются лексико-семантические единицы, которые описывают физическую форму, возраст, черты лица, одежду и тд. Интересно, что, обращаясь к тексту, мы обнаруживаем, что внешность Даниэля почти не описывается, уровень внешнего человека здесь предельно редуцирован. Автор не приводит никакой конкретной информации о цвете глаз, кожи или телосложении героя, поэтому о внешности Даниэля можно догадываться только по немногочисленным описанием со стороны. Основные вербальные маркеры его внешнего человека сводятся к возрастным характеристикам: *«Pronto cumplirá once años»*. Другие персонажи отмечают его физические изменения по мере его взросления. Например, *«¡estás hecho un hombre!»* — подчеркивает Бернарда, в фразе которой используется гипербола и восклицание. Свадебное описание *«vestía de marfil»* — одно из немногих прямых указаний на одежду, в котором используется метонимия (материал вместо предмета гардероба). Таким образом, внешность Даниэля остается «белым пятном», что заставляет читателя больше концентрироваться на внутренних качествах героя.

Медиа́льный человек проявляется через кинетическую лексику: взгляд, мимику, жесты, походку и манеру поведения. Лексемы, описывающие взгляд, представлены выражением *«la mirada me temblaba»*. Жесты зафиксированы через повторяющуюся лексему *«me temblaban las manos»*.

Мимика маркируется с помощью *«tragué saliva»* — физиологического маркера страха и волнения. Походка и общая манера переданы глаголами движения и наречиями: *«me incorporé trabajosamente»*, *«me deslicé escaleras abajo, apoyándome contra los muros, jadeando»*, *«temblando y derramando lágrimas de cobardía en silencio»*. Все эти лексические единицы относятся к внешней сфере медиального человека — они наблюдаемы извне и служат прямыми индексами эмоциональных состояний.

У Даниэля медиа́льные проявления (дрожащие руки, сглатывание, шатающаяся походка) сигнализируют о страхе и неуверенности, однако в критические моменты тело преодолевает собственные сигналы слабости. Концептуализация мира Даниэля строится на оппозиции «уязвимость vs. решимость», причем победа решимости каждый раз требует нового усилия.

Зона внутреннего человека включает лексику эмоций, интеллектуальной оценки, внутренних качеств. Эмоциональная сфера Даниэля представлена лексемами боли утраты: *«No puedo acordarme de la cara de mamá»*, гнева: *«llevaba el corazón envenenado»*, *«los ojos rebosando lágrimas de ira»* (с. 28), *«me ardió el alma de rabia»*, которые часто представлены метафорами. Интеллектуальная сфера маркируется рефлексивными высказываниями, например, *«No sé, supongo que si tuviese la pluma todo sería distinto»*, что указывает на склонность к анализу и веру во внешние атрибуты как магические инструменты. Также обилие риторических вопросов помогает выразить сомнение и тревогу.

Таким образом, после применения модели Л. В. Сериковой к анализу образа Даниэля мы можем сделать вывод, что герой характеризуется редукцией внешнего описания, произвольными медиа́льными сигналами и рефлексией, направленной на поиск утраченного целого. Его языковой портрет строится на лакунах, метафорах уязвимости, синтаксическом параллелизме, передающем внутреннюю борьбу, и эллипсисе как приеме умолчания. Мотивационная доминанта — преодоление одиночества через действие и любовь — находит разрешение в создании семьи.

Литература:

1. Серикова Л. В. Портрет персонажа в прозе В. М. Шукшина: системное лексикосемантическое моделирование. М., 2006.
2. Ruiz Zafón, C. La Sombra del Viento / C. Ruiz Zafón. — Barcelona: Planeta: Booket, 2008. — 576 p.

Code-switching or a little mystery of linguistic origin

Chilingaryan Vladimir Vyacheslavovich, graduate student
Russian-Armenian University (Yerevan)

In this article the author conducts an analysis of a set of articles in order to take a look at code-switching, a process during which a speaker may swap from one language, dialect or style to another. While commonly associated with lack of lexical ability or general linguistic ability to express oneself in a single language or style, this paper will strive to find other uses or functions that code-switching may have aside from as a type of linguistic dodging.

Keywords: code-switching, switching, linguistic, swapping.

Переключение кодов или маленькая тайна лингвистического происхождения

Чилингарян Владимир Вячеславович, аспирант
Российско-Армянский университет (г. Ереван)

В этой статье автор проводит анализ ряда статей, посвященных код-переключению — процессу, в ходе которого говорящий может переходить с одного языка, диалекта или стиля на другой. Код-переключение обычно ассоциируется с недостатком лексических или общих языковых навыков, необходимых для того, чтобы выразить свои мысли на одном языке или в одном стиле. Однако в этой статье мы попытаемся найти иные варианты использования переключения кодов, помимо его использования в качестве способа избежать использования говорящим недоступного ему языка.

Ключевые слова: код-переключение, смена языка, лингвистика, смена стиля.

A person's identity has a multitude of ways to show itself when the said person interacts with others in any capacity or form. As such, people express their likes, dislikes, preferences and ideas both negative and positive and in return people view those shared aspects of a person and create their own subjective view of that person. One of such little pieces of personal identity formulation may come from a very particular linguistic peculiarity that is called code-switching. It is a name given to a practice of switching between two or more languages, dialects or communication styles that varies in its definition depending on the contextual conditions of those who attempt to define it. While the more basic necessity for such a practice can be linked to people lacking the vocabulary basis to hold a conversation in one language or style and resorting to code-switching to express complex ideas, concepts and thoughts, this unique aspect of linguistic flexibility actually has a lot more depth than it may seem the naked eye. This paper aims to remedy that by analyzing works of several researchers on the same topic and compiling a list of aspects that may elevate this practice above its lowly commonly accepted understanding as a form of vocabular dodging.

According to multiple research papers code-switching is actually a unique and multifaceted social and literary tool that can be used to establish your identity through conversation and to negotiate cultural boundaries as well as create a sense of belonging. In a world being consumed by globalization it is especially of a big importance to some to have an outlet for self-expression that would allow others to efficiently view their interlocutor's identity and other aspects of their persona. As Grutman states in their research, in context of sociolinguistics studies there are actually three aspects that stand out:

- Code-switching is more-so not even a requirement but an everyday thing;
- Switches are not isolated instances but are a pattern that is repeated consistently;
- And last but not least, since it is not a chaotic process, it does have patterns of use as well.

Specifically, when speaking about place of use it is important to note that these language switches occur not randomly but in accordance with the grammatical constraints of the language these switches are embedded into. As such it may also be quite understandable why one would have an easier

time code-switching when interchanged languages belong to the same group or are related at any capacity.

Grutman also concludes that code-switching is used in literary sources to establish identity of a character and create meaning “between the lines of text”. While the author does also claim that code-switching is not natural and instead is consciously manipulated to serve a meaning that is needed for the writer's idea to be expressed through the use of the practice, the general idea of applying code-switching to give a character in a work of fiction a flair or establish something about their character is definitely not something new. In fact, this is an established trope that gets mostly used in media and literary sources that are designed to be viewed in English first and foremost. As a commonly accepted language of a globalized world, English derives with its existence any linguistic subtlety that a character may have had conceptually, especially in literary texts, however use of code-switching is one saving grace that may give a character some spice for their identity to shine through.

The reason for it to be especially potent in written text is that the text medium does not really allow the author to use that many trick and ways to establish a character's background and culture, but with the use of this nifty language embedding technique one may skillfully give a hint at the very least at a character's cultural heritage with a well-placed phrase or exclamation on another language or dialect. The same ideas that are backed up by research conducted by Weston, who in their paper highlights potential use of code-switching in a more stylized way for poetry and drama can embody complex multicultural identities and patterns of language choice, even in the absence of strict verisimilitude.

What is more interesting, is that code-switching use may also be bolstered by social factors as well, meaning that at times it is not really an action made freely, but in accordance with some need or choice. Myers-Scotton writes in her first book-length treatment that in the context of multilingual African speech, many of those who participate in communication use code-switching not as “an alternative strategy for a person who cannot carry on a conversation in the language in which it began”, but as quite a skillful performance act that is done in order to make various stylistic choices to negotiate a change in social distancing with an interlocutor. As such it plays largely the same role for multilingual speakers as the switch in language styling for monolingual ones. The work written quite

a ways back in 2012 by Moyo also supports this, as the author inclines towards both versions, the lack of linguistic capacity and its exemplar abundance, to be both factors for necessity of code-switching but due to severely different reasons, as those who lack the required vocabulary switch due to their inability to express themselves, while more educated members of society do it not because of their linguistic deficiency but rather present it as a spontaneous expression of their ambivalent psychological state, almost forcing them to use both their native and other languages in conjunction with each other even though both are of equal competence. The author also notes that code-switching can positively affect social groups as during the aforementioned mixed emotional states such linguistic embeddings demonstrates "a type of group identity and solidarity among the users at both linguistic levels, at competence and performance levels, and also at the cultural level, to some extent".

Moreover, it can also be argued that code-switching can be used to characterize various communities by becoming a predictor of linguistic functionality and intergroup competition inside aforementioned communities. This is claimed in another work written by Myers-Scotton, in which she defines a variety of types of code-switching and links them to communities via linguistic functionality.

Additional uses for code-switching were marked down by Hamdan in their work, that highlights eleven various uses for language swapping among Bruneian students. The most used function for code-switching for these younger members of society was actually referential, with discourse markers, clarification, expressive function, quotation imitation, turn ac-

commodation, insistence, emphasis, question shift, situation shift, poetic function followed it in that order. According to the study it is possible that students also used code-switching to avoid indecent forms and phrasing, since the participants of the study were Malay and were limited in self-expression largely due to the fact that Malay language and culture are quite conservative and therefore limit a list of available statements that can be made without jeopardizing one's cultural ideals. As such code-switching to English has become an innovative way to circumvent cultural topic bias and still express personal opinions on topics deemed taboo in the Malay culture, but which at the same time are perfectly fine to discuss in English as per Western cultural standards. This, in addition to noted sensitivity for others' linguistic ability and apt code-switching to remedy communication issues in favor of comfortable communication, shows that those who participate in language swapping may even develop sociolinguistic awareness on top of the already proven aspects of code-switching.

All of these research articles lead to one specific conclusion. While it is perfectly reasonable to claim that in some, usually education-adjacent, cases the presence of code-switching is clear proof of speaker's inability to completely and fully express themselves in one language or style due to insufficient vocabulary capacity or other linguistic limitations, it can also serve as a valuable tool for cultural and societal development. Reference of cultural background, highlight of specific personal aspects, sociolinguistic consciousness and even adaptive social linguistic qualities all point to code-switching being not only a useful tool for multilingual speakers but at times a necessity for achieving a higher level of communication.

References:

1. Grutman R. How literary texts 'stage' code-switching // *Forum for Modern Language Studies*. — Oxford University Press, 2024. — T. 60. — №. 1. — C. 19–40.
2. Weston D., Gardner-Chloros P. Mind the gap: What code-switching in literature can teach us about code-switching // *Language and literature*. — 2015. — T. 24. — №. 3. — C. 194–212.
3. Myers-Scotton C. Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa. — Oxford University Press, 1993.
4. Myers-Scotton C. Codeswitching with English: types of switching, types of communities // *World Englishes*. — 1989. — T. 8. — №. 3. — C. 333–346.
5. Auer P. (ed.). Code-switching in conversation: Language, interaction and identity. — Routledge, 2013.
6. Moyo T. Code-switching among competent bilinguals: a case for linguistic, cultural and group identity? // *Southern African Journal of Applied Language Studies*. — 1996. — T. 4. — №. 1. — C. 20–31.
7. Hamdan H. Functions of student code-switching in a Bruneian classroom // *Southeast Asia: A Multidisciplinary Journal*. — 2023. — T. 23. — №. 1. — C. 55–69.

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Межкультурная психологическая адаптация специалистов: особенности жизни и профессиональной деятельности в другой стране. Психологическая адаптация при переезде в другую страну: личный опыт

Подпряткова Алина Сергеевна, студент
Московский международный университет

Переезд в другую страну с целью работы — это не только смена места жительства и профессиональной среды. Это серьезное испытание для психики, которое требует времени, внутренней гибкости и способности адаптироваться к новым условиям.

На собственном опыте я убедилась, что даже хорошо подготовленный специалист может столкнуться с психологическими трудностями, которые невозможно полностью предусмотреть до переезда.

Среди основных факторов, с которыми приходится сталкиваться, можно выделить:

- другой язык и особенности коммуникации;
- иные нормы делового поведения;
- изменение привычного образа жизни;
- необходимость самостоятельно решать бытовые и организационные вопросы;
- отсутствие привычного социального окружения;
- необходимость одновременно выполнять профессиональные задачи и осваивать новую культурную среду.

Совокупность этих факторов может существенно повлиять на психологическое состояние человека. Поэтому важно понимать: психологическая адаптация — это не признак слабости и не свидетельство того, что человек «не справляется». Это естественная реакция психики на резкое изменение привычной среды.

Что стоит учитывать до переезда?

Еще до поездки имеет смысл изучить особенности страны, в которую предстоит переезд. Речь идет не только о климате и стоимости жизни, но и о правилах поведения в общественных местах, нормах делового общения, требованиях к одежде, особенностях религиозной культуры и повседневных социальных взаимодействиях.

Полезно заранее разобраться и с бытовыми вопросами: как оплачиваются коммунальные услуги, каким образом можно вызвать мастера, записаться к врачу, приобрести

необходимые товары или решить другие организационные задачи.

Однако полностью подготовиться к этому невозможно. Многие вещи становятся понятны только тогда, когда ты оказываешься внутри новой системы и начинаешь взаимодействовать с ней самостоятельно.

Именно поэтому адаптация — это процесс, а не разовое действие.

Мой способ адаптации

Лично мне помогает принцип: не пытаться постоянно сравнивать новую страну с той, в которой ты привык жить, а постепенно учиться существовать в новых реалиях.

Это не означает, что необходимо отказаться от собственных ценностей или убеждений. Скорее, речь идет о способности принимать тот факт, что окружающая действительность может быть устроена иначе.

При переезде человек неизбежно сталкивается с ситуациями, которые в его родной стране воспринимались бы совершенно иначе. Это могут быть особенности городской среды, поведения людей, отношения к чистоте, правила дорожного движения, религиозные традиции, внешний вид жителей и множество других деталей.

В первые месяцы подобные различия способны вызывать настоящий культурный шок. То, что сначала кажется странным, непривычным или даже неприемлемым, со временем становится частью повседневной реальности.

Этапы адаптации

На мой взгляд, процесс адаптации можно условно разделить на несколько этапов.

Первый этап — первоначальный энтузиазм

Когда ты впервые приезжаешь в другую страну, практически все вокруг кажется интересным.

В моем случае это была жаркая Африка. Причем я приехала не в туристическую зону на короткий отдых, а для постоянного проживания и работы. Поэтому впечатления были совершенно другими.

Поначалу интересно буквально все: магазины, продукты, цены, улицы, транспорт, люди, климат. Ты сравниваешь стоимость привычных товаров со стоимостью в своей стране, замечаешь различия, привыкаешь к новому ритму жизни.

Выходишь утром на работу и понимаешь, что вокруг практически круглый год лето. И тебе это нравится.

Кажется, что впереди только новые возможности и яркие впечатления.

Но постепенно наступает следующий этап.

Второй этап — столкновение с реальностью

Через некоторое время первоначальная эйфория проходит, и ты начинаешь замечать не только привлекательные стороны новой страны, но и то, что существенно отличается от привычной жизни.

То, что раньше казалось интересным, теперь может вызывать раздражение или недоумение.

Возникают сложности с коммуникацией. Даже решение элементарного бытового вопроса может превратиться в небольшое испытание, если ты пока недостаточно хорошо владеешь языком или не понимаешь местных правил взаимодействия.

Постепенно человек начинает ощущать, насколько сильно изменилась его привычная жизнь. Нет привычного круга общения, знакомых магазинов и сервисов, понятной системы решения бытовых вопросов. Одновременно с этим необходимо продолжать работать, выполнять профессиональные обязанности и демонстрировать результат.

Именно на этом этапе психологическая нагрузка может ощущаться особенно сильно.

Третий этап — постепенное приспособление

Со временем психика начинает адаптироваться.

Ты перестаешь постоянно обращать внимание на людей, одетых иначе. Привыкаешь к особенностям городской жизни, к религиозным традициям и звукам незнакомого города.

Начинаешь знакомиться с людьми другой культуры и другого вероисповедания, постепенно преодолеваешь языковой барьер, находишь собственные способы взаимодействия с окружающими.

И в какой-то момент замечаешь, что то, что раньше казалось необычным, больше не вызывает эмоциональной реакции.

Это и есть один из признаков адаптации: новая среда перестает восприниматься как постоянный источник стресса.

Профессиональная адаптация

Отдельно хотелось бы выделить профессиональную адаптацию.

Каким бы грамотным и опытным ни был специалист, при переезде в другую страну он может столкнуться с трудностями не из-за недостатка профессиональных знаний, а из-за различий в организации рабочего процесса.

Может отличаться стиль руководства, система коммуникации внутри коллектива, отношение к срокам, распределение ответственности, способы постановки задач и обратной связи.

То, что в одной стране считается нормой делового поведения, в другой может восприниматься совершенно иначе.

Поэтому специалисту необходимо адаптироваться не только к новой должности, но и к новой профессиональной культуре.

Иногда приходится заново учиться тому, что раньше казалось очевидным: как правильно поставить вопрос, как донести свою позицию, когда проявить инициативу, а когда, наоборот, дать коллеге или руководителю больше пространства.

И здесь особенно важно не воспринимать возникающие сложности как собственную профессиональную несостоятельность.

Нередко проблема заключается не в том, что специалист стал хуже работать, а в том, что ему необходимо время для понимания новой системы.

Адаптация — это процесс

Переезд в другую страну — это возможность получить новый опыт, расширить профессиональные и личные границы, познакомиться с другой культурой и увидеть привычные вещи с совершенно иной стороны.

Но вместе с этим переезд требует определенной психологической готовности.

Не стоит ожидать, что адаптация произойдет сразу. У каждого человека этот процесс проходит по-разному: кто-то привыкает к новой среде за несколько месяцев, кому-то требуется значительно больше времени.

Главное — понимать, что испытывать растерянность, усталость, раздражение или тоску по привычной жизни в этот период абсолютно нормально.

Психологическая адаптация — это не необходимость стать другим человеком. Это способность научиться жить в новых обстоятельствах, сохраняя при этом собственную идентичность.

Со временем новая страна перестает быть просто «чужой страной». Она становится местом, в котором ты уже знаешь, как решать бытовые вопросы, как общаться с людьми, как работать, куда обращаться за помощью и как чувствовать себя более уверенно.

И, пожалуй, именно в этот момент можно сказать, что адаптация действительно состоялась.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 35 (638) / 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 09.09.2026. Дата выхода в свет: 16.09.2026.

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.