

Журнал «Научное обозрение. Педагогические науки» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство ПИ № ФС77-57475 выдано 27.03.2014 года. ISSN 2500-3402

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ – 0,733
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ – 0,276

Учредитель, издатель и редакция:
ООО НИЦ «Академия Естествознания»

Почтовый адрес: 101000, г. Москва, а/я 47
Адрес учредителя, издателя: 410056, г. Саратов,
ул. им. Чапаева В.И., д. 56
Адрес редакции: 410035, г. Саратов,
ул. Мамонтовой, д. 5

Founder, publisher and edition:
LLC SPC Academy of Natural History

Post address: 101000, Moscow, p.o. box 47
Founder's, publisher's address: 410056, Saratov,
56 Chapaev V.I. str.
Editorial address: 410035, Saratov,
5 Mamontovoi str.

Подписано в печать 30.04.2025
Дата выхода номера 30.05.2025
Формат 60×90 1/8

Типография
ООО НИЦ «Академия Естествознания»,
410035, г. Саратов, ул. Мамонтовой, д. 5

Signed in print 30.04.2025
Release date 30.05.2025
Format 60×90 8.1

Typography
LLC SPC «Academy Of Natural History»
410035, Saratov, 5 Mamontovoi str.

Технический редактор Доронкина Е.Н.
Корректор Галенкина Е.С., Дудкина Н.А.

Распространяется по свободной цене
Тираж 1000 экз. Заказ НО 2025/2
Подписной индекс в электронном каталоге
«Почта России»: ПИ565
© ООО НИЦ «Академия Естествознания»

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

С 2014 года издание журнала возобновлено
Академией Естествознания

**From 2014 edition of the journal resumed
by Academy of Natural History**

Главный редактор: Н.Ю. Стукова
Editor in Chief: N.Yu. Stukova

Редакционная коллегия (Editorial Board)

А.Н. Курзанов (A.N. Kurzanov)
М.Н. Бизенкова (M.N. Bizenkova)
Н.Е. Старчикова (N.E. Starchikova)
Т.В. Шнуровозова (T.V. Shnurovozova)

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2025 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
статьи проблемного
и научно-практического характера***

***The issue contains scientific reviews,
problem and practical scientific articles***

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

СТАТЬИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКОЙ ПЕСНИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	
<i>Анисимкова Д.В.</i>	5

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСТНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» УЧЕНИКАМИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	
<i>Савушкина А.М., Чеклецова Е.И.</i>	10

Филологические науки

СТАТЬЯ

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМ ПРОШЕДШИХ ВРЕМЕН В ИСПАНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	
<i>Алексанян С.В.</i>	15

Педагогические науки

СТАТЬИ

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЗАКОНЫ ГУКА» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ	
<i>Захарова А.А., Попов С.Е.</i>	27

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ЧЕРЕЗ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	
<i>Калыкеева А.А.</i>	33

АНАЛИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	
<i>Ковалёва М.Б., Огородникова Э.Ю.</i>	39

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАБОТЕ В ТАБЛИЧНОМ ПРОЦЕССОРЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ИНФОРМАТИКЕ	
<i>Романенкова К.Д., Васева Е.С.</i>	44

РОЛЬ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	
<i>Тыныстановна Н.А.</i>	50

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ МОДУЛИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	
<i>Федорова Н.В.</i>	55

Психологические науки

СТАТЬЯ

СТРАХИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ДЕСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ «РОДИТЕЛЬ – РЕБЕНОК» (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА)	
<i>Смирнова А.Е., Серебрякова Т.А.</i>	60

CONTENTS

Pedagogical sciences

ARTICLES

USING ENGLISH SONG AS A MEANS OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING <i>Anisimkova D.V.</i>	5
THE EFFECTIVENESS OF THE ORAL USE OF REFLEXIVE SPEECH CONSTRUCTIONS DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE “ENGLISH” BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS <i>Savushkina A.M., Chekletsova E.I.</i>	10

Philological sciences

ARTICLE

COMPARATIVE ANALYSIS OF PAST TENSE FORMS IN SPANISH AND ENGLISH <i>Aleksanyan S.V.</i>	15
---	----

Pedagogical sciences

ARTICLES

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING HOME EXPERIMENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE TOPIC “HOOKE’S LAWS” IN THE SCHOOL PHYSICS COURSE <i>Zakharova A.A., Popov S.E.</i>	27
DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION THROUGH HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN BIOLOGICAL EDUCATION <i>Kalykeeva A.A.</i>	33
TEACHING MEDICAL ENGLISH TO INTERNATIONAL STUDENTS <i>Kovaleva M.B., Ogorodnikova E.Yu.</i>	39
THE USE OF INTERDISCIPLINARY TASKS IN TEACHING HOW TO WORK IN A SPREADSHEET PROCESSOR AS A WAY TO INCREASE INTEREST IN COMPUTER SCIENCE <i>Romanenkova K.D., Vaseva E.S.</i>	44
THE ROLE OF CORE COMPETENCIES IN STUDENT EDUCATION <i>Tynyctanova N.A.</i>	50
INTERDISCIPLINARY MODULES AS A TOOL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION <i>Fedorova N.V.</i>	55

Psychological sciences

ARTICLE

FEARS AS A RESULT OF DESTRUCTIVE COMMUNICATION IN THE PARENT-CHILD SYSTEM (ON THE EXAMPLE OF PRIMARY SCHOOL AGE) <i>Smirnova A.E., Serebryakova T.A.</i>	60
---	----

СТАТЬИ

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКОЙ ПЕСНИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Анисимкова Д.В.

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
Екатеринбург, e-mail: diana.lol.2002@mail.ru*

Статья посвящена изучению способов и методов формирования и развития социокультурной компетенции обучающихся английскому языку с использованием песен на английском языке. Цель исследования – разработать серию заданий на основе песенного материала, направленную на развитие социокультурной компетенции школьников. Рассмотрены структура и содержание социокультурной компетенции с точки зрения разных исследователей. Обоснована важность использования песен на уроках английского языка, приведены примеры аспектов изучения иностранного языка, для развития которых можно использовать песенный жанр. Представлены критерии отбора подходящих песен для развития социокультурного аспекта. Описаны рекомендации по работе с песенным материалом. Предложен комплекс упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции обучающихся с использованием песенного материала. В заключение отмечено, что, хотя песенный жанр и является крайне эффективным средством, с помощью которого можно сформировать и развить социокультурную компетенцию, его не стоит считать основным или единственным существующим. Как правило, в руках опытных методистов песенный материал приносит максимальную пользу в учебный процесс: помогает изучить пример естественной речи носителя (с интересными идиомами, сленговыми выражениями), а также создает приятную, комфортную атмосферу в классе.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, песенный материал, методика, английский язык, культура, мотивация

USING ENGLISH SONG AS A MEANS OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Anisimkova D.V.

*Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg,
e-mail: diana.lol.2002@mail.ru*

The article is devoted to the study of ways and methods of formation and development of sociocultural competence of English language learners using songs in English. The aim of the research is to develop a series of tasks based on song material aimed at developing sociocultural competence for students at school. The structure and content of sociocultural competence from the point of view of different researchers are reviewed. Then the importance of using songs in English lessons is justified and examples of aspects of foreign language learning that can be developed using the song genre are given. Criteria for selecting appropriate songs for developing the sociocultural aspect are presented. Recommendations for working with song material are described. A set of exercises aimed at the formation of sociocultural competence of students using song material is offered. In conclusion, it is stated that the song genre is an extremely effective means by which it is possible to form and develop sociocultural competence, however, it should not be considered the main or the only existing one. As a rule, in the hands of experienced methodologists, song material brings maximum benefit to the learning process: it helps to study an example of natural speech of a native speaker (with interesting idioms, slang expressions), and creates a pleasant, comfortable atmosphere in the classroom.

Keywords: sociocultural competence, song material, methodology, English language, culture, motivation

Введение

На современном этапе развития педагогической практики уровень обученности иностранному языку определяет сформированность нескольких компетенций. Все больше и больше внимания уделяется коммуникативной компетенции, компонентом которой является социокультурная компетенция. В первую очередь необходимо установить, что автор понимает под термином «социокультурная компетенция». Проанализировав определение социокультурной компетенции (англ. sociocultural compe-

tence) в новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, можно сделать вывод о том, что социокультурная компетенция – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, нормам этикета, правилам поведения, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [1, с. 286].

Коммуникативный подход к обучению английскому языку получил широкое рас-

пространение в России с середины 1990-х гг. До сих пор он не теряет своей актуальности, а многие преподаватели даже выпускают свои онлайн-курсы с полным погружением в среду языка. Хотя при таком подходе используются разнообразные средства обучения, песенный материал все еще редко интегрируется в программу обучения иностранному языку. Однако песни на иностранных языках – это одно из самых эффективных средств для приобщения обучающихся к иностранной культуре, к ее реалиям.

Цель исследования – разработать серию заданий на основе песенного материала, направленную на развитие социокультурной компетенции для обучающихся в школе.

Материалы и методы исследования

Социокультурная компетентность, ее структура и компоненты рассматривались в исследованиях Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина [1], Л.В. Дудника, Т.С. Путиловской [2] и др. Также использование песенного жанра в образовательном процессе, в частности, преподавания иностранных языков исследовали отечественные педагоги и ученые, такие как А.П. Журавлев [3], Ю.А. Комарова [4], С.Ю. Соловьева [5] и др. Автор построил комплекс заданий на основе трудов и методических рекомендаций вышеперечисленных педагогов. В качестве основных методов в работе использованы описательный, сравнительный, сопоставительный методы, реализованные через комплекс более частных методик и приемов анализа, таких как компонентный анализ и дискурсивный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

В данный момент никакой процесс обучения не может обойтись без развития социокультурного аспекта, формирование которого зачастую является целью занятия. В качестве объекта обучения выступают культура и язык, а в качестве предмета – процесс изучения и усвоения навыков и знаний о культуре и языке другой страны.

Принимая во внимание неоднородность результатов исследований компонентного состава социокультурной компетенции, автор рассмотрел модели профессоров Л.В. Дудника и Т.С. Путиловской, а также Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина. В их исследованиях наиболее полно выражена лингвокультурная составляющая, которая, по мнению автора, является ключевой. Итак, структурная модель коммуникативной компетенции Л.В. Дудника и Т.С. Путиловской включает в себя четыре группы компетенций: социокультурные, лингвисти-

ческие, профессионально-коммуникативные и лингводидактические компетенции. Социокультурные компетенции включают интерактивную, межкультурную и социолингвистическую компетенции. Интерактивная компетенция включает знания и навыки, имеющие непосредственное отношение к взаимодействию с другими людьми, например поддержание либо завершение беседы, установление или поддержание доверия. Межкультурная компетенция подразумевает знания о культуре носителей языка, умение различать и соблюдать в процессе взаимодействия этические нормы речевого и неречевого поведения. Социолингвистическая компетенция включает в себя умения учитывать отношения между членами взаимодействия (статус, пол, возраст и др.), а также условия повседневного, делового и профессионального взаимодействия [2, с. 54].

Новый словарь методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина помимо определения понятия также раскрывает содержание социокультурной компетенции. Содержание социокультурной компетенции может быть представлено в виде четырех составляющих: а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета); б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры); в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении); г) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями) [1, с. 287].

Невозможно отрицать эффективность и важную роль песен в процессе изучения иностранного языка. Песенный материал является ценным источником информации для достижения различных целей:

1. Формирование и развитие фонетических навыков, речевого слуха (правильная артикуляция, произношение звуков).

2. Введение и закрепление лексического материала. Песня, как один из видов речевого общения, способствует более глубокому усвоению и расширению лексического запаса, так как включает в себя новые лексические единицы и выражения, объединенные с помощью рифмы. Ритмичная музыка стихов и песен помогает быстрому

усвоению слов, фраз, предложений, правильной интонации. В песнях знакомые слова встречаются в новом контексте. Это помогает активизировать его в аналогичных речевых ситуациях [6].

3. Песни повышают интерес обучающихся к изучению языка, повышают их мотивацию, привносят элемент неординарности и праздничности, что создает благоприятную среду для обучения.

4. Прослушивание песен на уроке также снимает эмоциональное напряжение, стресс (особенно если это энергичные, жизнерадостные песни).

5. Положительно влияют на нервную систему обучающихся повторы, ритмика и рифмовка, которые характерны для песен. Такие приемы позволяют обучающимся развивать память и внимательность.

6. Музыка, как средство формирования социокультурной компетенции, позволяет обучающимся достичь одной из основных целей изучения иностранного языка – приобщиться к иностранной культуре и участвовать в диалоге культур. Песни напрямую влияют на чувства и эмоциональное состояние людей, что выступает сильнейшим психологическим побудителем, мотивацией для изучения языка.

Чешский педагог Я.А. Коменский писал: «Тот, кто не знает музыки, уподобляется человеку, не знающему грамоты». Однако важно понимать, что песни могут иметь разную смысловую нагрузку, а иногда авторы песен и вовсе допускают грамматические ошибки и используют неправильное произношение. Поэтому необходимо методически правильно подойти к критериям выбора песенного материала.

Автором исследования представлены критерии «полезных» песен на уроках английского языка:

1. Текст песни не должен быть примитивным, содержать пропаганду насилия и жестокости (текст должен быть лиричен, насыщен интересной повторяющейся лексикой и грамматическими структурами).

2. Текст песни должен содержать информацию о культуре, истории, традициях стран, а также о поведенческой культуре носителей языка.

3. Текст песни должен быть актуален на настоящем этапе развития языка и общества.

4. Песня должна коррелировать с учебной программой.

5. Текст должен соответствовать возрасту и интересам аудитории (в идеале песня должна быть выбрана обучающимися).

Преподаватель кафедры иностранных языков А.П. Журавлев разработал критерии отбора текстов песен на английском языке

для изучения лексики, что тоже может пригодиться в данном исследовании, так как подбор правильной лексики – это чуть ли не самый важный этап при формировании социокультурной компетенции. Мысли автора и преподавателя А.П. Журавлева насчет актуальности и соответствия текста песни возрасту обучающихся совпадают, однако есть и различия в выбранных критериях:

1. Фонетический критерий. А.П. Журавлев считает важным подобрать песни с разборчивым произношением и понятным акцентом. К примеру, песни исполнителей с дефектами речи взять не получится, так как они будут создавать помеху в обучении. Также автор уточнил, что лучше выбирать песню в соответствии с изучаемым вариантом английского языка.

2. Лексический критерий. Данный критерий предполагает стилистическую и лексическую нейтральность текста. Необходимо не только избегать нецензурной, жаргонной лексики, но и подбирать материал, который соответствует уровню знаний обучающихся.

3. Грамматический критерий. Речь идет об умышленных «ошибках», которые допускаются авторами композиций для создания рифмы или какой-либо атмосферы. Такие тексты преподаватель советует исключать из отбираемого материала [3].

Ю.А. Комарова указывает, что, «отбирая песенный материал соответственно современным предпочтениям школьников, учитель повышает их мотивацию и заинтересованность в самом изучении иностранного языка. Отобранный музыкальный материал должен обязательно соответствовать принципу воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов школьников» [4]. Таким образом, одним из самых эффективных способов влияния на эмоции и чувства обучающихся является приобщение их к музыкальной культуре страны изучаемого языка. Музыкальная культура региона/страны – это целостность, в которой объединяются все существующие формы музыкального звукотворчества, включая музыку повседневности, традиционный и городской фольклор, а также музыку, создаваемую в рамках профессионального композиторского творчества [7].

После отбора подходящего песенного материала необходимо определиться с методами и формами работы с песней. Автор фокусируется на формировании социокультурной компетенции обучающихся, поэтому данная работа будет направлена на составление комплекса упражнений, которые будут содержать социальную и культурологическую информацию.

С.Ю. Соловьева разработала методические рекомендации по работе с песенным материалом. Автор предлагает следующие этапы работы с песней:

1. До прослушивания, дотекстовый этап, before listening. Степень мотивации обучающихся на данном этапе зависит от работы учителя. Для успешной работы на всех этапах учителю необходимо устранить возможные трудности, с которыми обучающиеся могут столкнуться. Учитель должен ознакомить обучающихся с ключевой лексикой и новыми грамматическими явлениями.

2. Во время прослушивания, while-listening. Автор предлагает прослушать материал с обучающимися 3 раза. При этом при каждом прослушивании необходимо ставить перед обучающимися новые задачи и постепенно повышать уровень заданий.

3. После прослушивания, follow up activities, after listening. Задания на заключительном этапе направлены на развитие всех навыков речевой деятельности, они должны носить коммуникативный характер. Также задания должны стимулировать обучающихся к дальнейшему использованию новой лексики, грамматических конструкций в собственной речи [5].

Тем не менее при выполнении любого алгоритма нельзя забывать о важности самой мелодии и ритма песни, которые могут пробудить у обучающихся чувства и эмоции, необходимые для создания креативной, благоприятной атмосферы, а также коммуникативной среды, для эффективной работы с текстом песни, что повышает интерес обучающихся к изучению языка и помогает ему как бы открыться к «чужой» культуре.

Автором разработан комплекс упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции с использованием песенного материала для обучающихся в старшей школе.

Обучающимся для прослушивания была представлена песня «Take Me Home, Country Roads» американского артиста Джона Денвера. Выбор данной песни в первую очередь обусловлен ее жанром. Жанр данной песни – кантри, зародился он в США и имеет там огромную культурную значимость. Более того, население США считает данный жанр национальным. Поэтому автор считает, что прослушивание и анализ данной песни выступит отличным средством для знакомства обучающихся с американской культурой.

Комплекс упражнений для формирования социокультурной компетенции с использованием песенного материала

Предтекстовый этап работы с песней

Упражнение 1

Обучающимся выдается раздаточный материал в виде текста песни с пропусками ключевых словосочетаний и слов, они должны вставить то, что они слышали. Важно дать возможность прослушать песню минимум три раза.

Упражнение 2

Обучающимся выдаются карточки с названиями географических объектов из текста песни и карточки с фотографиями данных мест. Обучающиеся должны сопоставить названия географических мест с фотографиями.

1. Shenandoah River.
2. West Virginia.
3. Country road.
4. Blue Ridge Mountains.

Текстовый этап работы с песней

Упражнение 1

Работа в группах по 5 чел.: учитель выдает карточки со строчками из песни на английском языке и карточки со строчками на русском. Команды должны сопоставить оригинальный текст с переводом. При этом последовательность строчек песни нарушена, следовательно обучающимся необходимо восстановить правильный порядок.

Упражнение 2

Обучающимся нужно составить три предложения с данными словосочетаниями и добавить географические места России (данное задание направлено на приобщение обучающихся к иностранной культуре посредством сопоставления со своей).

Пример: Northwest Caucasus, mountain mama (на Кавказе расположена самая высокая гора – Эльбрус)

Словосочетания:

1. ... mountain mama
2. Almost Heaven ...
3. Take me home ...

Послетекстовый этап работы с текстом песни

Упражнение 1

Обучающиеся составляют небольшое монологическое высказывание и выступают с ним, отвечая на выбранный ими вопрос из представленного списка:

- 1) How would you describe the lyrical hero of this song?
- 2) Do we have a country genre of music in Russia? What is our national genre?
- 3) How does the lyrical hero describe his homeland? Why do you think he describes it that way?
- 4) What is the main idea of the song? What is the song about?

Таким образом, автор представил методическую разработку для формирования социокультурной компетенции с использо-

ванием песенного материала. В разработку вошел комплекс из пяти упражнений для приобщения учеников к иноязычной культуре с использованием песни американского исполнителя Джона Денвера «Take Me Home, Country Roads». Данный комплекс позволяет задействовать основные виды речевой деятельности, а именно: аудирование, чтение, письмо и говорение.

Заключение

Исследователи приходят к выводу, что использование аутентичных песен на уроках иностранного языка не стоит воспринимать как главный метод обучения. Таким образом, использование песенного жанра в целях формирования и развития социокультурного компонента коммуникативной компетенции может стать эффективной стратегией преподавания на современном этапе при правильно подобранных песенных и методических материалах и рекомендациях.

Зачастую авторы песен, не догадываясь, как много это значит для изучающих их язык, вкладывают в песни культурные особенности своего региона, особенности быта, произношение и акцент (которые отличаются не только в каждой англоязычной стране, но и варьируются внутри конкретной страны) и другие моменты, которые охватывает социокультурная компетенция. Из всего вышеперечисленного можно заключить, что в современные учебные программы уроков по английскому языку

необходимо ввести изучение аутентичного песенного материала, так как он буквально является богатейшим источником культурной информации и реальным примером того, как говорят носители языка в естественной среде (фразеологизмы, идиомы, сленговые выражения).

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Дудник Л.В., Путиловская Т.С. Структура иноязычной коммуникативной компетенции. В сб. Межкультурная бизнес-коммуникация и инновационные проекты в обучении: монография. М.: РУСАЙНС, 2015. С. 31–37.
3. Журавлев А.П. Разработка критериев отбора текстов стихов и песен на английском языке для изучения лексики на среднем этапе обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. № 73. С. 10–14. DOI: 10.37313/2413-9645-2020-22-73-10-14.
4. Комарова Ю.А., Бирюлина А. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 41–47.
5. Соловьева С.Ю. Использование стихотворений и песен на уроках английского языка // European Research. 2016. № 9 (20). С. 63–69.
6. Sabdenbekova B.M. Methodological aspects of using songs in the process of teaching a foreign language // Statistics, accounting and audit. 2022. Vol. 87, Is. 4. P. 77–83. DOI: 10.51579/1563-2415.2022-4.08.
7. Абдулаева М.Ш., Керимханова Н.М. Музыкальная культура: содержание и структура в культурном пространстве региона // Культура и цивилизация. 2019. Т. 9, № 2А. С. 248–255. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2019-2/30-abdulaeva-kerimkhanova.pdf> (дата обращения: 21.02.2025).

УДК 37.015.31:372.8

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСТНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» УЧЕНИКАМИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Савушкина А.М., Чеклецова Е.И.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
Екатеринбург, e-mail: angel2003ekt@gmail.com, ekaterina.chekletsova@rsvpu.ru

Задачей современного учителя является поиск таких методов обучения, которые бы привели к созданию условий для привлечения внимания учеников к предмету и способствовали эффективному усвоению материала. Авторы считают, что устное использование рефлексивных языковых конструкций учениками средней школы в процессе изучения предмета «Английский язык» способствует развитию умения монологического высказывания. Целью данного исследования являлась разработка практических материалов, а именно рекомендаций по составлению рефлексивных языковых конструкций. В исследовании приняли участие 29 учеников 6 «а» класса Лицея № 109. Были разработаны рекомендации по организации использования рефлексивных языковых конструкций с целью развития умения монологического высказывания в процессе изучения предмета «Английский язык», а также раздаточный материал с речевыми конструкциями по теме «Модальные глаголы». В статье представлены результаты проведенного исследования: сравнительный анализ результатов первого и заключительного уроков. Авторами было установлено, что количество учеников, которые смогли полностью или частично дать ответы на поставленные вопросы и выступить сами, увеличилось после использования рефлексивных языковых конструкций. Результаты исследования подтвердили, что развитие рефлексивных умений у обучающихся средней школы в процессе изучения учебного предмета «Английский язык» является эффективным при условии устного использования рефлексивных речевых конструкций.

Ключевые слова: английский язык, рефлексия, рефлексивные умения, рефлексивные языковые конструкции, монологическое высказывание

THE EFFECTIVENESS OF THE ORAL USE OF REFLEXIVE SPEECH CONSTRUCTIONS DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE “ENGLISH” BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Savushkina A.M., Chekletsova E.I.

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg,
e-mail: angel2003ekt@gmail.com, ekaterina.chekletsova@rsvpu.ru

The task of a modern teacher is to find such teaching methods that would create conditions for attracting students' attention to this subject and contribute to the effective assimilation of the material. The authors believe that the oral use of reflexive speech constructions by secondary school students in the process of studying the subject “English” contributes to the development of the ability of monologue utterance. The purpose of this study was to develop practical materials, namely, recommendations for the compilation of reflexive speech constructions; as well as an analysis of the experimental results. The study involved 29 students of the 6th grade of Lyceum №109. Recommendations were developed on the organization of the use of reflexive speech constructions to develop the ability of monological utterance in the process of studying the subject “English”, as well as a handout with speech constructions on the topic “Modal verbs”. The article presents the results of the conducted research, namely, a comparative analysis of the results of the first lesson and the final one. The authors found that the number of students who were able to fully or partially answer the questions posed and speak on their own increased after using reflexive speech constructions. The results of the study confirmed that the development of reflexive skills among secondary school students in the process of studying the subject “English” is effective under the condition of the oral use of reflexive speech constructions.

Keywords: English, reflection, reflexive skills, reflexive speech constructions, monologue

Введение

С развитием общества и научного знания возникла потребность в обучении иностранным языкам. В Средние века и эпоху Ренессанса основными языками обучения были латинский и греческий. Первый язык применялся в университетском образовании и теологических исследованиях, тогда как на втором изучались произведения античных ученых.

С течением времени они утратили свои лидирующие позиции и перестали быть ос-

новными образовательными языками в связи с широким распространением научной литературы на национальных языках других стран. Теперь упор делается на применение полученных языковых знаний в реальных ситуациях: развитие навыков устной речи, чтения иностранной литературы, ведения бесед и понимания высказываний на иностранном языке. В настоящее время латынь и греческий язык остались преимущественно в системе высшего образования для лингвистов, врачей и биологов.

На данный момент к обязательному учебному предмету в школе относится «английский язык». В российских школах дети начинают изучать английский язык со второго класса. На изучение данного предмета в школе отводится следующее количество часов:

- в начальной школе со 2 по 4 класс – 2 ч в неделю;
- в основной школе с 5 по 9 класс – 3 ч в неделю;
- в средней школе в 10–11 классах – 3 ч в неделю.

Таким образом, на английский язык выделяется 105 ч (из расчета 3 учебных часа в неделю). Считается, что этого недостаточно для того, чтобы в полной мере достичь приличного уровня знаний в данной области.

Изучение иностранного языка является трудоемким процессом, который требует много самоконтроля, самодисциплины и самоанализа. О.А. Ахманова в своей работе пишет: «овладение иностранным языком представляет собой сложный процесс, требующий приобретения навыка непосредственного понимания читаемого или воспринимаемого на слух, формирование соответствующих мыслей непосредственно на базе чужого языка» [1].

Действительно, в школьной программе не предусмотрено такого количества учебных часов для освоения большого объема материала. В образовательном учреждении даются базовые знания, неспособные охватить много факторов. Кроме того, отсутствуют реальные ситуации, в которых обучающиеся могут активно практиковать свой английский.

Следовательно, задачей современного учителя является поиск таких методов обучения, которые бы привели к созданию условий для привлечения внимания учеников к данному предмету и способствовали эффективному усвоению материала [2, 3].

Авторы считают, что устное использование рефлексивных языковых конструкций учениками средней школы в процессе изучения предмета «Английский язык» способствует развитию критического мышления, формированию навыков наблюдения, в частности, за учебным процессом, критическому анализу процесса обучения. Рефлексия способна скорректировать, систематизировать знания и помочь развить необходимые навыки. Владение рефлексивными умениями открывает учителю и учащимся новые возможности в осуществлении рефлексивных процессов, которые влекут за собой развитие и саморазвитие личности учеников, а также способствует раскрытию творческого потенциала у обучающихся [4].

Благодаря рефлексивным умениям, человек учится ставить перед собой реальные цели и задачи, учитывая свои способности и умения, проводя первичный самоанализ результатов собственной деятельности. Ученики приобретают умение планировать свою учебную деятельность, формулировать цели и способы их достижения, учатся прокладывать путь для саморазвития [5].

Главным аспектом, доказывающим целесообразность использования метода рефлексивных речевых конструкций, является то, что, применяя данный метод, ученик общается на английском языке, из чего можно сделать вывод, что он развивает свои коммуникативные навыки, активизируя изучаемый язык.

Таким образом, при использовании этого метода происходит формирование уникальных навыков и умений, усвоение метапредметных знаний и овладение стратегиями, которые направлены на контроль и регуляцию познания [6]. Они могут быть применены учениками в процессе получения высшего образования, а затем в будущей профессиональной деятельности.

Понятие «рефлексия» (от лат. *reflexio* – «обращение назад») берет свое начало в философии. Именно здесь оно впервые появилось. Рефлексия означала мыслительный процесс, обдумывание индивидуумом ситуаций, происходящих вокруг него. Этот процесс происходил внутри, в сознании человека. Выражаясь другими словами, это деятельность, направленная на познание самого себя, которая открывает человеку содержание его внутреннего мира.

В итоге рефлексия перестала быть только философским или общенаучным понятием. В настоящее время оно относится также к специально научным, в частности к психологическим. В течение нескольких десятилетий в психологии изучается вопрос рефлексии [7].

Сегодня рефлексии можно рассматривать как метапредметное понятие, как междисциплинарный подход к обучению.

Для более детального рассмотрения темы в первую очередь нужно дать определение термину «рефлексия». Под «рефлексией» понимается процесс в психике, характеризующийся умением анализировать и давать оценку действиям другого человека, а также самого себя, размышляя над процессом и итогом своей деятельности.

Термин «рефлексия» трактуется в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова как «размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания». В свою очередь, М.В. Голубева трактует рефлексии как «любое размышление

человека, обращение субъекта на себя самого (самоанализ), свою личность, свои ценности, интересы, мотивы, эмоции, поступки, на свое знание или на свое эмоциональное состояние и события, которые уже произошли» [8].

Под рефлексивной языковой конструкцией понимается метаязыковое высказывание, которое включает в себя комментарий, описывающий отношение говорящего к результатам своей деятельности. Такая конструкция имеет в своем составе рефлексивный показатель.

В проведенном исследовании использовался термин «рефлексивная языковая конструкция», так как целью использования устного метода являлось развитие умения монологического высказывания на уроке английского языка, улучшение произношения. Данный метод также способствует развитию мышления, воображения и памяти, а также преодолению стеснения, так как требует публичных выступлений и практики разговорных навыков. Это позволяет чувствовать себя увереннее при общении на иностранном языке и в повседневной жизни.

Цель исследования – разработка практических материалов, а именно рекомендаций по составлению рефлексивных языковых конструкций.

Гипотеза исследования – развитие рефлексивных умений у обучающихся средней школы в процессе изучения учебного предмета «Английский язык» является эффективным при условии устного использования рефлексивных речевых конструкций.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 29 учеников 6 «а» класса МАОУ Лицей № 109.

Английский язык преподавался ученикам со второго класса. Согласно рабочему учебному плану, общее количество часов, отведенное на изучение английского языка в 6 классе, – 102 ч. Срок реализации рабочей программы – один учебный год. Исследование проводилось в течение 8 учебных недель, с учебной нагрузкой 3 ч в неделю. Учащиеся экспериментальной группы имеют уровень владения английским языком А2 (в соответствии с Общеввропейской шкалой уровней владения иностранными языками), средний возраст обучающихся – 12–13 лет.

Авторы акцентировали внимание на таких моментах, как:

- цель и задачи метода;
- систематичность выполнения;
- обязательность/добровольность;
- обязательный устный формат и др.

По форме метод устного использования рефлексивных языковых конструкций предполагал индивидуальное выполнение. Объектом исследования выступал процесс изучения английского языка, а также знания и навыки обучающихся, их чувства и эмоции, трудности и проблемы, появляющиеся в ходе изучения английского языка, а также методы и способы их преодоления.

Результаты исследования и их обсуждение

Были разработаны рекомендации по организации использования рефлексивных языковых конструкций с целью развития умения монологического высказывания в процессе изучения предмета «Английский язык». Данные рекомендации предназначены прежде всего для учителя, однако ученики также были с ними ознакомлены. Рекомендации представлены в табл. 1.

Таблица 1

Рекомендации по организации использования рефлексивных языковых конструкций с целью развития умения монологического высказывания

Цель	Развитие умения монологического высказывания
Задачи	1. Анализ и оценка собственного опыта изучения английского языка. 2. Переосмысление опыта изучения английского языка. 3. Формирование новых предположений с целью улучшения собственного процесса изучения английского языка
Обязательность/добровольность выполнения	Обязательно для всех учеников экспериментальной группы
Формат выступления	Выступления производятся по заранее подготовленным фразам-клише согласно изучаемой теме
Место и время выполнения	Монологическое высказывание производится в кабинете в последние 5–7 минут занятия
Предназначение	Выступление предназначено для анализа, оценивания и обратной связи с учителем

Таблица 2

Рефлексивные речевые конструкции с использованием модальных глаголов (Modal verbs)

- I can read more correctly
- I should be more active in class
- I realized that I could...
- I couldn't pronounce some words correctly
- I have to work harder
- I was able to answer the teacher's question correctly
- It was difficult because I had to...
- I was able to solve the exercises on time
- I was able to find out in class today...
- I can do better

Следующим этапом была выдача раздаточного материала для ознакомления с рефлексивными языковыми конструкциями. На момент проведения исследования учащиеся начали изучать большой раздел Modal verbs. Данные речевые конструкции были составлены с учетом данной темы. Используя их, ученики могли оценить свою деятельность на уроке, проанализировать

содержание учебного материала, а также выразить свои пожелания и предложения. Примеры языковых конструкций представлены в табл. 2. Обучающиеся могли использовать готовые фразы либо свои, но с обязательным использованием модальных глаголов.

Перед проведением исследования был проведен тестовый урок, на котором обучающимся было предложено ответить на вопросы об их деятельности на занятии. Результаты отображены на рис. 1.

В начале исследования для некоторых учеников выражение мыслей на английском было затруднительно. Они могли высказать свою мысль на русском языке, после чего совместно с классом переводили и обсуждали ее на английском языке.

Результаты заключительного урока отображены на рис. 2. Диаграмма показывает, что процент обучающихся, которые смогли ответить на вопросы, возрос в 3 раза; процент тех, кто ответил с ошибками либо на русском языке, остался практически неизменным, а количество тех, кто ничего не ответил, существенно уменьшилось.



Рис. 1. Первый урок
Источник: составлено авторами



Рис. 2. Заключительный урок
Источник: составлено авторами

В итоге, несмотря на первые показатели, ученики смогли значительно улучшить свои показатели. По результатам исследования можно сделать вывод, что использование рефлексивных языковых конструкций может улучшить показатель устных выступлений. Также может повыситься качество монологических высказываний и активность на занятиях.

Заключение

Результаты исследования показали, что развитие рефлексивных умений в средней школе при изучении английского языка является эффективным при условии устного использования рефлексивных речевых конструкций.

Список литературы

1. Ахманова О.А. О лингвистических основах преподавания иностранных языков // Методическая мозаика. 2007. № 8. С. 3а–11а.
2. Колесникова Н.А., Томашевская Л.А. Развитие рефлексивной деятельности студентов в процессе освоения английского языка // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 9. С. 63–70.
3. Сальникова Ю.В. Рефлексия в образовании // Вестник Воронежского института развития образования. 2019. № 3. С. 17–23.
4. Семенов И.Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности // Вестник Московского университета. 2015. № 4. С. 98–113.
5. Zhang X.D. Supporting E.F.L. Learners' reflective Practice through Systemic Functional Linguistic Praxis: A Longitudinal Case Study // Educational Sciences-Theory & Practice. 2018. № 18 (2). P. 495–513.
6. Евсеева Л.Н., Жемчугова С.А., Сафроненкова Е.Л. Использование нарративного метода заполнения рефлексивного учебного дневника с целью развития умения критической рефлексии в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» студентами нелингвистических направлений подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 7. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/78PDMN519.pdf> (дата обращения: 15.02.2025).
7. Евдокимова М.Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796). С. 111–125.
8. Голубева М.В. Рефлексивное обучение активному отношению к познанию // Образовательные технологии. 2011. № 2. С. 78–86.

СТАТЬЯ

УДК 811.134.2:811.111

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМ ПРОШЕДШИХ ВРЕМЕН В ИСПАНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Алексанян С.В.

*МАОУ «Школа №53» им. Б.Н. Слюсаря с углубленным изучением иностранных языков,
Ростов-на-Дону, e-mail: costalindia@mail.ru*

Целью данной исследовательской работы является проведение сопоставительного (контрастивного) анализа форм прошедших времен в испанском и английском языках на примере The Past Simple Tense (Past Indefinite) и The Past Progressive tense (continuous) tense. Основная задача исследования – разработка методических материалов для обучения путем выявления сходства и различия использования глагольных форм в обоих языках посредством разработки таблиц и инфографики эквивалентности временных форм глаголов прошедших времен английского и испанского языков. Данные методики обучения были использованы на занятиях обучающихся в классах с углубленным изучением испанского языка и английского языка в МАОУ «Школа №53 им. Б.Н. Слюсаря» г. Ростова-на-Дону. В процессе работы применялись как теоретические методы исследования (анализ литературы, обобщение, систематизация), так и практические (использование разработанных таблиц и информатики в учебном процессе). В результате исследования получены таблицы и инфографики эквивалентности на примере The Past Simple Tense (Past Indefinite) и The Past Progressive tense (continuous) tense для перевода на испанский язык, что облегчает переход от одного языка к другому. Результаты их применения на занятиях свидетельствуют о заметном повышении уровня знаний обучающихся в решении упражнений на прошедшие времена.

Ключевые слова: контрастивный (сопоставительный) анализ, прошедшее время, билингвальное обучение, испанский язык, The Past Simple Tense (Past Indefinite), The Past Progressive tense (continuous) tense

COMPARATIVE ANALYSIS OF PAST TENSE FORMS IN SPANISH AND ENGLISH

Aleksanyan S.V.

*School No. 53 named after B.N. Slyusar with in-depth study of foreign languages,
Rostov-on-Don, e-mail: costalindia@mail.ru*

The aim of this research work is to conduct a comparative (contrastive) analysis of past tenses in Spanish and English using The Past Simple Tense (Past Indefinite) and The Past Progressive tense (continuous) tense as examples. The main objective of the study is to develop methodological materials for teaching by identifying similarities and differences in the use of verb forms in both languages through the development of tables and infographics of equivalence of past tense verb forms in English and Spanish. These teaching methods were used in the classes of students in classes with advanced study of Spanish and English at the B.N. Slyusar School No. 53 in Rostov-on-Don. Both theoretical methods of research (literature analysis, generalisation, systematisation) and practical methods (use of the developed tables and infographics in the teaching process) were used in the course of the work. As a result of the research, tables and infographics of equivalence on the examples of The Past Simple Tense (Past Indefinite) and The Past Progressive tense (continuous) tense were obtained for translation into Spanish, which facilitates the transition from one language to another. The results of their application in classes indicate a noticeable increase in the level of students' knowledge in solving exercises on past tenses.

Keywords: contrastive (comparative) analysis, past tense, Spanish language, bilingual learning, The Past Simple Tense (Past Indefinite), The Past Progressive tense (continuous) tense

Введение

В условиях формирования полицентричного миропорядка наблюдаются рост информационного потока на иностранных языках и возрастающий интерес к нюансам взаимодействия между культурами. Для успешной коммуникации между носителями разных языков и культур необходимо учитывать национальные особенности языка, что диктует потребность в сопоставлении языковых структур и выявлении их национального своеобразия.

В связи с этим в современной лингвистике особое место занимает сопостави-

тельное языкознание, являющееся направлением сравнительной лингвистики и представляющее собой синхронный анализ двух языковых систем. Контрастивная лингвистика анализирует общие черты и различия сопоставляемых языков с целью разработки на основе полученных результатов наиболее действенного подхода к обучению одному из этих языков.

Сравнение языков началось еще в глубокой древности, когда носители различных языков столкнулись с потребностью объясняться между собой. В XIX веке ученые-языковеды разработали множество способов исследования языков, сравнивая

их между собой и изучая их историческое развитие. Эти методы заложили основу для нового направления в лингвистике XX века – лингвистики универсалий. Это направление также опирается на сравнение языков, но сосредоточено на поиске общих закономерностей и свойств, присущих всем или большинству языков мира. Другими словами, лингвисты XIX века заложили фундамент для сравнительного языкознания, а в XX веке это сравнение привело к поиску универсальных законов, управляющих языковой структурой [1, с. 5].

Контрастивная лингвистика, с тех пор как ее основал Роберт Ладо в 1950-х годах, часто ассоциируется с аспектами прикладной лингвистики, например с целью избежать интерференционных ошибок при изучении иностранных языков, как это пропагандировал Ди Пьетро, для обеспечения межъязыкового переноса в процессе перевода текстов с одного языка на другой, как продемонстрировали Винай и Дарбельнет (1958) и Хатим (1997), и для поиска лексических эквивалентов в процессе составления двуязычных словарей, как показали Хелтай (1988) и Хартманн (1991). Контрастивные описания могут быть сделаны на всех уровнях языковой структуры: звуки речи (фонология), письменные символы (графология), словообразование (морфология), значение слова (лексикология), коллокация (фразеология), структура предложения (синтаксис) и весь дискурс (тектология). Некоторые методы, используемые в корпусной лингвистике, доказали свою актуальность при проведении внутриязыковых и межъязыковых контрастивных исследований, например с помощью анализа параллельных текстов (Hartmann 1997).

В российской лингвистической традиции также имеется огромное количество работ, посвященных данному направлению. Их авторы – такие ученые, как В.Г. Гак, В.Н. Ярцева, В.Д. Аракин, И.А. Стернин, М.А. Стернина и многие другие. Соответствующее направление языкового анализа в отечественном языкознании называют сопоставлением языков, сопоставительной грамматикой – по аналогии с терминами «контрастивная грамматика» или «контрастивная лингвистика», пришедшими из английского языка [2, с. 5].

Контрастивная лингвистика – это практико-ориентированный лингвистический подход, который стремится детально описать различия и сходства между двумя или более языками с учетом фонологического, морфологического и синтаксического уровней. Его называют дифференциальной лингвистикой или лингвистикой контрастов.

Одна из основных целей контрастивной лингвистики – помочь людям, изучающим второй или последующий иностранный язык. По мнению большинства лингвистов, сопоставительная (контрастивная) лингвистика очень полезна при преподавании двух языков, поскольку дает возможность предсказать зоны интерференции языка А и языка В и осознанно овладевать языками.

Главная задача сопоставительного исследования в лингвистике – найти сходства и различия языковых подсистем двух или более языков; при этом одноименные подсистемы сравниваемых языков изучаются и анализируются автономно. После этого полученные результаты подвергают сравнению. В рамках сопоставительной лингвистики выявляются общие и различные черты в сравниваемых языках. Можно рассмотреть несколько примеров: контрастивный семный словарь [3, с. 60] и контрастивный толково-переводной словарь [3, с. 79], семантические особенности будущего времени в русском, английском и испанском языках [4, с. 142], контрастивный анализ особенностей употребления неопределенных форм глагола в испанском и английском языках [5, с. 11], анализ пар «ложных друзей переводчика» в английском и испанском языке с диахронической точки зрения [6], выявление сходства и различия глагольных форм в испанском и английском языках [7], контрастивно-функциональное исследование формирования временного аспекта в английском и испанском языках [8, с. 214], сравнение глаголов движения в испанском и итальянском, выражение уступительных отношений в испанском и английском, наименования одежды в испанском и французском... Список и направление таких исследований весьма обширны.

Основная цель данного исследования – проведение сопоставительного (контрастивного) анализа форм прошедших времен в английском и испанском языках на примере The Past Simple Tense (Past Indefinite) и The Past Progressive tense (continuous) tense. Задачей исследования является выявление методик, позволяющих облегчить переход из одного языка на другой в зависимости от ситуаций и целей общения, таким способом обеспечить ускорение освоения материала второго иностранного языка обучающимися. Также было произведена разработка методических материалов для обучения посредством выявления сходства и различия использования глагольных форм в английском и испанском языках в форме таблиц и инфографики эквивалентности временных форм глаголов прошедших времен английского и испан-

ского языков. Данные методики должны способствовать совершенствованию учебного процесса обучающихся, изучающих оба иностранных языка.

Гипотеза исследования: процесс формирования грамматической компетенции обучающихся, изучающих два иностранных языка (испанский и английский), будет более эффективным, если использовать техники сопоставительных таблиц и инфографики времен глаголов испанского и английского языков.

Ценность данной работы для практики заключается в потенциальном применении полученных результатов в билингвальном образовательном процессе при изучении грамматических аспектов английского и испанского языков. Благодаря сравнительному подходу результаты исследования могут быть полезны как при обучении английскому и испанскому на продвинутом уровне, так и при изучении их в качестве второго иностранного языка.

Материалы и методы исследования

Данная статья посвящена сопоставительному анализу и его практической ценности в билингвальном обучении иностранным языкам, а именно испанскому и английскому. Эмпирический материал настоящего исследования был отобран в ходе практических занятий при обучении испанскому и английскому языкам в МАОУ «Школ №53 им. Б.Н. Слюсаря» г. Ростова-Дону в классах с углубленным изучением соответственно испанскому и английскому языкам. Для анализа теоретического материала были использованы такие справочные материалы и ресурсы, как: «Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами» К.Н. Качалова, линия учебно-методического комплекса «Испанский язык» (Н.А. Кондрашова, С.В. Костылева), «The Cambridge Encyclopedia of the English Language» David Crystal, «Complete Advanced. Progress Tests» (Guy Brook-Hart Simon Haines), «Nueva Gramática de la Lengua Española» (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española), и другие источники.

Результаты исследований и их обсуждение

В данной работе подробно рассматриваются все случаи употребления и использования двух форм прошедшего времени в английском языке: The Past Simple Tense (Past Indefinite), Past Progressive tense (continuous) tense. Далее для каждого случая определяются и описываются соответствующие временные конструкции в испан-

ском языке, которые можно использовать для перевода. Это может быть как одно из четырех существующих времен прошедшего времени изъявительного наклонения испанского языка, так и специальные конструкции, такие как, например, *глагол haber (в Imperfecto) + причастие глагола estar + герундий*. Также для каждого случая использования рассматриваются соответствующие временные маркеры.

Распространенные случаи употребления и использования времени The Past Simple Tense. Соответствующие временные конструкции в испанском языке

Проанализируем самые распространенные случаи употребления и использования времени The Past Simple Tense (Past Indefinite) и для каждого случая подробно рассмотрим соответствующие временные конструкции в испанском языке. Можно отметить два типа использования The Past Simple Tense: действия в прошлом (случаи 1–5) и нереальные или воображаемые вещи в настоящем или будущем (рис. 1).

I. Действия в прошлом. Законченные действия, состояния или привычки в прошлом (случаи 1–5):

Случай 1. Указатель времени в прошлом. (finished time word).

Случай 2. Факты из прошлого. (facts from the past).

Случай 3. Детализация информации. (details of news).

Случай 4. Повторяющиеся действия. (repeating actions).

Случай 5. Глагол “to be”. Was and were.

II. Нереальные или воображаемые вещи в настоящем или будущем (случай 6).

Рассмотрим подробно каждый из вышеуказанных случаев.

Случай 1. Указатель времени в прошлом (finished time word)

Время The Past Simple Tense используется, когда в предложении идет речь о законченных действиях, состояниях или привычках в прошлом, когда у нас есть законченное время и соответствующий временной маркер: yesterday, last night, in 1970, 4 months ago, on February 23th и др. Примеры приведены в таблице 1.

Все предложения случая 1 из таблицы 1 переводятся на испанский язык в Preterito Indefinido – прошедшем времени, которое очень похоже на Past Indefinite, однако, безусловно, имеет ряд отличий, и ниже будет видно, что в других случаях использования Past Indefinite для перевода на испанский язык будет использовано не Preterito Indefinido, а другие времена или наклонения.

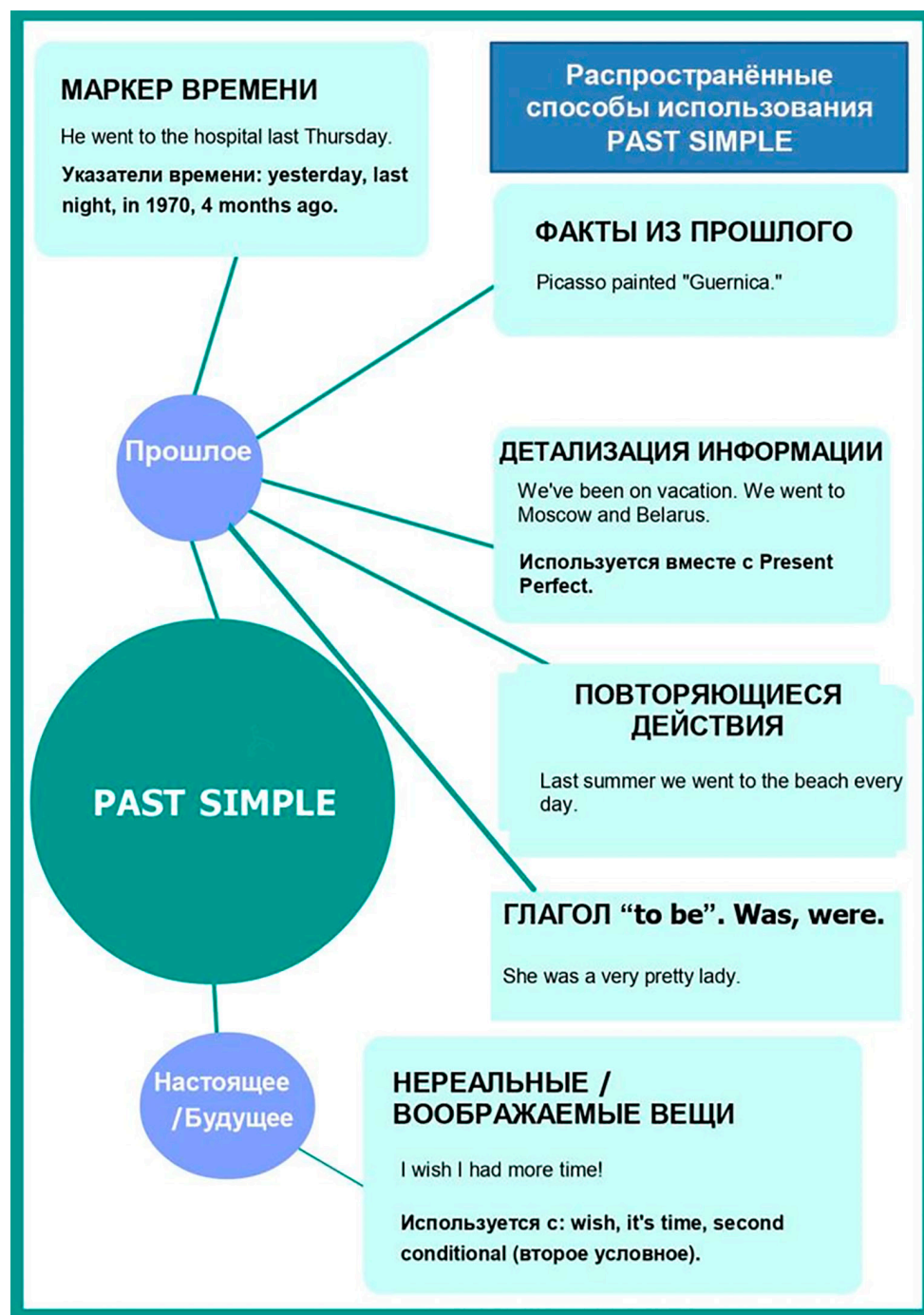


Рис. 1. Распространенные случаи употребления и использования времени
The Past Simple Tense (Past Indefinite)

Источник: составлено автором на основе

<https://www.perfect-english-grammar.com/past-simple-use.html>

Таблица 1

• I played a match <i>last week</i> • Ruslan went to the hospital <i>last Thursday</i> • We spent a lot of time in Belarus <i>in 2023</i>	• Я сыграл матч на прошлой неделе • Руслан попал в больницу в прошлый четверг • Мы провели много времени в Беларуси в 2023 году	• Jugué un partido la semana pasada • Ruslan fue al hospital el jueves pasado • Pasamos mucho tiempo en Bielorrusia en 2023
--	---	--

Случай 2. Факты из прошлого (facts from the past)

В данном случае The Past Simple Tense используется с законченными действиями, состояниями или привычками в прошлом, когда из общих сведений знаем, что определенный период времени уже закончился. Это могут быть факты из истории, или, например, это относится к случаям, когда человек, о котором говорится, уже умер. Примеры приведены в таблице 2.

Как видно из вышеприведенных примеров, все предложения случая 2 также переводятся на испанский язык в Preterito Indefinido.

Случай 3. Детализация информации (details of news)

Время Simple Past Tense (Past Indefinite) используется с законченными действиями, состояниями или привычками в прошлом, которые выражены с помощью настоящего совершенного Present Perfect или другого времени в английском языке. Иногда это называют 'details of news' («подробности новостей»). Примеры приведены в таблице 3.

В данном случае видно, что в первом примере в первом английском предложении использовано Present Perfect, а в переводе на испанский – Pretérito Perfecto Compuesto de Indicativo. Во втором предложении идет детализация ситуации в прошлом с помощью Simple Past Tense (Past Indefinite). В испанском языке здесь возможно использование как Pretérito Perfecto Compuesto de

Indicativo, так и Preterito Indefinido – в зависимости от контекста.

Случай 4. Повторяющиеся действия (repeating actions).

Примеры повторяющихся действий в прошлом, которые не имеют отношения к настоящему, приведены в таблице 4.

Для повторяющихся действий в прошлом в испанском языке используется Pretérito Imperfecto de Indicativo. Pretérito Indefinido de Indicativo в этом случае применять нельзя.

Случай 5. Глаголы to be, was и were

Глагол to be в прошедшем времени Simple Past Tense (Past Indefinite) используется, когда хотим сказать: кто-то/что-то был кем-то/чем-то; кто-то/что-то был каким-то; кто-то/что-то находился где-то. Этот глагол можно перевести на русский как: был, была, было, были. В прошедшем времени глагол to be имеет две формы: was и were: was – для единственного числа и were – для множественного (а также для местоимения второго лица you в значении и «ты», и «Вы»). Рассмотрим примеры (табл. 5).

Очевидно, что во всех случаях описания людей или объектов, состояний и местоположений в прошлом в испанском языке используется только Pretérito Imperfecto de Indicativo. Причем здесь очень важно различить использования глаголов ser и estar. Ser – быть, являться кем-то или чем-то. Estar – 1) находиться где-то; 2) находиться в каком-то состоянии.

Таблица 2

• Picasso painted "Guernica". • Peter the Great won the Battle of Poltava • Our ancestors came from the north.	• Пикассо написал картину «Герника». • Петр I победил в Полтавской битве. • Наши предки пришли с севера.	• Picasso pintó el Guernica. • Pedro el Grande ganó la batalla de Poltava. • Nuestros antepasados vinieron del norte.
---	--	--

Таблица 3

1) We've been on vacation. We went to Moscow and visited Belarus. 2) He's hurt his leg. He fell down the stairs when he was painting the kitchen.	• Мы побывали в отпуске. Мы ездили в Москву и посетили Белоруссию. • Он повредил ногу. Он упал с лестницы, когда красил кухню.	• Hemos estado de vacaciones. Fuimos / Hemos ido a Moscú y visitamos / hemos visitado Bielorrusia. • Se ha hecho daño en la pierna. Se cayó / se ha caído por las escaleras cuando estaba pintando / pintaba la cocina.
--	---	--

Таблица 4

• Last winter we went to the skating rink every day. • Usually every weekend we went to the cinema or theatre. • When he was ill, she visited him every day	• Прошлой зимой мы каждый день ходили на каток. • Обычно каждые выходные мы ходили в кино или в театр. • Когда он был болен, она навещала его каждый день.	• El invierno pasado íbamos todos los días a la pista de patinaje. • Normalmente todos los fines de semana íbamos al cine o al teatro. • Cuando estaba enfermo, ella le visitaba todos los días.
---	--	--

Таблица 5

Глагол was

• I was a small girl. • David was strong. • Tania was at work yesterday. • The book was interesting.	• Я была маленькой девочкой. • Дэвид был сильным. • Таня вчера была на работе. • Книга была интересной.	• Yo era una niña pequeña. • David era fuerte. • Tania estaba ayer en el trabajo. • El libro era interesante.
---	--	--

Глагол were

• At that time we were happy. • They were students last year. • You were at home at 7 PM	• В то время мы были счастливы. • В прошлом году они были студентами. • Ты был дома в 7 часов вечера.	• En aquel momento estábamos contentos. • Eran estudiantes el año pasado. • Estabas en casa a las 7 de la noche
---	---	--

Таблица 6

• If I won the lottery, I'd buy a house in Moscow. • I wish I had more time!	• Если бы я выиграл в лотерею, я бы купил дом в Москве. • Я бы хотел, чтобы у меня было больше времени!	• Si me tocara la lotería, me compraría una casa en Moscú. • ¡Ojalá tuviera más tiempo!
---	--	---

Таблица 7

The Past Simple Tense (Past Indefinite) и соответствующие времена и грамматические конструкции в испанском языке

	The Past Simple Tense (Past Indefinite)	Испанский вариант
I действия в прошлом		
1.	Маркер времени. Finished time word.	Preterito INDEFINIDO
2.	Факты из прошлого. Finished time period.	Preterito INDEFINIDO
3.	Детализация информации. Details of news.	Preterito INDEFINIDO / Pretérito Perfecto Compuesto
4.	Повторяющиеся действия. Repeating actions.	Preterito IMPERFECTO
5.	ГЛАГОЛ to be, was и were.	Preterito IMPERFECTO
II настоящее / будущее		
6.	Нереальные / воображаемые вещи. Unreal or imaginary things.	Modos Condicional y Subjuntivo

Примечание: составлено автором.

Случай 6. Нереальные / воображаемые вещи (unreal or imaginary things) (in the present or future)

Прошедшее простое время используется, чтобы говорить о вещах, которые не существуют в настоящем или будущем. Этот случай также соответствует второму условному предложению и после слов типа «желая». Примеры приведены в таблице 6.

В испанском языке в этом случае используются не прошедшие времена, а различные формы условного наклонения Modo Condicional и сослагательного наклонения Modo Subjuntivo).

В качестве общего вывода из вышеуказанных шести случаев можно получить

таблицу 7 и рисунок 2, в которых представлены различные грамматические конструкции, используемые для перевода Simple Past Tense (Past Indefinite) на испанский язык.

Распространенные случаи употребления и использования времени Past progressive tense. Соответствующие временные конструкции в испанском языке

Далее представлены самые распространенные случаи употребления и использования времени Past progressive (continuous) tense. Для каждого случая подробно рассмотрим соответствующие временные конструкции в испанском языке.



Рис. 2. The Past Simple Tense (Past Indefinite) и соответствующие времена и грамматические конструкции в испанском языке
Источник: составлено автором

Случай 1. Пересекающееся действие (overlapping action)

Действие в прошлом, которое накладывается на другое действие или время. Действие в прошедшем непрерывном времени начинается до и часто продолжается после другого более короткого действия или времени.

– **I was walking to the school when I met David.** Я шел в школу, когда встретил Дэвида. (Я начал идти до того, как встре-

тил Джона, и, возможно, продолжил после этого.)

– **At two o'clock, Tania was working.** В два часа Таня работала. (Она начала до двух часов и закончила после двух часов).

Посмотрим перевод данных выражений на испанский язык (табл. 8).

Наконец, вы можете использовать это время, чтобы описать два события, которые происходили одновременно в прошлом. Примеры приведены в таблице 9.

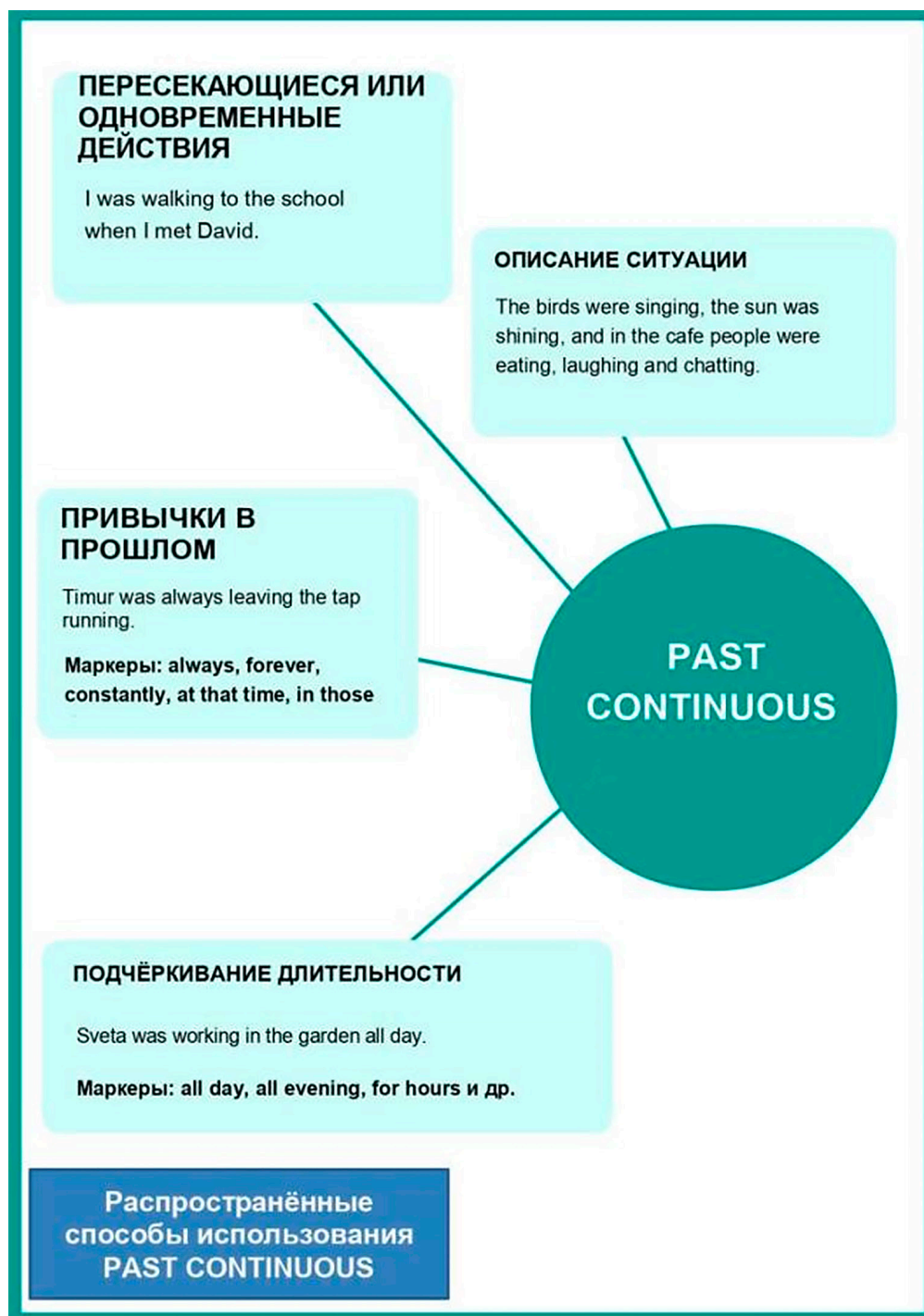


Рис. 3. Распространенные случаи употребления Past progressive (continuous) tense
 Источник: составлено автором на основе
<https://www.perfect-english-grammar.com/past-continuous-use.html>

Таблица 8

I was walking to the school when I met David.	Я шел в школу, когда встретил Дэвида.	Caminaba / Estaba caminando hacia la escuela cuando me encontré con David.
At two o'clock, Tania was working .	В два часа Таня работала.	A las dos, Tania estaba trabajando / trabajaba .

Таблица 9

I was singing while he was playing the guitar.	Я пел, пока он играл на гитаре.	Yo cantaba mientras él tocaba la guitarra.
My sisters were dancing and my brothers were sleeping.	Мои сестры танцевали, а мои братья спали.	Mis hermanas estaban bailando y mis hermanos estaban durmiendo .

Таблица 10

I was eating when Jorge arrived.	Я ел, когда пришел Хорхе.	Yo estaba comiendo cuando Jorge llegó.
We were cooking when the phone rang.	Мы готовили, когда зазвонил телефон.	Estábamos cocinando cuando sonó el teléfono.

Таблица 11

The birds were singing , the sun was shining , and in the cafe people were eating, laughing and chatting . Samson came in and showed everyone his painting.	Птицы пели, солнце светило, а в кафе люди кушали, смеялись и болтали. Самсон вошел и показал всем свою картину.	Los pájaros cantaban , el sol brillaba y en el café la gente comía, reía y charlaba . Sansón entró y les enseñó a todos su cuadro.
--	---	---

Кроме того, возможно использовать это время, чтобы описать что-то, что происходило в прошлом, но было прервано чем-то другим. Примеры приведены в таблице 10.

Во всех вышеизложенных примерах при переводе английских предложений на испанский язык используются два варианта:

1) Preterito Imperfecto (Caminaba, trabajaba);

2) Gerundio (Perífrasis progresivas) en pasado (Estaba caminando, estaba trabajando).

При этом в ситуации с герундием возможны две временные конструкции в прошлом:

А) Gerundio en Pretérito Imperfecto.

Yesterday when I **was leaving** home my wife texted me.

Вчера, когда я выходил из дома, жена прислала мне сообщение.

Ayer cuando **estaba saliendo** de casa mi mujer me mandó un mensaje.

В) Gerundio en Pretérito Perfecto Compuesto.

Today I **was having** a picnic in the countryside

Hoy **he estado merendando** en el campo

Сегодня я устраивал пикник на природе.

В случае А из-за временного маркера ayer (вчера) использовано Pretérito Imperfecto, а в случае В использовано Pretérito Perfecto Compuesto из-за временного маркера hoy (сегодня).

Случай 2. Описание ситуации (story background)

Также прошедшее продолженное время Past Progressive Tense может быть исполь-

зовано для предыстории рассказа, для описания ситуации (для обозначения действий используется Past Simple). Примеры приведены в таблице 11.

В этом случае также возможны два варианта: Preterito Imperfecto или Gerundio (Perífrasis progresivas) en pasado.

Случай 3. Привычки в прошлом (some past habits)

Привычки в прошлом. В данном случае рассматриваются ситуации с временными маркерами: «всегда», «постоянно», «навсегда» и др. Это похоже на то, как используется настоящее продолженное время для привычек, но в данном случае привычка началась и закончилась в прошлом. Сейчас этого не происходит. Примеры приведены в таблице 12.

В случае 3 также используется Preterito Imperfecto.

Случай 4. Подчеркивание длительности (emphasis of length of action)

Чтобы подчеркнуть, что что-то длилось какое-то время. Это употребление часто необязательно и обычно используется с такими временными выражениями, как «весь день», «весь вечер» или «несколько часов». Примеры приведены в таблице 13.

Здесь следует обратить внимание, что для перевода предложений случая 4 на испанский язык используется конструкция герундия в Preterito Indefinido (estuvo trabajando, estuvo leyendo), а не Preterito Imperfecto, как в предыдущих случаях. Это происходит потому, что у нас имеется завершённый период времени: todo el día (весь день) и toda la tarde (весь вечер).

Таблица 12

Timur was always leaving the tap running. Tania was constantly singing in her room.	Тимур постоянно оставлял кран включенным. Таня постоянно пела в своей комнате.	Timur siempre dejaba el grifo abierto. Tania cantaba constantemente en su habitación.
--	---	--

Таблица 13

Sveta was working in the garden all day. Tania was reading all evening this book.	Света весь день работала в саду. Таня читала эту книгу весь вечер.	Sveta estuvo trabajando en el jardín todo el día. Tania estuvo leyendo este libro toda la tarde.
--	---	---

Таблица 14

Simple Past Tense (Past Indefinite)
и соответствующие грамматические конструкции в испанском языке

	Past Progressive Tense (Continuous) Tense	Испанский вариант
1.	Пересекающиеся или одновременные действия. Overlapping action	Preterito Imperfecto Preterito Imperfecto + estar + gerundio Preterito Perfecto Compuesto + estar + gerundio
2.	Описание ситуации. Story background	Preterito Imperfecto Preterito Imperfecto + estar + gerundio Preterito Perfecto Compuesto + estar + gerundio
3.	Привычки в прошлом. Some past habits	Preterito Imperfecto
4.	Подчеркивание длительности. Emphasis of length of action	Preterito Indefinido + estar + gerundio

Примечание: составлено автором.

Также важно помнить, что нельзя использовать это время или любое другое непрерывное время со статичными глаголами.

Итак, подведем итоги. Аналог английского времени **Past Progressive Tense** в испанском языке можно условно назвать «**Preterito imperfecto progresivo**», и оно обозначается одним из четырех способов:

- Imperfecto (*bailaban*);
- estar (в Imperfecto) + герундий (*estaban bailando*);
- estar (в Compuesto) + герундий (*han estado bailando*);
- estar (в Indefinido) + герундий (*estuvieron bailando*).

Опытно-экспериментальная работа

Оценка текущего уровня знаний. На констатирующем этапе эксперимента с целью подтверждения актуальности работы обучающимся средних классов МАОУ «Школа №53 им. Б.Н. Слюсаря» г. Ростова-Дону были предложены упражнения на правильный выбор одного из времен прошедшего времени. Установка была дана на проверку грамматических навыков. Группе обучающихся средней школы

(А) с углубленным изучением испанского языка (и английским как вторым иностранным) было предложено выполнить тест, состоящий из 30 предложений, в которых глагол в скобках нужно было поставить в правильную временную форму английского языка. Количество участников группы А – 92 ученика. Средний процент верного выполнения задания – 57,7%. Минимальный процент верного выполнения задания – 28,3%. Максимальный процент верного задания – 86,7%.

Аналогично участникам группы В, состоящей из 94 обучающихся с углубленным изучением английского языка (и испанским как вторым иностранным), было предложено выполнить тест на прошедшие времена испанского языка, состоящий также из 30 вопросов. Средний процент верного выполнения задания – 55,6%. Минимальный процент верного выполнения задания – 23,4%. Максимальный процент верного выполнения задания – 90,6%.

Полученные в обеих группах результаты свидетельствовали об актуальности задачи и необходимости поиска решений по улучшению ситуации с успеваемостью.

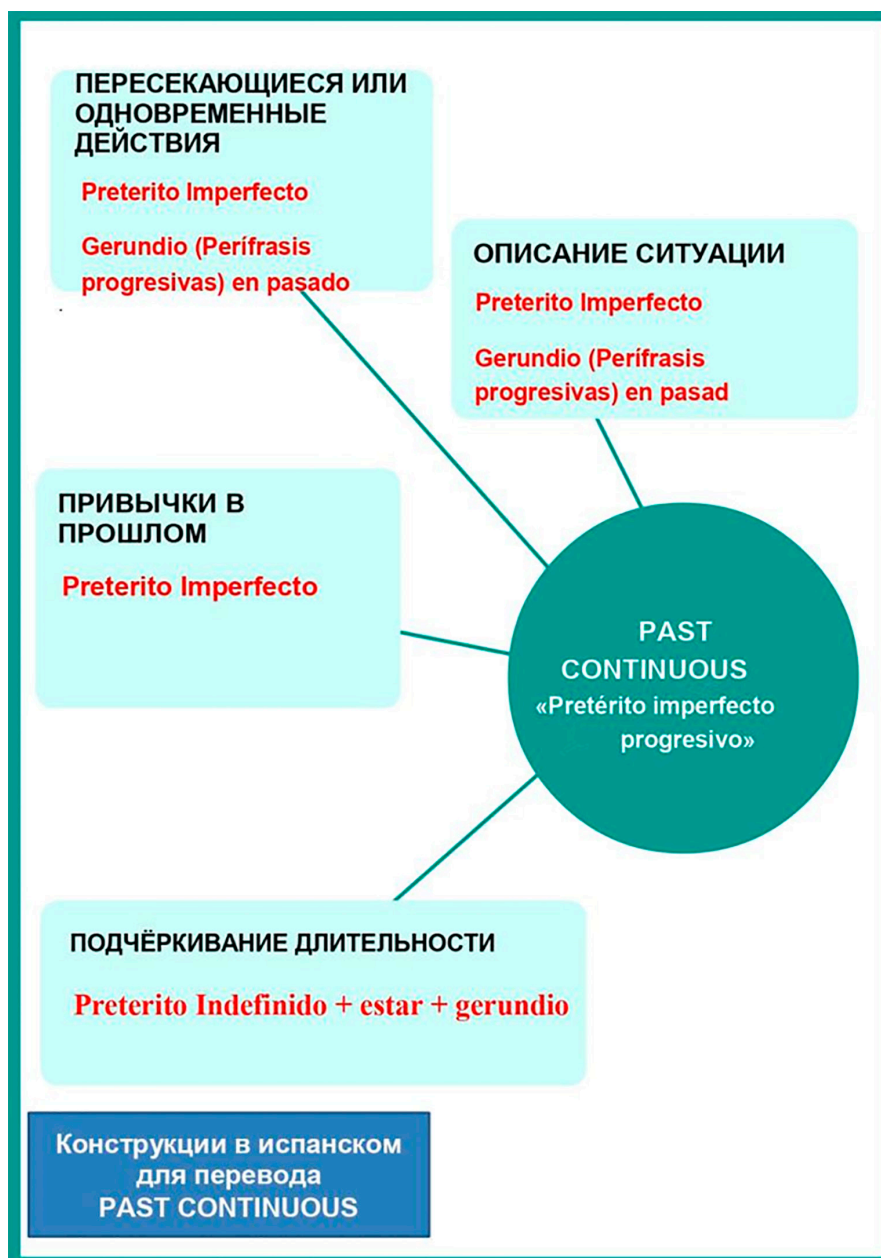


Рис. 4. Simple Past Tense (Past Indefinite) и соответствующие грамматические конструкции в испанском языке
Источник: составлено автором

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Далее с целью повышения уровня знаний в предложенной области обучающимся, которые участвовали в эксперименте на констатирующем этапе, были представлены указанные выше таблицы и инфографика эквивалентности времен глаголов для прошедших времен и соответствия им в испанском языке: таблица 7, рисунок 2, таблица 14, рисунок 4. Через неделю ребятам были предложены новые тесты на это же тему.

Средний процент верного выполнения задания участниками группы А составил 82,3%. Минимальный процент верного выполнения задания – 56,7%. Максимальный процент верного выполнения задания – 100,0%.

Средний процент верного выполнения задания участниками группы В – 80,3%. Минимальный процент верного выполнения задания – 63,3%. Максимальный процент верного выполнения задания – 100,0%.

Полученные результаты свидетельствуют о заметном повышении уровня знаний в решении упражнений на прошедшие времена как в группе А, так и в группе В.

Заключение

В процессе исследовательской работы были использованы как теоретические методы (анализ литературы, обобщение, систематизация), так и практические (применение разработанных материалов в учебном процессе с обучающимися). Были исследованы все случаи употребления прошедших времен в The Past Simple Tense (Past Indefinite) и The Past Progressive tense (continuous) tense и представлены соответствующие грамматические конструкции для перевода на испанский язык. Составлены таблицы и инфографика эквивалентности времен глаголов испанского и английского языков. Разработаны рекомендации для обучающихся.

Список литературы

1. Стернин И.А., Стернина М.А. Сопоставление как лингвистическая методология // Сопоставительные исследования 2015: межвузовский сборник научных трудов. Воронеж: «Истоки», 2015. 193 с. URL: <https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/comp-stud/comp-stud12.pdf> (дата обращения: 04.02.2025).
2. Гак В.Г. О контрастивной лингвистике // Вып. XXV. Контрастивная лингвистика / Сост.: В.П. Нерознак, В.Г. Гак. М.: Прогресс, 1989. 438 с.
3. Стернина М.А., Стернин И.А. Сопоставление как лингвистическая методология: монография. Воронеж: РИТМ, 2021. 215 с. URL: <https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/monographs/sopostav.pdf> (дата обращения: 04.02.2025).
4. Чуйкова О.Ю. Семантика будущего времени в русском, английском и испанском языках (взаимодействие темпоральности, аспектуальности и модальности): дис. ... канд. филол. наук. М., 2018. 272 с. URL: https://iling-ran.ru/theses/chujkova_full.pdf (дата обращения: 04.02.2025).
5. Alvarez M.L. Análisis contrastivo de la naturaleza categorial de las formas verbales no finitas en español y en inglés. Pontificia Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, 2022. 413 p. DOI: 10.46553/978-950-44-0116-2.
6. Алексанян С.В. Анализ пар «ложных друзей переводчика» в английском и испанском языке с диахронической точки зрения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2024. № 4. С. 27-34. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2542> (дата обращения: 04.02.2025). DOI: 10.17513/srps.2542.
7. Алексанян С.В., Соколова М.К. Особенности и возможности методики билингвального обучения испанскому и английскому языку // Научное обозрение. Педагогические науки. 2023. № 2. С. 26-32. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2474> (дата обращения: 04.02.2025). DOI: 10.17513/srps.2474.
8. Juan Rafael Zamorano Mansilla. La generación de tiempo y aspecto en inglés y español: Un estudio funcional contrastivo. Universidad Complutense de Madrid, 2006. 605 p. URL: <https://docta.ucm.es/entities/publication/65b4b79a-991d-4591-83e1-2e05b5909530> (дата обращения: 04.02.2025).

СТАТЬИ

УДК 372.853

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЗАКОНЫ ГУКА» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ

Захарова А.А., Попов С.Е.

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Нижний Тагил, e-mail: kz2gt2mie@yandex.ru, s-e-popov@yandex.ru*

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования требует развития исследовательских навыков у школьников, но традиционные уроки физики часто ограничены нехваткой оборудования, временем и разным уровнем подготовки обучающихся. Одним из решений этой проблемы являются домашние эксперименты, позволяющие изучать физические законы в доступных условиях. Цель исследования – разработка методики проведения домашних лабораторных работ по изучению закона Гука. Используются теоретические (анализ литературы) и эмпирические (проектирование содержания обучения, наблюдения за выполнением экспериментов) методы. Предложены два эксперимента: изучение деформации резинки (растяжение, сжатие, кручение), демонстрирующее пределы упругости, а также создание пружин из проволоки и расчет их жесткости, показывающий зависимость от материала и геометрии. Результатом данного исследования и являются методические разработки для проведения домашних экспериментов в процессе изучения темы «законы Гука» в школьном курсе физики. Методические разработки предполагают, что подобные задания могут способствовать более глубокому пониманию физических законов, развитию исследовательских навыков и самостоятельности обучающихся. Предложенный подход соответствует требованиям ФГОС к практико-ориентированному обучению и может быть адаптирован для школьного курса физики.

Ключевые слова: обучение физике, исследовательская деятельность, лабораторный практикум, домашние лабораторные работы, закон Гука, деформация, жесткость пружины

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZING HOME EXPERIMENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE TOPIC “HOOKE’S LAWS” IN THE SCHOOL PHYSICS COURSE

Zakharova A.A., Popov S.E.

*Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
of the Ural State Pedagogical University, Nizhny Tagil,
e-mail: kz2gt2mie@yandex.ru, s-e-popov@yandex.ru*

This article explores the potential of home experimental work as part of a school physics course for in-depth study of Hooke’s law and the formation of students’ research competencies. The author focuses on the problems of traditional laboratory practice: limited lesson time, lack of equipment, diverse level of training of students and difficulties in ensuring the safety of complex experiments. As a solution, home experiments are proposed that do not require specialized devices, allow students to work at an individual pace and integrate digital tools (Phyphox, Excel) for data processing. Two practice-oriented tasks are described in detail. The first is the study of types of deformation (stretching, compression, bending, torsion) using the example of a stationery elastic band, which clearly demonstrates the limits of elasticity and the transition to plastic deformation. The second is the creation of springs from copper and steel wire, followed by the calculation of their stiffness, which connects the theory of Hooke’s law with engineering design principles. Both experiments are accompanied by methodological recommendations: clear instructions, evaluation criteria, questions for discussion (for example, the use of deformation in engineering, the effect of material on stiffness) and creative tasks (the development of a shock absorber). Special attention is paid to the compliance of assignments with the requirements of the Federal State Educational Standard: the development of skills in analysis, critical thinking, working with data and scientific communication. The author emphasizes that homework complements, but does not replace schoolwork, providing a balance between safety and efficiency. The results of such experiments include increasing motivation, strengthening the connection between theory and practice, and developing the ability to apply knowledge in real conditions. The article is addressed to educators seeking to modernize the learning process through the personalization of learning and the integration of a research approach.

Keywords: physics training, research activities, laboratory practical work, home laboratory work, deformation, Hooke’s law, spring stiffness

Введение

Содержание школьного курса, включая его цели, методы и планируемые результаты, определяется государственными образовательными стандартами. В России ключевым документом в этой сфере вы-

ступает Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС), который закрепляет требования к программам, условиям их реализации и компетенциям, которыми должны овладеть ученики. Одной из при-

оритетных задач, которые определяет стандарт, является развитие исследовательских навыков – умений выдвигать гипотезы, планировать эксперименты, анализировать данные и критически оценивать результаты [1]. Эти компетенции становятся основой для формирования научного мышления и адаптации обучающихся к динамично меняющемуся миру. В рамках школьного обучения исследовательские навыки развиваются через лабораторные работы, проектную деятельность и решение проблемных задач. Например, на уроках физики ученики измеряют силу тока, на химии изучают реакции, а на биологии наблюдают за живыми организмами. Такая практика позволяет соединить теорию с реальным опытом, однако массовое обучение в условиях класса сталкивается с рядом ограничений, которые затрудняют равномерное развитие навыков у всех обучающихся.

Прежде всего, в классе присутствуют дети с разным уровнем подготовки, мотивации и познавательных способностей. Одни быстро включаются в работу, другим требуется дополнительное время и индивидуальные пояснения. Кроме того, школы часто не могут обеспечить каждого ученика персональным оборудованием для экспериментов, особенно в классах с высокой наполняемостью. Временные рамки урока (40–45 мин) также накладывают ограничения: сложные опыты приходится дробить на этапы, а неудавшиеся эксперименты не всегда удается повторить. Отдельным барьером остается безопасность. Многие лабораторные работы, связанные с химическими реактивами, электрическими приборами или биологическими материалами, требуют строгого контроля со стороны педагога, что делает их выполнение вне школы невозможным.

Для преодоления этих ограничений часть простых и безопасных экспериментов может быть вынесена в формат домашних заданий. Например, наблюдение за прорастанием семян в разных условиях (биология), измерение плотности жидкостей с помощью стакана и весов (физика), изучение кислотности бытовых растворов с индикаторными полосками (химия) или сбор данных о погоде (география). Такие задания не требуют специального оборудования, но позволяют ученикам работать в комфортном темпе, повторять опыты и глубже погружаться в тему. Домашние эксперименты развивают самостоятельность: школьники учатся фиксировать результаты, анализировать ошибки и делать выводы без прямого контроля учителя. Кроме того, этот формат стимулирует интерес к науке через личный опыт, а вовлечение родителей в процесс

(например, помощь в организации эксперимента) укрепляет связь семьи и школы.

Целью исследования является разработка методических рекомендаций по проведению домашних экспериментов при изучении закона Гука в школьном курсе физики.

Материалы и методы исследования

Для достижения цели исследования использовались теоретические и эмпирические методы исследования, а именно анализ педагогической литературы и нормативных документов, прогнозирование, наблюдение за процессом организации и представления результатов домашних экспериментальных работ обучающимися.

Результаты исследования и их обсуждение

Особую значимость домашние лабораторные работы приобретают в рамках изучения физики – дисциплины, где понимание законов природы невозможно без практического взаимодействия с явлениями окружающего мира. Физика как наука основана на эксперименте: именно через наблюдение, измерение и анализ данных формируется представление о механике, термодинамике, оптике или электромагнетизме.

Однако успешная интеграция домашних лабораторных работ требует соблюдения ряда условий. Задания должны быть абсолютно безопасными и доступными для выполнения в бытовых условиях. Учителю необходимо предоставить ученикам четкие инструкции, критерии оценки и рекомендации по фиксации результатов – например, в виде дневника наблюдений или фотоотчета. Важно также обсуждать домашние эксперименты на уроках: сравнивать полученные данные, разбирать типичные ошибки и связывать практику с теоретическим материалом. Такой подход не только дополняет классные занятия, но и помогает преодолеть неравенство в возможностях учеников, создавая условия для персонализации обучения.

Таким образом, домашние лабораторные работы становятся инструментом, который позволяет компенсировать объективные ограничения традиционного урока. Они расширяют границы классно-урочной системы, обеспечивают практическое закрепление знаний и отвечают требованиям ФГОС к развитию исследовательских навыков. Однако этот формат не заменяет, а дополняет школьные занятия, сохраняя баланс между безопасностью, доступностью и эффективностью. Внедрение таких заданий требует продуманной методической работы, но их потенциал в формировании критического мышления и научной грамотности

сти обучающихся делает этот шаг важным элементом современного образования.

В ходе изучения школьного физического лабораторного практикума было выявлено, что домашнему экспериментальному практикуму уделяется довольно мало времени. Поэтому было принято решение изучить предлагаемые курсом А.В. Перышкина варианты, а также альтернативные варианты извне.

В ходе исследования были проанализированы статьи и сделаны выводы, что все статьи подчеркивают важность практического подхода в обучении физике, будь то домашние лабораторные работы, экспериментальные практикумы или интерактивные методы. Эти подходы способствуют развитию у обучающихся не только теоретических знаний, но и практических навыков, критического мышления и интереса к предмету, однако некоторым темам не уделено достаточного внимания [2, 3].

Если рассматривать данный вывод подробнее, то в статьях раскрыто, что такие работы способствуют развитию экспериментальных навыков, самостоятельности и интереса к предмету. Домашние эксперименты помогают обучающимся лучше понять физические явления и законы. Такие работы должны быть безопасными, простыми в выполнении и не требовать сложного оборудования. А учитель должен учитывать индивидуальные особенности обучающихся и постепенно усложнять задания [4].

Также стоит учесть, что домашний экспериментальный практикум с использованием ИКТ повышает эффективность обучения и помогает обучающимся лучше усваивать материал и является более эффективным способом обучения, поскольку расширяет возможности домашних экспериментов [5, 6].

Однако стоит также учитывать, что обучение не может быть сбалансированным, если предлагать работать только с электронными средствами, поскольку виртуальные работы и моделирование дополняют, но не заменяют реальные эксперименты. Обучение дома требует комбинации методов для сохранения качества образования. Из предлагаемых С.В. Веселовой и Б.М. Штейном домашних лабораторных работ можно выделить следующие – создание модели электрических волн, математического маятника [7].

О.Н. Телешова приводит примеры домашних экспериментов для восьмого класса и раскрывает их влияние на учебный процесс, например, «Изучение теплового электробытового прибора» или «Расчет электроэнергии, расходуемой в быту» [8].

В статье Е.А. Румбешт и А.М. Ткачева в разделе методологии авторы ссылаются на исследования психологов и педагогов,

таких как А.Г. Асмолов и Г.И. Щукина, что добавляет теоретическую базу. Они предлагают использовать домашние опыты для повышения мотивации, опираясь на особенности подросткового возраста. Приводятся примеры опытов, например, «Инерция» с разрезанием яблока или «Испарение» с измерением температуры воды [8].

Таким образом, из тех материалов, что были изучены, не было предложено достаточно материалов по теме «Закон Гука», что вызывает некоторое беспокойство, поскольку данная тема важна и требует углубленного изучения в рамках школьного курса физики. Закон Гука является фундаментальной основой для понимания упругих свойств материалов, механики деформаций и их приложений в инженерных задачах. Его недостаточное освещение в учебных материалах может привести к пробелам в знаниях учащихся, затруднениям в интерпретации лабораторных экспериментов и решении практико-ориентированных задач. Для устранения этого пробела целесообразно создать ряд домашних экспериментов именно для большего раскрытия этой темы в курсе физики за девятый класс. Соответственно, учителям авторы предлагают некоторые домашние работы, которые можно привнести в обучение.

1. Эксперимент с резинкой: где заканчивается упругость?

Соответственно, ученикам авторы предлагают выполнить эксперимент, который наглядно демонстрирует законы деформации и упругости материалов.

Целью этого эксперимента является демонстрация и сравнение разных видов деформации упругих тел – растяжение, сгибание, кручение и сжатие – на примере канцелярской резинки. Для этого эксперимента понадобится только канцелярская резинка. В ходе эксперимента ученикам необходимо взаимодействовать различным образом с резинкой: сжимать, растягивать ее, давить на нее и т.д. После ученикам предлагается подумать над тем, в каких областях можно применить деформацию данного вида, например можно сделать вывод, что упругие деформации являются основой работы пружин и тросов, деформация изгиба может применяться для расчета балок в мостах, а деформация кручения необходима для создания валов и пружин кручения. А для деформации сжатия примером использования могут послужить амортизаторы.

Эксперимент с канцелярской резинкой наглядно демонстрирует ключевые виды деформации. Она демонстрирует растяжение при разведении концов резинки удлиняется, возвращаясь в исходное состояние после снятия нагрузки (упругость). Если

сила превышает предел, происходит разрыв или остаточное растяжение (пластичность).

Демонстрируется изгиб: при сгибании внешняя сторона растягивается, внутренняя сжимается. После отпускания резинка выпрямляется, но резкий изгиб вызывает необратимую деформацию.

Можно показать и кручение, это скручивание резинки приводит к упругому восстановлению, но избыточные обороты вызывают разрыв или остаточную деформацию.

При помощи канцелярской резинки можно показать также сжатие – при сдавливании резинка утолщается, возвращая форму после прекращения нагрузки.

В ходе опыта учащиеся увидят все виды деформации. Обучающиеся должны прийти к выводу, что упругость материала имеет пределы и что поведение резинки при деформации зависит от типа воздействия и приложенной силы. Они должны понять, что:

1) закон Гука работает только в зоне упругости: при растяжении, изгибе, кручении или сжатии резинка возвращается в исходную форму, если нагрузка не превышает критического значения;

2) при превышении предела упругости возникает пластическая деформация (остаточное растяжение, изгиб или разрыв), которая необратимо меняет структуру материала;

3) разные виды деформации (растяжение, изгиб, кручение, сжатие) по-разному влияют на материал: например, резкий изгиб вызывает локальное повреждение, а длительное сжатие приводит к «усталости» резинки;

4) понимание пределов упругости помогает инженерам проектировать безопасные конструкции (мосты, тросы, амортизаторы), где материалы не должны выходить за границы упругой деформации.

Резинка демонстрирует, что даже гибкие материалы имеют «точку невозврата». Этот опыт учит прогнозировать поведение объектов под нагрузкой и объясняет, почему в технике всегда учитывают запас прочности, чтобы избежать катастрофических последствий из-за пластической деформации или разрушения, а также в каких отраслях деформации могут быть применимы.

Соответственно, ученикам необходимо выдать следующую формулировку данной домашней лабораторной работы. В первую очередь надо постановить цель лабораторной работы и ее задачи, после ход работы, а также в каком формате представить результаты опыта. Также необходимо указать, к каким вопросам для обсуждения стоит подготовиться в классе.

Таким образом, цель работы – демонстрация и сравнение видов деформации упругих

тел (растяжение, сгибание, кручение, сжатие) на примере канцелярской резинки, а также изучение пределов упругости материала и последствий пластической деформации.

Задачи работы:

1. Провести эксперименты по разным видам деформации резинки: растяжение, сгибание, кручение, сжатие.

2. Наблюдать за упругим восстановлением или остаточной деформацией в зависимости от приложенной силы.

3. Сравнить влияние различных типов деформации на материал резинки.

4. Определить практические применения каждого вида деформации в технике и инженерии.

Ход работы:

1. Развести концы резинки, постепенно увеличивая силу, фиксируя удлинение и возврат в исходное состояние (упругость) или остаточное растяжение/разрыв (пластичность).

2. Согнуть резинку, наблюдая за растяжением внешней стороны и сжатием внутренней; проверить восстановление формы после отпускания.

3. Скрутить резинку, отмечая упругое восстановление или остаточную деформацию/разрыв при избыточных оборотах.

4. Сдавить резинку, фиксируя утолщение и восстановление формы после прекращения нагрузки.

Результаты опыта представляются следующим образом – в тетради, выделенной для лабораторных работ, фиксируются наблюдения за поведением резинки при каждом виде деформации.

После проведения лабораторной работы ученики пишут свои выводы о пределах упругости и условиях возникновения деформации.

Также предоставляются следующие вопросы для обсуждения в классе:

1. Приведите примеры практического применения разных видов деформации (пружины, мостовые балки, амортизаторы и т.д.).

2. Почему разные виды деформации по-разному влияют на материал?

3. Почему и как понимание пределов упругости может помочь в реальной жизни?

Авторы предлагают рассмотреть еще одну лабораторную работу:

2. *Создай свою пружину!*

Целью данной работы является создание пружин из проволоки, определение их жесткостей и сравнение различных материалов, из которых и были созданы эти пружины.

Этот творческий эксперимент предложен нами ученикам для изготовления пружины и изучения ее свойства. Для него понадобится медная и стальная проволока (50 см), фабричная пружина, цилиндрический предмет (карандаш, ручка) и плоскогубцы.

Ученик наматывает проволоку на цилиндрический предмет, формируя спираль. Она должна наматываться плотно, должно выйти от 10 до 15 витков, а на концах должны быть крючки для крепления. Нужно создать пружину из двух разных материалов, проделав одни и те же действия как с медной проволокой, так и со стальной.

После этого самодельные пружины подвешиваются, и проводится эксперимент, аналогичный опыту с фабричной пружиной, для определения их жесткости. Сравнение результатов помогает понять, как диаметр цилиндра влияет на жесткость, влияет ли вообще, какой материал больше подходит для пружин. Саму жесткость пружины определяют следующим способом – пружину подвешивают, измеряют исходную длину. Последовательно добавляют грузы, фиксируя удлинение. Данные записывают в таблицу.

Эти эксперименты позволяют обучающимся увидеть закон Гука в действии, научиться рассчитывать жесткость и понять практическое применение этих знаний – от пружин в механизмах до строительных материалов.

После выполнения опыта целесообразно также предложить обдумать следующие вопросы:

1. Как диаметр цилиндра влияет на жесткость? (увеличение диаметра снижает жесткость).
2. Где в быту встречаются пружины разной жесткости?

Для более эффективного обучения рекомендуется использовать цифровые инструменты, такие как приложение Rhyphox для записи данных или Excel для построения графиков. Интересным дополнением может стать мини-проект: разработка амортизатора для защиты хрупкого предмета при падении, где необходимо применить знания о жесткости пружин.

Подводя итог второго опыта, стоит сказать, что создание самодельной пружины из проволоки наглядно подтверждает действие закона Гука: в пределах упругости удлинение пружины прямо пропорционально приложенной силе. Эксперимент демонстрирует, что жесткость пружины зависит не только от материала, но и от геометрии: стальная проволока, благодаря более высокому модулю Юнга, обеспечивает значительно большую жесткость по сравнению с медной. Например, при одинаковой нагрузке стальная пружина удлиняется в 2–3 раза меньше, что делает ее идеальной для применения в механизмах, где требуется прочность и устойчивость к деформации (часы, амортизаторы, подвеска). Кроме того, опыт показывает, как диаметр цилиндра, на который наматывается проволока,

влияет на жесткость: увеличение диаметра снижает жесткость, так как витки пружины становятся крупнее и менее устойчивыми к нагрузке.

Этот эксперимент не только иллюстрирует физические законы, но и раскрывает инженерные принципы проектирования. Обучающиеся видят, как теория превращается в практику: расчеты жесткости становятся основой для создания реальных устройств, от простых механизмов до высокотехнологичных систем. Дополнительные задания, такие как разработка амортизатора для защиты хрупких предметов, углубляют понимание, показывая, как выбор материала и параметров пружины влияет на ее функциональность. Важно отметить, что эксперимент учит аккуратной работе с данными: даже небольшие погрешности в измерениях могут исказить результаты, а пластическая деформация при перегрузке пружины напоминает о необходимости соблюдения пределов упругости. Таким образом, опыт не только объясняет закон Гука, но и формирует навыки анализа, прогнозирования и применения знаний в реальных условиях.

Важно помнить, что материалы не следует перегружать, чтобы избежать их поломки, а все измерения необходимо аккуратно фиксировать в таблицах. Изучение закона Гука через эксперименты не только углубляет понимание физики, но и развивает навыки критического мышления, превращая абстрактные формулы в инструменты для решения реальных задач.

В результате эксперимента учащиеся убеждаются, что закон Гука работает на практике: удлинение пружины пропорционально приложенной силе, но только в пределах упругости материала. Они понимают, что жесткость пружины зависит от двух ключевых факторов:

1. Материала проволоки – сталь, благодаря высокой прочности и модулю Юнга, создает более жесткую пружину по сравнению с медью, что делает ее оптимальной для механизмов, где требуется устойчивость к деформации (например, в подвеске автомобиля или часах).

2. Геометрии пружины – увеличение диаметра цилиндра, на который наматывается проволока, снижает жесткость, так как витки становятся крупнее и легче растягиваются.

Кроме того, эксперимент показывает, как инженерные расчеты превращаются в реальные устройства: выбор материала и параметров пружины напрямую влияет на ее функциональность. Обучающиеся осознают важность точности измерений – даже небольшие погрешности могут исказить результаты, а превышение нагруз-

ки приводит к необратимой деформации, что напоминает о необходимости соблюдения пределов упругости в технике.

Данную домашнюю лабораторную также необходимо представить в таком виде, чтобы формулировка заданий была понятной для обучающихся.

Следовательно, цель данной работы – создание пружин из медной и стальной проволоки, определение их жесткости, сравнение свойств материалов и изучение влияния геометрических параметров (диаметра цилиндра) на жесткость пружин.

Задачи:

1. Изготовить пружины из медной и стальной проволоки путем намотки на цилиндрический предмет.

2. Провести эксперимент по определению жесткости самодельных и фабричной пружин с помощью подвешивания грузов и измерения удлинения.

3. Сравнить жесткость пружин из разных материалов и проанализировать влияние диаметра цилиндра на их свойства.

Ход работы:

1. Изготовьте пружины, для этого возьмите медную и стальную проволоку длиной 50 см. Плотно намотайте каждую проволоку на цилиндрический предмет (ручку, карандаш), сделав 10–15 витков. Сформируйте крючки на концах пружин для подвешивания грузов.

2. Проведите опыты с грузами. Подвесьте каждую пружину вертикально. Зафиксируйте пружину и добавьте небольшой груз, чтобы ввести пружину в диапазон упругих деформаций. Последовательно добавляйте грузы известной массы, фиксируя удлинение пружины после каждого добавления. Запишите данные в таблицу: масса груза, сила тяжести, удлинение пружины. Силу тяжести предварительно необходимо рассчитать.

3. Проанализируйте данные. Постройте график зависимости удлинения пружины от приложенной силы для каждого материала (можно использовать Excel или Rhyphox). Рассчитайте жесткость пружин по формуле закона Гука.

4. Дополнительное задание для данной домашней лабораторной работы. Спроектируйте амортизатор для защиты хрупкого предмета.

Данные должны представляться в формате таблицы с данными измерений, графиками для каждой пружины, иллюстрирующими зависимость удлинения от силы, также необходимо написать вывод о проделанной работе, где ученик должен выделить, как именно влияет материал проволоки на жесткость, как влияет диаметр и влияет ли вообще, по его мнению.

Следующие вопросы выносятся для обсуждения в классе:

1. Как диаметр цилиндра влияет на жесткость? (Увеличение диаметра снижает жесткость.)

2. Где в быту встречаются пружины разной жесткости?

Также можно вынести и дополнительные моменты для обсуждения в классе на усмотрение учителя, например можно задать следующие дополнительные вопросы:

1. Приведите примеры применения пружин разной жесткости в технике и быту.

2. В чем разница между упругой и пластической деформацией? Что произойдет, если перегрузить пружину?

Заключение

Проведенное исследование подтвердило эффективность домашних экспериментов для изучения закона Гука. Разработанные методики с использованием доступных материалов (резинки, проволоки) позволяют наглядно демонстрировать физические принципы, развивают исследовательские навыки и интерес к предмету. Такие задания успешно дополняют школьную программу, помогая преодолеть ограничения традиционных уроков. Важным результатом стали конкретные рекомендации по организации домашнего практикума, соответствующие требованиям ФГОС.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: с изм. от 18 июля, 8 нояб. 2022 г., 22 янв. 2024 г. // Гарант.ру. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 05.03.2025).
2. Перышкин А.В. Физика. 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. 10-е изд., доп. М.: Дрофа, 2006. 192 с. ISBN 5-358-00257-X.
3. Перышкин А.В., Гутник Е.М. Физика. 9 класс: учебник. М.: Дрофа, 2014. 319 с. ISBN 978-5-358-09883-1.
4. Луцай Е.В. Домашние лабораторные работы по физике в средней школе // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2014. № 4. С. 165–168.
5. Зенцова И.М. Домашний экспериментальный практикум как форма организации домашнего физического эксперимента // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2011. № 7. С. 36–52.
6. Филиппова И.Я. Вовлечение школьников в физику – от игрушек к проектной деятельности // Видеонаука. 2020. № 3 (19). С. 4–13.
7. Веселова С.В., Штейн Б.М. Дистанционное обучение: лабораторный практикум по физике. Дома и на природе // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 187–190.
8. Телешова О.Н. Практические работы для учащихся 8-го класса по физике как средство развития практических умений // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 216–220.
9. Румбешта Е.А., Ткачев А.М. Использование домашних опытов для развития мотивации учащихся основной школы к изучению физики // Ped.Rev. 2020. № 4 (32). С. 17–26.

УДК 371.7

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ЧЕРЕЗ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Калыкеева А.А.

*Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева,
Бишкек, e-mail: afinamailru@bk.ru*

Цель исследования – изучить влияние здоровьесберегающих технологий на учебную мотивацию школьников при изучении биологии. В рамках работы проведен анализ изменений мотивации обучающихся 8-х классов при применении данных технологий. В исследовании использованы анкетирование, статистический анализ и сравнение контрольной и экспериментальной групп. Результаты показали, что в экспериментальной группе значительно возросла мотивация к обучению, уменьшилось количество обучающихся с низким уровнем вовлеченности, а также снизилось негативное отношение к школе. Это подчеркивает важность здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. Кроме того, выявлено снижение интереса к внеклассным мероприятиям, что может свидетельствовать о перераспределении внимания обучающихся в пользу учебной деятельности. Таким образом, исследование подтверждает, что применение интерактивных методов, двигательной активности и личностно-ориентированного подхода способствует повышению учебной мотивации. Интересным оказалось снижение интереса к внеклассным мероприятиям среди обучающихся, активно использовавших здоровьесберегающие технологии. Это явление может быть связано с перераспределением их внимания в сторону учебной деятельности и требует дальнейшего изучения. Итоговые данные подтверждают необходимость интеграции данных технологий не только в основной учебный процесс, но и во внеурочную деятельность для создания целостной образовательной среды, способствующей укреплению учебной мотивации школьников.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, учебная мотивация, биологическое образование, школьное здоровье, физическая активность, психологический комфорт

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION THROUGH HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN BIOLOGICAL EDUCATION

Kalykeeva A.A.

Kyrgyz State University named after I. Arabaev, Bishkek, e-mail: afinamailru@bk.ru

The purpose of the study is to study the impact of health-saving technologies on the educational motivation of schoolchildren when studying biology. As part of the work, an analysis of changes in the motivation of 8th grade students when using these technologies was carried out. The study used questionnaires, statistical analysis and comparison of control and experimental groups. The results showed that in the experimental group, motivation to learn increased significantly, the number of students with a low level of engagement decreased, and negative attitudes towards school decreased. This highlights the importance of health-saving technologies in the educational process. In addition, there was a decrease in interest in extracurricular activities, which may indicate a redistribution of students' attention in favor of learning activities. Thus, the study confirms that the use of interactive methods, motor activity and a personality-oriented approach helps to increase learning motivation. Interestingly, there was a decrease in interest in extracurricular activities among students who actively used health-saving technologies. This phenomenon may be related to the redistribution of their attention towards learning activities and requires further study. The final data confirm the need to integrate these technologies not only into the main educational process, but also into extracurricular activities in order to create an integrated educational environment that helps strengthen students' learning motivation.

Keywords: health-saving technologies, educational motivation, biological education, school health, physical activity, psychological comfort

Введение

Формирование компонентов здорового образа жизни (ЗОЖ) у школьников является одной из ключевых задач современного общества [1, с. 23; 2, 3].

Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) – это комплексная система, создающая максимально благоприятные условия для сохранения, укрепления и развития физического, психического, эмоционального, интеллектуального

и личностного здоровья всех участников образовательного процесса [4, 5, 6]. Взаимодействие учеников с учителями и общей средой образовательного учреждения – забота о здоровье обучающихся должна быть совместной задачей не только врачей и психологов, но и педагогов [7, 8, 9]. Этот вопрос рассматривается в ряде исследований, посвященных актуальной теме современности – здоровью подрастающего поколения и формированию навыков ЗОЖ [10, 11, 12].

В своей работе А.С. Касымалиева (2023) рассматривает вопрос сохранения здоровья школьников и повышения их мотивации к занятиям физической культурой и спортом в условиях формирующей здоровьесберегающей школьной среды. Автор подчеркивает, что детский возраст является важным периодом для формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни, развития личностных качеств, нравственных основ, социальных установок и осознанного отношения к собственному здоровью. В исследовании обоснована необходимость овладения школьниками ключевыми компетенциями в сфере здоровья, а также разработки и внедрения системы мониторинга их физического развития, здоровья и физической подготовленности [13].

По мнению Н.О. Казаковой и Ч.С. Давлетовой (2020), школьный предмет «Биология», курс «Человек и его здоровье», обладает широкими возможностями для формирования познавательного интереса к обучению и формированию здорового образа жизни. Авторы рекомендуют использовать в повседневном обучении передовые технологии, создающие среду виртуальной реальности, позволяющую воспринимать новую информацию через все органы ощущения и самостоятельно ее переосмысливать [14].

По результатам исследования было выявлено, что 72,7% обучающихся, принявших участие в социологическом исследовании, обладают познавательным интересом к изучению предмета биологии, однако только 43,9% учеников используют полученную информацию для сохранения и укрепления здоровья. Как констатируют авторы работы, познавательная мотивация обучающихся обусловлена в большей степени внешними социальными стимулами [14].

В научной работе Ж.А. Жекшеналиевой (2018) представлены результаты урока химии на тему «Окислительно-восстановительные реакции», проведенного с использованием интерактивной доски и методов здоровьесбережения. В современном образовании особую актуальность приобретают мультимедийные, интерактивные и мобильные формы обучения. Применение таких методов в образовательном процессе побуждает учителей к переработке учебных материалов с использованием инновационных подходов. На основе полученных положительных результатов Ж.А. Жекшеналиева рекомендует чаще применять ЗОТ в образовательном процессе [15].

В своих исследованиях Г.Т. Асипова, Г.Т. Карабалаева утверждают, что формирование ценностного отношения к здоровью – это процесс приобретения и развития такой

мотивации, системы знаний, умений, которые обеспечивают ей возможность в течение всей дальнейшей жизни быть здоровой. Для совершенствования и формирования здоровья надо подходить к собственному здоровью как к ценности и формировать потребность в здоровом образе жизни [16].

Как известно, устойчивый познавательный интерес школьников, их учебная мотивация – один из критериев эффективности педагогического процесса [17]. Мотивация – это процесс сознательного выбора человеком того или иного типа поведения, определяемого комплексным воздействием внешних (стимулы) и внутренних (мотивы) факторов [18].

Формирование учебной мотивации без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена самой учебной деятельностью, обновлением содержания обучения, формированием у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний, развития активности [19].

Биология – предмет, играющий важную роль в достижении этих целей, и в его рамках здоровьесберегающие технологии могут быть органично введены в темы уроков и различные задания. Преподавание биологии предоставляет возможность не только для изучения научных основ ЗОЖ, но и для интеграции здоровьесберегающих технологий в учебный процесс. Эти технологии могут быть включены в различные аспекты уроков биологии, что позволяет обучающимся не только лучше понять физиологические процессы, происходящие в организме человека, но и научиться заботиться о своем здоровье [20].

Знания, получаемые на уроках биологии, составляют научную основу для формирования правильных представлений о здоровом образе жизни, о функциях органов и систем, о том, как факторы окружающей среды, питание, физическая активность и психоэмоциональное состояние влияют на здоровье человека. Кроме того, учебный процесс на уроках биологии может быть использован для более активного вовлечения школьников в осознание ценности ЗОЖ. Например, задания и проекты, связанные с сохранением здоровья, могут повысить мотивацию учеников к учебной деятельности, а также способствовать развитию навыков здорового поведения, таких как правильное питание, физическая активность, уход за телом и разумом [21].

Включение оздоровительных технологий в образовательный процесс может быть полезным и с точки зрения психоэмоционального состояния школьников, поскольку

это помогает создать более здоровую и доброжелательную атмосферу в классе, когда обучающиеся осознают важность заботы о своем организме и психическом здоровье.

Итак, использование здоровьесберегающих образовательных технологий в образовательном процессе играет ключевую роль в формировании у школьников осознанного отношения к своему здоровью. В ходе исследования в учебный процесс автор данной работы интегрировал различные методы ЗОТ, такие как личностно-ориентированное обучение, двигательная активность, дыхательная гимнастика, моделирование ситуаций и интерактивные технологии. Конкретные примеры внедрения данных технологий по различным темам уроков представлены в таблице.

Цель исследования – оценить уровень учебной мотивации обучающихся 8-го класса на уроках биологии (курс «Человек и его здоровье») в средней школе имени М. Орозбекова Айтматовского района Таласской области (Кыргызская Республика).

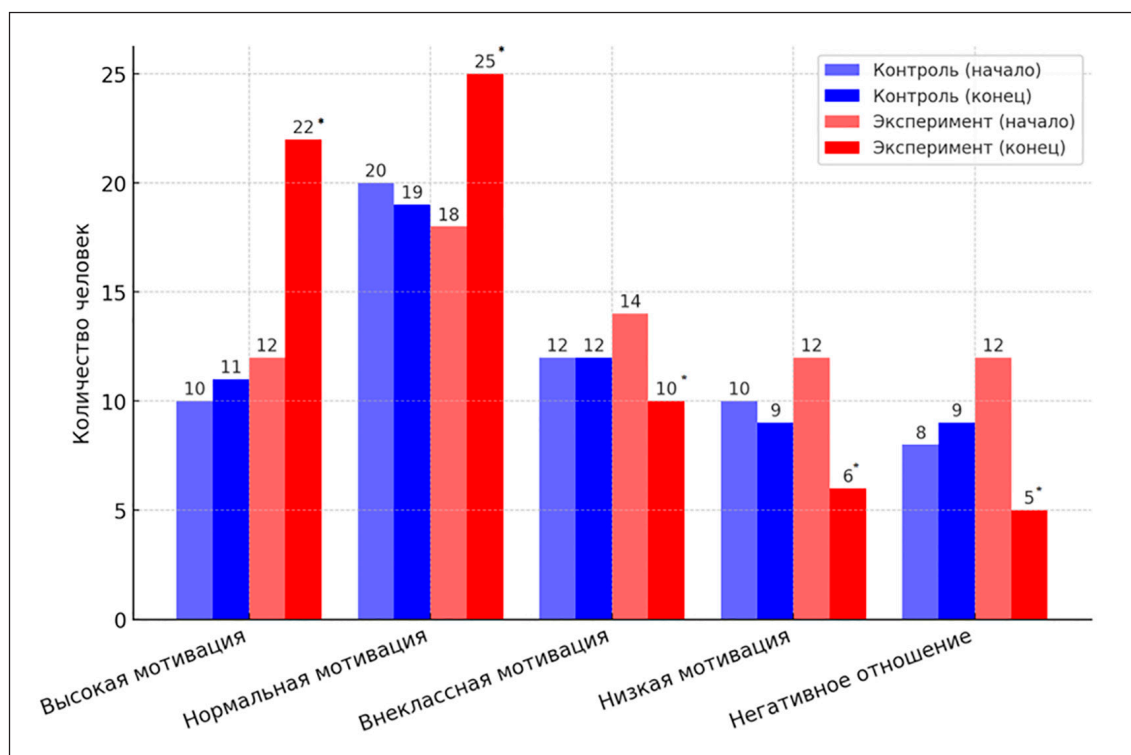
Исследование направлено на анализ влияния здоровьесберегающих образовательных технологий на мотивацию обучающихся. Полученные результаты позволят определить эффективность данных технологий в учебном процессе.

Материалы и методы исследования

Для выявления уровней учебной мотивации был проведен опрос учеников 8-го класса средней школы имени М. Орозбекова Айтматовского района Таласской области Кыргызской Республики. Целевую возрастную группу составили респонденты в возрасте 14–15 лет. Всего были опрошены 128 обучающихся, из них 62 юноши и 66 девушек. В контрольной группе было всего 60 респондентов, из них 29 юношей и 31 девушка, а в экспериментальной группе – 68 школьников, из них 33 юноши и 35 девушек. Исследования были осуществлены в начале и по завершении учебного года. Статистическая обработка полученных результатов проведена по программе SPSS 19.

Здоровьесберегающие компоненты урока биологии и технологии

Тема урока	Здоровьесберегающие компоненты	Здоровьесберегающие технологии
1. Значение здоровья для жизни, трудовой деятельности человека и развития общества	Раскрытие значения знаний о человеке в современной жизни	Личностно-ориентированное обучение, интерактивные лекции, обсуждения
2. Органы чувств. Зрительный анализатор. Слуховой анализатор	Гигиена зрения: предупреждение глазных инфекций, близорукости и дальнозоркости. Гигиена органов слуха [22]	Гимнастика для глаз, выполнение специальных упражнений, использование цифровых технологий для наглядности
3. Влияние физической культуры и физического труда на опорно-двигательную систему и здоровье	Определение гармоничности физического развития, формирование правильной осанки и предупреждение плоскостопия	Практические упражнения для коррекции осанки, двигательная активность на уроках, визуализация правильного положения тела
4. Иммуитет. Борьба организма с инфекцией	Профилактика инфекционных заболеваний. Значение вакцинации	Игровые технологии (сценарные игры по распространению инфекций), работа в группах, просмотр научных видеоматериалов
5. Гигиена сердечно-сосудистой системы	Профилактика сердечно-сосудистых заболеваний. Правила тренировки сердечно-сосудистой системы [22]. Последствия гиподинамии. Влияние курения	Интерактивные беседы, проведение экспериментов по влиянию физических нагрузок на сердечно-сосудистую систему (рефлекс Данини–Ашнера, проба Мартине и др.)
6. Гигиена дыхания	Профилактика болезней дыхательной системы	Дыхательная гимнастика, практические занятия, работа с кейсами по загрязнению воздуха
7. Гигиена органов пищеварения и предупреждение желудочно-кишечных заболеваний. Обмен веществ и энергии. Витамины	Правила приема пищи, предупреждение кишечных инфекций. Энергозатраты человека и пищевой рацион, нормы и режим питания. Значение витаминов для организма [22]	Метод кейсов, моделирование ситуаций по составлению здорового питания
8. Выделение. Строение и функции кожи. Постоянство температуры тела и способы ее регуляции	Уход за кожей. Гигиена одежды и обуви. Профилактика болезней кожи. Закаливание организма. Предупреждение почечных заболеваний	Практикумы по уходу за кожей, методы наглядного моделирования влияния внешней среды на организм [22]



Показатели школьной мотивации в контрольной и экспериментальной группах в начале и конце учебного года
 (* – различия между показателями групп статистически значимы, $p < 0,05$)

Автор статьи для определения уровня школьной мотивации обучающихся проводил анкетирование по анкете Н.Г. Лускановой (1993), состоящей из 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Автор предложенной методики отмечает, что наличие у обучающихся такого мотива, как хорошо выполнять все предъявляемые школой требования и показать себя с самой лучшей стороны, заставляет ученика проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования продемонстрировали значительное влияние здоровьесберегающих технологий на учебную мотивацию обучающихся (рисунок). Основные выводы можно разделить на несколько аспектов.

Рост учебной мотивации в экспериментальной группе

- В начале исследования уровень мотивации в контрольной и экспериментальной группах был примерно одинаковым.

- К концу учебного года количество обучающихся с высокой мотивацией увеличилось на 84,6%, а число школьников с низкой мотивацией уменьшилось на 50%.

- В контрольной группе существенных изменений не зафиксировано, что подчеркивает эффективность внедрения ЗОТ.

Снижение негативного отношения к школе

- В экспериментальной группе наблюдалось уменьшение негативного отношения к школе на 57,9%, что указывает на положительное влияние ЗОТ на образовательную среду и эмоциональное восприятие учебного процесса. Это может быть связано с уменьшением учебного стресса, улучшением психологического комфорта и ростом вовлеченности обучающихся.

Снижение интереса к внеклассным мероприятиям

- Зафиксировано снижение интереса к внеклассным активностям на 28,6% среди обучающихся экспериментальной группы.

- Возможное объяснение – перераспределение внимания и энергии школьников в пользу учебной деятельности.

Это требует дальнейшего анализа и, возможно, адаптации учебного процесса с учетом баланса между основной и внеклассной деятельностью.

Развитие осознанного отношения к здоровью

В ходе исследования использовались такие методики, как личностно-ориентированное обучение, двигательная активность, дыхательная гимнастика и интерактивные технологии.

Эти методы способствовали формированию осознанного отношения школьников к своему здоровью и пониманию его значимости для учебной деятельности.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о высокой эффективности здоровьесберегающих технологий для формирования учебной мотивации. Их дальнейшее применение и развитие могут стать важным инструментом в образовательной практике, способствующим не только повышению интереса к учебе, но и улучшению общего самочувствия школьников.

Итак, использование здоровьесберегающих технологий (активное применение на уроках биологии, использование методов повышения интереса к обучению, снижение учебного стресса) существенно повлияло на мотивацию школьников в экспериментальной группе.

Единственный аспект, требующий дополнительного внимания, — это снижение интереса к внеклассным мероприятиям (на 28,6%) в экспериментальной группе, что может быть связано с перераспределением внимания обучающихся на учебную деятельность. В дальнейшем целесообразно рассмотреть возможность интеграции здоровьесберегающих технологий не только в учебный процесс, но и в систему внеклассных мероприятий для поддержания общего уровня вовлеченности школьников.

Выводы

1. Внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс способствует формированию осознанного отношения школьников к своему здоровью и повышению учебной мотивации.

2. Применение интерактивных и игровых методов, двигательной активности и личностно-ориентированного обучения на уроках биологии положительно влияет на мотивацию обучающихся.

3. Использование здоровьесберегающих технологий привело к значительному увеличению числа обучающихся с высокой и нормальной учебной мотивацией, а также к снижению уровня учебного стресса.

4. Для успешного внедрения здоровьесберегающих технологий необходимо взаимодействие между учителями, медицинскими работниками, родителями и самими обучающимися.

Проведенное исследование показало, что использование здоровьесберегающих технологий в преподавании биологии положительно влияет на учебную мотивацию школьников. В экспериментальной группе наблюдались значительное увеличение числа обучающихся с высокой мотивацией и снижение количества учеников с низкой мотивацией по сравнению с контрольной группой. Это подтверждает эффективность таких методов, как активное вовлечение учеников, снижение учебного стресса и создание комфортной образовательной среды.

Список литературы

1. Дубровский В.И. Здоровый образ жизни. М.: RE-TORIK-A, Флинта, 1999. 560 с.
2. Давоян И.Л. Формирование у младших школьников представлений о здоровом образе жизни на уроках по курсу «Окружающий мир» // Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017. № 1 (5). С. 18-20.
3. Шабанов А.В. К вопросу о здоровьесберегающих технологиях в современной школе // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. № 10. С. 93-97.
4. Калыкеева А.А. Задачи формирования культуры здоровья учеников средней школы // Наука. Образование. Техника. 2023. № 3. С. 207-213. DOI: 10.54834/16945220_2023_3_207.
5. Калыкеева А.А. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у учащихся средней школы // Бюллетень науки и практики. 2023. № 8. С. 288-294. DOI: 10.33619/2414-2948/93/33.
6. Чалданбаева А.К., Калыкеева А.А. Педагогические условия формирования здорового образа жизни учащихся средних общеобразовательных школ // Вестник КГУ им. И. Арабаева. 2024. № 1. С. 147-154. DOI: 10.33514/1694-7851-2024-1-157-166.
7. Обрезская А.С., Булатов В.А., Волков Т.Н., Соловьева П.В. Значимость педагога и учебного заведения в формировании здорового человека // Ломоносов: сборник статей VI Международного конкурса молодых ученых. Пенза: Наука и Просвещение, 2024. С. 91-93. EDN MHUNZL.
8. Орлова Е.Ю. Технологии формирования здорового образа жизни обучающихся // Физическая культура: современные тенденции, актуальные проблемы и перспективы развития: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Самара, 24 ноября 2022 года. Самара: ООО «Научно-технический центр». 2022. С. 94-98.
9. Албанбаева Ж.О., Чалданбаева А.К. Влияние педагогического мониторинга как мотивационное условие успешного обучения // Вестник КГУ имени И. Арабаева. 2021. № 2. С. 102-107.
10. Елаева Е.Е., Крючков Д.Ю. Формирование основ здорового образа жизни у учащихся общеобразовательных школ // Science Time. 2015. № 12 (24). С. 217-221.
11. Кузнецова Э.А., Аптрашева Н.В., Васикова А.Ф., Лизуенко М.Э. Уровень компетенций обучающихся о правилах здорового образа жизни // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 159-163. DOI: 10.17513/snt.38191.
12. Чудоякова Е.Н. Проблема здоровья и формирования здорового образа жизни среди подростков // Молодежь в новом тысячелетии: проблемы и решения: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 26 февраля 2019 года. Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта». 2019. С. 197-202.

13. Касымалиева А.С. Научно-педагогические основы формирования здоровья и положительной мотивации к занятиям физической культурой // Стратегия формирования здорового образа жизни населения: экосистемный подход: Материалы XXI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти д.п.н., профессора В.Н. Зуева, Тюмень, 09–10 ноября 2023 года. Тюмень: Вектор Бук, 2023. С. 282-289. EDN UCNOPC.
14. Казакова Н.О., Давлетова Ч.С. О познавательной мотивации учащихся к изучению курса биологии «Человек и его здоровье» // Актуальные вопросы образования и науки. 2020. № 2 (70). С. 30-35. EDN MUOSUC.
15. Жекшеналиева Ж.А. Значение использования интерактивной доски на уроке химии // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2018. № 4. С. 161-164.
16. Асипова Н.А., Карабалаева Г.Т. Формирование ценностного отношения к здоровью как основная задача школьного и семейного воспитания // Известия Кыргызской академии образования. 2014. № 2 (30). С. 18-21. EDN WIANFV.
17. Панова Е.Е. Методика учебного соревнования при контроле знаний школьников по физике: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2004. 211 с.
18. Берестова Н.Ю. Оплата труда на наукоемком предприятии и особенности понятийного аппарата, применяемого в отношении оплаты труда // Экономика труда. 2023. Т. 10, № 5. С. 765-788. DOI: 10.18334/et.10.5.117758.
19. Панкратова И.А. Особенности учебной мотивации подростков городских и сельских школ // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. 2020. № 8. С. 284-288. EDN UETUTR.
20. Андреева Г.В. Применение здоровьесберегающих технологий на уроках биологии // Инновации в современной науке. Материалы VII Международного зимнего симпозиума. Центр научной мысли. М.: ООО «Спутник+», 2015. С. 179-182.
21. Айзман Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные психолого-педагогические аспекты его формирования. Новосибирск, 1996. 26 с.
22. Абызова А.Ж., Демина Л.Л. Здоровьесберегающие технологии на уроках биологии // Современный урок в условиях внедрения ФГОС: опыт, проблемы, перспективы: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции (г. Оренбург, 28 ноября 2016 года). Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2016. С. 4-6. EDN XSFUIP.

УДК 372.881.111.1

АНАЛИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ковалёва М.Б., Огородникова Э.Ю.

*ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет»,
Владивосток, e-mail: mkovalevatgmu@mail.ru, emmalingo@ya.ru*

Обучение медицинским специальностям в российских учебных заведениях становится все более популярным у иностранных студентов. Статья посвящена специфике обучения многонациональной, разноразовой группы иностранных студентов профессиональному языку. Целью данного исследования является попытка проанализировать опыт обучения медицинскому английскому языку иностранных студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело» в ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет». Фундаментальные отличия китайской системы образования от западных подходов к обучению обусловили различия в подходах к отношению и обучению английскому языку в учебных учреждениях Китая. Как следствие, студенты из Китая, приступая к изучению английского языка в российских вузах, испытывают языковые трудности. Хотя студенты из Китая имеют определенный уровень языковой подготовки, тем не менее, они демонстрируют относительно слабые навыки говорения, чтения, восприятия речи на слух и письма. В статье анализируются языковые трудности, которые возникли у студентов из Китая при освоении медицинского английского языка, и описывается практический опыт повышения эффективности усвоения изучаемого материала. Анализ опыта обучения иностранных студентов медицинскому английскому языку позволил сделать вывод, что эффективное обучение разноразовых студентов с различными национально-культурными традициями и образовательным опытом возможно при сочетании современных методов обучения иностранному языку с традиционными.

Ключевые слова: анализ, иностранные студенты, английский язык, медицинский английский, медицина, обучение, образование

TEACHING MEDICAL ENGLISH TO INTERNATIONAL STUDENTS

Kovaleva M.B., Ogorodnikova E.Yu.

*Pacific State Medical University, Vladivostok,
e-mail: mkovalevatgmu@mail.ru, emmalingo@ya.ru*

Education in medical specialties at Russian academic institutions is gaining popularity among students from various countries. This article focuses on teaching professional language skills to a diverse group of international students from different countries. The aim of this research is to analyze the experience of teaching medical English to international students enrolled in General Medicine at the Pacific State Medical University. The fundamental differences between the Chinese education system and Western one have led to variations in attitudes and methods of teaching the English language in educational institutions in China. Consequently, students from China, learning English language at Russian universities, encounter certain linguistic difficulties. Despite having a level of language preparation, Chinese students demonstrate relatively insufficient skills in speaking, reading, auditory comprehension, and writing. The article discusses practical experience on how to improve the effectiveness of learning by analyzing language difficulties faced by Chinese students when mastering medical English. The analysis of the experience of teaching medical English language to foreign students has led us to conclude that the combination of modern methods of teaching a foreign language with traditional ones can be used to achieve effective learning for students with different national and cultural traditions and educational experiences.

Keywords: analysis, foreign students, English language, medical English, medicine, training, education

Введение

Популярность российского образования в мире растет с каждым годом благодаря укреплению суверенитета страны и, как следствие, расширению и укреплению экономических, научно-технических и культурных связей с дружественными странами. Согласно Московскому международному рейтингу вузов «Три миссии университета», Россия входит в первую пятерку стран по наличию университетов мирового уровня и занимает 5-е место по экспорту высококачественного высшего образования [1]. Российские высшие учебные заведения успешно интегрированы в мировую акаде-

мическую среду и закономерно вызывают интерес у иностранных студентов. Количество иностранных студентов, которые выбирают российские вузы, увеличивается быстрыми темпами из года в год, согласно данным Минобрнауки, число зарубежных обучающихся составило более 355 тыс. человек в 2023 году. География иностранных студентов очень обширна. Интерес к российским учебным заведениям проявляют студенты из стран СНГ, Китая, Индии, Африки и Латинской Америки, что бесспорно служит доказательством высокого качества оказываемых образовательных услуг и востребованности российского образования в мире. Одним из приоритетных направ-

лений подготовки среди иностранных студентов является направление, связанное с изучением медицинских специальностей: «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология». Иностранные студенты активно выбирают российские высшие медицинские учебные заведения для получения медицинского образования. Отечественные вузы, оперативно реагируя на возрастающий интерес к образовательным программам, предоставляют иностранным студентам как возможность обучаться медицинским специальностям на русском языке, так и выбирать программы, где обучение проходит на английском языке.

В отечественном и зарубежном научном дискурсе представлен ряд публикаций, в которых авторы, изучая особенности обучения китайских студентов иностранному языку, обращают внимание на необходимость учитывать национальную специфику преподавания и обучения, основанную на конфуцианских традициях, и исторически сложившееся отношение к английскому языку в Китае. Отечественные авторы С.В. Мяникова, А.И. Попова, И.Н. Заблотакая, Н.Ю. Шепелева предпринимают попытки проанализировать специфику преподавания английского языка китайским студентам [2], описывают приемы изучения английского языка в смешанных группах иностранных студентов [3], отмечают необходимость более глубоко исследовать лингвометодические особенности при обучении китайских студентов [4] и описывают современные интерактивные методы обучения иностранному языку [5] с целью помочь российским преподавателям построить эффективный и успешный процесс обучения.

Зарубежные авторы Sue Wright, Lin Zheng и P. Manorum, N. Hunsapun, W. Chansanam исследуют динамику изменения отношения к изучению и преподаванию английского языка в среднеобразовательных и высших учебных заведениях Китая с 1980-годов и по настоящее время. По мнению авторов, такие факторы, как невозможность использования интерактивных методов обучения из-за высокой наполняемости классов, нехватка профессиональных преподавателей, низкая мотивация обучающихся, так как общение с носителями языка маловероятно, страх публичных выступлений из-за боязни совершить ошибку и «потерять лицо» и возрастающая роль китайского языка как нового *lingua franca*, объясняют, почему уровень владения английским языком в Китае недостаточно высокий [6, 7].

Целью исследования является попытка проанализировать опыт обучения медицинскому английскому языку иностранных

студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело» в ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет».

Материал и методы исследования

В Тихоокеанском государственном медицинском университете, как и других медицинских вузах России, обучается большое количество иностранных студентов, среди которых обучающиеся из Индии и Китая составляют самую многочисленную группу. Иностранные обучающиеся, выбравшие медицинскую специальность «Лечебное дело» на английском языке, приступают к изучению дисциплин, предусмотренных учебным планом выбранной специальности. Первые годы обучения в медицинском вузе являются самыми сложными и интенсивными. Будущие врачи, помимо изучения естественно-научных и медикобиологических дисциплин, изучают также гуманитарные дисциплины.

Дисциплина «Медицинский английский язык», которая входит в блок гуманитарных дисциплин, рассчитана на 72 часа аудиторной работы и изучается студентами на протяжении первого семестра. Содержание рабочей программы предусматривает изучение анатомического строения и функций восьми систем человеческого организма: The Skeletal system, The Muscular system, The Cardiovascular system, The Respiratory system, The Urinary system, The Endocrine system, and The Nervous system. В ходе освоения дисциплины обучающиеся изучают профессиональную лексику, необходимую для базового ориентирования в медицинской терминологии, читают аутентичные адаптированные медицинские тексты, учатся воспринимать медицинскую терминологию на слух и продуцировать устные высказывания на английском языке по изучаемым темам, используя соответствующие медицинские термины.

Преподавание дисциплины «Медицинский английский язык» ведется исключительно на английском языке, так как до недавнего времени по данной программе обучались исключительно студенты из Индии – страны, в которой английский язык, не будучи государственным языком, считается временным официальным языком [8]. В 2024 г. впервые в Тихоокеанский государственный медицинский университет на специальность «Лечебное дело» с обучением на английском языке, помимо студентов из Индии, поступили студенты из Китая и Таиланда. Общее количество обучающихся составило 10 человек: 3 студента из Индии, 6 студентов из Китая и 1 студент из Та-

иланда. При поступлении студентами были предоставлены документы, подтверждающие уровень владения английским языком. Обучающиеся из Индии и Китая, согласно Общеввропейской компетенции владения иностранным языком [9], имели уровень B1, а студентка из Таиланда – уровень C1. Таким образом, состав группы был многонациональный, английский язык был языком-посредником для общения в группе, так как ни для преподавателя, ни для обучающихся он не являлся родным. Учитывая уровень владения языком студентами-иностранцами, усвоение нового языкового материала не должно было вызвать никаких затруднений. Однако уже после проведения первых двух практических занятий стало очевидно, что обучающиеся из Китая, несмотря на предоставленные сертификаты, подтверждающие владение иностранным языком на требуемом для обучения по программе уровне, продемонстрировали слабые навыки аудирования, чтения, говорения и письма, в отличие от других студентов-иностранцев.

Результаты исследования и их обсуждение

При подготовке и проведении практических занятий по дисциплине «Медицинский английский язык» необходимо было учитывать многокомпонентную специфику данной группы обучающихся. Группа была многонациональная, разноуровневая, с различным национально-культурным образовательным опытом. С одной стороны, важно было вывести обучающихся на обязательный уровень требований программы, предусматривающей овладение студентами необходимым объемом знаний, умений и навыков. С другой стороны, для поддержания мотивации и интереса у сильных и слабых студентов нужно было организовать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей.

Изучение дисциплины «Медицинский английский язык» нацелено на развитие языковых навыков, необходимых будущим специалистам в области здравоохранения для работы с профессиональной информацией. В ходе изучения дисциплины обучающиеся, помимо освоения медицинской терминологии на английском языке по определенной тематике, должны овладеть навыками работы с аутентичными медицинскими источниками. Учебный материал, включающий аутентичные медицинские статьи, видео и аудио, подобран в соответствии с изучаемой тематикой и с учетом степени сложности для обучающихся. Большое внимание при обучении медицинскому англий-

скому языку уделяется развитию навыков чтения, аудирования и говорения.

При организации обучения студентов данной группы применялись компетентностный [10] и коммуникативный подходы [11] для усиления практической направленности обучения, формирования профессиональной коммуникативной компетенций, повышения эффективности усвоения нового языкового материала. Данные подходы определили и методику организации и проведения занятий, которая позволила дифференцированно учитывать индивидуально-психологические особенности китайских обучающихся и нивелировать возникшие трудности освоения новой дисциплины.

При работе с китайскими студентами, испытывающими трудности с восприятием устной английской речи и, как следствие, испытывающими дискомфорт, связанный с невозможностью построить диалог с преподавателем, эффективной оказалась методика «перевернутого класса» [12]. Целесообразность применения данного метода заключается в следующем. Студенты самостоятельно должны проработать новую тему и во время аудиторного занятия, опираясь на имеющиеся знания, выполнить практические задания.

Так как медицинская анатомическая лексика изучалась студентами впервые, то у студентов возникли трудности и с произношением и с пониманием. Объяснение нового лексического материала в аудитории создавало коммуникативные трудности восприятия у китайских студентов и требовало много времени. Изучая новый лексический материал самостоятельно, китайские студенты могли воспользоваться англо-китайским словарем или прикладными программами по переводу, сделать необходимые записи, потренировать произношение, выполнить лексические упражнения. Для преодоления трудностей произношения медицинских английских слов, отработки навыков произношения и чтения китайским студентам было предложено воспользоваться специализированными прикладными программами на основе искусственного интеллекта. Данные прикладные программы повсеместно используются в последнее время при изучении иностранных языков. Суть данных программ заключается в возможности преобразовывать текст в речь, используя реалистичные голоса искусственного интеллекта. Иностранные студенты, чей родной язык существенно отличается от английского языка (речь в данном случае идет о студентах из Китая), могут самостоятельно потренировать произношение наиболее трудно произносимых медицинских терми-

нов на английском языке и совершенствовать навык чтения.

Профессиональный рост врача невозможен без чтения современных медицинских публикаций и исследований. Авторитетные журналы в области медицины издаются на английском языке, и закономерно, что каждый специалист должен иметь навык работы с профессиональным текстом. Работа с аутентичным медицинским текстом, максимально адаптированным для первокурсников, организуется так же, как и работа с медицинской лексикой. Поскольку китайским студентам требуется много времени, чтобы понять содержание учебного текста (как правило, это становится возможным только благодаря использованию словаря или программ автоматического перевода), целесообразно давать данный вид деятельности на самостоятельную работу с последующей проработкой и обсуждением прочитанного на практических занятиях.

Для увеличения вовлеченности китайских студентов в обсуждение профессиональной проблематики на практических занятиях был использован метод кейсов. Суть кейс-метода заключается в представлении практической ситуации для анализа и поиска решения. Данный вид учебной деятельности позволяет организовать групповую работу студентов, где «слабые» студенты совместно с «сильными» студентами осуществляют совместную работу над поставленной профессиональной задачей. Совместная работа над решением медицинских кейсов позволила разноразовным студентам преодолеть языковой барьер, создала возможность для совместного учебного взаимодействия и способствовала общению и обсуждению проблем на английском языке.

Большую помощь в изучении медицинского английского языка оказало использование разработанного для иностранных студентов электронного образовательного ресурса по дисциплине «Медицинский английский язык». Вне практических занятий студенты имели возможность погрузиться в языковую среду профессионального общения, выполняя различные интерактивные задания с аутентичными текстами, аудио- и видеозаписями.

Поскольку значительный объем работы по изучению нового материала выполнялся студентами самостоятельно, то практические занятия были полностью посвящены развитию навыков речевого общения. На практических занятиях студенты имели возможность применить медицинскую терминологию, выполняя задания, в которых они должны были описать анатомический рисунок, рассказать о строении

и функциях систем органов человека, обсудить прочитанную медицинскую статью или видеоматериал.

По окончании изучения дисциплины студентам было предложено пройти анкетирование. Цель анкетирования заключалась в выявлении степени удовлетворенности обучающихся занятиями. Анкета состояла из вопросов, оценивающих: общую удовлетворенность занятиями, степень сложности изучаемого материала, эффективность методов преподавания, индивидуальный прогресс в освоении нового материала, степень активности обучающегося на занятиях, объем выполненной работы и необходимость дальнейшего совершенствования языковых навыков. В анкетировании приняли участие все студенты, 10 человек. Анкетирование было анонимным.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы: все студенты были удовлетворены занятиями, степень сложности нового материала совпала с ожиданиями у 8 обучающихся, в то время как для 2 студентов новый материал оказался достаточно сложным. Обучающиеся положительно оценили как эффективность предложенных методов обучения, так и свой собственный языковой прогресс. Высоко оценили анкетированные и степень индивидуальной вовлеченности в учебный процесс. 7 из 10 опрошенных студентов отметили, что объем выполненной ими работы превысил требуемый, в то время как 3 студента отметили, что выполняли только требуемый объем заданий. 7 студентов хотели бы и далее развивать навыки говорения и чтения, а остальные студенты хотели бы глубже поработать с медицинскими текстами.

Заключение

Анализ опыта обучения иностранных студентов медицинскому английскому языку показал, что эффективное обучение разноразовных студентов с различными национально-культурными традициями и образовательным опытом возможно при сочетании современных методов обучения иностранному языку с традиционными. Однако использование только одних методов недостаточно, важно учитывать социокультурные особенности и поведение иностранных студентов. Поскольку преподавателям иностранного языка все чаще приходится работать со студентами из Китая, то осведомленность преподавателя об особенностях образовательной системы Китая может помочь создать комфортную учебную среду и сделать процесс адаптации к российской образовательной системе более мягким для китайских студентов.

Список литературы

1. Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета». 2024. [Электронный ресурс]. URL: https://mosiur.org/files/analytics/TMU2024-Rus_Web.pdf (дата обращения: 16.01.2025).
2. Мясникова С.В. Особенности обучения китайских студентов английскому языку в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 3. С. 152-154.
3. Шепелева Н.Ю. Использование приемов и методик изучения английского языка в смешанных группах, где обучаются иностранные студенты // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 195-198.
4. Попова А.И. Лингвометодические особенности обучения английскому языку китайских студентов в России и Китае // Вестник науки. 2019. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/1425> (дата обращения: 16.01.2025).
5. Заблочкая И.Н. Практические результаты применения современных методов преподавания английского языка китайским студентам // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. № 35. С. 51–61. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.05.
6. Wright S., Zheng L. English in Chinese higher education: past difficulties, current initiatives and future challenges // Journal of World Languages. 2016. Vol. 3. No. 3. P. 167-183. DOI: 10.1080/21698252.2017.1292989.
7. Manorom P., Hunsapun N., Chansanam W. An investigation of English speaking problems of Chinese EFL students in Thailand // International Journal of English Language and Literature Studies. 2024. Vol. 13. No. 2. P. 270–286. DOI: 10.55493/5019.v13i2.5046.
8. Hohental Annika. English in India. Loyalty and Attitudes // Language in India. 2003. Vol. 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.languageinindia.com/may2003/annika.html> (дата обращения: 16.01.2025).
9. Common European Framework of Reference for Languages // Global scale – Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 19.01.2025).
10. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. 2004. № 7. С. 20–26.
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
12. Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. NMC Horizon Report. Higher Education Edition. Austin. TX: The New Media Consortium, 2015. P. 38-39.

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАБОТЕ В ТАБЛИЧНОМ ПРОЦЕССОРЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ИНФОРМАТИКЕ

Романенкова К.Д., Васева Е.С.

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
Нижний Тагил, e-mail: ksrnkv@yandex.ru, e-s-vaseva@mail.ru*

В статье рассматриваются возможности использования межпредметных задач в процессе обучения информатике. Проблема исследования заключается в низкой мотивации к изучению электронных таблиц на уроках информатики, предлагаются пути решения данной проблемы через применение межпредметных задач. Обоснована актуальность личностно ориентированного обучения и показана важность демонстрации практической значимости изучаемого материала для формирования системного мышления и интереса к учебному предмету «Информатика». Цель исследования – демонстрация возможностей использования банка межпредметных задач для повышения интереса к теме «Электронные таблицы» и разработка методических рекомендаций по их применению. Для достижения цели исследования использовались теоретические и эмпирические методы исследования, а именно анализ педагогической литературы и нормативных документов, прогнозирование, наблюдение за процессом обучения. В работе обоснована необходимость применения межпредметных связей, способствующих формированию целостной картины мира, систематизации знаний и повышению их прочности. Представлены критерии отбора и разработки межпредметных задач, ориентированных на интересы обучающихся, формирование обобщенных способов решения проблем и требующих самостоятельного поиска информации. Показаны примеры задач, реализующих межпредметные связи с другими учебными предметами, представлены методические рекомендации по их использованию в учебном процессе.

Ключевые слова: информатика, межпредметные связи, интерес, критерии отбора межпредметных задач, практическое задание

THE USE OF INTERDISCIPLINARY TASKS IN TEACHING HOW TO WORK IN A SPREADSHEET PROCESSOR AS A WAY TO INCREASE INTEREST IN COMPUTER SCIENCE

Romanenkova K.D., Vaseva E.S.

*Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Ural State Pedagogical University,
Nizhny Tagil, e-mail: ksrnkv@yandex.ru, e-s-vaseva@mail.ru*

The article discusses the possibilities of using interdisciplinary tasks in teaching computer science. The problem of the study is low motivation to study spreadsheets in computer science lessons, and ways to solve this problem through the use of interdisciplinary tasks are proposed. The relevance of personality-oriented learning is substantiated and the importance of demonstrating the practical significance of the studied material for the formation of systematic thinking and interest in the subject "Computer Science" is shown. The purpose of the study is to demonstrate the possibilities of using a bank of interdisciplinary tasks to increase interest in the topic "Spreadsheets" and to develop methodological recommendations for their use. To achieve the goal of the study, theoretical and empirical research methods were used, namely, the analysis of pedagogical literature and regulatory documents, forecasting, and observation of the learning process. The work substantiates the need to use interdisciplinary connections that contribute to the formation of a holistic picture of the world, systematization of knowledge and increasing its strength. The criteria for the selection and development of interdisciplinary tasks focused on the interests of students, the formation of generalized methods for solving problems and requiring independent information search are presented. Examples of tasks that implement interdisciplinary connections with other subjects are shown, and methodological recommendations for their use in the educational process are presented.

Keywords: computer science, interdisciplinary connections, interest, criteria for selecting interdisciplinary tasks, practical assignment

Введение

В настоящее время главным направлением развития школьного образования в России является личностно ориентированное обучение, что является центром внимания преподавателя.

Решение межпредметных задач на уроках информатики в процессе обучения актуально и необходимо в современной шко-

ле. В ходе решения межпредметных задач обучающиеся обнаруживают связи между содержанием разных учебных предметов, что способствует развитию их системного мышления, формированию у них целостной научной картины мира, пониманию прикладной значимости учебного предмета, мотивации к изучению информатики.

Работе в электронных таблицах обучают еще в школе, но основная проблема заклю-

чается в том, что конечный результат направлен только на понимание функционала табличного процессора, вследствие чего обучающиеся не могут в будущем найти применение данным программам. На фоне этой проблемы ученикам становится неинтересно изучать данный блок в школьной курсе предмета «Информатика». Поэтому представляются актуальными разработка банка межпредметных задач, которые наглядно могут показать, как электронные таблицы можно связать с другими школьными дисциплинами и ситуациями из жизни, демонстрация методических аспектов их применения в учебном процессе.

Целью исследования являются демонстрация возможностей использования межпредметных задач, разработка методических рекомендаций их применения при обучении работе в электронных таблицах.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании использовались общенаучные методы: анализ литературы, сравнение и систематизация эмпирических и теоретических данных, наблюдение за образовательным процессом.

Результаты исследования и их обсуждение

В педагогической литературе существует множество определений понятия «межпредметные связи», каждый из авторов вкладывает свое понимание в сущность данного термина.

Одна из формулировок, которую можно считать полной и достоверной, определяет межпредметные связи как особую педагогическую категорию, которая отражает связи между разными учебными предметами, помогая обучающимся лучше понимать мир вокруг них, позволяет создать условия для формирования умений анализировать и синтезировать информацию, расширения кругозора обучающихся. Эти связи могут быть в виде общих тем, концепций или идей, которые проходят через несколько предметов [1].

Реализация межпредметных связей способствует систематизации, а, следовательно, глубине и прочности знаний, помогает дать ученикам целостную картину мира. Система задач межпредметного характера – это методически обоснованная совокупность таких задач, связанных между собой и обеспечивающих развитие познавательной мотивации обучающихся. Поэтому в процессе обучения информатике необходимо систематически обращаться к решению задач межпредметного характера, т.е. необходимо построить систему таких задач [2].

При разработке уроков необходимо понимать, каким способом внедрять межпредметные связи, чтобы ученикам был наглядно виден пример применения материала одного школьного предмета или ситуации из жизни в разных дисциплинах школьной программы и в обычной жизни в целом. Другими словами, отбор и составление данных задач должны быть осуществлены по определенным критериям [3-5].

1. Важно ориентироваться на интересы учеников, включая их профессиональные цели. Поэтому при создании таких задач нужно находить и использовать связи информатики с теми предметами, которые важны для будущей работы обучающихся.

2. Межпредметные учебные задачи должны помогать обучающимся выработать общие подходы к решению похожих задач, а также освоить ключевые взаимосвязи и принципы в изучаемой области.

3. Важно применять в обучении сложные межпредметные задачи, которые ставят учеников в тупик из-за нехватки знаний или отсутствия готового решения. Такие задачи требуют самостоятельного поиска подходов и информации.

4. Также важно использовать межпредметные задачи, которые требуют глубокого анализа и установления взаимосвязей между понятиями из разных областей знаний, а также объяснения процессов и явлений, основанных на этих знаниях.

5. Учитывая особенности уроков информатики, нужно разрабатывать такие задачи, решение которых наиболее эффективно реализуется с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Для изучения темы «Электронные таблицы» был разработан банк задач с межпредметным содержанием. Основной целью разработки системы задач являлось структурирование учебного материала, покрывающего все важные аспекты работы с электронными таблицами при помощи интегрирования знаний из различных предметных областей, благодаря чему обучающиеся могут не только освоить новый материал школьной программы, но и увидеть применение этих знаний на практике. Также стоит отметить, что разработанные задачи содержат реальные факты из жизни, которые изучаются на других дисциплинах: годы правления и жизни правителей России прошлых веков, классификации животных в биологии, строение Солнечной системы и т.д.

Задачи разработаны для изучения следующих тем школьного курса информатики основной школы с учетом тематического

планирования, представленного в федеральной рабочей программе [6]:

1. Практическое задание 1. «Создание таблиц в табличном редакторе».

2. Практическое задание 2. «Сортировка и фильтрация данных».

3. Практическое задание 3. «Построение графиков и диаграмм в электронных таблицах».

4. Практическое задание 4. «Встроенные логические функции».

5. Практическое задание 5. «Обработка большого объема данных в электронных таблицах».

6. Контрольная работа. 1 и 2 варианты.

Образовательные цели, для достижения которых были разработаны представленные задачи:

1) выбирать способ представления данных в соответствии с поставленной задачей (таблицы, схемы, графики, диаграммы) с использованием соответствующих программных средств обработки данных;

2) использовать электронные таблицы для обработки, анализа и визуализации числовых данных, в том числе с выделением диапазона таблицы и упорядочиванием (сортировкой) его элементов;

3) создавать и применять в электронных таблицах формулы для расчётов с использованием встроенных арифметических функций (суммирование и подсчёт значений, отвечающих заданному условию, среднее арифметическое, поиск максимального и минимального значения), абсолютной, относительной, смешанной адресации;

4) использовать электронные таблицы для численного моделирования в простых задачах из разных предметных областей.

За основу взята проблемная методика обучения, основной идеей которой является решение учениками поставленной перед ними проблемы для решения задач со смысловым содержанием из других школьных дисциплин, таких как астрономия, история, география, литература, биология, физкультура и другие.

В ходе урока в процессе решения межпредметных задач используется следующий алгоритм [7; 8].

1. Учитель ставит перед всем классом заранее подготовленную проблему.

2. Осознание затруднения обучающимися, выдвижение способов решения проблемы, гипотез, предположение выводов работы.

3. Изучение нового материала (повторение ранее изученного), при помощи которого проблемная ситуация будет решена (изучение функционала табличного процессора, необходимого для решения задачи).

4. Повторное обсуждение проблемы с опорой на новый или изученный материал, в ходе которого ученики должны прийти к более эффективным способам решения и постановке новых гипотез или утверждению ранее поставленных, также анализируя материал, выбирая подходящий для каждой ситуации способ решения, наиболее оптимальные инструменты табличного процессора.

5. Выполнение представленной работы с предложенными обучающимися способами, проверка своих предположений.

6. Анализ выполненной работы, общие обсуждения, проверка правильности полученных результатов (если это необходимо).

Стоит отметить, что сами задачи, которые были разработаны, нацелены на самостоятельное закрепление материала, поэтому нецелесообразно разбирать темы на их примере. Урок строится следующим образом: учитель создает проблемную ситуацию, отталкиваясь от разработанного банка межпредметных задач, выслушивая предположения обучающихся, не дает точного ответа по решению ситуации, разобрав необходимый материал, возвращается к проблеме, на которой строится урок, и дает задание детям найти решение самостоятельно.

Говоря о проведении уроков, отметим основные моменты, на которые стоит обратить внимание, во-первых, обучающиеся должны понимать формулировку проблемной ситуации, иначе никаких обсуждений способов решения не будет. Во-вторых, стоит сразу обозначать, каким методом проводится обсуждение, наиболее подходящими можно считать беседу и мозговой штурм. При использовании обоих методов можно записывать предложения на доске для наглядности, чтобы обучающиеся, не заикливаясь на запоминании других идей, могли рассуждать дальше, также впоследствии выбирать более полезные предложения, не заикливаясь на запоминании других идей. В-третьих, все работы выполняются как самостоятельные практические задания, но перед этим нужно вместе с детьми обговорить все шаги, выслушать вопросы и дать на них ответы. И, наконец, в-четвертых, так как задачи межпредметные, и одной из целей является показать связь школьных дисциплин и ситуаций из жизни с информатикой, возможности использования навыков, полученных при изучении информатики, для решения практико-ориентированных задач на протяжении всего урока нужно поддерживать заинтересованность обучающихся там, где для них может быть применима та или иная тема кроме уроков информатики.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	
1	Средняя продолжительность жизни				Выход к океанам				Рост или уменьшение населения, млн			
2	Страна	мужчины	женщины	Тихий океана	Атлантический океана	Индийский океана	Северный Ледовитый океан	2020	2030	2050	2075	
3	Россия	64	76	омывает	не омывает	не омывает	омывает	142	140	138	135	
4	Канада	77	83	омывает	омывает	не омывает	омывает	37	40	47	58	
5	Китай	71	75	омывает	не омывает	не омывает	не омывает					
6	Бразилия	69	77	не омывает	омывает	не омывает	не омывает					
7	Австралия	78	83	омывает	не омывает	омывает	не омывает	25	28	35	46	
8	Индия	66	71	не омывает	не омывает	омывает	не омывает					
9	Мексика	73	79	омывает	не омывает	не омывает	не омывает	121	135	170	225	
10	Перу	68	72	омывает	не омывает	не омывает	не омывает					
11												

Рис. 1. Практическое задание 2
Источник: составлено авторами

А	В	С	Д
<i>произведение</i>	<i>год написания</i>	<i>класс</i>	<i>количество страниц</i>
"Горе от ума", А. Грибоедов	1824	9	288
"Человек в футляре", А. Чехов	1898	8	448
"Капитанская дочка", А. Пушкин	1836	8	320
"Герой нашего времени", М. Лермонтов	1840	9	416
"Старуха Изергиль", М. Горький	1894	7	125
"Мастер и Маргарита", М. Булгаков	1928	11	528
"Бедная Лиза", Н. Карамзин	1792	9	224
"Мертвые души", Н. Гоголь	1835	9	368
"Отцы и дети", И. Тургенев	1861	10	416
"Мы", Е. Замятин	1921	11	288
"Мцыри", М. Лермонтов	1839	7	288

Рис. 2. Практическое задание 4
Источник: составлено авторами

Рассмотрим несколько примеров межпредметных задач, которые можно использовать на уроках информатики при изучении табличного процессора.

Практическое задание 3 относится к темам «Построение диаграмм (гистограмма, круговая диаграмма, точечная диаграмма). Выбор типа диаграммы».

Обучающимся была предложена таблица со сведениями о странах. Вариантом усложнения задания могло бы быть предложение самостоятельно найти информацию о странах, структурировать ее в виде таблицы.

По данным необходимо:

1. Построить гистограмму средней продолжительности жизни мужчин и женщин в любых 5 странах.

2. Построить диаграмму, отражающую количество стран, которые имеют выход к океанам.

3. Построить график роста или уменьшения населения для стран с известным количеством числа населения, то есть России, Канады, Австралии и Мексики.

Практическое задание 4 относится к темам «Встроенные функции для поиска максимума, минимума, суммы и среднего арифметического. Преобразование формул при копировании. Суммирование и подсчет значений, отвечающих заданному условию. Условные вычисления в электронных таблицах».

Дана таблица со сведениями о художественных книгах, изучаемых в школьном курсе литературы.

1. Определить, какое из произведений было написано раньше остальных, а какое позже.

2. Определить количество книг, которые обучающийся уже должен был прочитать, исходя из класса, в котором он учится.

3. Определить, успеет ли обучающийся прочитать книгу с учетом скорости чтения (количество страниц в день) за определенное количество дней или нет.

Итогом решения каждой межпредметной задачи должно стать обсуждение возможных способов решения, преимуществ способа решения с использованием инструментов табличного процессора, других типов задач, которые также могли бы быть решены с использованием выделенных средств табличного процессора.

Заключение

Межпредметные задачи – это мощный инструмент для повышения интереса к изучению электронных таблиц. Проблема, когда ученики видят в этой теме лишь скучный набор функций, решается через показ практической значимости и связи с другими интересными для них областями знаний.

Разработанные методические рекомендации и банк задач помогают педагогам вовлечь учеников в активную познавательную деятельность, продемонстрировать, как информатика пересекается с историей, биологией, астрономией и даже физкультурой. Главное – ориентироваться на интересы учеников и предлагать задачи, которые требуют не только знания информатики, но и умения анализировать, синтезировать и применять знания из разных областей. Это создает увлекательный учебный процесс, формирует целостное мировоззрение и мотивирует к дальнейшему изучению как информатики, так и других дисциплин.

Разработанные задачи предназначены для самостоятельного закрепления материала, поэтому учитель создает проблемную ситуацию, не давая готового решения, а направляя учеников к самостоятельному поиску.

Список литературы

1. Алексеева Л.А. Межпредметные связи в решении нестандартных задач по математике и информатике // Фундаментальные и прикладные исследования в физике, химии, математике и информатике: Материалы симпозиума XIX (LI) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Кемерово, 18 апреля 2024 года. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2024. С. 129-132.
2. Карташова Л.И. Принципы построения системы задач межпредметного характера при обучении информатике с целью развития познавательной мотивации старшеклассников // Вестник Российского университета дружбы народов. 2011. № 1. С. 52-58.
3. Дронова Е.Н. Реализация межпредметных связей информатики и математики при изучении темы «Обработка числовой информации в электронных таблицах» // Информатика в школе. 2022. № 6. С. 44-49. DOI: 10.32517/2221-1993-2022-21-6-44-49.
4. Елисеев В.Л., Ужовская Е.М., Юлкова В.М. Межпредметные связи физики и информатики: возможности их использования в курсе информатики и ИКТ основной школы // Конструктивные педагогические заметки. 2024. № 1(21). С. 56-62.
5. Серпевский В.А. Особенности межпредметных связей на уроках информатики // Международной научной конференции, Липецк, 20 октября 2022 года. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. С. 83-88.
6. Федеральная рабочая программа [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/15_ФРП-Информатика-7-9-классы_база.pdf (дата обращения: 20.03.2025).
7. Белоусова А.С. Обучение технологии интернета вещей на уроках информатики в школе посредством метода проблемного обучения // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2023. № 1(63). С. 132-143. DOI: 10.25688/2072-9014.2023.63.1.11.
8. Мохорт А.В. Технология проблемного обучения и методические приемы создания проблемных ситуаций в процессе обучения // Экономика и социум. 2020. № 3(70). С. 409-413.

РОЛЬ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Тыныстанова Н.А.

*Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына,
Бишкек, e-mail: ntynystanova@list.ru*

Данная статья посвящена всестороннему анализу роли основных (ключевых) компетенций в процессе обучения школьников в условиях современного образования и определению их практического значения. В статье поднимается одна из актуальнейших тем педагогической науки – переход от знание-ориентированной модели образования к компетентностно ориентированной, внимание акцентируется на необходимости формирования у обучающихся не только академических знаний, но и умений, навыков, личностных и поведенческих качеств, способствующих успешной социализации и реализации в обществе. Рассматриваются особенности формирования компетенций в школьной практике, включая языковую, математическую, естественно-научную, социально-коммуникативную и информационную компетентности. Важное место в работе отводится роли учителя как ключевой фигуры в процессе формирования компетенций. Подчеркивается, что развитие профессиональной компетентности самого учителя, его способность к педагогическому творчеству, рефлексии и непрерывному обучению напрямую влияют на успех внедрения компетентностного подхода. Статья содержит обоснование необходимости пересмотра учебных программ, содержания учебных предметов, методов обучения и форм контроля, исходя из ориентации на результаты, измеряемые в терминах сформированности ключевых компетенций. Результаты теоретического анализа могут быть использованы при разработке образовательных стандартов, учебных программ, методических материалов и систем оценки качества образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентный подход, знания, умения, навыки, педагогическая деятельность, ученик, учитель

THE ROLE OF CORE COMPETENCIES IN STUDENT EDUCATION

Tynystanova N.A.

*Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn,
Bishkek, e-mail: ntynystanova@list.ru*

This article is devoted to a comprehensive analysis of the role of core (key) competencies in the process of school education within the context of modern educational systems. The paper addresses one of the most pressing issues in pedagogical science – the transition from a knowledge-oriented model of education to a competence-based approach. It emphasizes the necessity of developing not only academic knowledge among students but also skills, abilities, and personal and behavioral qualities that contribute to successful socialization and integration into society. The article explores the specifics of competency formation in school practice, including linguistic, mathematical, scientific, socio-communicative, and informational competencies. Particular attention is given to the role of the teacher as a central figure in the development of these competencies. It is emphasized that the professional competence of the teacher, their ability for pedagogical creativity, reflection, and lifelong learning, directly influences the successful implementation of the competence-based approach. The article provides a rationale for the need to revise curricula, subject content, teaching methods, and assessment forms, focusing on outcomes measured in terms of the formation of key competencies. The results of the theoretical analysis can be applied in the development of educational standards, curricula, teaching materials, and systems for evaluating the quality of education.

Keywords: competence, competency, competent attitude, knowledge, skills, abilities, pedagogical activity, student, teacher

Введение

Парадигма обучения, основанная на компетентности, восходит к 1960-м годам. Компетентность в переводе с латыни означает «соответствие, пригодность». Термин «компетенция» впервые был введен в науку в 1960–1970-х годах американским лингвистом Деллом Хаймсом (1927–2009) как научный аппарат для подтверждения языкового обучения, а затем Делл Хаймс предложил использовать его как категорию для оценки способностей обучающихся. Сегодня формирование основных компетенций обучающихся в школьном образовании становится одной из актуальных задач.

Цели исследования – анализ роли основных компетенций в процессе обучения школьников и определение их практического значения.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу статьи составляют материалы образовательных учреждений, в том числе систематический анализ педагогической литературы, научные публикации, затрагивающие рассматриваемую тему исследования. В процессе применялись следующие методы исследования: индукция, дедукция, синтез, сравнение, конкретизация и системный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

Углубляясь, лингвист Делл Хаймс доказал, что для того, чтобы люди были компетентными, одного теоретического знания языка недостаточно, и определил, что для профессионального уровня необходимо практическое овладение языком. Он показывает, что независимо от сферы деятельности специалисту необходимо владеть рядом категорий, чтобы использовать изученный язык на практике. В 1970–1990-е годы «компетенция» стала рассматриваться как категория, определяющая профессиональную квалификацию специалиста в любой области, а обучение, основанное на ней, стало основной концепцией в сфере профессионального образования [1, с. 22].

В настоящее время формирование компетентности школьников является одним из важных аспектов образовательного процесса. Реализация этого процесса должна рассматриваться в контексте следующих вопросов.

Внедрение интегрированных предметов – это возможность для обучающихся применять знания в различных предметных областях, что объединяет их теоретические и практические знания.

Обучение решению проблем – это подготовка обучающихся к решению реальных жизненных проблем, для этого необходимо давать задания, заставляющие задуматься и использовать в этом процессе интерактивные методы.

Развитие коммуникативной компетенции – здесь важны формирование речевой деятельности обучающихся, культуры общения, использование информационных технологий в этом процессе.

Обеспечение индивидуальной компетентности – обеспечение активного участия обучающихся в процессе обучения путем убеждения их в творчестве и индивидуальной работе.

Деятельность преподавателя – это его самодисциплина и постоянный профессиональный рост в обучении, обмен знаниями и опытом в различных областях, наличие у учителя качеств, обеспечивающих выполнение поставленных задач. В результате компетентность учителя, проведение интересных и творческих уроков помогают повысить интерес обучающихся к занятиям.

Компетентностное образование является определяющим понятием, направленным на результат в педагогике. Переход к нему обуславливает изменения содержания и формы образовательной деятельности. Компетентное образование требует от учителя понимания того, что нужно развивать

у детей, и размышления о том, как формировать у них самостоятельность. Самостоятельно сформировавшийся человек – это человек, удовлетворенный в своей безопасности, социальной принадлежности, достоинстве, любви, уважении и оценке. Помимо этого, такие люди способны объективно относиться к обществу, оценивать его слабые и сильные стороны, а также преодолевать различные трудности.

Формирование ключевых компетенций, предусмотренных государственными общеобразовательными стандартами, в условиях личностно-ориентированного обучения является обязанностью каждого педагога [2]. Поэтому в настоящее время учителя, педагоги-психологи, социальные педагоги, методисты и другие специалисты уделяют внимание компетенциям, а не только предметным знаниям и навыкам.

Психолого-педагогические исследования в настоящее время не имеют единого подхода к определению понятий «компетенция» и «компетентность». Чаще всего под компетенцией понимается «совокупность вопросов, в которых кто-то хорошо осведомлен», а компетентность – это способность интегрировать знания, навыки и личные качества [3].

Сейчас в сфере образования особое внимание уделяется понятию компетенции. Изменения и развитие в образовательной и научной среде проявляются обновлением и внедрением стандартов, выходящих за рамки школьной парты [4]. Особенность этих стандартов заключается в их ориентации на результаты образования, а эти результаты рассматриваются в рамках компетентностного подхода. Обучение делает акцент не только на знаниях, но и на формировании компетенций. Поэтому в средней школе наряду с термином «компетенция» используется термин «компетентность».

Компетенция является многозначным термином в терминологических словарях, то есть это означает, что специалист хорошо знает информацию, относящуюся к его профессиональной сфере, обладает качественными знаниями и навыками в этой области. В современной методологии науки это совокупность знаний, умений и навыков по данному предмету.

Однако на сегодняшний день компетентность определяются по-разному. Например: «Компетентность – это уровень достижений человека в определенном виде деятельности». Кроме того, компетентность – это, с одной стороны, сфера полномочий руководящего органа, должностного лица, а с другой стороны, это знания и опыт, относящиеся к той или иной области. В труде

известного ученого-методиста А. Муратова «Преподавание кыргызской литературы: теория и практика»: «Компетентность – это модель поведения, алгоритм, способы реализации действий, которые ведут к эффективным результатам» [5, с. 61]. В труде профессора Б. Акматова «Теория и практика обучения кыргызской литературе в высших учебных заведениях на основе компетентностного подхода»: «Компетентность – это новое направление, которое предлагается как содержательное и формальное обновление образования» [6, с. 71]. А в учебнике профессора Б. Оторбаева «Методика преподавания кыргызской литературы»: «Компетентность – это наличие у личности сформированных компетенций, необходимых для выполнения какой-либо деятельности, то есть знаний, умений, возможностей и соответствующих навыков» [7, с. 156]. Рассмотрев вышеперечисленные определения понятия «компетентность», можно сделать следующие выводы.

Познание – это набор информации, необходимой для выполнения задачи.

Практические умения – это способность использовать ресурсы и инструменты для достижения цели.

Адаптивность – это наличие внутреннего потенциала для выполнения очевидного действия. Такая черта этимологически параллельна идее исключительной способности.

Поведенческая модель включает проявления конкретной деятельности, нацеленность на выполнение заданий.

Действие – целенаправленное употребление умственных и материальных способностей для достижения конкретной цели.

Таким образом, перечисленные компоненты формируют структуру понятия «компетентность», которая представляет собой совокупность знаний, способностей и направленного, перспективного мышления. В свою очередь, компетентность следует рассматривать как интегративное образование, включающее в себя не только знания и умения, но и накопленный опыт, обеспечивающий успешную реализацию деятельности в различных контекстах. При дальнейшей интерпретации его значение можно рассматривать в следующих смыслах.

1. Теоретические знания, практические навыки и накопленный опыт, объединенные в единую систему, составляют основу компетентности в образовательном процессе.

2. Компетентность, будучи связанной с действиями, может быть наблюдаема, демонстрируема и поддается оценке.

3. Компетентность можно передавать другим.

Учителя должны рассматривать основные компетенции как единство многопрофильных знаний, навыков и отношений. Их изучение возможно, поскольку это необходимо для всех заинтересованных сторон, которые нуждаются в саморазвитии, активном участии в общественной жизни, а также в поиске работы. Компетенции, формируемые в процессе обучения, должны быть обязательно сформированы к концу школьного обучения или другого образовательного процесса, поскольку они рассматриваются как основа для непрерывного образования человека на протяжении всей жизни. Сейчас важно, чтобы дети были компетентны в основных предметах школьной программы, таких как языки (кыргызский, русский, иностранные), математика, естественные науки и технические предметы. Наряду с обучением они должны использовать без страха полученные знания для решения реальных жизненных проблем, чтобы добиться успехов в будущей карьере и личной жизни. В предметах, составляющих сущность указанных здесь основных знаний, дети должны обладать определенными навыками.

В языковом направлении каждый ребенок может свободно выражать свои мысли, чувства как в устной, так и в письменной форме, аргументируя их в социальном и культурном контекстах. Здесь необходимо, чтобы обучающийся практически овладел языковыми предпосылками, требующимися для творческого отношения к различным сферам общественной жизни и активного участия в них. Помимо родного языка, на котором он говорит с рождения, он может мыслить и общаться еще на двух-трех языках.

В области науки (математической) каждый ребенок должен не только освоить простые методы получения, сложения, умножения или деления, но и развить навык прагматического мышления в математическом контексте при решении проблем, возникающих в его собственной жизни.

Изучение естественных наук должно быть направлено на то, чтобы каждый ребенок любил окружающий его мир, природу, относился к ним с научной точки зрения и формировал навыки бережного отношения к экологии.

Школа, являющаяся современным социальным институтом, должна способствовать формированию системы широкого спектра знаний, разносторонних способностей, задач, накопленных обучающимися в ходе самостоятельных действий, как целостной системы и важнейших факторов, определяющих качество современного образования

[8]. Компетентностно ориентированная особенность обучения заключается, во-первых, в том, что обучающийся умеет адаптироваться к изменениям общества, ориентироваться в развитии, постоянно продуктивно, эффективно осваивать новые знания, умения и навыки, а во-вторых, в том, что обучающиеся способны применять на практике знания, приобретенные в месте своего обитания. Основное ядро подхода, в котором упор делается на компетентность, заключается не в том, насколько ученик усваивает информацию; успешность индивида определяются тем, насколько хорошо человек умеет применять изученные способы действий. Компетентность – это способность решать проблемы на разных уровнях на основе полученных знаний, связанных с личностным отношением и уровнем образования. Компетентностный подход не игнорирует важность знаний, но уделяет глубокое внимание способности применять полученные знания. Практика развития навыков здесь – это деятельность, предназначенная для привлечения внимания к интересам обучаемого, подготовки к индивидуальной деятельности и формирования разносторонних навыков. Работа по подготовке ученика к различным видам деятельности измеряется следующими аспектами: способность мыслить и действовать самостоятельно, способность искать и усваивать знания, способность разрабатывать новые проекты.

Все действия в различных сферах образования направлены на формирование основных навыков обучающихся и развитие их компетенций. Стадия получения знаний, практических умений и опыта, принимающая во внимание возрастные особенности каждого ученика.

В связи с этим нужно обратить внимание, что каждый обучающийся растет и развивается индивидуально с помощью образовательных мероприятий как признак успешности обучения. При реализации образовательной стратегии, при которой ориентирами являются полученные результаты, учебная деятельность гарантирует достижение поставленных целей в форме эмпиризма.

Компетентностный подход в образовании рассматривается как результат творческой деятельности, в ходе которой формируются основные компетенции.

Основная компетентность – это способность обучающихся самостоятельно решать проблемы, которые они считают необходимыми для себя.

Формирование ключевых способностей в учебной деятельности возможно при наличии определенных педагогических условий, способствующих активному и осмыс-

ленному участию обучающегося в образовательном процессе. К таким условиям относятся:

- включение обучающихся в деятельность, направленную на реализацию конкретных видов активности, таких как познание и планирование;
- организация учебного процесса, способствующая развитию самостоятельности, структурированности действий и достижению положительных результатов;
- обеспечение возможностей для освоения методики постановки целей и механизмов их достижения;
- наличие эффективной координации и взаимодействия в рамках образовательного сообщества.

Согласно этому требованию, каждый обучающийся должен обладать:

- информационной компетентностью, которая позволяет применять полученные знания в жизни;
- искусством социального общения, которое включает в себя ключевые подходы к применению полученных знаний в повседневной практике;
- опытом самостоятельного изучения информации, организации своей деятельности и решения проблем.

Компетентность подтверждается практической необходимостью каждого усвоенного знания в информационном разделе. Другими словами, главным является то, насколько обучающийся может применять полученную из изучаемых предметов информацию в своей жизни. Освоение информационных технологий наряду с получением знаний требует от обучающихся умения последовательно передавать полученные знания другим людям в процессе информатизации, умения слушать и понимать произносимую речь, грамотно и логично писать, правильно читать и понимать художественные литературные тексты, самостоятельно излагать и записывать понятие, в целом вести дискуссию. Поиск необходимой информации, сравнение, анализ, прогнозирование, развитие своих интеллектуальных возможностей на очень высоком уровне, аналитическое и синтетическое восприятие информации, принятие самостоятельных решений на основе восприятия, а также способность оценивать информацию связаны с информационной компетентностью.

Основные принципы использования обучающимися социально-коммуникативной компетенции в жизни определяются, и им преподаются методы передачи полученной в социальной среде информации другим. Умение работать в команде, стремление понять себя и других, выбор значений слов

для донесения своих мыслей до аудитории, использование теории литературы, применение текстов, способность использовать литературные знания в социальной среде и т.д.

Компетентность в организации собственной деятельности и решении проблем занимает важное место в структуре образовательного процесса. Формирование данной компетентности обеспечивается через целенаправленное приобщение обучающихся к самостоятельной работе, включающей выполнение практических заданий, подготовку презентационных материалов и освоение учебного контента. Особую роль в этом играет передача культурных ценностей, трудового наследия и традиций кыргызского народа, что способствует развитию познавательных способностей, навыков самоуправления, способности к преодолению затруднений и эффективной организации собственной учебной деятельности.

Выводы

Таким образом, суть компетентности в обучении характеризуется в том, что любой школьник, изучая учебную дисциплину, учится самостоятельно применять полученные знания в различных жизненных ситуациях, принимать решения индивидуально или в группе, организовывать свою работу. В школе преподавание предметов на высоком уровне и вовлечение обучающихся в общественную жизнь (социализация) для внесения определенного вклада в развитие общества и государства могут дать положительные результаты, если начинать с детского сада и школьной скамьи.

Можно заключить, что формирование компетентности обучающихся – это важ-

ный шаг для повышения качества образования и подготовки обучающихся к успешной жизни в обществе. Одной из методологических основ компетентностно ориентированного обучения является то, что содержание и технология обучения должны быть адаптированы к современным принципам, а все компоненты – от учебного плана до образовательных стандартов – должны быть приведены в соответствие с идеями компетентности.

Список литературы

1. Акматов Б.М. Болонский процесс и теория и практика обучения кыргызской литературе на основе компетентности в высших учебных заведениях: учебник. Б.: Фаст принт, 2016. 584 с.
2. Тагаева Д.А., Турганбаева Р.Ж., Талипов А.Т. Роль национальных единиц измерения в формировании информационной компетентности // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2023. № 1. С. 189-194. DOI: 10.26104/NNTIK.2023.68.39.044.
3. Уранимхалилова А., Сатимкулова Р. Компетентностно-ориентированное обучение – требование современного образования // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2024. № 1. С. 281-284. DOI: 26104/NNTIK.2024.28.74.064.
4. Тагаева Д.А., Талипов А.Т. Формирование ключевых компетенций учащихся через жизненные проблемы // Известия ВУЗов Кыргызстана. 2023. № 1. С. 291-295. DOI: 10.26104/IVK.2023.45.557.
5. Муратов А. Преподавание кыргызской литературы: теория и практика: учебник. Б.: Турар, 2013. 554 с.
6. Акматов Б.М. Теория и практика обучения кыргызской литературе в высших учебных заведениях на основе компетентностного подхода: монография. Б.: Фаст принт, 2016. 456 с.
7. Оторбаев Б.К. Методика преподавания кыргызской литературы: учебник. Б.: Айат, 2020. 560 с.
8. Укиева Б.К. Формирование коммуникативной компетентности учащихся начальной школы в развитии культуры письменной и устной речи // Вестник ОшГУ. 2022. № 4. С. 183-190. DOI: 10.52754/16947452_2022_4_181.

УДК 378.147

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ МОДУЛИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Федорова Н.В.

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения»,
Иркутск, e-mail: nfydorova@mail.ru*

Современная система высшего образования сталкивается с проблемой фрагментарности знаний, что снижает способность выпускников применять их в профессиональной деятельности. Данная проблема обусловлена разобщенностью учебных дисциплин и отставанием образовательных стандартов от требований работодателей. В статье рассматривается потенциал междисциплинарных модулей как инструмента преодоления этих ограничений. Цель исследования – обосновать эффективность внедрения междисциплинарных модулей в высшем образовании как способа преодоления разрыва между теоретической подготовкой студентов и практическими требованиями профессиональных стандартов. В работе использованы методы сравнительного анализа нормативных документов, синтеза научных публикаций и обобщения данных мониторинговых исследований. Результаты исследования демонстрируют необходимость внедрения модульного обучения для устранения разрыва между образовательными и профессиональными стандартами. Междисциплинарные модули, основанные на принципах системности и практико-ориентированности, позволяют согласовать учебные программы с потребностями рынка труда. Ключевыми критериями их эффективности выступают: интеграция дисциплин, применение сквозных кейсов, межкафедральное взаимодействие, участие работодателей и адаптивность к изменениям в профессиональных стандартах. Отмечено, что междисциплинарные модули способствуют развитию у студентов комплексных профессиональных компетенций. Однако для успешной реализации данной модели требуется пересмотр организационной структуры учебного процесса, повышение квалификации преподавателей и развитие цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: междисциплинарные модули, профессиональные компетенции, компетентностный подход, высшее образование, модульное обучение, интеграция знаний, практико-ориентированность

INTERDISCIPLINARY MODULES AS A TOOL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION

Fedorova N.V.

Irkutsk State Transport University, Irkutsk, e-mail: nfydorova@mail.ru

The modern higher education system faces the problem of knowledge fragmentation, which reduces graduates' ability to apply their knowledge in professional practice. This issue stems from the disconnection between academic disciplines and the lag of educational standards behind employer requirements. The article examines the potential of interdisciplinary modules as a tool to overcome these limitations. The research aims to substantiate the effectiveness of implementing interdisciplinary modules in higher education as a means to bridge the gap between students' theoretical training and practical professional standards requirements. The study employs methods of comparative analysis of regulatory documents, synthesis of scientific publications, and generalization of monitoring research data. The findings demonstrate the necessity of modular education implementation to eliminate the disconnect between educational and professional standards. Interdisciplinary modules, based on principles of systemic approach and practice orientation, enable the alignment of curricula with labor market needs. Key effectiveness criteria include: discipline integration, application of cross-cutting case studies, interdepartmental collaboration, employer participation, and adaptability to changes in professional standards. The conclusion highlights that interdisciplinary modules contribute to developing students' comprehensive professional competencies. However, successful implementation of this model requires restructuring the educational process organization, enhancing faculty qualifications, and developing digital educational infrastructure.

Keywords: interdisciplinary modules, professional competencies, higher education, competence-based approach, modular learning, knowledge integration, practice-oriented training

Введение

Современная парадигма высшего образования, ориентированная на результат, требует пересмотра традиционных подходов к организации учебного процесса. Несмотря на декларируемый переход к компетентностной модели, многие вузы осуществляют образовательный процесс в виде изолированного преподавания дисциплин. Это приводит к тому, что выпускники оказываются неспособны интегрировать полу-

ченные знания для решения комплексных профессиональных задач.

Компетентностный подход, как основа моделирования результатов образования, призван обеспечить переход от академической направленности к практико-ориентированной [1]. В условиях постоянного обновления профессиональных стандартов необходимо формировать компетенции, обеспечивающие готовность выпускников к профессиональной деятельности. Одним

из методов достижения этой цели является междисциплинарное модульное обучение.

Цель исследования – обосновать эффективность междисциплинарных модулей как инструмента преодоления фрагментарности знаний и формирования профессиональных компетенций у студентов.

Материалы и методы исследования

Анализ образовательных и профессиональных стандартов, научные статьи, электронные ресурсы; анализ, синтез, обобщение.

Результаты исследования и их обсуждение

В Российской Федерации система стандартов в сфере образования и профессиональной деятельности регулируется следующими ключевыми нормативными документами:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

2. Профессиональные стандарты.

ФГОС представляют собой нормативную базу образовательного процесса, устанавливая требования к структуре, условиям и результатам освоения образовательных программ. Их основная функция – обеспечение единства образовательного пространства в стране и гарантия приемлемого качества подготовки выпускников. В отличие от ФГОС, профессиональные стандарты носят прикладной характер, детально описывая требования к квалификации работников для конкретных видов профессиональной деятельности.

Процедура разработки этих стандартов также имеет существенные различия. ФГОС создаются под эгидой Министерства науки и высшего образования РФ при участии учебно-методических объединений и академического сообщества, в то время как профессиональные стандарты разрабатываются Министерством труда и социальной защиты при ведущей роли работодателей и отраслевых объединений. Профессиональные стандарты в РФ законодательно связаны с высшим образованием через требования ФЗ «Об образовании» (№ 273-ФЗ) и Трудового кодекса, обязывающие вузы учитывать профессиональные стандарты при разработке образовательных программ [2, 3].

Образовательные и профессиональные стандарты, будучи взаимодополняющими элементами системы подготовки кадров, выполняют различные функции и имеют существенные различия в подходах к разработке и реализации. Необходимо отметить, что профессиональные компетенции, закрепленные в профстандартах, не всегда находят полное и своевременное отражение

в образовательных стандартах, что создает существенный дисбаланс между требованиями работодателей и содержанием образовательных программ. Для преодоления этих проблем требуется:

- развитие гибких механизмов корректировки ФГОС;
- внедрение модульного принципа построения обучения;
- усиление практико-ориентированной составляющей обучения.

Модульное обучение – это организация образовательного процесса, при которой учебный материал структурируется в относительно самостоятельные тематические блоки (модули). Модуль имеет четко определенные цели, содержание, формы контроля и систему оценки. Основой модульности является компетентностный подход, при котором каждый модуль соответствует конкретным профессиональным компетенциям из профстандарта, а результатом, подтверждающим качество полученного образования, является способность выпускников решать реальные практические задачи в условиях производства.

Модульный подход, основанный на принципах гибкости и практико-ориентированности, позволяет:

- своевременно обновлять рабочие программы дисциплин в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;
- формировать у студентов комплексные компетенции, необходимые для практической деятельности;
- внедрять активные методы обучения (практические кейсы, симуляции и т.п.).

Модульный подход требует соблюдения ряда принципов:

- системность – построение учебного процесса как единого целого, где каждый модуль дополняет остальные;
- непрерывность – связь между модулями для обеспечения последовательного освоения знаний;
- профессиональная направленность – соответствие содержания модуля требованиям профессиональных стандартов и запросам работодателей.

Закрепление компетенций осуществляется через сочетание теоретической подготовки и практической деятельности.

Сложной задачей является внедрение логически выстроенной траектории закрепления профессиональных компетенций при изучении смежных дисциплин из базового и профессионального блоков. Зачастую профессиональные компетенции не увязаны между собой при осуществлении учебного процесса. Наблюдается разрыв между дисциплинарным преподаванием и форми-

рованием профессиональных компетенций. Отсутствует взаимосвязь между требованиями профессиональных и образовательных стандартов. С одной стороны, студенты изучают дисциплины как отдельные модули, не видя интеграции с будущей профессиональной деятельностью, с другой стороны, преподаватели не всегда понимают, как их курс вписывается в общую карту профессиональных компетенций.

Внедрение междисциплинарных модулей – один из ключевых инструментов преодоления изолированности дисциплин. Под междисциплинарным модулем понимают логически связанный блок дисциплин, объединенных общими профессиональными компетенциями, где знания интегрируются для решения комплексных задач. Критерии междисциплинарности:

- интеграция знаний из двух и более дисциплин;
- формирование конкретной компетенции;
- сквозная деятельность (проект или исследование, проходящее через весь модуль).

Типичный междисциплинарный модуль включает: объединяющий элемент (компетенция), межпредметные дисциплины, период освоения, оценочные средства.

Основной задачей является не простое «смешение» дисциплин, а создание комплексного подхода в подготовке специалистов. Необходима академическая интеграция базовых и профессиональных дисциплин. Базовые дисциплины (математика, физика, химия, информатика) должны формировать теоретический фундамент для профессиональных модулей через: выделение сквозных тем, разработку преемственных заданий, использование единых кейсов.

Междисциплинарный подход подразумевает методическое единство при разработке рабочих программ дисциплин, входящих в модуль, чтобы обеспечить синхронизацию и практическую преемственность. Кроме того, необходимы универсальные оценочные средства, которые будут соответствовать следующим характеристикам: ясность определения, профессиональная ориентированность, нормативность, четкая структурированность, ресурсообеспеченность и др. Выбор оценочного средства определяется следующими принципами: объективность, актуальность и предметность [4].

Среди показателей эффективности успешной интеграции дисциплин базового и профессионального блоков в междисциплинарном модуле можно отметить следующие:

- доля междисциплинарных заданий – не менее 40 % дисциплин профессиональ-

ного блока содержат задачи, требующие применения знаний из базовых дисциплин;

- сквозные кейсы – наличие двух-трех комплексных кейсов в семестр, объединяющих материал из разных дисциплин;

- совместные проекты – студенты выполняют не менее одного группового проекта в год, требующего взаимодействия между базовыми и профессиональными дисциплинами;

- межкафедральное взаимодействие – проведение совместных методических семинаров для согласования рабочих программ;

- привлечение преподавателей базовых дисциплин к ведению отдельных тем в профессиональных модулях;

- разработка единых тестов и практических заданий, проверяющих междисциплинарные знания;

- обратная связь от работодателей – положительная оценка уровня подготовки выпускников в части системного мышления (опросы, отзывы с мест практик).

Кейсы должны быть профессионально ориентированными и соотноситься с задачами, реально существующими в производственной практике, чтобы способствовать полному погружению в профессиональную среду [5].

Перспективным способом и одновременно условием профессиональной подготовки обучающихся и формирования их профессиональных компетенций является проектная деятельность студента. Участие в ней позволяет развивать принципиально новое самостоятельное мышление, поисково-познавательные навыки, вырабатывать нестандартные подходы к решению организационных и управленческих проблем [6].

Цифровая трансформация образования выступает катализатором междисциплинарных подходов. Ключевым преимуществом интеграции междисциплинарности и цифровых технологий является создание гибкой образовательной среды. Создавая гибкую образовательную среду, цифровые технологии (LMS, MOOC-платформы, VR/AR-симуляторы) наряду с искусственным интеллектом позволяют не только оперативно адаптировать содержание обучения под изменяющиеся профессиональные стандарты, но и принципиально пересмотреть традиционные модели междисциплинарной интеграции. Современное состояние информационной среды, созданной в большинстве российских вузов, свидетельствует о том, что искусственный интеллект, объединяющий в себе набор компьютерных технологий, средств и методов, позволяющих успешно решать учебные задачи, дополнять и развивать познавательные способности

обучающихся, становится полноправным субъектом образовательного процесса [7].

При этом важно подчеркнуть, что эффективная цифровая трансформация требует:

- учета институциональных особенностей вузов и специфики образовательных программ;
- анализа уровня цифровой компетентности преподавателей и студентов;
- ориентации на актуальные запросы обучающихся [8].

Тем не менее процесс цифровой трансформации междисциплинарного обучения сталкивается с существенными вызовами. Технологическое неравенство между вузами создает барьеры для равного доступа к современным образовательным ресурсам. Консервативные установки части академического сообщества замедляют внедрение инновационных форматов обучения. Недостаток методических разработок осложняет оценку эффективности междисциплинарных цифровых образовательных продуктов. Дальнейшее развитие этого направления требует сбалансированного сочетания технологических возможностей, педагогических инноваций и организационных решений.

Современные тенденции развития образования требуют перехода к междисциплинарным модулям как инструменту формирования комплексных профессиональных компетенций. Внедрение междисциплинарных модулей подтверждается результатами ряда эмпирических исследований, проведенных в ведущих вузах. Анализ практики показывает, что вузы, успешно интегрировавшие модульный подход, фиксируют улучшение показателей успеваемости студентов, рост уровня их практических навыков и более высокую конкурентоспособность на рынке труда. Обратная связь от работодателей свидетельствует о повышении адаптивности выпускников к профессиональным вызовам, что является следствием системного формирования комплексных компетенций.

Важную роль в данной трансформации играют современные цифровые технологии. Интеграция цифровых платформ, систем управления обучением (LMS) и интерактивных симуляторов способствует оперативному обновлению учебного контента, позволяет реализовать проектные и кейс-ориентированные формы обучения, а также создать условия для межкафедрального взаимодействия. Цифровая трансформация образования обеспечивает гибкость образовательных программ и помогает преодолевать традиционные барьеры дисциплинарной изоляции.

Однако процесс их внедрения сталкивается с рядом существенных трудностей. Первое, что стоит отметить, это организационно-методические проблемы. Традиционная структура учебных планов, ориентированная на предметное обучение, часто не предусматривает механизмов интеграции дисциплин. Разработка модулей осложняется отсутствием единых методических подходов и необходимостью согласования содержания между различными кафедрами. Работу в междисциплинарных модулях сложно учитывать в учебной нагрузке преподавателей.

Кадровый ресурс – второй серьезный вызов. Преподаватели, имеющие узкопрофильную специализацию, не всегда готовы к междисциплинарному взаимодействию. Многие из них не имеют актуального практического опыта, так как никогда не работали вне академической среды. Отсутствие четких механизмов мотивации и системы дополнительного обучения преподавательского состава усугубляет ситуацию. Особенно остро стоит вопрос привлечения практиков из реального сектора экономики для совместной разработки и преподавания модулей.

Материально-техническое обеспечение также создает существенные ограничения. Многие вузы не располагают необходимыми лабораториями и оборудованием для реализации междисциплинарных проектов. Особенно это касается современных цифровых решений, позволяющих моделировать комплексные профессиональные ситуации.

Система оценивания результатов требует особого внимания. Разработка критериев оценки междисциплинарных компетенций, сочетающих требования разных предметных областей, представляет методическую сложность. Традиционные формы контроля часто оказываются непригодными для комплексных модулей.

Опыт передовых вузов показывает, что постепенное внедрение междисциплинарных модулей с опорой на лучшие практики позволяет преодолеть сопротивление системы и создать эффективную модель подготовки специалистов, отвечающую современным требованиям. Ключевым фактором успеха становится партнерство с работодателями и использование цифровых технологий для поддержки инновационных образовательных форматов.

Заключение

Анализ проведенного исследования показывает, что внедрение междисциплинарных модулей в образовательный процесс способствует решению одной из основных проблем современной высшей школы – пре-

одолению разрыва между академическими знаниями и реальными профессиональными требованиями.

Междисциплинарные модули способствуют формированию у студентов целостного профессионального мышления и развитию навыков комплексного решения практических задач.

Для успешной реализации модульного подхода необходимо пересмотреть традиционные методы преподавания, наладить системное взаимодействие между преподавателями различных дисциплин и обеспечить регулярное обновление содержания модулей, отражающее актуальные изменения в профессиональных стандартах.

Перспективные направления дальнейших исследований включают разработку критериев оценки эффективности модулей, анализ их долгосрочного влияния на профессиональную адаптацию выпускников, а также совершенствование методического обеспечения междисциплинарного подхода.

Таким образом, несмотря на существующие организационные и методические сложности, переход к модульной системе представляется перспективным направлением модернизации высшего образования, способным существенно повысить качество профессиональной подготовки выпускников.

Список литературы

1. Алтухов А.И., Сквизников М.А., Шехонин А.А. Особенности разработки ФГОС уровня и непрерывного

высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 3. С. 74–84. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-3-74-84.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.02.2025).

3. Федеральный закон от 30.12.2001 № 197-ФЗ «Трудовой кодекс Российской Федерации»

(в ред. от 28.12.2024) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 03.02.2025).

4. Криницкая М.Ю. Потенциал оценочного средства для определения уровня сформированности компетенций в вузе // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 33–43. URL: <https://pedobrazovanie.ru/archive/2024/1/potentsial-otsenchnogo-sredstva-dlya-opredeleniya-urovnya-sformirovannosti-kompetentsij-v-vuze> (дата обращения: 04.02.2025).

5. Колесниченко А.Н. Применение кейс-метода в рамках профессионально ориентированного подхода к обучению в техническом вузе // Педагогическое образование в России. 2024. № 2. С. 177–184. URL: <https://pedobrazovanie.ru/archive/2024/2/primenenie-kejs-metoda-v-ramkakh-professionalno-orientirovannogo-podkhoda-k-obucheniyu-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 04.02.2025).

6. Гаранина Р.М. Основные направления организации проектной деятельности как действенного механизма формирования профессиональных компетенций и повышения качества профессиональной подготовки // Высшее образование сегодня. 2023. № 5. С. 48–51. DOI: 10.18137/RNU.NET.23.05.P.048.

7. Шабанов Г.А. Искусственный интеллект как субъект образовательного процесса в вузе // Высшее образование сегодня. 2024. № 1. С. 24–29. DOI: 10.18137/RNU.NET.24.01.P.024.

8. Иванова О.В., Мороз И.Н. Возможности и проблемы цифровизации высшего образования // Высшее образование сегодня. 2022. № 5–6. С. 30–35. DOI: 10.18137/RNU.NET.22.05-06.P.030.

СТАТЬЯ

УДК 159.99

**СТРАХИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ДЕСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ
В СИСТЕМЕ «РОДИТЕЛЬ – РЕБЕНОК»
(НА ПРИМЕРЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА)****Смирнова А.Е., Серебрякова Т.А.***ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина»,
Нижний Новгород, e-mail: e-serebrya@yandex.ru*

Цель статьи – основываясь на результатах реализации экспериментального исследования, установить связь в системе «родитель – ребенок» и модальности эмоциональных состояний младших школьников, в частности детских страхов. Рассматривая страхи как врожденное и очень сильное эмоциональное состояние человека, характеризующееся наличием объекта угрозы и инстинктом самосохранения, а страхи детей младшего школьного возраста – как следствие кардинальных трансформаций не просто жизни и деятельности ребенка, а социокультурной ситуации их развития в целом, авторы исследования разработали комплексную диагностическую программу, направленную на изучение как страхов младших школьников, так и особенностей общения родителей с детьми. Экспериментальная апробация разработанной программы мониторинга показала, что страхи типичны для абсолютного большинства младших школьников – участников нашего исследования (87%). Обращают внимание на наличие у них социальных страхов 28% респондентов (почти 1/3). Оптимальное же общение родителей с детьми, предполагающее кооперацию в качестве доминирующего типа отношений с ребенком, демонстрируют лишь 26% родителей. Полученные диагностические данные показали наличие связи между детскими страхами и общением детей с их родителями и составили основу для разработки программы психолого-педагогического сопровождения процесса оптимизации общения родителей с детьми младшего школьного возраста и, как следствие, снижения страхов младших школьников.

Ключевые слова: психологическое здоровье, детские страхи, младший школьный возраст, общение в системе «родитель – ребенок»

**FEARS AS A RESULT OF DESTRUCTIVE COMMUNICATION
IN THE PARENT-CHILD SYSTEM
(ON THE EXAMPLE OF PRIMARY SCHOOL AGE)****Smirnova A.E., Serebryakova T.A.***Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod,
e-mail: e-serebrya@yandex.ru*

The purpose of the article: based on the results of the experimental study, to establish a connection in the parent-child system on the modality of emotional states of younger students, in particular, children's fears. Considering fears as an innate and very strong emotional state of a person, characterized by the presence of an object of threat and the instinct of self-preservation, and the fears of younger schoolchildren – as a consequence of radical transformations not just in the life and activity of the child, but in the socio-cultural situation of their development as a whole, the authors consider it possible to say that the emergence of fears in younger schoolchildren can be associated with the lack of harmony in the communication of children with their parents. Understanding communication as a form of manifestation of subjectivity and personal activity of the child, a condition for his effective socialization, the authors of the study developed a comprehensive diagnostic program aimed at both studying the fears of younger students and the features of communication between parents and children. Experimental testing of the developed monitoring program showed that fears are typical for the absolute majority of younger students – participants in our study (87%). 28% of respondents (almost 1/3) pay attention to the presence of social fears. Optimal communication of parents with children, which implies cooperation as the dominant type of relationship with the child, is demonstrated by only 26% of parents. The obtained diagnostic data showed the presence of a connection between children's fears and children's communication with their parents and formed the basis for developing a program of psychological and pedagogical support for the process of optimizing communication between parents and children of primary school age and, as a result, reducing the fears of primary school children.

Keywords: psychological health, childhood fears, primary school age, communication in the parent-child system

Введение

Проблема сохранения психологического здоровья и благополучия в настоящее время является одной из актуальных проблем, привлекающих пристальное внимание представителей всех наук о человеке.

Интерес ученых к данной проблематике объективно обусловлен технологическими и социокультурными трансформациями, типичными для современности и негативно влияющими на здоровье, эмоциональную стабильность и комфортную жизнедеятельность человека.

Особо пристальное внимание исследователей обращено к поиску средств и способов не только сохранения, но и укрепления психологического здоровья в целом и эмоциональной его составляющей у подрастающего поколения, в силу своей возрастной специфики максимально не защищенного от негативных влияний социума. И одним из таких факторов, оказывающих непосредственное влияние в том числе на аффективную стабильность личности, выступает общение.

Цель работы – опираясь на результаты экспериментального исследования, рассмотреть влияние общения в системе «родитель – ребенок» на сбалансированность и модальность эмоциональных состояний младших школьников. Акцент при этом сделан на изучение детских страхов.

Материалы и методы исследования

Основными методами, которые были использованы в рамках данного исследования, стали метод теоретического анализа и эксперимент, интеграция которых обеспечила как детальное изучение условий возникновения и специфики проявления страхов у детей младшего школьного возраста, их влияния на полноценное развитие младших школьников, так и возможность установить взаимосвязь между детскими страхами и общением с детьми их родителей.

Результаты исследования и их обсуждение

Первым этапом исследования стал теоретико-методологический анализ исследований в области проблемы детских страхов.

Проследив историографическую ретроспективу в области данной проблематики, был сделан вывод о том, что проблема страхов имеет весьма продолжительную историю изучения: страхи исследовались древнегреческим философом Аристотелем, швейцарским врачом и философом XVI столетия Парацельсом. Даже английский писатель XVIII в. Д. Дэфо обращается к данной проблематике. При этом все мыслители, трактуя страхи как болезнь, отмечают их деструктивные последствия для жизни и деятельности человека.

Аналогичные идеи относительно негативного влияния страха на жизнь и здоровье человека мы встречаем и в работах современных ученых, которые страх определяют преимущественно как сильное эмоциональное состояние, следствием которого объективно возникает целый спектр негативных (не только для гармоничного развития, но и для здоровья и даже жизни человека) последствий: неуверенность, незащищен-

ность, отсутствие безопасности, приводящее к устойчивому ощущению угрозы для своего физического и психологического состояния (результаты исследований К. Изард [1, с. 98]).

Опасение за социальное или биологическое благополучие как следствие страха выделяет В.В. Юрчук [2, с. 697]. Л.С. Выготский, обращая внимание на негативное влияние страха как на психические проявления, так и на поведение человека, отмечает, что интенсивный страх значительно ограничивает мышление, восприятие и свободу выбора и действий человека, заставляя его целиком сосредоточиться на избегании опасности или устранении угрозы. В результате личность теряет свою автономию и подчиняется единственному стремлению – сохранить себя от опасности [3, с. 513].

Как интеграцию эмоций отрицательной модальности и интенсивное возбуждение, возникающее в тесной связи с переживаемыми ситуациями реальной или мнимой опасности, характеризует страх Ю.Н. Фархутдинова [4, с. 9], рассматривая его в том числе как следствие иррационального мышления человека.

Обращаясь же к проблеме генезиса страхов, большинство исследователей склонны отмечать его врожденную основу, характеризуя его, как «онтогенетический ранний инстинкт» человека (У. Джеймс [5, с. 81]), инстинктивно воспроизводимую реакцию предков (С. Холл [6, с. 137]), «первичные эмоции» (Р. Плутчик [7, с. 91]).

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что страх – это врожденное и сильное психоэмоциональное состояние человека, основывающееся на сублимированных эмоциях отрицательной модальности, возникающее как следствие переживаемых человеком негативных ситуаций жизни и деятельности и характеризующееся наличием объекта угрозы и инстинктом самосохранения. И максимально негативные последствия для нормативной жизни и деятельности страхи, несомненно, имеют на базовых уровнях онтогенеза, в том числе в младшем школьном возрасте, что объективно обусловлено кардинальным изменением социальной ситуации ребенка (он попадает в новый для него коллектив, у него значительно меняется социальная роль – он ученик, его жизнь в рамках учебной деятельности становится сопряжена с необходимостью выполнять множество правил и требований и т.д.), а ребенок к этому может быть и не готов (результаты исследований Л.С. Выготского [3, с. 524] и Х.А. Магомедовой [8, с. 84]). В результате возникает множество внутренних конфликтов, свя-

занных с замечаниями учителя, неудачами при выполнении заданий, переутомлением. Как следствие, у обучающихся начальных классов могут развиваться и страхи, негативно влияющие не только на успешность в обучении, но и на общение – как со сверстниками, так и с взрослыми. И в первую очередь с близкими взрослыми – родителями, в чей помощи и поддержке ребенок нуждается больше всего! У детей же, испытывающих дефицит общения и положительных эмоциональных контактов с близкими взрослыми, страхи усиливаются (результаты исследований В.Н. Белкиной [9, с. 29]).

Опираясь на полученные теоретические данные и интерпретируя общение как форму проявления субъектности и личностной активности ребенка, условие его эффективной социализации, на втором этапе исследования была спроектирована комплексная программа мониторинга, направленная на изучение как страхов младших школьников, так и специфики общения родителей с детьми.

В диагностический портфель для детей младшего школьного возраста вошли:

- структурный опросник детских страхов Л.С. Акопяна [10, с. 128], представленный 18 вопросами открытого типа, на которые младшие школьники отвечают самостоятельно. По итогам осуществляется анализ детских страхов, исходя из следующих параметров оценки: «наличие, отсутствие или многообразие страхов у ребенка; наиболее интенсивно переживаемый ребенком страх и отнесение его к какой-либо группе страхов». Также детские страхи анализируются с позиций их пространственного распределения «самое опасное и безопасное место для ребенка» и их распределения во времени «прошлые страхи ребенка – когда он вспоминает себя в более младшем возрасте; будущие страхи ребенка – когда он представляет себя взрослым». Значимо и то, что данная методика позволяет исследовать стратегии поведения ребенка в ситуации страха;

- проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи» [11, с. 72], направленная на выявление доминирующих страхов и интенсивность их переживания детьми. Методика включает 8 вопросов открытого типа и предполагает самостоятельное заполнение бланка школьниками. Интерпретация результатов предполагает качественный анализ страхов ребенка по шести критериям: наличие, отсутствие или разнообразие страхов у ребенка; наиболее сильно переживаемый страх и его классификация по группам (медицинские страхи, страхи смерти, страхи, связанные со сновидениями, простран-

ственные страхи, страхи физического ущерба, страхи животных и сказочных персонажей, социально опосредованные страхи); страхи, связанные с положением ребенка в пространстве (определение самых опасных и безопасных мест для ребенка); страхи, обусловленные временным контекстом (воспоминания о страхах более раннего возраста или страхи, связанные с представлениями о себе в будущем – во взрослом возрасте). Оцениваются также возможные реакции ребенка в ситуациях, когда он испытывает страх, и страхи родителей и их соответствие страхам ребенка;

- методика А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках» [11, с. 91], предполагающая конкретизацию и уточнение информации о преобладающих у респондентов видах страхов. Респондентам предлагается страхи (всего в рамках данной методики озвучивается 31 страх) распределить по домикам. В красный домик «помещать» нестрашные страхи, а в черный – страшные. Полученные данные сопоставляются с нормативными показателями.

В диагностическую программу для родителей вошли:

- «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина [12, с. 95], представленный 61 вопросом, ответы на которые соотносятся с пятью шкалами, раскрывающими специфику родительского отношения к своим детям;

- «Тест семейных отношений» Д. Антони и Е. Бене [13, с. 22], позволяющий изучить специфику общения и отношения родителей к своим детям с позиций детей, что, с точки зрения авторов статьи, ценно, поскольку повышает уровень объективности и достоверности полученных диагностических данных.

Третьим этапом исследования стала реализация разработанной диагностической программы, экспериментальная апробация которой показала, что количество страхов, превышающее нормативные для младшего школьного возраста показатели, типично для абсолютного большинства младших школьников – участников нашего исследования (87%).

Обращаясь к более детальному анализу полученных экспериментальных данных, следует также отметить, что наиболее часто встречающимися и максимально значимыми, как свидетельствуют результаты реализации структурного опросника детских страхов Л.С. Акопяна [10, с. 128], являются страх смерти (55% респондентов), животных (48% респондентов), страхи, связанные с причинением физического ущерба (38% респондентов). Аналогич-

ные данные получены и при реализации проективной методики А.И. Захарова «Мои страхи» [11, с. 72], а также методики А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках» [11, с. 91].

Интересно, что 28% респондентов типичными для себя называют социальные страхи и 27% – страхи, связанные с пространством, в котором они находятся (темноты, одиночества). При этом, обозначая как самое опасное место для себя улицу и подвал, многие дети не называют в качестве самого безопасного места дом, испытывая затруднения при ответе на данный вопрос.

Отвечая же на вопрос о том, как можно противодействовать страхам, большинство респондентов (62%) выбрали пассивно-защитные способы поведения: бегство от агрессора, избегание агрессора, отрицание страха, замирание и маскировка и некоторые другие вариации пассивных форм поведения.

О наличии большого количества страхов свидетельствует также цвет карандаша, который выбирали дети для своих рисунков (черный, коричневый, темно-фиолетовый – свидетельство того, что респондентам свойственны отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми дети не могут справиться); сильный нажим карандаша на лист бумаги при рисовании (свидетельствует о наличии у респондента тревожности, попытках агрессивно подавить источник страха, повышенной эмоциональной напряженности); штриховка рисунка (указывает на устойчивость страха); «запачканный» рисунок (также является свидетельством повышенного уровня страха и тревоги) (результаты реализации проективной методики А.И. Захарова «Мои страхи» [11, с. 72]).

Принимая во внимание, что объективным фактором, влияющим на формирование страхов младших школьников, являются психологические аспекты формирования личности ребенка (самосознание, самооценка младшего школьника) (результаты исследований З.И. Айгумовой [14, с. 54]), которые непосредственно и объективно связаны с характером, направленностью и содержательным наполнением взаимоотношений ребенка как с его сверстниками, так и с взрослыми (особенно близкими взрослыми – его родителями), и реализовав диагностические методики, ориентированные на изучение общения в системе «родитель – ребенок», было найдено подтверждение данным выводам:

– Лишь для 26% родителей типичной является кооперация как отношение к своему ребенку (результаты реализации «Те-

ста-опросника родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина [12, с. 95]). Вместе с тем именно данный тип отношений в системе «родитель – ребенок» является самым оптимальным и эффективным, не просто демонстрируя, а подтверждая реальную заинтересованность родителей своими детьми, их интересами, потребностями и возникающими проблемами, поощряя детей, стремясь в каждой ситуации «встать на позицию ребенка», быть с ними «на равных».

– У 17% родителей фиксируется симбиоз в отношениях со своим ребенком. Авторы данной методики так интерпретируют данный тип отношений родителей к своим детям: «Шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком <...> родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни <...> постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает отделяться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда» [12, с. 97].

– Негативное же отношение к своему ребенку демонстрируют большинство родителей – 57%. Из них 37% придерживаются типа отношения «принятие – отвержение», 12% – «авторитарной гиперсоциализации», и 8% воспринимают своего ребенка как «маленького неудачника».

Данные, полученные по итогам реализации «Теста семейных отношений» Е. Бене [13], также свидетельствуют о выборе большинством родителей неэффективного формата общения и взаимоотношений со своими детьми. Так, отмечая, что от мамы они получают в основном позитивные чувства и эмоции, дети обращали внимание и на то, что мама «всегда недовольна мной», «недостаточно любит меня». Отношение отца к детям еще более негативное. Как отмечали дети, «этот человек иногда ворчит на меня» – 32% респондентов, «этот человек слишком занят, чтобы у него оставалось на меня время» – 25% респондентов, «этот человек всегда недоволен мной» – 20% респондентов, «этот человек иногда зол на меня» – 18% респондентов, «этот человек считает меня глупым» – 15% респондентов, «этот человек делает меня несчастным» – 15% респондентов. Были и выборы, которые свидетельствуют о недопустимом формате общения отца

со своими детьми: «этот человек часто бьет меня» – 12% респондентов, «этот человек слишком часто наказывает меня» – 10% респондентов, «этого человека я боюсь» – 10% респондентов.

Таким образом, неэффективное общение с ребенком со стороны его родителей – самых близких и психологически значимых для ребенка людей, призванных поддерживать и помочь ему в сложных жизненных ситуациях, не только влияет, но и усугубляет страхи в младшем школьном возрасте.

Заключение

Соотнеся данные, полученные по итогам реализации всей программы мониторинга, можно сделать следующий вывод: чем более позитивно окрашены отношения между родителями и их детьми, чем больше родители взаимодействуют со своими детьми, стремясь учитывать их интересы и потребности, тем меньше страхов дети переживают. Следовательно, предположение авторов статьи о наличии объективной связи страхов младших школьников и общением с ними со стороны их родителей нашло подтверждение.

Экспериментальные данные, которые были получены в результате осуществленного исследования, вывод о том, что для большинства родителей младших школьников типично общение с ребенком, не способствующее его развитию, а, напротив, этот процесс осложняющее, позволяют говорить не просто о целесообразности, а об острой необходимости проектирования и последующей планомерной реализации программы, целью которой является в первую очередь оптимизация процесса обще-

ния в системе «родитель – ребенок». Следствием же совершенствования характера, направленности, модальности и содержательного наполнения общения родителей с их детьми младшего школьного возраста станет снижение уровня страхов детей.

Список литературы

1. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2021. 464 с.
2. Словарь практического психолога / сост. В.В. Юрчук. Минск: Харвест, 2020. 800 с.
3. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2024. 1008 с.
4. Фархутдинова Ю.Н. Страхи как детерминанта «магического мышления» у подростков // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 3. С. 7–20.
5. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. М.: Совершенство, 2018. 160 с. (Серия «Классики психологии»).
6. Холл С. Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения: очерки по детской психологии и педагогике / Пер с англ. М.: URSS, 2020. 444 с.
7. Plutchik R. Emotion: A Psychoevolutionary synthesis. N.Y.: Harper and Row, 1980. 440 p.
8. Магомедова Х.А. Трехфазовое строение «кризиса семи лет» по Л.С. Выготскому // Мировая наука. 2018. № 3 (12). С. 82–86.
9. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2021. 170 с.
10. Акопян Л.С. Детские страхи: теория, диагностика, коррекция: монография. Самара: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 2019. 163 с.
11. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Союз, 2020. 152 с.
12. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов Б.А. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2020. 440 с.
13. Бене Е. Диагностика эмоциональных отношений в семье // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 2. С. 14–41.
14. Айгумова З.И. Психология детей младшего школьного возраста. М.: Юрайт, 2024. 424 с.