

ISSN 2308-4804

SCIENCE AND WORLD

International scientific journal

№ 12 (100), 2021, Vol. I

Founder and publisher: Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2013 (September)

Volgograd, 2021

UDC 101+80+371+7.06+159.9+008
LBC 72

SCIENCE AND WORLD

International scientific journal, № 12 (100), 2021, Vol. I

The journal is founded in 2013 (September)
ISSN 2308-4804

The journal is issued 12 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Registration Certificate: III № ФС 77 – 53534, 04 April 2013

EDITORIAL STAFF:

Head editor: Teslina Olga Vladimirovna

Executive editor: Malysheva Zhanna Alexandrovna

Lukienko Leonid Viktorovich, Doctor of Technical Science

Borovik Vitaly Vitalyevich, Candidate of Technical Sciences

Dmitrieva Elizaveta Igorevna, Candidate of Philological Sciences

Valouev Anton Vadimovich, Candidate of Historical Sciences

Kislyakov Valery Aleksandrovich, Doctor of Medical Sciences

Rzaeva Aliye Bayram, Candidate of Chemistry

Matvienko Evgeniy Vladimirovich, Candidate of Biological Sciences

Kondrashihin Andrey Borisovich, Doctor of Economic Sciences, Candidate of Technical Sciences

Khuzhayev Muminzhon Isokhonovich, Doctor of Philological Sciences

Ibragimov Lutfullo Ziyadullaevich, Candidate of Geographic Sciences

Gorbachevskiy Yevgeniy Viktorovich, Candidate of Engineering Sciences

Madaminov Khurshidjon Mukhamedovich, Candidate of Physical and Mathematical Sciences

Otazhonov Salim Madrakhimovic, Doctor of Physics and Mathematics

Karatayeva Lola Abdullayevna, Candidate of Medical Sciences

Tursunov Imomnazar Egamberdievich, PhD in Economics

Achilov Ganizhon Babadzhonovich, Candidate of Biological Sciences

Kuzmetov Abdulakhmet Raimberdievich, Doctor of Biological Sciences

Sultanov Bakhodir Fayzullayevich, Candidate of Economic Sciences

Maksumkhanova Azizakhon Mukadyrovna, Candidate of Economic Sciences

Kuvnakov Khaidar Kasimovich, Candidate of Economic Sciences

Yakubova Khurshida Muratovna, Candidate of Economic Sciences

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.

Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, ave. Metallurgov, 29

E-mail: info@scienceph.ru

Website: www.scienceph.ru

Founder and publisher: «Scientific survey» Ltd.

УДК 101+80+371+7.06+159.9+008
ББК 72

НАУКА И МИР

Международный научный журнал, № 12 (100), 2021, Том 1

Журнал основан в 2013 г. (сентябрь)
ISSN 2308-4804

Журнал выходит 12 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77 – 53534 от 04 апреля 2013 г.**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна
Ответственный редактор: Малышева Жанна Александровна

Лукиенко Леонид Викторович, доктор технических наук
Боровик Виталий Витальевич, кандидат технических наук
Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат филологических наук
Валуев Антон Вадимович, кандидат исторических наук
Кисляков Валерий Александрович, доктор медицинских наук
Рзаева Алия Байрам, кандидат химических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Кондрашихин Андрей Борисович, доктор экономических наук, кандидат технических наук
Хужаев Муминжон Isoхонович, доктор философских наук
Ибрагимов Лутфулло Зиядуллаевич, кандидат географических наук
Горбачевский Евгений Викторович, кандидат технических наук
Мадаминов Хуршидjon Мухамедович, кандидат физико-математических наук
Отажонов Салим Мадрахимович, доктор физико-математических наук
Каратаева Лола Абдуллаевна, кандидат медицинских наук
Турсунов Имомназар Эгамбердиевич, PhD экономических наук
Ачилов Ганижон Бабаджанович, кандидат биологических наук
Кузметов Абдулахмет Раймбердиевич, доктор биологических наук
Султанов Баходир Файзуллаевич, кандидат экономический наук
Максумханова Азизахон Мукадыровна, кандидат экономический наук
Кувнаков Хайдар Касимович, кандидат экономический наук
Якубова Хуршида Муратовна, кандидат экономический наук

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, пр-кт Metallургов, д. 29
E-mail: info@scienceph.ru
www.scienceph.ru

Учредитель и издатель: ООО «Научное обозрение»

CONTENTS

Philosophical sciences

Aitbayeva A.R.
 THE TEACHING OF RUSSIAN EURASIANS
 ABOUT THE NATIONAL CHARACTER OF CULTURE..... 8

Philological sciences

Abisheva K., Simbaeva S.
 PERCEPTION OF THE PRIMARY TEXT AND
 WAYS TO OVERCOME "PERCEPTION BARRIERS" 11

Myrzabaeva B.J., Tuymbekova A.A.
 THE INFLUENCE OF THE XX CENTURY KAZAKH WRITING REFORMS
 ON THE PHONETIC SYSTEM OF THE KAZAKH LANGUAGE..... 14

Pedagogical sciences

Akzatova A.A.
 THE ROLE OF THE COMPETENCE APPROACH
 IN THE FORMATION OF STUDENTS' LEXICAL COMPETENCE 21

Boyarkin Yu.V.
 DISCORD AS AN EFFECTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
 FOR DISTANCE LEARNING IN THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC 25

Byambatogtokh G., Tamir Ts.
 COMPARATIVE STUDY ON BACHELOR'S DEGREE TRAINING PROGRAM
 AND CURRICULUM FOR PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN MONGOLIA AND JAPAN 27

Daniyarkyzy D.
 CLIL TECHNOLOGY: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO LEARNING 35

Kurmanova G.M., Dolgikh V.R.
 EVALUATION OF THE ACHIEVEMENT OF LEARNING OUTCOMES
 ON THE EXAMPLE OF THE EXAM OF 2ND-YEAR STUDENTS
 OF DENTISTRY OF AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY 38

Mukhamedrakhimova G.I., Mukhamedrakhimov K.U., Kasymbekova N.I.
 ABOUT SOME ELEMENTS OF THE ASSIMILATION OF THE EDUCATIONAL MATERIAL
 OF THE EDUCATIONAL PROCESS BY UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT
 OF THE IMPLEMENTATION OF SYSTEMATIC APPROACHES IN TEACHING ENGLISH..... 42

Teguryukova V.V.
 FORMATION OF SUBJECT-COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS
 BY INVOLVING THEM IN PROJECT-RESEARCH ACTIVITIES
 IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FSES..... 46

Everestova D.A.
 PERFORMANCE IN ENGLISH EXTRA CLASSES AS A WAY OF FORMING
 THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER STUDENTS 48

Study of art

<i>Pasek A.</i> APPLICATION DE L'ART-THÉRAPIE	51
--	----

Psychological sciences

<i>Sat D.Sh.</i> FEATURES OF THE IMAGINATION OF PRESCHOOL CHILDREN	62
---	----

<i>Shadrin N.S.</i> PRODUCTIVITY OF THE CHRONOTOPE IDEA IN THE ANALYSIS OF SOME PSYCHOLOGY PHENOMENA OF THE HUMAN SPIRITUALITY	64
--	----

Culturology

<i>Kuznetsova M.A., Kravchenko V.I.</i> COMMUNICATIVE FUNCTION OF FOLKLORE IN THE ASPECTS OF TRADITIONAL FOLK CULTURE.....	69
--	----

СОДЕРЖАНИЕ

Философские науки

<i>Айтбаева А.Р.</i> УЧЕНИЕ РУССКИХ ЕВРАЗИЙЦЕВ О НАЦИОНАЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ КУЛЬТУРЫ.....	8
---	---

Филологические науки

<i>Абишева К., Симбаева С.</i> ВОСПРИЯТИЕ ПЕРВИЧНОГО ТЕКСТА И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ «БАРЬЕРОВ ВОСПРИЯТИЯ»	11
<i>Мырзабаева Б.Дж., Туймебекова А.А.</i> ВЛИЯНИЕ РЕФОРМ КАЗАХСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ XX ВЕКА НА ФОНЕТИЧЕСКУЮ СИСТЕМУ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА	14

Педагогические науки

<i>Акзатова А.А.</i> РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	21
<i>Бояркин Ю.В.</i> DISCORD КАК ЭФФЕКТИВНАЯ СРЕДА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19	25
<i>Бямбатогтох Г., Тамир Ц.</i> СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В МОНГОЛИИ И ЯПОНИИ	27
<i>Данияркызы Д.</i> ТЕХНОЛОГИЯ SLIP: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ	35
<i>Курманова Г.М., Долгих В.Р.</i> ОЦЕНИВАНИЕ ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ЭКЗАМЕНА СТУДЕНТОВ 2 КУРСА СТОМАТОЛОГИИ КАЗНУ ИМ. АЛЬ-ФАРАБИ	38
<i>Мухамедрахимова Г.И., Мухамедрахимов К.У., Касымбекова Н.И.</i> О НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТАХ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНЫХ ПОДХОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	42
<i>Тегюрюкова В.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПУТЕМ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	46
<i>Эверстова Д.А.</i> ИНСЦЕНИРОВКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	48

Искусствоведение

<i>Пасек А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ	51
---	----

Психологические науки

<i>Сам Д.Ш.</i> ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	62
---	----

<i>Шадрин Н.С.</i> ПРОДУКТИВНОСТЬ ИДЕИ ХРОНОТОПА В АНАЛИЗЕ НЕКОТОРЫХ ФЕНОМЕНОВ ПСИХОЛОГИИ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	64
---	----

Культурология

<i>Кузнецова М.А., Кравченко В.И.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ФОЛЬКЛОРА В АСПЕКТАХ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ	69
---	----

УДК 168.522+141

УЧЕНИЕ РУССКИХ ЕВРАЗИЙЦЕВ О НАЦИОНАЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ КУЛЬТУРЫ

А.Р. Айтбаева, кандидат философских наук,
Пограничная академия КНБ Республики Казахстан (Алматы), Казахстан

***Аннотация.** В статье анализируется учение русских евразийцев о феномене национальной культуры. Учение евразийцев о национальном характере культуры базируется на различении ими истинного и ложного национализма. В статье показано, что истолкование евразийцами национально-самобытного характера культуры построено на неправильном истолковании диалектики единичного, особенного и всеобщего. Кроме того, показана противоречивость истолкования евразийцами соотношения национальных культур в составе Евразии.*

***Ключевые слова:** евразийство, культура, национальная культура, русская культура, симфоническая личность, Церковь, Н.С. Трубецкой.*

В 1921 г. заявило о себе новое идейное движение, организаторы которого назвали его евразийством, а себя – евразийцами. Вдохновителями этого движения были учения русских славянофилов А.С. Хомякова, Н.Я. Данилевского и К.Н. Леонтьева. Основной пафос этих учений состоит в противопоставлении славянства – Западу и в утверждении, что Запад и его культура находятся в глубоком упадке и в стадии разложения.

Эту проблему ещё до образования евразийства рассматривал один из его создателей Н.С. Трубецкой: «Позиции, которые может занять каждый европеец по отношению к национальному вопросу, довольно многочисленны, но все они расположены между двумя крайними пределами: шовинизмом, с одной, и космополитизмом, с другой стороны. Всякий национализм есть как бы синтез элементов шовинизма и космополитизма, опыт примирения этих двух противоположностей» [5, с. 57]. Но что такое шовинизм и космополитизм? Шовинисты считают свой народ лучше и выше других народов и соответственно свою культуру – лучше и выше других культур. Всё, что мешает его народу и вредит его культуре, должно быть устранено любыми способами и средствами. Для космополита же различие национальностей и культур – то, чего не должно быть, а потому его следует всячески устранять. Подлинно цивилизованное человечество не должно подразделяться на отдельные нации и обязано иметь единую общечеловеческую культуру. Ради достижения этого «блага» можно принести в жертву любую самобытную культуру. На первый взгляд, замечает Трубецкой, шовинизм и космополитизм, как будто, резко отличаются друг от друга. Первый настаивает на необходимости господства одной культуры, именуемой цивилизацией. «Под “цивилизацией”, – пишет Н.С. Трубецкой, – они разумеют ту культуру, которую в совместной работе выработали романские и германские народы Европы. Под цивилизованными народами – прежде всего опять-таки тех же романцев и германцев, а затем и те другие народы, которые приняли европейскую культуру.

Таким образом, мы видим, что та культура, которая, по мнению космополитов, должна господствовать в мире, упразднив все прочие культуры, есть культура такой же определённой этнографически-антропологической единицы, как и та единица, о господстве которой мечтает шовинист. Принципиальной разницы тут никакой нет» [5, с. 58]. Можно утверждать, что европейский шовинизм по существу ничем не отличается от европейского космополитизма. Далее Н.С. Трубецкой приходит к выводу, что «европейская культура не есть культура человечества. Это есть продукт истории определённой этнической группы» [5, с. 59]. Он подвергает критике идею прогресса как некоей эволюционной лестницы, наверху которой находится романо-германская культура, а все другие размещаются ниже в соответствии со степенью схожести с ней. Ставя такие вопросы, как является ли европейская цивилизация действительно выше других, а также вопрос о возможности полного приобщения какого-либо народа к культуре, созданной другим народом, Н.С. Трубецкой, как и Н.Я. Данилевский, отвечает отрицательно.

Он также анализирует феномен *европеизации* других неромано-германских народов и делает заключение, что «последствия европеизации ... приходится считать не благом, а злом» [5, с. 97]. Исходя из этого, согласно ему, в психологии интеллигенции неромано-германских народов должен произойти революционный переворот. Они должны ясно осознать действительное положение вещей. Так, это сочинение

Трубецкого подводит итог традиции противопоставления России и Запада и критики западной цивилизации, начатой славянофилами.

Согласно Н.С. Трубецкому и другим евразийцам, «культура должна быть для каждого народа другая. В своей национальной культуре каждый народ должен ярко выявить всю свою индивидуальность, притом так, чтобы все элементы этой культуры гармонизировали друг с другом, будучи окрашены в один общий национальный тон. ... Но общечеловеческая культура, одинаковая для всех народов, невозможна» [6, с. 120]. В основе этих рассуждений лежит понятие «истинного национализма». Трубецкой и остальные евразийцы различают *истинный* и *ложный* национализм. Трубецкой пишет, что «истинным, морально и логически оправданным может быть признан только такой национализм, который исходит из самобытной национальной культуры или направлен к такой культуре. ... Всё, что может способствовать самобытной национальной культуре, он должен поддерживать, всё, что может ей помешать, он должен устранить» [6, с. 120-121]. Если такое понимание национализма приложить к существующим формам национализма, то все они окажутся ложными. «Чаще всего, – пишет Трубецкой, – приходится наблюдать таких националистов, для которых самобытность национальной культуры их народа совершенно неважна. Они стремятся лишь к тому, чтобы их народ во что бы то ни стало получил государственную самостоятельность, чтобы он был признан “большими народами”, “великими державами” как полноправный член “семьи государственных народов” и в своём быте во всём походил именно на эти “большие народы”» [6, с. 121]. Культуры таких народов невозможно назвать национальными. Поэтому евразийцы выдвигают «новый принцип равноценности и качественной несоизмеримости всех культур и народов земного шара» [5, с. 81].

Отношение того или иного индивида к культуре своего народа может быть самым разным. Оно определяется народной психологией. Так, у романогерманца (т.е. европейского человека) оно, согласно Трубецкому, определяется *эгоцентрической* психологией. Долгом любого романогерманского народа, считает он, является необходимость преодолеть этот эгоцентризм, перестать смотреть на культуру, созданную им, как на вершину и мерило всякой другой культуры. Этот долг, согласно Н.С. Трубецкому, формулируется двумя афоризмами: а) «познай самого себя» и «будь самим собой». Именно через самопознание, которое укажет народу его истинное место в мире, можно преодолеть эгоцентризм. Но требование быть самим собой – это не что иное, как лишь другая сторона самопознания. «Внешним образом истинное самопознание выражается в гармонически самобытной жизни и деятельности данной личности. Для народа – это самобытная национальная культура» [6, с. 117]. Эта культура в той мере подлинна, в какой она внутренне гармонична. Создание именно такой культуры, отмечает Н.С. Трубецкой, и есть истинная цель всякого народа.

Евразийское учение о национальной сущности культуры, учение, согласно которому культура (истинная) может быть лишь самобытно-национальной, на первый взгляд, является вполне положительным и приемлемым. В этом учении можно принять *лишь формальную, дефинитивную* его сторону. Однако нельзя принять то *содержание*, которое евразийцы вкладывают в свою трактовку сущности национальной культуры. Дело в том, что учение евразийцев о национальной культуре базируется на *неправильном* методологическом фундаменте. Они игнорируют диалектику всеобщего, особенного и единичного. Все культуры – и прошлые, и настоящие, и будущие – являются *особенными*, т.е. единством всеобщего и единичного. Тем всеобщим, которое лежит в основаниях всякой культуры, – это единая для них *человеческая сущность*, из которой они вырастают. Евразийцы, по сути, толкуют культуры как лишь единичные феномены.

Понятие культуры евразийцы соединяют с понятием личности, разумеется, в их понимании. Они различают индивидуальную и коллективную, или симфоническую (иначе: соборную) личность. С индивидуальной личностью всё понятно, а вот симфоническая личность образована единением многих личностей. Л.П. Карсавин пишет: «Соборная личность иерархически выше индивидуальной; и есть соборные личности разной степени» [3, с. 419] (см. также: [4]). Культура как самобытное органическое единство, отмечают евразийцы, «всегда предполагает существование осуществляющего себя в ней субъекта, особую симфоническую личность» [1, с. 375], которую они именуют также «культурно-личностью». Понятие личности они распространяют и на Евразию.

Своё понимание культуры евразийцы соединяют не только с личностью, но также с религией и церковью. Церковь, согласно им, также является симфонической личностью. Но она – личность более высокого порядка. «Истинной формой личного бытия, как индивидуального, так и симфонического, – утверждают евразийцы, – является бытие церковное» [1, с. 382]. Отсюда следует и другое утверждение: «По заданию своему симфоническая культурно-личность должна быть совершенной, действительной личностью, т.е. Церковью, особою индивидуацией Соборной Вселенской Церкви. И то же самое справедливо в применении ко всякой симфонической личности» [1, с. 383]. Церковь же, само собой разумеется, есть православная Церковь.

Евразийцы пишут о России-Евразии, о евразийском национализме как об истинном национализме. Они заявляют: «Русские люди и люди народов “Российского мира” не суть ни европейцы, ни азиаты. Сливаясь с родной и окружающей стихией культуры и жизни, мы не стыдимся назвать себя – евразийцами» [2, с. 316]. Казалось бы, русский народ тут не выпячивается среди других народов, населяющих Россию-Евразию. Н.С. Трубецкой пишет о русском народе, что это «не хозяин среди домочадцев, а только *первый между равными*» [7, с. 417]. Таким образом, приоритет русских сохраняется, а, следовательно, сохраняется и неравенство народов. Отсюда не вполне понятно, как евразийцы верят в возможность воспитания у *всех* народов единого

национализма. Но и Евразия для евразийцев – это *прежде всего* Россия, а уже потом – Евразия. В коллективном сборнике-манифесте «Евразийство. Опыт систематического изложения» прямо сказано: «Евразия понимается нами как особая симфонически-личная индивидуация Православной Церкви и культуры. Основание её единства и существо его в православной вере...» [1, с. 371]. Возникает вполне законный вопрос: а где же в контексте этой «симфонической культуро-личности» место неправославным вероисповеданиям и их религиозным институтам? Похоже, места им тут нет. Ведь евразийцы утверждают: «Православие – высшее, единственное по своей полноте и непорочности исповедание христианства. Вне его всё – или язычество, или ересь, или раскол» [1, с. 362]. К язычеству они относят буддизм и ислам. Как быть с ними? Евразийцы отвечают: у буддизма и ислама есть возможность со временем обратиться в православие. Евразийцы недвусмысленно заявляют: «Религиозное единство России-Евразии – в смысле потенциальной её религиозной потенции и в смысле наибольшего осуществления этой потенции в Православии русском – должно выразиться и как единая симфоническая культура, в коей руководящее положение принадлежит опять-таки культуре собственно русской» [1, с. 371-372]. И этим сказано всё. Своими построениями евразийцы (нередко явно, но чаще подспудно) утверждают идею *превосходства* России и русской культуры. Причём не только по отношению к культуре европейской, чего они и не скрывают, но и по отношению к другим евразийским культурам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евразийство. Опыт систематического изложения // Пути Евразии. Русская интеллигенция и судьбы России. – М.: Русская книга, 1992.
2. Исход к Востоку. Статьи Н.С. Трубецкого // Пути Евразии. Русская интеллигенция и судьбы России. – М.: Русская книга, 1992.
3. Карсавин, Л.П. Церковь, личность и государство Малые сочинения / Л.П. Карсавин. – СПб: АО «Алетейя», 1994.
4. Карсавин, Л.П. О личности. Религионофилософские сочинения. Т. 1 / Л.П. Карсавин. – М.: «Ренессанс», 1992.
5. Трубецкой, Н.С. Европа и человечество. История. Культура. Язык / Н.С. Трубецкой. – М.: Изд. группа «Прогресс»; «Универс», 1995.
6. Трубецкой, Н.С. Об истинном и ложном национализме. История. Культура. Язык / Н.С. Трубецкой. – М.: Изд. группа «Прогресс»; «Универс», 1995.
7. Трубецкой, Н.С. Общевразийский национализм. История. Культура. Язык / Н.С. Трубецкой. – М.: Изд. группа «Прогресс»; «Универс», 1995.

Материал поступил в редакцию 13.12.21

THE TEACHING OF RUSSIAN EURASIANS ABOUT THE NATIONAL CHARACTER OF CULTURE

A.R. Aitbayeva, Candidate of Philosophical Sciences,
Border academy of National Security Committee of the Republic of Kazakhstan (Almaty), Kazakhstan

Abstract. *The article analyzes the teaching of Russian Eurasians about the phenomenon of national culture. The teaching of the Eurasians about the national character of culture is based on their distinction between true and false nationalism. The article shows that the Eurasians' interpretation of the national-original nature of culture is based on a misinterpretation of the dialectic of the singular, special and universal. In addition, the inconsistency of the interpretation by the Eurasians of the correlation of national cultures within Eurasia is shown.*

Keywords: *eurasianism, culture, national culture, Russian culture, symphonic personality, church, N.S. Trubetsky.*

Philological sciences
Филологические науки

УДК 81.373.45

**ВОСПРИЯТИЕ ПЕРВИЧНОГО ТЕКСТА И СПОСОБЫ
ПРЕОДОЛЕНИЯ «БАРЬЕРОВ ВОСПРИЯТИЯ»**

К. Абишева¹, С. Симбаева²

¹ доктор филологических наук, профессор

² кандидат филологических наук, преподаватель

¹ Университет «Туран-Астана»,

² КАЗГЮУ им. М.С. Нарикбаева, ВГШ университета (Нур-Султан), Казахстан

***Аннотация.** В статье изложена роль процесса восприятия при переводе текста с одного языка на другой, в том числе через органы чувств, способы его передачи. В связи с поставленными целями, рассмотрена роль культуры в создании этноцентричности слова, приведены примеры.*

***Ключевые слова:** восприятие, информация, текст-оригинал, сегмент текста, барьер, ассоциативное представление, этноцентричность, транслятор.*

Восприятие – одно из фундаментальных понятий когнитивной психологии, дающее представление о процессе речемыслительной деятельности индивида: от момента осознания человеком результатов эмпирического опыта (спонтанное восприятие) до обобщения результатов чувственного опыта в словах, отражающих наши представления об окружающей действительности. Перцепция понимается как способность человека воспринимать объект на основе выделения его признаков, свойств, обобщать данные перцептивного опыта, интерпретировать их.

По мысли У. Найссера, выделяются три типа восприятия:

- 1) системы прямого восприятия;
- 2) системы межличностного восприятия;

3) системы репрезентативного восприятия [5]. Процесс восприятия переводчиком текста-оригинала осуществляется также на нескольких этапах: этап первичного восприятия, этап пословесного и пофразного восприятия, этап перевыражения и этап художественной идентификации перевода [1, 303-305]. На первом этапе – рецепции текста переводчиком осуществляется сложный сенсорно-мыслительный процесс, основанный на разнообразных видах аналитической и синтезирующей работе органов чувств и мозга. На этапе рецепции текста транслятор должен не только осмысливать текст, но и «должен понимать текст, воспринимать его образное и эмоциональное воздействие» [1, 31]. На этапе прямого восприятия, у человека появляются представления, соответствующие ощущениям и оценке ситуации, окружающей человека. Переводчик может при помощи прямого восприятия ощутить при помощи воображения вкус, описываемой автором, еды, ощущать запах предмета, увидеть его мысленно взором в результате воздействия на него чувственного опыта автора. Так, в процессе перевода рассказа Д. Досжанова «Кумыс» переводчики Г. Бельгер и А. Ким первоначально восприняли фактуально-содержательную информацию о кумысе в восприятии автора, описывающем его вкусовые, осязательные свойства, цвет на основе своего чувственного опыта. Переводчики дали представление о перцептивном концепте «кумыс», а затем довели до читателя подтекстовую и концептуально-содержательную информации текста, содержащие мировоззренческие установки и ориентации народа в отношении напитка, а также субъективное отношение к нему автора.

Прямое восприятие текста-оригинала у переводчика начинается с осмысленного чтения исходного текста и его сегментации с целью ознакомления с общей информацией и его типами. Согласно Р.К. Миньяр-Белоручеву, суть сегментации текста заключается в разделении текста на сегменты с целью получения информации, заключенной в каждом сегменте. Сегментация осуществляется по определенной схеме:

1. определение отрезков текста, которые необходимо переработать;
2. сегментация текста на отрезки;
3. выделение в сегментах текста главной информации;
4. запись выявленной информации при помощи определенных символов;
5. переход из знаков-символов к развернутому тексту и подготовка к переводу [4].

В процессе сегментации исходного текста Д. Досжанова «Кумыс» были выделены сегменты и выявлены три основных

типа информации: 1) фактуально-содержательная информация, благодаря которой автором доводятся сведения, полученные в процессе его сенсорного восприятия: а) при помощи органов зрения: *тәмендей келіп, жас қулықтың жұмсақ желінін ұстайды. Оң тізерлеп, ұшы күлдіреген үрпіні ұстады. Ақшыл сүт сыздықтап шелекке дыз ете түсті* (Д. Досжанов. Терезенің жарығы, 37б.); в) органов осязания:

Уылжыған шәрбат қымызды тамсана жұттым (Д. Досжанов Терезенің жарығы, 39); *Сөйтті де торсық ернеуін танауына тақады. Көзімнен жас шығып кетті, уылжып піскен қауынның ашқылтым иісі көкірегімді ашып жіберді* (Терезенің жарығы, 45б.). В тексте перевода прямое восприятие кумыса сохраняется. Переводчик умело передаёт данные перцептивного опыта автора при помощи органов зрения и осязания, испытывая в воображении те же сенсорные чувства, что и автор, ср: *Тонкая белая струйка цваркает о край подойника* (Д. Досжанов. Когда я умирал, с. 77); *Я склонился к горловине турсука и острый запах пронзил меня всего, даже слезы хлынули из глаз. Густой аромат, чем-то похожий с запахом зрелой дыни, взбудоражил, возбуждал* (Д. Досжанова. Когда я умирал, с. 23).

В выделенных первоначально сегментах текста дается информация о слове «кумыс» – языковом обозначении напитка, воспринимаемого при помощи органов чувств и созданном путем обобщения и означивания результатов чувственного опыта народа. Слово «кумыс» воспринимается переводчиком вначале только при помощи метода прямого восприятия. В этом случае переводчик получает информацию о прямом значении слова: «напиток, изготовленный из заквашенного кобыльего молока». Однако на данном этапе – этапе первичной обработки информации, наблюдается барьер восприятия, так как условия восприятия текста-оригинала носителем национального языка и переводчиком неадекватны. А между ещё И.А. Зимняя указывает, что восприятие речи происходит, прежде всего, из единства тех условий, которые необходимы как для производства, так и для восприятия речевого действия [2, 23]. И в самом деле, порождение и восприятие речи опираются на представления коммуникантов об общности эмпирического и социального опыта коммуникантов, общности их знаний, общности условий восприятия предмета мысли.

Для преодоления барьера неадекватности условий восприятия необходимым представляется рассмотрение условий восприятий фрагментов действительности (материальных артефактов, слов и др.). По мысли В.Н. Манакина, на неадекватность условий восприятия артефактов влияют такие факторы, как: 1) природа; 2) культура; 3) познание [3, 45]. Роль природы в неадекватности чувственного опыта народов состоит в том, что разные народы, проживающие в различных экологических нишах, по-разному воспринимают цвет, вкус, запах артефакта, ощущения от каких-либо предметов, неадекватны поскольку климатические условия разнообразны. Они оказывают влияние на состав флоры и фауны местности, природу ландшафта, метеорологические условия, например, слово *снег* отсутствует в языках народов Африки, а в северных странах существует много разнообразных наименований этого явления природы, ср.: *қар, ұла қар, snow* и др. Используются также дробные наименования: *боран, бурқасын, қара боран, дауыл, вьюга, поземка, пурга, storm, snowstorm, blizzard* и др. Окружающая человека природа диктует способ хозяйственной деятельности, что способствует появлению тех слов, необходимых в хозяйстве, которых нет у других народов, например, *маслины, оливки, авокадо* (Греция, Испания), *қымыз, ірімшік, шубат* (Казахстан), *подсолнечник, лен* (Россия) и др. Все это связано со специфической хозяйственной деятельностью народов.

Природа способствует и формированию разнообразных ассоциативных представлений (цвет, вид, свойства и др.), причём ассоциации у разных народов могут быть разными, например, *желтый цвет* ассоциируется у русских с одуванчиком, а у украинцев с подсолнечником, у французов с золотом и яичным желтком, а у англичан, казахов и киргизов с маслом.

Роль культуры в создании этноцентричности слова проявляется в том, что человек творит культурные артефакты сам, создавая и планируя их модели. Культура – это то, что «человек не получил от мира природы, а принес, сделал, создал сам» [3, 51]. Каждый народ творит культурные предметы по потребности и приспособляет их для своего быта, например, модель стола (*table*) не совпадает у разных народов: у европейцев он высокий, четырёхугольный; китайский стол – круглый, с вертящимся верхом для удобства, с такого стола легко достать разные блюда; японский стол – низкий, за ним можно сидеть, лишь расположившись на полу; а у казахов – *дастархан*, скатерть, расстилающаяся перед гостями, домочадцами перед подачей блюда.

Прямое восприятие переводчиком слов чужого языка без учета их этноцентричности создает трудности в переводе. Этноцентричность слов разных языков обусловлена различными факторами, способствующими неодинаковой концептуализации слов в разных языках. К таким факторам относятся: 1) фактор когнитивно-культурной релятивности. Когнитивная релятивность проявляется в различном восприятии мира представителями различных лингвокультурных сообществ в результате познавательной деятельности в ходе освоения мира и концептуализации фрагментов (предметов, явлений) действительности, т.е. освоения и восприятия их в процессе накопления чувственного опыта; 2) фактор лингвистической относительности, проявляющийся в селективной направленности сознания – отражательной деятельности, когда фрагменты действительности неадекватно структурируются в разных языках вследствие избирательности признаков отражения одного и того же предмета в разных языках и культурах; неадекватной мотивированности наименований слов, когда один и тот же предмет "схватывается" по различным признакам, т.е. когда в основе наименования слов в разных языках лежат различные мотивационные признаки, неадекватные в разных культурах. Все это способствует этноцентричности слов разных языков, так как каждый народ один и тот же

предмет воспринимает по-разному, в различных ситуациях восприятия, акцентируя внимание на одном или двух-трех основных, по мысли представителей разных культур, признаках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов, В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы / В.С. Виноградов. – М.: КДУ, 2006. – 240 с.
2. Зимняя, И.А. Смысловое восприятие / И.А. Зимняя. – М., 1976.
3. Манакин, В.Н. Сопоставительная лексикология / В.Н. Манакин. – Киев: Знання, 2004. – 326 с.
4. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М., 1996.
5. Neisser, U. Cognitive psychology. – N.Y.: Appleton-century-crofts, 1967.

Материал поступил в редакцию 22.11.21

PERCEPTION OF THE PRIMARY TEXT AND WAYS TO OVERCOME "PERCEPTION BARRIERS"

К. Abisheva¹, S. Simbaeva²

¹ Doctor of Philological Sciences, Professor,

² Candidate of Philological Sciences, Teaching Professor

¹ Turan-Astana University,

² M. Narikbayev KAZGUU University, Higher Humanitarian School
(Nur-Sultan), Kazakhstan

Abstract. *The article describes the role of the perception process in the translation of text from one language to another, including through the senses, methods of its transmission. In connection with the set goals, the role of culture in creating the word ethnocentricity is considered, examples are given.*

Keywords: *perception, information, original text, text segment, barrier, associative representation, ethnocentricity, translator.*

УДК 94(574): 811.5/2.122

ВЛИЯНИЕ РЕФОРМ КАЗАХСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ XX ВЕКА НА ФОНЕТИЧЕСКУЮ СИСТЕМУ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА

Б.Дж. Мырзабаева¹, А.А. Туймебекова²

^{1, 2} старший преподаватель

Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати, Казахстан

***Аннотация.** В данной статье речь идет об истории казахской письменности и влиянии реформ в сфере казахской графики, проведенных в XX веке, на фонетическую систему казахского языка. Изучены социально-политические основы реформ, проведение которых связано с историческими периодами казахской письменности, проанализировано влияние изменений на звуковую систему, акустику и артикуляцию казахского языка. Представлен обзор научных мнений относительно букв и звуков, слогов, переносов, букв и/й, у в орфографии современного казахского языка, анализируются их проявления в современной речи.*

***Ключевые слова:** фонетика, графика, орфография казахского языка.*

Казахская письменность имеет собственную историю развития. Как сказал Дархан Кыдырали, «алфавит – это не только критерий культуры, признак цивилизации, нации, страны, это один из символов, определяющих независимость и целостность государства...», письменность имеет большое политическое и историческое значение в жизни всего народа.

За периоды развития казахской письменности проведено несколько реформ. Эти реформы тесно связаны с историческими событиями, которые переживала страна.

Знакомая нам в настоящее время казахская письменность своими корнями восходит к рунической письменности древних тюрков VI-X вв. Один из образцов древнего тюркского алфавита был обнаружен в 1893 году шведским ученым Вильгельмом Томсенем на резных надписях, выгравированных на Куль-Тегинском памятнике. Похожая на Орхоно-Енисейскую письменность надпись, имеющая историческую ценность, была обнаружена в Кургане захоронения «золотого человека» в городе Иссык в 50 км от Алматы 2 в V–III вв. до н.э. Данная руническая письменность, названная «Есикской письменностью», состояла из 26 символов. Некоторые исследователи считают, что прародителем Есикского письма является классическая Орхоно-Енисейская письменность.

В тюркском мире в течение нескольких столетий с IX по XX вв. до н.э. казахский народ использовал арабский алфавит. Известно, что на арабском алфавите была написана священная книга мусульман «Коран», и на протяжении тысячелетий многие ученые, просветители и поэты писали свои труды, вошедшие в сокровищницу мировой науки, культуры и образования.

Тем не менее, арабский алфавит, генеологически разработанный для семитских языков и адаптированный к требованиям арабского языка, не смог полностью охватить богатую фонетику тюркских языков. Например, некоторые его буквы вообще не были нужны тюркским языкам, напротив, нескольким звукам тюркских языков не было места в этом алфавите. В результате, появилась тенденция внесения изменений в арабский алфавит, используемый тюркскими языками.

Такую тенденцию впервые ввел в тюркские языки крымско-татарский просветитель Исмаил Гаспралы. В 1912 году основоположник теории казахского языка Ахмет Байтурсынов перевел казахскую письменность на новый алфавит, который был признан как «прямое чтение» на основе арабской графики. Для этого он сначала систематизировал и конкретизировал звуковую систему казахского языка и пришел к выводу, что казахские звуки состоят из 24 звуков, в том числе 5 гласных фонем, 19 согласных фонем и 4 гласных переднего ряда – аллофонов (на самом деле это фонемы). Когда А. Байтурсынов предложил алфавит, основанный на арабской письменности, он одобрил фонетическую позицию. Он утверждал: «Мои мысли таковы: слово должно быть написано так, как оно произносится, т.е. какой звук слышен в слове, ту букву и следует писать, если же для звука нет буквы, которая бы могла обозначать данный звук, и необходима другая буква, тогда нужно описание посредством наху и сарф» [4, 382]. Он подкорректировал свой 24-буквенный алфавит по этой позиции.

Ахмет Байтурсынов в своем выступлении в период перехода арабского алфавита на латиницу, отметил следующее: «Алфавит – это рай знаков для обозначения... Чем больше буквенных знаков для обозначения звуков, чем точнее они подходят к звукам, тем легче читать, писать, легче обучать, тем лучше подходит для установки современных средств искусства...» – так ученый перечисляет основные жизнеспособные условия в построении общего алфавита [4, 400].

Этот алфавит использовался нашей страной до 1929 года, а казахи в других странах, например, в Китае, Афганистане и Иране, добавили к нему 3 согласные – *вы, фы, хы* и используют его по сей день. С 1910-х годов А. Байтурсынов реформировал арабскую письменность в соответствии с законом сингармонизма письменности

казахского народа, его реформированная письменность, правописание – до сих пор признаются как передовая система и сегодня используются в качестве главного условия для формирования нового алфавита и орфографии.

В целом, выступая защитником арабской графики, А. Байтурсынов продемонстрировал ее следующие преимущества:

- арабский алфавит может точно передать звуковую систему казахского языка;
- арабский алфавит подходит для чтения, письма, казахской грамоты;
- подходит для установки средств искусства;
- визуально привлекателен;
- при письме с использованием арабской графики рука движется справа налево так же, как и по часовой стрелке;
- имеет преимущества при установке на пишущие, печатные машины;
- арабская письменность – это священный язык Корана.

А оппоненты находили недостатки арабской графики: она сложна для обучения грамоте, письму, чтению, так как:

- существует 4 вида одной буквы (ش; ش);
- большинство арабских букв одного оттенка;
- надпись пишется справа налево, а цифры – слева направо. Это создает проблемы как в написании, так и в печатной работе;
- в научных книгах (алгебра, геометрия, физика и т.д.) знаки дисциплин написаны латинскими буквами, арабские буквы для этого не подходят;
- арабская буква не подходит для написания ноты;
- арабские буквы порождают трудности при выполнении типографских работ – печатании, издании – доставляют много хлопот и обходятся дорого.

Таким образом, в 1929 году была проведена очередная реформа, и казахский алфавит с арабкой графикой был переведен на латинскую. Этот алфавит использовался в нашей стране более 10 лет. До принятия данного алфавита казахская интеллигенция разделилась на две части: одна часть – арабисты, другая – тюркисты. Дело в том, что в 1928 году в Турции Ататюрк провел реформу письменности, и они выбрали латинский шрифт. В связи с этим подавляющее большинство алашской интеллигенции поддержало латинскую графику. Таким образом, впервые проект латинского алфавита был разработан Х. Досмухамедулы. Несмотря на то, что на Бакинском съезде в 1926 году большинством голосов был принят латинский алфавит, перевести казахский язык на этот алфавит было непросто. Данное противоречие вытекало из сложного вопроса о том, какая фонетическая или морфологическая позиция будет более подходящей. Первый проект латинского алфавита, состоящего из 24 букв, 1 апострофа был опубликован в 1927-1928 гг. в газетах «Еңбекші қазақ», «Лениншіл жас», «Тілші». Несмотря на то, что в Москве на заседании было заявлено, что латинский алфавит еще рано вводить, проект казахской письменности, основанный на латинской графике и состоящий из 28 букв, был разработан Н. Торекуловым. В 1929 году в Кызылорде в результате бурного обсуждения данного вопроса на конференции Т. Шонанулы, Е. Омаровым, К. Кеменгеровым, К. Жубановым и др. данный алфавит был усовершенствован. На этой конференции профессор К. Жубанов выступил с докладом «Пусть наш алфавит будет демократичным». В докладе отмечено: «Только после того, как письменность станет демократичной, можно говорить об интеграции языка. Человек может изменить как свой быт, так и свой язык, но не только посредством письменности, но и через различные хозяйственно-социальные условия. Подобные условия могут способствовать интеграции не только тюркских, но и всех иных языков мира», из выступления докладчика следует: если учесть, что основа слова исходит из производной, а окончание формируется по звуковой системе, то можно сделать вывод: казахская письменность не уступает письменности других народов и демонстрирует звуковое богатство агглютинативного языка [5, 264].

Несмотря на постепенный переход на латиницу, в 1929 году казахская письменность официально перешла на латиницу с 29 буквами. Внедрение латинского алфавита в качестве первой письменной графики развивающихся государств, примыкающих к странам Востока, в целом охватывает период с 1924 по 1932 годы. Надо заметить, что тогда предполагалось выдвинуть такую глобальную проблему, как реализация цели восприятия латинской графики на мировом уровне. На основе такой политической идеологии была принята латинская графика в таких странах, как азербайджанские тюрки, карачаевцы, туркмены, узбеки, башкиры, где по возможности функционировала данная графика. Таким образом, если рассматривать алфавиты тюркских языков, основанные на латинской графике в период с 1925 по 1938 годы, то латинская графика дала мощный импульс развитию письменности тюркоязычных народов, не имеющих письменности, основанной на латинской графике и с отстающим письменным языком. Перевод алфавитов тюркских языков на латинскую графику привел к значительным успехам и послужил основой для создания современного письменного языка.

Талантливый казахский дипломат Назир Торекулов был одним из первых, кто занялся исправлением алфавитной системы на основе латинской графики. В 1924 году он презентовал в Москве проект своей книги «О новом алфавите». В проекте для обозначения 28 звуков использованы 28 букв. Автор показывает, что варианты гласных переднего ряда можно различать посредством апострофов: «он (он) – он' (өн)», «ун (үн) – ун'

(үн)» и т.д. Он создает буквы для обозначения звуков «ф», «ч», вошедших в язык благодаря внедрению заимствованных слов. Например, «fylosofya» («философия»), «сепруоп» (чемпион). Утверждая, что данный алфавитный проект был сопоставим с алфавитом 15-16 тюркоязычных народов, ученый показывает основные принципы алфавитообразования. А Мухтар Мырзаулы, взяв в качестве одного из основных критериев деление звуков казахского языка на пары по твердости/мягкости, для удобства изучения и использования, предлагает новый проект нового алфавита, основанный на латинской графике.

Преимущества проекта казахского алфавита на основе латинской графики, заключаются в следующем:

- удобен для чтения, обучения грамоте, понятен и прост;
- нет заимствованных букв;
- нет надстрочных, подстрочных знаков.
- сохраняется принцип: один звук – одна буква.

Вместе с тем, профессор Сарсен Аманжолов указывает на недостатки в казахской письменности, основанной на латинской:

- 1) отсутствие в алфавите букв, обозначающих х, f, v;
- 2) отсутствие символов и, у, вследствие чего в написании таких слов, как миссисипи, миссури вместо б, 7 букв используется до 13-19 букв;
- 3) руководство фонетическим принципом;
- 4) различная орфограмма заимствованных слов (*келі, динами*);
- 5) отсутствие четкого обозначения терминов, вошедших в казахский язык посредством русского;
- 6) указывает на наличие следующих недостатков: внутри слова не могут встречаться подряд два гласных звука, поэтому такие слова как *зоология, биология, театр* произносятся как *зологыйа, быйалогыйа, тыйатыр*.

В начале двадцатого века правительство опасалось, что политика пантюркизма будет набирать обороты, в связи с этим Б. Абилкасымов и Ш. Мажитаева писали: «С 1910 годов А. Байтурсынов реформировал арабскую письменность, приспособив ее законам сингармонизма языка казахского народа, тюркоязычные народы признали данную языковую систему как передовую, центр, поняв, что оперативное внедрение казахского алфавита, основанного на кириллице, может привести к протестным настроениям тюркоязычных народов, в кратчайшие сроки организовал перевод алфавита тюркских народов на латинскую графику. После репрессий 1937-1938 годов, когда видные представители казахской интеллигенции были расстреляны, отправлены в тюрьмы и лагеря, стала распространяться идея перехода от латинской письменности к русской графике, с 1940-х годов алфавиты тюркских народов, в том числе казахского под предлогом желания советского народа были переведены на русскую графику». Так, в 1940 году казахская письменность была воссоздана на основе кириллицы. Наверное, если в тот период казахский алфавит не был бы переведен на кириллицу, то сегодня вопросы перехода на латинскую графику не обсуждались бы столь бурно. Напротив, казахский алфавит, который первым среди тюркских языков СССР был переведен на латинскую графику, к этому времени стал бы более совершенным. Вот таким образом появилась казахская письменность, основанная на кириллице и состоящая из 42 букв – с большим количеством букв по сравнению с другими алфавитами в мире.

Кириллическая графика, используемая двенадцатью государствами во всем мире, с 1940 года и по сегодняшний день функционирует в казахском обществе. На основе этой графики была разработана система казахского языкознания, сформирована орфография и утверждены правила правописания. Были написаны высокохудожественные произведения писателей и научные труды ученых. Начиная с разговорного стиля речи, совершенствовались речевые навыки, совершенствовались нормы литературного языка. Проникнув в самую суть казахского языка в течение 81 года, то есть на протяжении практически целого века, данная графика привела к изменениям природных языковых особенностей, речевых и мыслительных навыков казахов. Но в настоящее время ученые ведут дискуссии по поводу того, чтобы русские слова в казахском языке подчинялись принципу оригинальности и заимствованные слова имели место в казахском алфавите. В связи с этим Н. Уалиулы отметил следующее: «Чрезмерное количество букв в алфавите создает определенные трудности для учеников, переступивших порог школы. Дети, пришедшие в школу, быстро осваивают буквы, обозначающие звуки родного языка. Таким образом, связь между звуком и буквами превращаются в знания в сознании ученика. А такие символы как *ь, ъ, џ, џ, ...* приходится запоминать, так как у них нет звукового оформления. Они запоминают буквы, не относящиеся к звуковой системе казахского языка, тем самым создается дополнительная нагрузка на мозг. Это-лингвистико-психологическая сторона проблемы. Данное противоречие, связанное с 42 буквами, особенно хорошо известно учительской общественности. И это, как мы уже говорили, не из-за того, что кириллица несовершенна, а также не из-за того, что уровень профессиональной квалификации казахских лингвистов невысокий. Проблема заключается в том, что кириллица изначально не подходила для системы казахского языка. Корень проблемы алфавита был связан с политикой тоталитарной системы по постепенной ассимиляции национальностей в Советском Союзе. Вследствие идеологического давления на пути к коммунистическому будущему Советское правительство перевело все народы к единой языковой графике, что привело к искажению кириллицы. Буквы *в, ъ, џ, џ, џ*, включенные в казахский алфавит, впервые введены для написания международных терминов, советизмов, онимов (имен собственных) согласно законам русской

орфографии. Казахская и русская орфография слились, как и сямские Близнецы. В казахских текстах смешались слова, написанные по законам казахской орфографии, и слова, носящие «одевание» чужого языка. Таким образом, для неукоснительного соблюдения законов русской орфографии при написании советизмов, интернационализмов, онимов лингвисты вынуждены были вводить такие буквы как *ч, ц, ю, я, ь, ь, ц ...*» [8, 194].

Таким образом, современный казахский алфавит является не национальным алфавитом, а слившимся с алфавитом русского языка. В связи с этим ученые считают, что «алфавит, основанный на кириллической письменности, не может адекватно отражать звуковую систему казахского языка и может только усложнять его орфографию», в целом в казахском алфавите 29 звуков. А присутствующие в современном алфавите буквы *е, в, ё, ф, х, ц, ч, щ, э, ю, я, ь, ь* казахскому языку чужды. Буквы *ф, х* используются с 1938 года, остальные 10 букв были приняты в 1940 году, в процессе перехода на алфавит, основанный на русской графике. Эти буквы были взяты для того, чтобы писать слова, пришедшие из русского языка, не нарушая их написания, то есть писать, приближаясь к оригиналу. Буквы *я, ю, е, щ, ц, э*, вошедшие из русского языка, являются избыточными символами для казахского алфавита. Итак, какую функцию в казахском варианте кириллического алфавита выполняют графемы *я, ю, е*? Буквы *я, ю, е* обычно обозначают сумму звуков. Сумма таких звуков встречается в казахском языке в двух вариантах (мягкий и твердый), т. е. в виде *йа – йа, йу – йу*. Поэтому такие буквы можно вообще исключить из состава алфавита. Ведь в казахской орфографии есть прецедент, который можно дать буквенными выражениями типа *йа – йа*. Букву *я*, находящуюся в начале слова и после гласных, вполне можно обозначить сложением *й+а* или *й+э*, например, *қойан, тайақ, айа, майа, сайа, қийа, сийа, тұйақ, сайақ*. А в некоторых словах, пришедших из русского языка, вместо буквы *я*, находящихся после согласных, можно написать букву *э*, после гласного звука и в начале слова – *й+а*, например, *отрад, снарад, аккумулятр, йадро, йахта, йарус*. Таким образом, букву *ю* можно извлечь из алфавита и использовать вместо нее *й+у*, например, *айу, ойу, кейу, көркейу, айуан, айуанат, хайуан, хайуанат, кейуана, миуа, диуана, қиуа, қиуаз*. В словах, пришедших из русского языка, после согласного *й+у* можно написать *у*, например, *бюджет, полус, лукс*.

Буква *е*, обозначающая гласный звук переднего ряда в русском языке, для казахской письменности является абсолютно избыточной, так как звук *е*, встречающийся в русском языке можно передать через сумму звуков *й+о, й+у* в казахском языке и иногда посредством буквы *ө*, например, встречается только в словах *щётка – шөткі, ёлка (шырыа) – йолкі*. Поэтому в латинском правописании мы подтверждаем правильность написания этих слов в силу специфики казахского языка.

Как мы видим, сложность здесь не только в орфографии. В искусственном письме нарушается основной фонетический закон казахского языка – сингармонизм, орфография негативно влияет на произношение, орфоэпию. Также хотим отметить, что наличие в алфавите буквенного обозначения «*ь*» (мягкий знак) является неправильным. Даже во времена, когда казахский алфавит основывался на арабской и латинской графике, этот символ никогда не использовался, так как мы отмечали, что в казахском языке на мягкость согласных влияют стоящие рядом гласные. Несмотря на это, в казахской письменности кириллического алфавита этот символ встречается достаточно часто, а то, что он обозначает не мягкость согласного, а мягкость слога или голоса, смущает и запутывает как казахоязычных, так и русскоязычных казахов.

Итак, первое препятствие, которое, на наш взгляд, не позволяет казахскому языку занимать достойное место, это кириллическая письменность. Если мы не избавимся от русских букв, которые уже прочно закрепились в нашем сознании, то наш родной язык будет занимать второе место. В настоящее время казахский алфавит создан на основе русских букв, и даже многие научно-технические и общественно-политические термины русского языка пишутся приближенно к оригиналу без каких-либо изменений, не подчиняясь никаким законам казахского языка. Стоит отметить, что все слова, пришедшие из русского языка, не являются исконно русскими. Например, *президент, конституция, цивилизация, функция, коммунизм, капитал* и т.д. имеют латинское происхождение. При восприятии иноязычных слов русский язык обязательно вводит их путем изменения в соответствии со своими языковыми закономерностями. Как мы уже указывали, и в 20-30-е годы заимствованные элементы, вошедшие в казахский язык, видоизменялись, полностью подчиняясь законам языка.

Из реформ казахской письменности, особенно среди отраслей казахского языкознания, видно, что значительные изменения претерпела фонетика. Общая фонетика – основная отрасль языкознания. Дело в том, что только при систематическом учете закономерностей рассматриваемых в фонетике букв и звуков, правописания и закона сингармонизма казахская письменность сохранит свою природу и устранит пробелы.

Основные понятия в фонетике – буква, звук, фонема. Звук – форма существования слова, а буква – условный символ, обозначающий звук. Как утверждает А. Байтурсынов: «Мы называем звуковой символ буквой. Поэтому мы говорим, что в написанном слове есть столько-то звуков. Звук и буква – это две разные вещи. Не надо путать, смешивая их друг с другом. Звук – это то, что слышится, но его не видно, а букву мы видим, но не слышим» [4, 10]. Можно заметить, что этот принцип до сих пор жизнеспособен. В настоящее время мы в процессе обучения детей говорим, что в казахском языке 42 буквы, 36 звуков. Иногда буква совпадает с отдельным звуком, иногда одна буква выражается суммой нескольких звуков. Некоторые буквы не имеют звукового значения, просто символ. Например: буквы *а, э, ы, і, ұ, ү* – звуки монофтонги, а буквы *у, и, ю, е, я* – иногда дают два, иногда три звука: *ұу, йұу, йо, йа* и т.д. разделительный мягкий *ь* и *ь* не имеют звукового значения.

Звуки языка являются плодом органа звучания человека. В связи с этим существует три аспекта рассмотрения звуков:

1. анатомо-физиологический аспект;
2. акустический аспект;
3. лингвистический аспект.

По этому признаку звуки языка классифицируются на две категории – гласные и согласные. Каждый из них имеет свои особенности. На вопрос, сколько звуков в казахском языке в целом, существуют разные мнения. Так, А. Байтурсынов указывает, что существует 24 звука, в некоторых его произведениях указаны 28 звуков, а Исмет Кенесбаев утверждает, что в казахском языке 25 согласных, 9 гласных, 2 дифтонговых гласных, общее количество – 36 звуков [7, 352, 365]. Ученый Амеди Хасенов отметил, что существует 9 монофтонговых гласных, 4 дифтонгоидов, 25 согласных, общее количество – 38 звуков [15, 65]. В работах ученых-лингвистов количество согласных 25, 26, а количество гласных различно: 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15 [11, 15].

Ученый Алимхан Жунусбек, коренным образом изучивший казахскую фонетику, разделяет систему гласных казахского языка на одинарные и составные и группирует их следующим образом: а, ә, ы, і – одинарные гласные, о, ө, е – составные гласные, таким образом он выделяет в казахском языке 9 гласных, а звуки и, у, я, ю, щ – он называет заимствованными [6, 54-68]. Количество согласных в казахском языке б, ғ-г, д, ж, з, й, қ-к, л, м, н, ң, п, р, с, т, у, так, ученый доказывает сложность звукового состава и системы казахского языка. А.Жунусбек утверждает следующее: «Звуковой состав казахского языка – состав сингармоничных звуков. Если состав согласных звуков казахского языка определяется только на основе мягкости/твердости сингармонического звучания, тогда следует выделять 9 гласных, 34 согласных звуков, всего 43 звука. Если на основе мягкости/твердости, огубленности-неогубленности, то выделяют 9 гласных, 66 согласных, всего 75 звуков» [9, 62-63].

Таким образом, как видно из сказанного, в казахском языке нет последовательности в вопросах состава и системы звуков. В связи с тем, что в состав звуковой системы казахского языка вошли звуки русского языка без каких-либо оснований, без учета фонетических и грамматических закономерностей казахского языка, точное количество и классификация казахских звуков по сей день являются предметом многочисленных дискуссий. До сих пор выходят противоречивые учебники и научные труды по казахскому языку, авторы которых дают различные данные о количестве и классификации казахских звуков. Кроме того, во многих работах, где казахские буквы преподаются представителями других национальностей или не владеющими казахским языком, звучание звуков также является русским. Например, не «бы», а «бэ», не «кы», а «ка», не «жы», а «жэ», не «зы» а «зэ», не «лы», а «эл», не «мы», а «эм». Это тоже большая ошибка в произношении звуков казахского языка.

Ценные мнения и доказательства, высказанные ученым А. Жунусбеком, экспериментально изучающим звуки казахского языка, сегодня восполняют некоторые пробелы в фонетике.

Как бы то ни было, реформы казахской письменности повлияли на закономерности нашего языка. Дело в том, что мы говорим, озвучивая буквы, превращая их в слова, из них составляем фразы, предложения. По мере выхода звука наша акустико-артикуляционная база менялась, казахское звучание исчезало, в основном, подстраиваясь под произношение заимствованных букв и звуков, пришедших в язык через кириллицу, и мы привыкли произносить и записывать эти звуки, как в русском языке.

Сегодня сама история определяет, что путем реформирования письменности одной страны, изменения произношения и способов образования, языковых закономерностей можно изменить сознание целого поколения этой страны. Какой бы труд филолога, лингвиста вы ни взяли, анализируя особенности произношения и написания гласных и согласных, можно увидеть, что функции звуков «и», «у», «е», «о», «ө» до сих пор спорны, многообразны также связанные с ними вопросы. Например, о функциях этих звуков ученые пишут следующее: «и, у – дифтонгоиды, поскольку они созданы из двойного звука. 3-я часть притяжательного аффикса *Жу* – *жүу*, *ти* – *тии* и т.д. соединяется со словом (Ива+ы), заканчивающимся на согласный, по одному типу (тал+ы), со словом, заканчивающимся на гласный – по другому типу (ана+сы). 3-я часть притяжательного аффикса, оканчивающегося на звуки **у**, **и** присоединяется при помощи **ы**, **і** (ту+ы, би+і)» [7, 359]. Профессор А. Жунусбек, ссылаясь на ошибочность определений этих двух букв, не относит их к разряду звуков, что подтверждает определение, данное в академической грамматике по поводу этих двух букв. В нем буквы **и** и **у** обозначались как символы, обозначающие сочетание гласных и согласных [6, 70].

Использование русских гласных (*и*) и (*у*) в казахском языке исключило казахские гласные (**ы**), (**і**), (**ү**), (**у**) и вызвало противоречия в казахской орфографии. Например, в современной письменности в третьей части притяжательных аффиксов таких слов, как «*ми*», «*би*», «*ту*», «*гу*», которые заканчиваются на звуки «*и*» и «*у*», находятся «*ми+ы*», «*би+і*», «*ту+ы*», «*гу+і*». Они противоречат правилам, согласно которым «в казахском языке к словам, заканчивающимся согласным в третьей части, присоединяются окончания «*ы*» или «*і*», а к словам, заканчивающимся на гласный звук, присоединяются окончания «*сы*» «или» «*сі*».

Если считать согласными звуки (*и*) и (*у*) в казахском языке, то в словах «*ми*», «*би*», «*ту*», «*гу*» нет ни одного слога. Отсюда возникают следующие вопросы «Верны ли правила об окончаниях в казахском языке?», «Могут ли быть в казахском языке слова без слогов?». Чтобы избежать подобных вопросов, следует писать так: «*мый*», «*бий*», «*түу*», «*гүу*», используя казахские гласные. Тогда произносительные единицы казахского языка,

такие как корень, слог и морфема пишутся без нарушения, т.е. вышеуказанное окончание соединяется в виде «*мый+ы*», «*бий+i*», «*тұу+ы*», «*ғу+i*».

Отсюда следует, что в казахском языке нет гласного (*u*), а есть согласный звук (*ʏ*), обозначаемый буквой *Уу*. Последний звук отсутствует в русском языке, но он присутствует в английском языке и обозначается в международном фонетическом алфавите как [*w*]. Обозначение звука буквой *Уу* в русском языке, который соответствует в международном фонетическом алфавите букве [*u*], т. е. согласного [*w*] в казахском языке и гласного [*u:*] в русском языке, не следует их путать между собой, несмотря на схожесть звучания. Это соответствует правилу «в казахском языке в слове слог не начинается с гласного» и не нарушает слоговой состав казахского слова, правильно делится на слог в виде «*мы-йы*», «*би-йи*», «*бұ-уы*», «*ғу- уи*». В то же время русские гласные (*ю*) и (*я*) по существующей казахской орфографии встречаются во многих словах в сочетании с другими гласными. Например, *аю, ою, ую, ая, оя, ұя*, которые противоречат правилу «в корневых словах не должно встречаться двух гласных». Поэтому вместо этих русских звуков следует использовать соответственно сочетания казахских самобытных звуков (*йұу, йуу*) и (*йа, йә*). Тогда мы бы писали: *айұу, ойұу, уйұу, айа, ояа, ұйа*. Они не нарушают никаких правил казахского языка, в том числе соответствуют правилам образования слогов и соединения морфем. Некоторые ученые считают, что, когда люди видят слова с такими звуками, они их не понимают. Этого не нужно бояться, так как казахский язык – агглютинативный, а по генеологии относится к тюркской группе языков, то есть это закономерное явление. Таковы звук, слог, словообразовательный состав казахского языка. Он основан на законе сингармонизма.

В то же время, составные гласные казахского языка *е, о, у* не поддаются произношению. Мы утверждаем, что слова *от, өт, ет* как произносятся, так и слышатся. А ученые, изучающие фонетику с экспериментальной точки зрения, называют их составными и доказывают особенности их произношения и звучания *о – уу: уут (от), ө – уу: уүс(өс); е – йй: ййел(ел)*. И в силу закона сингармонизма в первом слове слова пишутся огубленные гласные, во втором слове слова – неогубленные гласные, которые произносятся как огубленные гласные (*құлын – құлұн, құлып – құлұп, өзен – өзән, өрік – өрүк, үлкен – үлкән т.б*) мы же, наоборот, не соблюдая правила, приспособились произносить их так, как они пишутся. По этой закономерности мы дошли до такого уровня произношения, что в результате прогрессивного, отодвинутого, порой перекрестного влияния (*ақ ешкі – агешкі, досжан – дошиан* и др.) слова произносятся так, как они пишутся. Что это значит? Это свидетельствует о том, что вследствие русско-казахского алфавита и правописания, сформированного на основе кириллицы, наша акустико-артикуляционная база полностью изменилась. В последнее время анализируются звуки языка с точки зрения акустики (произношения), артикуляции (по способу образования) и перцепции (слушания).

Подобные противоречия негативно влияют на письменную культуру казахского языка, препятствуя правильному написанию слов и правильному пониманию смысла терминов. Кроме того, казахи, проживающие в разных странах, не могут общаться друг с другом письменно, так как используют разные алфавиты, не поддерживаемые компьютером, а казахи, проживающие на своей Родине, не могут полноценно общаться друг с другом, так как противоречия в казахской орфографии со временем нарастают.

Поэтому необходимо исправить эту сложившуюся ситуацию. Для этого в целях комплексной реформы письменности и создания алфавита, основанного на звуковой системе казахского языка, в 2017 году Главой государства Н. Назарбаевым была поставлена задача по переводу казахского языка на латинскую графику. Эта реформа, безусловно, будет способствовать решению ряда внутренних проблем казахской лингвистики. Например,

1. конкретизация звуковой системы казахского языка с учетом результатов предыдущих реформ. Из заимствованных звуков здесь следует оставить только те, которые содержатся в международных терминах, используемых в казахском языке без перевода и не нарушающих внутренних закономерностей казахского языка.

2. определение состава нового алфавита на основе латиницы с учетом закономерностей казахского языка и алфавита, общего для тюркских стран. Новый алфавит позволит легко и эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии.

3. разработка новых орфоэпических и орфографических правил казахского языка. В этом случае термины, которые входят в казахский язык без перевода, следует произносить и писать с учетом закономерностей казахского языка.

4. необходимо соблюдать произношение звуков в принятом новом алфавите. Например, не «бе» или «би», а «бы»; не «эл», а «ыл».

При конкретизации звуковой системы казахского языка необходимо учитывать, что согласные (*вы*), (*фы*), (*хы*) и гласные (*и*), (*у*) проникли в казахский язык, вследствие написания имен людей и использования международных терминов. Например, *Вагнер, Хонекер, Форд, Иванов, Хомский, Хинчин, вагон, вектор, вето, викторина, вирус, интернет, инвестор, институт, университет, универсам, хлор, хром, хроника, факт, файл, физика, факультет, федерация, филармония, фонетика, формула, функция*. Эти звуки настолько глубоко проникли в казахский язык, что даже артикулирующие (звучащие) речевые органы носителей казахского языка приспособились к ним.

Все перечисленные звуки не входят в состав суффиксов и окончаний, не участвуют в новых

словообразовательных механизмах и словоформах. Поэтому их следует использовать при создании нового алфавита казахского языка. Казахский язык от этого не пострадает, а наоборот, они помогают приблизить произношение и написание международных терминов к произношению и написанию в оригинале. Доктор филологических наук, профессор Шерубай Курманбайулы отметил: «В целом, письменность, алфавит имеют большое политическое значение. Об этом следует говорить прямо. С другой стороны, это не только политика, это необходимое условие для решения чисто лингвистических проблем языка. Прежде всего, замена алфавита играет очень важную роль для правильного проведения деколонизационного направления. То, о чем мы говорим, показывает, что многие правила правописания, положения, буквенные обозначения взяты из кириллицы. А в случае перехода на латиницу, слова будут писаться согласно новому латинизированному алфавиту, и люди воспримут их по-новому. Происходит визуальное привыкание к новому написанию слов. Это особенно важно для природы языка, для обеспечения правильного написания и произношения лишних звуков, не свойственных казахскому языку». Ученый-лингвист М. Мырзахметулы подчеркнул: «В 1924-1940 годах, несмотря на протесты казахской интеллигенции, латинская письменность была изъята насильственным путем. Конечно, мы знаем, что изъятие латинской письменности – обман, временный политический маневр. Почему же мы не приветствуем латинскую письменность, приспособленную к особенностям казахского письма. Когда все тюркоязычные народы переходят на латинскую письменность, мы почему-то отделяемся от них. Казахи относятся к группе тюркоязычных народов...» [12, 62]. Пересоздание «духовного монолитного» состояния и казахского речевого аппарата посредством воссоздания общей графики тюркоязычных народов – важная составляющая языковой проблемы.

Исходя из исторических этапов развития родного языка, настало время показать миру глубинный смысл нашего богатого казахского слова, который способствует определению сути подлинной казахской действительности. Каждый казахстанец сумеет внести свой вклад в развитие языковой политики, осознав, что переход на латинский алфавит – это требование времени и первая ступень на пути становления конкурентоспособной нации, ориентир будущего Республики Казахстан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аханов, К. Тіл білімінің негіздері. – Алматы, 2002.
2. Әбілқасымов, Б. Мәжітаева Ш. XX ғасырдағы қазақ әдеби тілі. – Астана: Елорда. 2000, 189б.
3. Әміржанова, Н. Латын әліпбиі негізіндегі қазақ жазуының графикасы мен орфографиясы. канд. дисс. Алматы, 2010.
4. Байтұрсынов, А. Тіл тағылымы. – Алматы, 1992, 382 б.
5. Жұбанұлы, Қ. Қазақ тіл білімінің мәселелері. - Алматы, 2013, 263 б.
6. Жүнісбек, Ә. Қазақ фонетикасы. Алматы, 2009.
7. Кенесбаев, І. Қазақ тіл білімінің мәселелері. - Алматы, 2008.
8. Қазақ әліпбиін латын графикасына көшіру туралы ғылыми зерттеу материалдары. Алматы, 2007. –194 бет
9. Қазақ грамматикасы. – Астана, 2002.
10. Қайдар, Ә. Латын әліпбиі ауызбірлікті күшейтеді. Мақала. «Егемен Қазақстан», 14.02.2013 ж. З.Ә.Қайдаров Қазақ жазуын кирилден латын графикасына көшіру мәселесі туралы. // Латын графикасы негізіндегі қазақ әліпбиі: тарихы, тағылымы және болашағы. / Жауапты ред. Н.Уәли. «Арыс» баспасы, Алматы: 2007. 149-б.
11. Мырзабеков, С. Қазақ тілінің фонетикасы. – Алматы, 1993.
12. Мырзахметұлы, М. Түркістан тараз арасы. - Астана, 2002.
13. Назарбаев, Н.Ә. «Қазақстан – 2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» туралы Қазақстан халқына Жолдауы.
14. Назарбаев, Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру. - Алматы, 2017.
15. Хасенов, Ә. Тіл білімі. – Алматы, 2003.

Материал поступил в редакцию 02.12.21

THE INFLUENCE OF THE XX CENTURY KAZAKH WRITING REFORMS ON THE PHONETIC SYSTEM OF THE KAZAKH LANGUAGE

B.J. Myrzabaeva¹, A.A. Tuymebekova²

^{1,2} Senior Lecturer

M.Kh. Dulaty Taraz Regional University, Kazakhstan

Abstract. This article is about the history of Kazakh writing and the impact of reforms in the field of Kazakh graphics carried out in the twentieth century on the phonetic system of the Kazakh language. The socio-political foundations of the reforms, the implementation of which is associated with the historical periods of the Kazakh script, are studied, the influence of changes on the sound system, acoustics and articulation of the Kazakh language is analyzed. The review of scientific opinions on letters and sounds, syllables, hyphenations, letters u/ü, y in the orthography of the modern Kazakh language is presented, their manifestations in modern speech are analyzed.

Keywords: phonetics, graphics, spelling of the Kazakh language.

Pedagogical sciences
Педагогические науки

УДК 371

**РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ
ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

А.А. Акзатова, 2 курс магистратуры
6B01703 Иностранный язык: два иностранных языка

***Аннотация.** Автор считает, что одним из способов интенсификации учебной деятельности учащихся, повышения уровня их мотивации к изучению иностранного языка и развивающих активность и творчество является компетентностный подход при обучении иностранному языку. В статье определены наиболее эффективные методы и приемы обучения школьников иностранному языку с позиций компетентностного подхода.*

***Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, модернизация, компетенция, иностранный язык, обучение, иноязычное общение.*

В последнее десятилетие происходит смена категориально-понятийного аппарата, отражающего сущность образовательного процесса. Понятия «подготовленность», «образованность», «квалифицированность» заменяются на понятия «гибкие навыки», «мобильность», «компетенция», «компетентность» обучающихся. Постепенный переход на компетентностный подход обусловлен, в первую очередь, необходимостью разрешения противоречий, связанных с традиционными когнитивными ориентациями высшего образования. Признавая развитие языковой личности одной из основных целей компетентностно-ориентированного обучения иностранному языку, необходимо решить вопрос о сущности этого развития в обучении. Обучение, основанное только на передаче знаний, не позволяет подготовить специалиста готового к самостоятельной, ответственной работе, способного решать комплексные профессиональные проблемы. Традиционные формы обучения не в полной мере раскрывают потенциал личности. В связи с этим во многих странах на государственном уровне происходит реформирование системы образования. Одной из основных целей реформирования, является переориентация обучающихся на деятельность, основанную на инициативе и ответственности, а также непрерывном самообразовании на протяжении всей жизни. Внутри этой деятельности будущие специалисты должны формировать и развивать ключевые компетенции, необходимые для эффективного выполнения конкретных должностных обязанностей. Государственные образовательные стандарты нового поколения ориентированы на компетентностный подход, основанный на подготовке выпускников готовых и умеющих эффективно решать проблемы, ориентироваться и легко адаптироваться к новым условиям. Основной целью новых государственных образовательных стандартов являются, получаемые в ходе обучения, компетенции обучающихся. Компетенция – внутреннее, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях. Компетенция основывается на приобретенных навыках, знаниях и опыте, которые обеспечивают способности для выполнения поставленной задачи или осуществления определенной деятельности. В качестве примера можно привести уровень владения языком, которым пользуется переводчик в своей ежедневной работе [5]. Под компетенцией в современной методике понимается не только «осведомленность, совокупность знаний» (если речь идет о знании языка), но и «способность» (если речь идет об умениях и навыках и практическом владении языком) [8]. Использование иностранного языка в коммуникативных целях требует определенного уровня языковой, речевой и социокультурной компетенции, в связи с чем возникает необходимость обучения иностранным языкам в неразрывном единстве с изучением специфики общественной и культурной жизни как своей страны, так и страны изучаемого языка. Компетентностный подход в обучении английского языка можно реализовать различными подходами к деятельности. В основе инновационных технологий лежат правильное планирование и организация учебного процесса, выделяется особое место активности учащихся, их активной самостоятельной и познавательной деятельности. Поэтому необходимо уделять особое внимание самостоятельной работе учащихся с учебными и оригинальными текстами.

Всё это развивает у них умения работы над проблемными вопросами, выходить из неопределенных ситуаций, самостоятельно находить необходимые сведения и т.д. Формирование компетентности обучающихся

связано с продуктивностью деятельности будущих выпускников. Поэтому ведущее значение приобретает развитие способности личности обучающихся к саморазвитию, самосовершенствованию, развитию его потребностей и творческих способностей. По мнению отечественных методистов. (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.), иноязычная коммуникативная компетенция – это способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений. Уровень иноязычной коммуникативной компетенции выпускника должен быть достаточным для эффективного устного и письменного общения для решения межличностных, межкультурных задач [5, с. 108].

Одной из задач обучения иностранных языков является развитие устных и письменных форм общения. Владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели. Формирование лексических умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка. При изучении иностранного языка весь языковой материал можно разделить на 3 большие группы: слова, грамматика и устойчивые выражения. Процесс запоминания новых слов является наиболее трудоемким. На уровне слова осваивается произношение английского языка, отрабатывается умение воспринимать слова на слух, умение читать, а потом и умение писать по английски. Важно отметить, что внедрение новых компонентов обучения – это не только уточнение содержания обучения, но и поиск и развитие адекватных средств обучения, которые являются предпосылкой для эффективности процесса обучения иностранному языку. Хотя дидактические средства не оказывают решающего влияния на результаты воспитательной работы, тем не менее они облегчают получение знаний. Они просто должны быть правильно подобраны и умело включены в методы, используемые преподавателем и организационные формы обучения. Это может обогатить использование методов обучения и способствовать росту их эффективности. Целью изучения и обучения иностранным языкам является развитие устных и письменных форм общения. Владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели. Формирование лексических умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка.

Известно, что новые слова могут работать как в контексте, так и отдельно. Знакомство с новой лексикой должно строиться на звучащей речи на иностранном языке, а также с использованием различных видов визуальной поддержки. Для формирования лексической компетенции применяются подготовительные и речевые упражнения, которые затем необходимо добавлять в общение и ролевые игры, в результате чего развивается навык чтения. Упражнения для развития лексических навыков активизируют умственную деятельность и направлены на снижение количества лексических ошибок при выполнении коммуникативных заданий.

За курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме, и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении [6, с. 254]. Лексические навыки в рецептивных видах речевой деятельности (аудировании и чтении) – это навыки, которые реализуются в речевых операциях: опознания слов и значений на основе речевых связей слуховых образов слов, в том числе терминологических, и их употребления (ситуативного и контекстного) в устной речи или опознания их графических образов и понимания значений в письменной речи при чтении текстов разных стилей [4].

Языковая компетенция различается по следующим видам [7]: 1) речевая – это способность выражать свои мысли, владение деловым стилем речи и прочее; 2) лингвистическая – понимание структуры речи, системы языка, его единиц и правил; 3) дискурсивная – умение вести содержательный и интересный разговор как в формальной, так и неформальной обстановке; 4) лексическая – владение навыками употребления слов, а также подробное знание словарного состава; 5) грамматическая – способность использования грамматических элементов языка как в устной, так и в письменной речи. В настоящее время компетенция рассматривается как системное понятие, составляющими которого являются: мотивы, цель, ценностные ориентации, знания, умения, навыки, рефлексия, способность и готовность к результативной деятельности. Компетенция – это основа формирования компетентности, её структурная единица; осваивается личностью в образовательном процессе. Под компетентностью понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная черта человека, его личностное качество.

Компетентность базируется на ранее сформированной в результате обучения или приобретенного опыта компетенции и представляет собой свойства конкретного человека, а также его способности к выполнению вышеописанных задач или деятельности. Анализ научной литературы показывает, что сущность компетентностного подхода (далее – КП) заключается в том, что он способствует усилению прагматической направленности обучения иностранному языку на основе овладения стратегиями решения лингвистических задач; развитию креативных способностей обучаемых, благодаря развитию коллективных технологий обучения

(проектная технология, работа в парах, маленьких группах и т.д.); созданию иноязычной поликультурной среды, обеспечивающей формирование и развитие языковой личности; совершенствованию процесса отбора и методического структурирования учебного материала. Существует несколько подходов к определению понятия компетенция. В нашем исследовании мы рассматриваем компетенцию как результат образовательного процесса, структура которой представлена знаниями, умениями, навыками и отношениями.

Современная цель обучения иностранным языкам не сводится лишь к формированию языковых навыков и речевых умений. Компетентный подход расширяет прагматическую составляющую цели обучения: в процессе обучения языку учащиеся развивают свою коммуникативную компетенцию, посредством которой происходит формирование остальных ключевых и (на профильном этапе обучения) самых элементарных основ профессиональных компетенций с целью решения задач социальной деятельности в её различных сферах. Основными компонентами коммуникативной компетенции являются: «лингвистический (знание грамматики и лексики), дискурсивный (коммуникативное употребление языка), прагматический (достижение коммуникативной цели), стратегический (преодоление коммуникативных неудач) и социокультурный (владение нормами поведения)» [1]. Лексическая компетенция – составная часть коммуникативной, становление которой протекает как градуированный процесс, в нем условно можно выделить несколько уровней. Под уровнем сформированности лексической компетенции нами понимается способность учащихся решать задачи, связанные с усвоением иноязычного слова при практическом пользовании им в речи на основе приобретенных знаний и соответствующих навыков. Лексическая компетенция тесно связана с иноязычной коммуникативной компетентностью, выступает ее составной частью и оказывает существенное влияние на все входящие в нее компетенции. Лексическая компетенция, будучи частью лингвистической компетенции предполагает: 1) знания о лексическом составе языка (фразеологические единицы, отдельные слова), 2) уметь определять значение слова в общем языковом контексте между языковыми единицами (синонимия – антонимия, сочетаемость и т.д.), 3) умение использовать лексику при работе с текстом, построение высказываний с учетом поставленной коммуникативной задачи. Лексическая компетенция тесно связана с формированием фонетической и грамматической компетенции. В структуру лексической компетенции входят: когнитивный компонент, операционно-деятельностный, действенно-практический, социокультурный и рефлексивный компоненты.

Когнитивный компонент представлен лексическими знаниями. Под лексическими знаниями понимается знание конкретной лексической единицы, знание значения конкретного лексикосемантического варианта, знание формы слова (фонетический, графический, грамматический, морфологический, словообразовательный, лексический, семантический, синтаксический ярусы языка). Операционно-деятельностный компонент, который заключается в готовности передавать коммуникативное содержание в ситуации общения. Он включает умения и навыки передавать высказывания в соответствии с лексическими нормами изучаемого языка. Действенно-практический или процессуальный компонент предполагает стратегию овладения словом, которая включает определенные действия над словом. Это лингводидактические стратегии. Лингводидактические стратегии отражают модель вторичной языковой личности, модель усвоения системы неродного языка и культуры.

Данные стратегии – семантические, лингвосистематизирующие, когнитивно-концептные (лингвокультуроведческие) обеспечивают постоянный поиск значений в широком социальнокультурном контексте, подбор и накопление языковых средств, расширение языковой базы, обобщение изучаемого языка в упорядоченную лично значимую систему, постоянное ее пополнение и обновление с использованием своего языкового и речевого опыта, в том числе и на родном языке, овладение соответствующей системой понятий, концептов, проникновение в культуру носителя языка, осмысление национально-культурной специфики на уровне межкультурного общения.

Социокультурный компонент лексической компетенции предполагает знание культурного разнообразия лексики, владение лексическими образцами официального и неофициального стиля. Рефлексивный компонент предполагает конкретно-практические стратегии, которые в условиях самостоятельного изучения языка обеспечивают овладение языковыми средствами, самостоятельную тренировку и речевую практику, включение в различные ситуации речевого общения и использование изучаемого языка как средства выполнения различных функциональных задач. Рефлексивный компонент связан с самоконтролем, под которым мы подразумеваем качество личности, связанное с проявлением ее активности и самостоятельности.

Цель – передавать содержание в соответствии с коммуникативной задачей и лексическими нормами языка включает лексические стратегии оформления и распознавания речи. Рефлексия, цель – овладение знаниями, умениями и навыками эмоционально – ценностного отношения к полученной информации. Социокультурный компонент, цель – воспринимать и владеть лексикой. Знания, умения и навыки оформления и понимания речи в соответствии с культурой и нормами изучаемого языка. Таким образом, исходя из того, что лексическая компетенция является многокомпонентным явлением, методика ее формирования должна строиться на комплексном формировании знаний, умений и навыков учащихся. Формирование лексической компетенции прямо пропорционально зависит от формирования у обучающихся лексических навыков. В методической литературе лексический навык определяется как «автоматизированное действие по выбору

лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи (говорение и письмо) и автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи (аудирование и чтение)» [2]. Лексические навыки формируются по определенным принципам. С нашей точки зрения системообразующими принципами формирования лексических навыков являются (на базе принципов сформулированных И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез и другими исследователями [3]: принцип единства обучения лексике и речевой деятельности; принцип интегративности (интеграция иностранного языка и специальности); принцип тематической обусловленности (с учетом вуза и специальности студентов); принцип верификации ментальных компонентов в содержании обучения лексике (решение проблемных ситуаций максимально приближенных к условиям реального общения); принцип коллективного взаимодействия; принцип учета дидактико-психологических особенностей обучения и аудитории.

Остановимся на критериях успешной работы над лексикой. В основных положениях Общеввропейских компетенций владения языком приводятся главные критерии успешной работы с лексикой [3], а именно количественный показатель (size), т.е. количество слов и устойчивых выражений, которые необходимо освоить; владение достаточным лексическим запасом (vocabulary range) для осуществления какой-либо языковой или речевой деятельности; регулярность использования выученного материала и контроль над этим процессом; знание различий между активным и пассивным словарным запасом; анализ прогресса в знаниях с помощью современных методик. Кроме этого, преподавателям рекомендуется осознанно подходить к подбору лексического материала (lexical selection), то есть опираться на необходимость достижения коммуникативных целей на определенном этапе учебного процесса, принимать во внимание культурные ценности, межкультурные различия, следовать лексико-статистическим принципам отбора слов на основе частоты их употребления (frequency word), использовать аутентичные устные и письменные источники, мотивировать изучающих английский язык посредством органичного внесения изменений в запланированную работу над лексикой, если это не противоречит решению текущих коммуникативных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галмагова, Г.М. Чтение как вид речевой деятельности / Г.М. Галмагова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2008. – Т. 9. – № 1. – С. 50–52.
2. Говядова, О.Н. Вопрос компетентного подхода в обучении иностранному языку / О.Н. Говядова // В сборнике: Образовательный процесс: поиск эффективных форм и механизмов Сборник трудов Всероссийской научно-учебной конференции с международным участием, посвященной 82-й годовщине КГМУ. Под редакцией В.А. Лазаренко, П.В. Калущкого, П.В. Ткаченко, А.И. Овод, Н.Б. Дрёмовой, Н.С. Степашова. – КГМУ, 2017. – С. 155–158.
3. Гринева, М.В. К вопросу о месте художественного текста в обучении иностранному языку / М.В. Гринева // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2015. – № 11-4. – С. 75–80.
4. Мезенина, Н.В. Компетентный подход в подготовке обучающихся к сдаче ОГЭ по английскому языку / Н.В. Мезенина // В сборнике: Педагогические и социологические аспекты образования Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 212–213.
5. Мигдаль, И.Ю. Роль чтения на иностранном языке в компетентной модели обучения / И.Ю. Мигдаль, И.И. Саламатина // В сборнике: Язык: категории, функции, речевое действие Материалы X юбилейной международной научной конференции к 75-летию Валерия Степановича Борисова. – М., 2017. – С. 108–112.
6. Пакшиванова, Е.О. Формирование лексического навыка на среднем этапе обучения на уроках английского языка / Е.О. Пакшиванова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 48. – С. 251–255.
7. Полушкина, Г.Ф. Рабочая программа по предмету "иностранный язык (английский)" в условиях реализации ФГОС основного общего образования. 8 класс: учебное пособие / Г.Ф. Полушкина, Е.М. Дьячкова, Е.С. Кокина и др. – Киров, 2016. – 91 с.
8. Редькина, Т.В. Роль домашнего чтения в процессе обучения английскому языку в общеобразовательной организации. В сборнике: Современные проблемы в науке и образовании глазами молодых ученых сборник научных статей / Т.В. Редькина. – М., 2016. – С. 110–113.

Материал поступил в редакцию 26.12.21

THE ROLE OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE FORMATION OF STUDENTS' LEXICAL COMPETENCE

A.A. Akzatova, 2nd year of Master's Degree Programs
6B01703 Foreign language: two foreign languages

Abstract. *The author believes that one of the ways to intensify the educational activities of students, increase their motivation to learn a foreign language and develop activity and creativity is a competence approach to teaching a foreign language. The article identifies the most effective methods and techniques of teaching foreign language to schoolchildren from the standpoint of the competence approach.*

Keywords: *competence approach, competence, modernization, competence, foreign language, training, foreign language communication.*

УДК 373

DISCORD КАК ЭФФЕКТИВНАЯ СРЕДА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

Ю.В. Бояркин, учитель английского языка
МБОУ "СОШ № 2 им. Д.Х. Скрябина" ГО "Жатай" (Якутск), Россия

***Аннотация.** В данной статье раскрывается эффективность использования программы Discord в дистанционном обучении английскому языку во время пандемии, также успешно доказана важность синхронной коммуникации на уроках иностранного языка путем описания основных мероприятий.*

***Ключевые слова:** обучение английскому языку, онлайн-обучение, Discord, среда обучения.*

Статья 22, пункт 1 Конституции Республики Саха гласит, что каждый гражданин имеет право на образование [1]. Государство обязано предоставить общедоступность и безвозмездность дошкольного, внешкольного, среднего общего и начального профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях.

Действительно, образование и самообразование может улучшить благосостояние человека. Поэтому каждый гражданин прилагает усилия, чтобы пройти все ступени образования.

Процесс взаимодействия между учащимися и педагогами при помощи образовательных инструментов происходит в условиях конкретной учебной среды. Образовательный процесс осуществляется в структурированной форме в соответствии с учебным планом.

Очная форма обучения требует прямого (синхронного) взаимодействия между педагогом и учащимися при освоении учебного материала. Педагог может следить за невербальными действиями учащихся и контролировать атмосферу в классе во время очного учебного процесса.

Каждый ученик может напрямую взаимодействовать с предоставляемым учебным материалом и непосредственно отвечать на вопросы преподавателя или одноклассников.

В середине декабря 2019 года вспышка Covid-19 была впервые выявлена в районе Ухань – Китай, и с тех пор пандемия продолжает распространяться по всему миру.

Одной из мер по предотвращению распространения этого вируса является соблюдение рекомендаций Всемирной организации здравоохранения, которые настоятельно требуют оставаться дома, соблюдать дистанцию в 1 метр, носить маску и мыть руки как можно чаще.

Многие страны, включая Россию, установили, что их граждане должны соблюдать самоизоляцию, внедрив систему "удаленной работы".

Правительство Республики Саха поддерживает политику дистанционного обучения (далее ДО) для всех видов общественной деятельности, включая начальное и высшее образование.

Процедура, в соответствии с которой педагоги образовательных учреждений осуществляют онлайн обучения, – это совершенно новая парадигма. Отсутствие опыта в организации дистанционного обучения делает процесс обучения таким же, как очное обучение в классе, даже эффективнее [5]. Разница заключается в предоставлении учебного материала с помощью коммуникационных технологий, таких как WhatsApp, электронная почта, Google meets, Zoom, Discord и т.д.

В СОШ № 2 им. Д.Х. Скрябина городского округа "Жатай" также реализуется дистанционное обучение. Расписание уроков напряженное, но, тем не менее, организована благоприятная атмосфера для осуществления учебного процесса. Каждый ученик с энтузиазмом участвует на уроке, мотивирован.

В дистанционном обучении коммуникация является важным элементом процесса обучения. Она должна быть синхронной, так как именно общение в реальном времени способствует эффективному взаимодействию, например, в виртуальных классах, личных чатах или общение в онлайн-сети. На мой взгляд, лучшей альтернативой синхронного общения может быть использование программного обеспечения Discord [2].

Эта программа эффективна, потому что она является бесплатной и предоставляет возможность создания нескольких классных комнат. Администратор отвечает за управление классом и может устанавливать ограничения и предоставлять привилегии каждому пользователю.

Пользователь-ученик, может выполнять следующие действия: Текстовый канал, Голосовой чат, видеочат, общий экран и просмотр общего экрана, что особенно важно на уроках английского языка.

Простая установка, использование и регистрация платформы как у педагогов, так и у учеников является важным аспектом в использовании программы [4]. Discord загружается на любое устройство и не требует дополнительных условий.

Ученики утверждают, что Discord является эффективным образовательным инструментом, предоставляющим пользователям множество возможностей для связи и общения; он удобен и является альтернативным средством оптимизации учебной деятельности в режиме онлайн.

Приложение Discord можно комбинировать с другими средствами обучения, что делает его гибким и удобным для пользователя, предлагая ряд потенциальных преимуществ для использования в качестве цифрового инструмента в образовательной среде [3]. Также было отмечено, что приложение Discord меняет отношение учеников к урокам английского языка, делая их более активными, мотивированными.

Работа с приложением Discord была организована следующим образом:

1. Создание сервера "Mastering Vocabulary", содержащего несколько текстовых и голосовых каналов.
2. Обсуждение правил: общение только на английском языке посредством текстовых и голосовых сообщений.
3. Создание следующих текстовых каналов: "Новости", где педагог может публиковать актуальную информацию; "Помощь", где ученики могут задавать любые вопросы, касающиеся домашнего задания, учебного процесса и т.д.; "Глоссарий", где педагог публиковал лексические единицы с определениями и т.д. Лексические единицы для глоссария были отобраны из учебника Spotlight по темам.

4. Каждый день в текстовом канале "Vocabulary practice" студенты получали информацию, содержащую несколько лексических единиц (ранее изученных).

Задания были созданы с помощью таких Интернет-ресурсов, как Liveworksheets, Якласс и т.п. Вышеупомянутые Интернет-ресурсы использовались для создания заданий на отработку лексики и упражнений, а также для мониторинга посещения, так как они давали возможность получать результаты учеников и время, затраченное на выполнение задания.

5. Раз в неделю студентам предлагалось принять участие в обсуждении в текстовом канале "Что вы думаете?".

6. Раз в две недели организовывалась дискуссия в голосовом канале "Speak".

7. Вовлеченность в приложение Discord отслеживалась с помощью Server Stats Bot, который отображал статистику. Он отслеживал трафик, ежедневные посещения, использование эмодзи и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <https://www.sakha.gov.ru/konstitutsiya>
2. Борщик, Д.В. Особенности организации дистанционного обучения иностранному языку в школе в условиях пандемии / Д.В. Борщик, Л.Н. Борщик, Л.Н. Чиркова // Дистанционные образовательные технологии: сборник трудов V Международной научно-практической конференции, Ялта, 22–25 сентября 2020 года / Ответственный редактор В.Н. Таран. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2020. – С. 33–35.
3. Кошкин, И.С. Об использовании сервиса discord при дистанционном обучении / И.С. Кошкин // Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 19 ноября 2020 года / Под редакцией И.М. Осмоловской, И.В. Усковой. – Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2020. – С. 310–313.
4. Миронов, А.А. Discord как инструмент эффективной коммуникации будущего / А.А. Миронов // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях: сборник материалов IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Альметьевск, 28 ноября 2019 года / Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева–КАИ. – Альметьевск: Общество с ограниченной ответственностью "КОНВЕРТ", 2019. – С. 194–196.
5. Смирнова, Е.В. Подкасты в обучении английскому языку на платформе discord в средней школе / Е.В. Смирнова, Л.В. Гудкова // Научный поиск. – 2020. – № 3(37). – С. 45–48.

Материал поступил в редакцию 07.12.21

DISCORD AS AN EFFECTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR DISTANCE LEARNING IN THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC

Yu.V. Boyarkin, English Teacher

Secondary School No. 2 named after D.Kh. Skryabin of Zhatai municipal district, (Yakutsk), Russia

Abstract. *This article describes the effectiveness of using the program Discord in distance learning of English language during the pandemic. The importance of synchronous communication in foreign language classes has been successfully proved by describing the main activities.*

Keywords: *teaching English, online learning, Discord, learning environment.*

UDC 371

COMPARATIVE STUDY ON BACHELOR'S DEGREE TRAINING PROGRAM AND CURRICULUM FOR PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN MONGOLIA AND JAPAN

G. Byambatogtokh¹, Ts. Tamir²

^{1,2} PhD, primary education methodology faculty, teacher training school,
Mongolian State University of Education (Ulaanbaatar), Mongolia

Abstract. *Globally value-based curricula are used to assess the quality of learning activities and to determine learning outcomes. In the field of education, it is important to consider general trends in the development of education in other countries and to think out specific traditions of our country. Teacher training school at Mongolian State University of Education had begun the comparative study how primary school teachers in the United States, Japan, and Russia develop, approve, and follow curricula (for each subject) to meet professional standards. The study was done in collaboration with Lynn Noble, doctor from Columbia college who worked at the school through Fulbright foundation of USA in 2010-2012, and Shinkawa Mayumi, JICA volunteer. Since 2014, all MSUE school curriculum standards, plans, and programs have been revised and updated. As part of this, each teacher at Teacher training school updated his course standards in 2014 and 2021. The comparison was made between the bachelor's degree program for primary school teacher training (126cr), and course name and credit hours of Japanese bachelor's degree program for primary school teacher training (136cr). It should be noted that training programs, curricula, specialization requirements, teacher training and professional development processes, and other materials, research, and publications mentioned in this article are based on collaborative research.*

Keywords: *teacher training school at MSUE, Hyogo university of Japan, primary school teacher, professional knowledge, skill and attitude of primary school teacher, bachelor's degree program for primary school teacher, comparison.*

Introduction

Education is an important issue in many countries of the world because of globalization, foreign cooperation, economic and information technology development. Our country has been redesigning and developing its curriculum based on the government's education policy (2014-2024) and other documents, relevant research, and estimates [3, p. 15]. The guidelines, structure, and design of MSUE curriculum were developed and approved by the school's general curriculum committee.

This document is being used to update the training program. The program is developed by teachers, then it is discussed first by the professional department, then by the program sub-committee and finally by the general program committee of MSUE and approved by the director. Such system was the novelty for the school. This system has given schools the freedom to develop and implement programs. General introduction of the program, Program learning goals and objectives (PEO), program learning outcomes (PLO), curriculum, training methodology, learning environment, enrollment requirements, survey of program teaching staff, program quality assurance, communication, and cooperation – all these are the components of MSUE curriculum.

As the main school in Mongolia for training teachers, it solely prepares more than 45 % of primary school teachers and defines the policy and principles of primary school teacher training with 70 years of experience. "Primary school teacher" is the second most popular profession in Mongolia. [2, p. 28] Under the updated "Teacher and Primary education" program, we have trained more than 1000 graduates since 2018. It is expected that 350 students will graduate in 2021-2022. The general accreditation criteria for the program were revised in 2015 and 2018 in accordance with common international principles and standards. Accreditation of the program is important to improve the quality of the curriculum for primary school teachers. The primary school teacher training program has been accredited for the second time.

Goal: To compare the knowledge, skills and attitudes of Mongolian and Japanese graduates and bachelor's degree curriculum for primary school teachers.

Research methodology: A comparative study method was selected to update and improve the bachelor's degree curriculum and specialization requirements for primary school teachers in Mongolia and in Japan.

Main part: We aim to compare curriculum reform of our country with the structure of program and curriculum for training primary school teachers in Japan. Let's compare the results of the professional training of primary school teachers and the curriculum of two countries. The results of the bachelor's degree program are described in detail, listing the knowledge, skills and attitudes of the beginning teacher who completed bachelor program. There are 5 chapters, 18 sub-chapters and 60 sections in teacher training program concerning knowledge and skills for primary school teachers. Let's summarize it

Outcomes of primary education program (PLO)		Continuously learning teacher
Individual knowledge, skills, and attitudes	Creative learning, self-development, Respect, pride, acquaintance and dissemination of native language, history, and culture, Environment protection, healthy and safe living	
Teacher's educational knowledge, skills, and attitudes	Belief and attitude towards child's development and formation Values and ethics of the teacher Teacher education basic knowledge and skill Learning process, its monitoring and analysis Professional knowledge, skills, and attitudes of the teacher	
Professional knowledge, skills, and attitudes of primary education teacher (PLO)		
Activity to support the development of primary school students	Diagnose and study the talents, needs, and interests of primary school students Plan, implement, and develop the activity to support child development Plan, organize and improve the activity to form class collective	
Skill to protect children's rights, to create the opportunity for children to study in a healthy and safe environment	Organize the activity to protect children's rights in accordance with legislative acts on children's rights Learn the skill to interact and collaborate with parents, guardians and provide pedagogical advice to them Organize the activity to protect children's rights, to create the opportunity for children to study in a healthy and safe environment Be enthusiastic to help others, take part in public activities	
Continuous professional development of primary education teacher	Plan, implement, evaluate, and improve self-development program Adapt to the change by feeling it appropriately, be positive towards everything Have the right habits to live a healthy life	

Scheme 1. Professional knowledge, skills, and attitudes of primary education teacher (PLO)

We aim to provide quality training to graduates who are committed to understanding and adapting to 21st century teacher education reform. As can be seen from the table above, the list of knowledge, skills, and attitudes to be acquired according to the program is presented in the form of a comprehensive, simple, and measurable competency.

As of 2021, there are more than 780 universities in Japan, of which more than 240 have teacher training programs. To teach in primary, middle, and high schools, it is necessary to meet certain criteria and obtain a "teaching certificate". There are three types of "teaching licenses" as Type 1, type 2 and vocational depending on the type of school issued and the program. The ministry of education approves the general guidelines on how many credits to study in the teaching licensing program. There are 4 chapters, 15 subchapters, and 50 sections in training standards for primary school teacher at Hyogo University. Let's summarize the standard list. (Table 2)

Basic educational knowledge of a teacher		Continuously learning
Continuously learning teacher	Makes conclusion by carefully thinking Improves professional skill through research With long-term vision, grows professionally	
Basic professional knowledge of the teacher	Concerning society As a teacher Understanding of children Classroom management Work with students	
Subject teaching methodology	Content understanding Lesson methodology and skill Lesson syllabus, plan Study of the lesson Evaluation	
Cooperation	Cooperate with other teachers Cooperate with parents and cooperate in a regional level	

Scheme 2. "Standard for training primary school teachers" at Hyogo education university of Japan

Balanced knowledge and skills to prepare continuously developing teachers based on "basic professional knowledge and skills of the teacher", and classroom management based on understanding of children, methods of working with students, teaching methods, and collaboration with colleagues and parents. These are the requirements set in a comprehensive way.

Figures 1 and 2 clearly show that two countries need to continuously develop these skills not only during their four years of university study, but also after their employment. It is important that each teacher continuously develops the knowledge, skills, and attitudes acquired through the program.

Bachelor's degree curriculum for primary education teacher was compared with the curriculum of Japan Hyogo University.

Table 1

General foundation comparison table

Teacher training school at MSUE		Kp	Japan Hyogo education university		Cr
General course/compulsory course		21	Basic academic skill course		2
Social science	Elective courses	4	Research to solve social problems	Compulsory	4
Natural science				Elective	12
Relations/ humanitarian science			Compulsory	10	
			Elective	2	
Total		25	Total		30

The curriculum of MSUE teacher training school has 25 credits, including compulsory and elective courses, and the general foundation of Hyogo education university of Japan has 30 credits or 4 sets of sections. The names of courses are the same, but the number of credits to study is different, which shows the specifics and differences of the country. The table below shows the results of comparative study concerning core subjects of teacher specialization (Table 2).

Table 2

Basic course names for teacher specialization, credits

Teacher training school MSUE		Japan Hyogo education university						
Course names	Cr	Set	Course names	Cr	Compulsory	Elective	Total study	
Compulsory course	14	Basic courses for teacher specialization	Principles to teacher specialization /compulsory/	2	2		Study 2cr	
Introductory course for teacher specialization	1		Education basic theories	2	2	2	Study more than 6cr	
General psychology	2		Education history	2	2	4		
Educational psychology	3		Educational psychology	2				
Basics of teaching and learning	3		Developmental psychology	2				
Training theory, methodology	3		Learning psychology	2	2	2		
Basics of inclusive education	2		Educational sociology	2				
Elective course	2	Supporting courses for teacher specialization	Theory of education system	2	6	6	Study more than 6cr	
E-training methodology	2		Theory of educational methodology	2				2
Curriculum studies	2		Theory of curriculum	2				
Teacher's ethics	2		Theory of moral education	2				
Child protection	2		Theory of special activity	2				
School studies	2		Integrated course theory and practice	2	2	2	Study 4cr	
Human development psychology	2		Methodology to work with students	2	2			
Educational metrology	2		Educational consultancy	2	2	6	Study 2cr	
Educational research methodology	2		Understanding of early childhood	2	6			
Information automation in research	2		Methodology of early childhood education	2				
Teaching educational practice	3		Set of Preschool education course (16 courses)	32			Study more than 6cr	
			Special needs education in a regular classroom	2	2	2	Study 2cr	
Introduction practice	1	БМ-ийн хөгжил	Teaching practice, seminar	2	2		2	
Research practice	2		Teacher development theory	2		2		
Total	19		Total	62	30	20	30 (+)	

An analysis of general foundation of teacher specialization, course names, and credits of both countries included the study of education studies and the study of psychology as compulsory and elective. There are different types of study credits and courses. The curriculum of Hyogo University of education includes a set of 16 "Preschool education" courses, each with 2 credits.

This is because preschool teachers are not specially trained. Let's look at the comparison of specialization courses (Table 3).

Table 3

Comparison of Specialization set

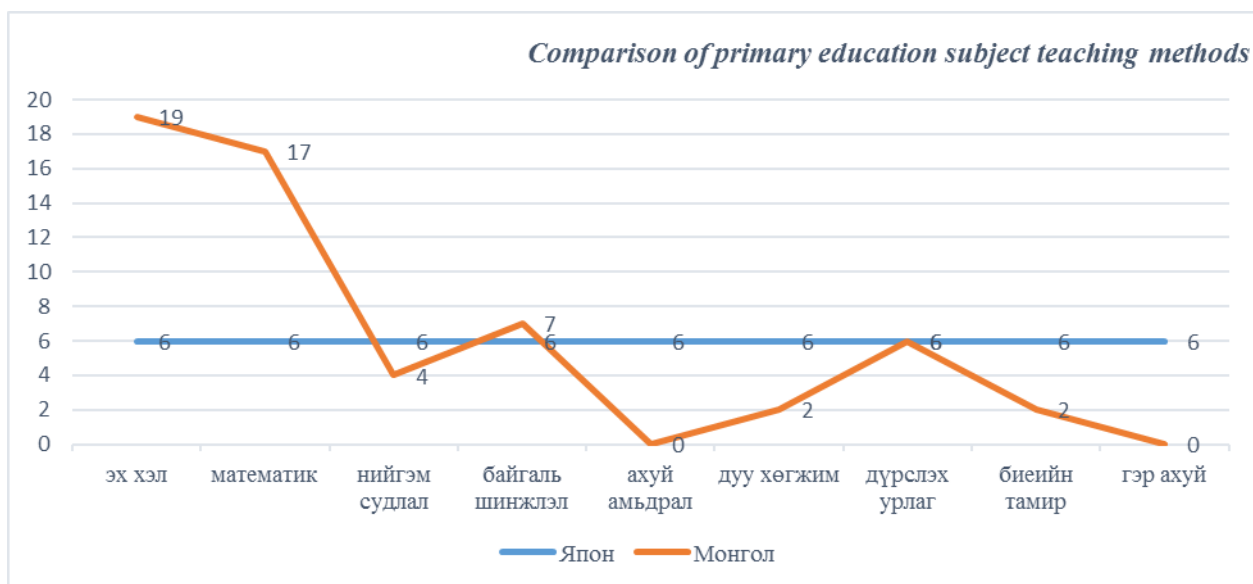
Teacher training school, MSUE	Compul sory	Elective		Japan Hyogo Education university	Compul sory	Elective	Total
<i>Course names</i>				<i>Course names</i>			
Proper pronunciation and spelling	2		Primary education subjects	Primary education native language I	2	2	Study more than 20 courses
Vocabulary	2			Primary education mathematics I	2		
School grammar	3			Primary education social science I, II, III	2		
National script, culture	1			Primary education natural science I, II, III	2		
Folklore	1			Primary education livelihood	2		
Set and logic element	2			Primary education music I, II, III	2		
Algebra	2			Primary education drawing I, II, III	2		
Rational number operation	2			Physical education I, II, III	2		
Introduction to math methodology	2			Primary education home economics	2		
Number counting methodology	3			Methodology course	Methodology to teach native language		
Geometry and dimension methodology	2		Methodology to teach mathematics		2		
Methods of working with data	2		Methodology to teach social science		2		
Problem solving methodology	2		Methodology to teach natural science		2		
Diligent writing 2	2		Primary education livelihood teaching methodology		2		
Mongolian language methodology I	2		Primary education music teaching methodology		2		
Mongolian language methodology II	2		Primary education drawing teaching methodology		2		
Alphabet methodology 2	2		Primary education physical education teaching methodology		2		
Children's literature 2	2		Primary education home economics teaching methodology		2		
Humans and nature	3		Primary education English teaching methodology		2		
Natural science methodology	3		Primary education mathematics survey		2		
Health methodology	1		Primary education social science survey				
Civic education methodology	2		Primary education natural science survey				
Technology didactics	3		Primary education livelihood teaching methodology				
Drawing methodology	3		Primary education music survey				
Music methodology	2		Primary education drawing survey				
Physical training methodology	2		Primary education physical education survey				
Civic education methodology	2		Primary education home economics survey				

The end of the table 3

Teacher training school, MSUE	Compulsory	Elective		Japan Hyogo Education university	Compulsory	Elective	Total
<i>Course names</i>				<i>Course names</i>			
Human society	2		Primary education practice	School observations practice I	1		Study more than 10
School child psychology	3			Primary education basic practice (Practice-III)	1		
Primary education integrated methodology	3			Primary education application practice (Practice IV)	1		
Extracurricular activities, methodology	1			Freindship practice (Practice II)	1		
Professional research methodology	2			Primary education basic practice (Practice-III)	4		
Writing a thesis, final exam	2			Primary education application practice (Practice IV)	3		
Methods for developing each child		2		Primary school reflection	1		
Psychological methods and counselling		2	Introduction to school education studies	Introduction to school education studies	2		Study more than 20cr, Study more than 6cr from any of them
Methods to support primary education teaching		2		School management research methodology		2	
National script and culture II		2	School culture судангаа	Philosophy of education		2	
Source extraction methodology		2		Psychology of human understanding		2	
Semantics		2		History of the concept of school education		2	
Reading and acting		2		Education and social studies of culture		2	
World children's literature		2		Teaching		2	
Probability theory		2	School management	Education law and education management theory		2	
Statistics		2		School management theory		2	
Cognitive and experimental methods		2		Curriculum and management theory		2	
Local society, history, and culture		2	Curriculum	Teaching and assessment psychology		2	
Methodology teaching musical instrument playing		2		Educational methodology		2	
Physical -motor skills		2		Course research theory		2	
				Learning psychology		2	
				Learning support system		2	
			Work with students	Class management psychology		2	
				Practical research in ethics		2	
				Psychology of educational counselling		2	
				Practical research in ethics		2	
				Psychology in educational counselling		2	
				Psychology of working with students		2	
				Theory of social education		2	
			Graduation research work	4			
Total 82	78	4		Total 72	54	18	

As can be seen from the table above, the types of subjects and teaching methods are analogous, but differ in terms of study credits. In addition, Hyogo University has 5 majors (*Research, School culture, School management, Curriculum, student affairs*) each of which offers more than 6 credits and a total of 20credits. These courses are very different from the specialization courses in teacher training school. This is because the set of courses is more focused on supporting teacher's continuous development.

For example, in-depth study of ethics, curricula, set of psychology courses, school culture, education management, law, and academic research. Let's analyze subjects and teaching methods of primary education in two countries (Graph 2)



Graph 2. Comparison of Mongolian and Japanese primary education subjects and teaching methods

Courses of primary education subject teaching methods are appropriately distributed at Hyogo University, while the proportions of Mother tongue and Mathematics courses, and courses for other teaching methods vary at teacher training school. Credit hours for primary education natural science, fine arts, and technology are similar. At Hyogo University, the inclusion of subjects such as home economics and livelihoods has been linked to the ability to live.

Table 4

Number and percentage of courses

Type	Teacher training school MSUE			Japan Hyogo Education university		
	Number of courses	Credit	Percentage	Number of courses	Credit	Percentage
Study period	92	4 жил		146	4 жил	
Total credit		126 кр	100 %		136 кр	100 %
General foundation	27	25 кр	19.8 %	40	30 кр	22.1 %
Basics of teacher education	17	19	15 %	36	32 кр	23.5 %
Specialization	48	82	65.1 %	70	74 кр	54.4 %

The duration of study in teacher training schools in two countries is the same, but there are differences in terms of credits and subjects. Teacher training school covers a total of 92 subjects, while Hyogo University covers 146 subjects. In teacher training school curriculum, specialization is 65.1 % (82cr), while in Hyogo University it is 54.4 % (74cr).

An important part of the teacher training school is the teaching practice. Teaching practice allows students to test their theoretical knowledge in practice, continuously develop their knowledge and skills, and learn teaching methods. Teaching practice of two countries are compared as follows (Table 5).

Table 5

Teaching practice

Teacher training school MSUE			Japan Hyogo education university		
Semester	Practice types	Credit	Semester	Practice types	Credit
I	Introductory practice	1	II	Educational media internship (Internship VI)	1
			II	Microteaching practice (Practice V)	1
IV	Research practice	2	I	School observations practice (Practice I)	1
			II	Freindship practice (Practice II)	1
VI	Experimenting practice	5	III	Primary education foundation practice (Practice III)	4
			IV	Primary education application practice (Practice IV)	3
VII	Teaching practice	5	III	Primary school reflection	1
4 semesters	4 types	13cr	7 semesters	7 types	12 cr

As for teacher training school, teacher education internship is for I-IV courses for 4 semesters (13cr), while Hyogo university of Japan plans for 7 semesters (12cr). Credit hours are similar, but study semester are different.

Conclusion

1. Mongolian and Japanese primary education teacher training programs are similar in content, based on values and attitudes, and list of knowledge, skills, and attitudes is done in simple, measurable, and comprehensive manner.

2. Primary education teacher training curricula of two countries should be organized in a student-friendly and free-choice system. it aims for students to monitor, manage, plan, implement, and be responsible and creative in their learning.

3. Primary school teacher training curricula vary in structure, type of lessons, names, and credit hours because they reflect the specifics of each country.

4. Hyogo university is the comprehensive school with wide range of majors including School culture, Management, Curriculum, Assessment, Course research, educational counselling, and Student psychology, each of which is 6 credits, for a total of 20 credits. It was different from ours in that they have been able to specialize in these courses through long-term visionary career development.

5. Comparison shows that the ratio of courses concerning professional teaching methods in teacher training school is different. In terms of specialization, mother tongue and mathematics are the predominant subjects.

6. In Japan, allocation of time is appropriate to ensure that skills and practices are acquired in the profession that meet human needs. As a result, the survey shows that there is a need to revise and improve the ratio of courses concerning teaching methods.

7. For teaching internship, Hyogo university plans to offer 7 semesters of continuous internships in a variety of disciplines. In case of teacher training school, the experimental and teaching practice is carried out continuously for 4 weeks in the 7th and 8th quarters. The credit capacity to be studied is analogous.

8. Looking at the curriculum, the ratio is Hyogo university (30:32:74) and teacher training school is 25:19:82. For two countries, the difference in total credit hours is 10credit hours. In our country, university credits are required to be more than 120. Therefore, it is related to the policy, planning, culture, economic and social issues of the country.

REFERENCES

1. Burmaa Ts., (2013) Report of comparative study on international trends and experiences of teacher training program
2. Education Institute B.B (2014). Research report on the implementation of the updated primary education curriculum.
- UB
3. Education policy of Mongolia. (2015). UB
4. Enkhee D., Enkhtsetseg D., (2011). Integrated research report on drafting standard requirements to bachelor degree earners of primary education teacher specialization. Ulaanbaatar.
5. Enkhtuvshin J., (2016). Some results of the analyses concerning policy implementation in educational sector /preschool and primary education/. Preschool and primary schoolC issues and their solutions (pp. 28-35). UB. Munkhiin Useg.
6. Japan, Hyogo Education University, "Primary school teacher" training program.
7. MSUE (2015). Rules, agreements and forms to be used in training activity.
8. MSUE, teacher training school: Primary school teacher training program.
9. Tamir Kh., & Burmaa Ts., (2015). Teacher education curriculum reform. Research-innovation department (pp.19-24). UB. MSUE. Printing shop.
10. Teacher development program, Order No 295 by the Minister of Education and science (2013). UB
11. Teaching Australia Primary Standarts Project-ASTA (Australian...) www;asta.edu.au
12. The interstate Teacher Assessment and Support Consortium (In TASC)
13. UK Education Systems – Education – British Council USA. www. Britishcouncil.org/USA – education – UK – system – k – 12 – education.html
14. Wesli Null (2011)What do we need to do to develop a good teacher training program? Kirrikilum (curriculum) From theory to practice. UB.
15. www.ccsso.org/interstate_teacher_assesment_consortium_intasc. html

Материал поступил в редакцию 04.12.21

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В МОНГОЛИИ И ЯПОНИИ

Г. Бямбаогтох¹, Ц. Тамир²

^{1,2} кандидат педагогических наук,

факультет методики начального образования педагогического училища,
Монгольский государственный университет образования (Улан-Батор), Монголия

***Аннотация.** Международные учебные программы, основанные на ценностях, используются для оценки качества учебной деятельности и определения результатов обучения. В области образования важно учитывать общие тенденции развития образования в других странах и учитывать специфические традиции нашей страны. Школа подготовки учителей при Монгольском государственном педагогическом университете начала сравнительное исследование того, как учителя начальных классов в Соединенных Штатах, Японии и России разрабатывают, утверждают и следуют учебным планам (по каждому предмету) в соответствии с профессиональными стандартами. Исследование было проведено в сотрудничестве с Линн Нобл, доктором из Колумбийского колледжа, которая работала в школе через фонд Фулбрайта США в 2010-2012 годах, и Шинкавой Маюми, волонтером ЛСА. С 2014 года все стандарты, планы и программы школьных учебных программ МГУО были пересмотрены и обновлены. В рамках этого каждый преподаватель педагогической школы обновил стандарты своего курса в 2014 и 2021 годах. Сравнение было проведено между программой бакалавриата для подготовки учителей начальной школы (126cr) и названием курса и кредитными часами японской программы бакалавриата для подготовки учителей начальной школы (136cr). Следует отметить, что учебные программы, учебные планы, требования к специализации, процессы подготовки и повышения квалификации учителей, а также другие материалы, исследования и публикации, упомянутые в этой статье, основаны на совместных исследованиях.*

***Ключевые слова:** школа подготовки учителей при МГУО, Японский университет Хего, учитель начальных классов, профессиональные знания, навыки и отношение учителя начальных классов, программа бакалавриата для учителя начальных классов, сравнение.*

УДК 371

ТЕХНОЛОГИЯ CLIL: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ

Д. Данияркызы, 2 курс магистратуры
 6B01703 Иностранный язык: два иностранных языка

***Аннотация.** Статья посвящена практике внедрения предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в военном вузе, которой уделяется недостаточное внимание в современной методике преподавания. Межпредметная интеграция на настоящий момент характеризуется новым отношением к предмету преподавания иностранного языка: получение профессиональных знаний при параллельном овладении знаниями, умениями, навыками по иностранному языку и другим специальным дисциплинам. Цель исследования – выявление связей между гуманитарными и естественнонаучными дисциплинами для применения интегрированного подхода на практических занятиях. Даны методические рекомендации по организации предметно-интегрированного обучения на занятиях по иностранному языку.*

***Ключевые слова:** CLIL подход, междисциплинарный подход, гуманитарные и естественнонаучные дисциплины, иностранный язык.*

Проведение реформ в системе высшего образования Республики Казахстан, направлено на включение в сферу образования не только компетентностного, но и смежных дисциплинарных знаний в профессиональной сфере, на формирование личности в условиях, ориентированных на мировое образовательное пространство. Образование, наука и промышленность все больше развиваются и претерпевают изменения. Интеграционные процессы в науке, разработанная для удовлетворения потребностей общества в специалистах, способных быстро адаптироваться к изменению ситуации, реализовать как свои интересы и интересы общества, так и свой творческий потенциал.

Интеграция предполагает целостность всех знаний. В сфере образования – это проблема научного знания по отраслевым учебным дисциплинам междисциплинарного синтеза. Национальная доктрина образования Казахстана подчеркивает, что для проектирования единого учебного процесса должна быть заменена необходимость и традиционный предметно-дисциплинарный подход для обеспечения преемственности всех уровней и этапов образования, а также междисциплинарного подхода.

Большой интерес представляет проект интегративного обучения иностранному языку в модели многопрофильной школы. Стремительный рост объема информации, возникновение необходимости рассматривать обучение как процесс, связанный с обновлением и реализацией производственных технологий, обусловлены поиском данных из различных источников информации, ее производством и критическим мышлением, новыми видами образования в области коммуникации.

Переход на профильное обучение создает необходимые условия для личностной ориентации студентов, и обеспечивает потребность студентов в обучении иностранным языкам. Изучение иностранного языка перестает быть целью и становится средством осуществления профессиональной деятельности в системе профессионального образования. Наиболее оптимальным способом обучения профессионально-ориентированному языку является предметно-интегративный подход.

Интегрированный предметно-языковой подход в преподавании (далее-CLIL) – это широкое понятие, которое используется для описания метода обучения усвоению дисциплины иностранными языками, основной целью которого является освоение дисциплины и совершенствование языковых навыков по иностранному языку. CLIL требует баланса между материальным контентом и изучением языка, где язык используется как средство обучения контенту, а контент, в свою очередь, используется как ресурс для изучения языка.

Термин CLIL (Content and Language Integrated Learning) был введен Д. Маршем 20 лет назад. Ученый дает следующее определение CLIL: «Предметно-языковое интегрированное обучение ориентировано на любой предметный контекст знаний, в котором ведется дополнительный язык, используемый в качестве языка обучения, то есть курс обучения на не основном/иностранном языке» [1].

В основе методологии обучения CLIL лежит следующий принцип. Дисциплины для обучающихся по данному принципу не являются носителями языка, но изучаются на языке. Цель обучения – язык является средством усвоения учебного материала. CLIL расширяет сферу использования программ, способствующих формированию межличностных навыков, межкультурного понимания и общения, которые сегодня пользуются большим спросом у работодателей. При правильном использовании технологии CLIL формируются три важных направления по иностранному языку:

- начальные знания, словарный запас данной дисциплины, навыки применения ИКТ и межпредметные знания;
- развитие знаний и толерантности (формирование в межкультурном пространстве, этической и эмоциональной осведомленности, навыков культурной компетентности и жизненных навыков);

- медиаобразование (творчество, инновации, решение проблем и критическое мышление, сотрудничество и общение).

Использование технологии CLIL является движущей силой для ускорения процесса обучения, кроме того, необходимо подчеркнуть важность творчества и навыки критического мышления. Поэтому обучение иностранному языку на предметно-ориентированной основе позволяет обучаться исходя из коммуникационных ситуаций, направленной на будущую специальность, отклоняясь от традиционной, неинтересной системы обучения (My day, Internet и др.). Рассмотрение иностранного языка как ведущего средства для овладения историческими, биологическими, литературными, математическими знаниями было необходимо для создания как содержания обучения, так и его форм, методов, приемов, общей системы этих дисциплин. Поэтому поиск дидактических механизмов преподавания учебного предмета на иностранном языке привел к принципу междисциплинарного взаимодействия.

CLIL-это очень эффективная методика для подготовки конкурентоспособных специалистов, если процесс используется в правильном направлении. По этой причине предметно-языковое интегративное обучение, как современный компетентностный подход, набирает популярность в европейских образовательных учреждениях. Во многих европейских государствах технология CLIL используется в различных учебных контекстах, от детских садов до высших учебных заведений.

Среди основных понятий технологии CLIL ее обязательные компоненты основываются на «4С:

- обеспечение основного предметно-содержательного компонента (Content) широкого спектра изучения дисциплины, готовности к дальнейшей профессиональной деятельности со специальной терминологической базой через иностранный язык;
- социально-языковой компонент (Communication), создание условий для развития коммуникативных навыков, более глубокое владение иностранным языком и возможность использования возникших компетенций в прикладных целях;
- познавательно-обучающий компонент (Cognition), способствующий росту мотивационной составляющей обучающихся, овладению и использованию различных стратегий обучения, форм и видов учебной деятельности;
- культурный компонент (Culture), подразумевает развитие навыков межкультурной коммуникации, знание и понимание особенностей культуры других стран и народов.

Существуют различные виды обучения по технологии CLIL: soft CLIL (преподавание специальных дисциплин на уроках иностранного языка с выбором определенных тем); hard CLIL (часто используемые программы, более половины предмета преподаются на иностранном языке); modular CLIL (преподавание предмета на иностранном языке в зависимости от количества отведенных часов) [2].

Таким образом, преподаватель может установить эти цели при планировании внедрения технологии CLIL в образовательный процесс. Во-первых, конкретные требования к выбору материала-уровень его сложности должен быть немного ниже тезауруса студентов по сравнению с предметами, преподаваемыми на родном языке. При составлении оценочных испытаний должны осуществляться действия по адекватности его заданий при добавлении текстового материала и его пониманию, и полному усвоению. Во-вторых, при обработке текстовой информации не следует отклоняться от направленности на предметное содержание текста. Это дает возможность учащимся понять основные идеи текста, в процессе его обсуждения не только взаимопроверку приобретенных знаний, но и прививает чувство взаимопонимания. В-третьих, при составлении заданий, связанных с технологией CLIL, показать наличие особенностей их лингвистических форм и обеспечить формирование навыков эффективного использования связности взаимодействия в процессе будущего участия. Также для установления роста динамики знаний необходимо разнообразить такие виды тестов, как самооценка, контроль уровня своего тезауруса. В завершение необходимо сделать все, что необходимо, чтобы работа была разносторонней, а также способствовать мотивации обучающихся к самостоятельной и творческой работе с упражнениями, связанными с устным и письменным участием на иностранном языке.

В научной литературе сложилось понятие "полиязычное образование-это преподавание учебных предметов в образовательных учреждениях на двух или более языках без перевода". Обращаясь к требованиям государственных общеобязательных стандартов образования Республики Казахстан, сегодняшний выпускник – человек с развитой полиязычной коммуникативной и информационной компетенцией, владеющий высоким уровнем культуры поликультурных, духовно-нравственных, межнациональных отношений, почитающий казахские и обще казахстанские ценности, проявляющий устойчивый интерес к изучению языков, с развитым патриотическим и гражданским сознанием [3].

"Полиязычие «является одним из инструментов, необходимых для влияния на становление любой личности и всестороннее развитие Республики Казахстан в будущем, а также единственным инструментом восприятия тенденций» модернизации «,» глобализации". Полиязычие необходимо рассматривать как основу формирования личности и считать формирование интеллектуальной личности объектом исследования индивидуального пути выхода в образовательное пространство на современном международном уровне.

При интегрированном обучении, прежде всего, учитывается, что на уроках важно предусмотреть формирование межпредметных связей, т.е. технология CLIL рассматривается как необходимое средство

изучения иностранного языка другими предметами. Если традиционный урок направлен на вооружение знаниями и решение общеобразовательных задач, которые в основном строятся путем проведения разъяснительно-наглядной работы, то интегрированные занятия строятся на основе сочетания различных методов и средств обучения, а также способствуют решению многих задач предметом естественнонаучного направления и предмета английского языка. В процессе интеграции используются объяснительно-наглядные, поисковые, исследовательские методы, дискуссионные, различные источники знаний, телевизионные программы, фрагменты фильмов, мультимедийные курсы, интернет-технологии, другие технические средства обучения и контроля. Кроме того, широко используются индивидуальные, групповые, парные, коллективные формы работы. На таких занятиях реализуются познавательные задачи, создаются условия для реализации творческого потенциала учащихся [4].

Еще одним рациональным аспектом интегрированного обучения языку и предмету является овладение четырьмя видами языковой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Учитывая, что в контексте преподавания предметов естественнонаучного направления в Казахстане целевым языком является английский язык, основное место в интегрированном обучении занимают уроки английского языка, т.е. английский язык является важным в процессе интегрированного обучения. Учитывая, что изучение языка происходит через любую предметную область, CLIL-это не урок иностранного языка, а предметный урок на иностранном языке. В целом, обучение, осуществляющее междисциплинарные связи, сочетая язык и предмет, создает больше условий для реализации когнитивного развития.

Таким образом, одновременное изучение иностранного языка и неязыковой дисциплины является дополнительным средством для достижения образовательных целей и имеет эффективные условия для изучения иностранного языка и неязыковой дисциплины.

Конечно, такая форма обучения не может полностью заменить преподавание предмета на родном языке, но может в значительной степени дополнить его. Поэтому учебный материал по предмету должен отбираться на уровне сложности, несколько ниже уровня предметных знаний учащихся по родному языку. Выбор учебного материала зависит от структуры и специфики предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вотинцева, М.В. Интегрированное обучение иностранному языку как условие формирования профессиональной мобильности экономистов: дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Вотинцева. – Благовещенск, 2012. – 227 с.
2. Крашенинникова, А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL / А.Е. Крашенинникова. – Режим доступа: [http:// www.rusnauka.cpm/3_ANP_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm](http://www.rusnauka.cpm/3_ANP_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm) (дата обращения 04.04.2020).
3. Халяпина, Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL / Л.П. Халяпина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6. – № 20. – С. 46–52.
4. Coyle D., Hood Ph., March D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 173 p.
5. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. DG Education & Culture, European Commission, 2002. [Electronic resource] // Brussels: The European Union. 2002. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> (дата обращения: 14.03.2020).
6. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making // Language, Culture and Curriculum. 2015. Vol. 28, no. 1. P. 41-57.
7. Ting T. CLIL is Not Only Immersion but Also Much More than the Sum of its Parts // English Language Teaching Journal. 2011. No. 65 (3). P. 314-317.

Материал поступил в редакцию 26.12.21

CLIL TECHNOLOGY: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO LEARNING

D. Daniyarkyzy, 2nd year of Master's Degree Programs
6B01703 Foreign language: two foreign languages

Abstract. The article is devoted to the practice of implementing subject-language integrated learning (CLIL) in a military university, which is given insufficient attention in modern teaching methods. Interdisciplinary integration is currently characterized by a new attitude to the subject of teaching a foreign language: obtaining professional knowledge while simultaneously mastering knowledge, skills, skills in a foreign language and other special disciplines. The purpose of the study is to identify the links between the humanities and natural sciences disciplines for the application of an integrated approach in practical classes. Methodological recommendations on the organization of subject-integrated learning in foreign language classes are given.

Keywords: CLIL approach, interdisciplinary approach, humanities and natural sciences, foreign language.

УДК 378.147.34

ОЦЕНИВАНИЕ ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ЭКЗАМЕНА СТУДЕНТОВ 2 КУРСА СТОМАТОЛОГИИ КАЗНУ ИМ. АЛЬ-ФАРАБИ

Г.М. Курманова¹, В.Р. Долгих²

¹ доктор медицинских наук, профессор, ² старший преподаватель
 НАО "Казахский Национальный Университет им. Аль-Фараби", (Алматы) Казахстан

***Аннотация.** Компетентностный подход подразумевает, что навыки, ценности и поведение так же важны, как и знания. А оценивание достижений результатов обучения должны быть четко сформулированы, измеримы, релевантны.*

***Ключевые слова:** конечные результаты обучения, компетенции, экзамен, релевантность, репрезентативность.*

Учебные программы дисциплин в привычном понимании обычно начинаются с указания целей и задач обучения. Однако, согласно компетентностному подходу обучения, цели и задачи немного разнятся в понятии с конечными результатами обучения.

Как правило, цели указывают на общее содержание и направленность дисциплины. Задачи учебной программы дисциплин по большей части служат последовательностью действий для достижения целей изучения программы.

С точки зрения компетентностного подхода, все же правильнее будет конкретно прописывать результаты обучения по дисциплине.

Конечные результаты обучения формируются таким образом, что по окончании курса или дисциплины обучающийся будет знать как понимать, интерпретировать, описывать и показывать свои достижения. Правильно прописанные конечные результаты обучения являются более точными и простыми для написания и гораздо более приемлемыми, чем задачи.

Процедура достижения запланированных результатов обучения заключается в том, что, посредством прописывания результатов обучения в syllabusе формируется тот необходимый контент учебной дисциплины, который необходимо изучить. Важно отметить, что процесс проходит step-by-step от простого к сложному.

Задачи обучения отображают уровни навыков и знаний по таксономии Б. Блума – первый уровень – это базовый, обучающийся знает; второй уровень – знает как; третий уровень – показывает и самый высокий четвертый уровень – делает, т.е. практическое выполнение в реальной ситуации. При знании точных формулировок и описания конечных результатов обучения преподаватель и студент будут точно знать в каком объеме и форме будут преподаваться и оцениваться навыки, более того, это даст понимание того, что именно студент будет изучать, какого уровня знаний и навыков он должен достичь и как должен демонстрировать свои результаты.

Разрабатывая результаты обучения, преподаватель обеспечивает исполнение надлежащей стратегии преподавания изучаемой дисциплины; максимально точное измерение и оценивание достижений обучающихся, подготовку оценочных мероприятий [1]. Для четких результатов обучения можно создать такую систему оценочных средств по изучаемой дисциплине, при которой каждый «заявленный» результат обучения возможно проконтролировать в процессе его формирования, измерить и оценить [3]. Каждый метод контроля имеет свои достоинства, недостатки и область применения. Поэтому только комплексное применение всех видов контроля позволяет регулярно и объективно выявлять динамику формирования системы знаний и умений студентов [2].

На примере анализа экзамена по дисциплине "Основы терапевтической стоматологии" на 2 году обучения курса Стоматологии кафедры клинических дисциплин Высшей Школы Медицины Казну Аль-Фараби рассмотрим пример формирования компетенций студента на основе конечных результатов обучения.

По завершению изучения дисциплины "Основы терапевтической стоматологии" на 2 году обучения курса Стоматологии конечными результатами обучения будет способность студента:

1. демонстрировать знание и понимание особенностей анатомии и топографии полостей постоянных зубов, классификации кариеса;
2. демонстрировать знание и понимание этапов препарирования кариозных полостей на фантоме;
3. демонстрировать навыки препарирования кариозных полостей при различной локализации кариозных полостей;
4. демонстрировать знание и навыки работы современными пломбировочными материалами на фантоме.

Формат экзамена и контрольно-измерительные инструменты должны быть релевантные, репрезентативны и объективны.

Релевантность означает степень соответствия результатов обучения, репрезентативность отображает усвоение всего контента дисциплины в рамках экзамена (достигается применением тестовых заданий) и объективность обеспечивается структурированностью и корректностью заданий, прокторингом и созданием пошаговых оценочных листов.

Формат экзамена и контрольно-измерительные средства были направлены на оценку комплекса знаний, навыков и умений, приобретенных студентом в процессе обучения по дисциплине.

1 этап – комплексное тестирование. Его цель – проверка уровня теоретической подготовки студентов, овладения навыками, готовности к профессиональной деятельности, степени развития профессионального мышления. Компьютерное тестирование проводилось на платформе StartExam с применением прокторинга, что обеспечивает объективность и честность процесса. Платформа StartExam позволяет получить наглядное, удобное для интерпретации представление о качестве усвоения материала по результатам статистической оценки согласно разработанным тестам.

После проведения тестирования есть возможность оценить качество самих тестов скачав отчет.

The screenshot shows a web interface with a table of test results and a dropdown menu for downloading reports. The table has columns for 'Дата начала' (Start Date), 'Зав...' (Subject), 'Макс' (Max), '(%)' (Percentage), 'Уровень' (Level), and 'Отчет' (Report). The dropdown menu includes options like 'Отчет по сеансам', 'Отчет по секциям', 'Матрица ответов', 'Отчет по качеству заданий', 'Комментарии к заданиям', and 'Антиплагиат'.

Дата начала	Зав...	Макс	(%)	Уровень	Отчет		
22.12.2020, 12:41	Да	15	73%	сдано	📄		
22.12.2020, 12:17	Да	15	73%	сдано	📄		
22.12.2020, 12:07	Да	15	60%	сдано	📄		
22.12.2020, 12:06	Да	15	53%	сдано	📄		
22.12.2020, 12:06	Да	00:15:06	12	15	80%	сдано	📄
22.12.2020, 12:06	Да	00:19:03	13	15	87%	сдано	📄
22.12.2020, 12:05	Да	00:25:14	15	15	100%	сдано	📄
22.12.2020, 12:05	Да	00:19:34	13	15	87%	сдано	📄
22.12.2020, 12:05	Да	00:24:00	12	15	80%	сдано	📄

В отчете используется несколько показателей качества.

Сложность (Слож.) – отношение количества неправильно ответивших участников на задание к общему количеству участников, ответивших на задание.

Дискриминативность (Дискр.) – показатель, который демонстрирует, какая из групп: сильная или слабая, лучше решает задание теста.

Комплексное тестирование проходило с применением удаленного прокторинга.

Всего тестовых заданий: 40. По итогам анализа тестов программой Старэкзамен были получены результаты.

Средняя сложность тестовых заданий: 0,05

сложность 0,00 – 32 теста (100 % ответов, не пропускали, легкое задание)

сложность 0,11 – 5 тестов (89 % правильного ответа, пропускали 1 раз)

сложность 0,22 – 1 тест (78 % правильного ответа, 1 пропустили)

сложность 0,50 – 1 тест (50 % правильного ответа, пропускали 4 раза)

сложность 0,89 – 1 тест (11 % правильного ответа, пропускали 2 раза)



Рис. 1. Результаты сложности тестовых заданий по дисциплине "Основы терапевтической стоматологии"

Средняя дискриминативность: 0,39

25 тестов – дискриминативность 0,50 – Высокая дискриминативность. говорит о хорошем качестве задания, значит его лучше выполняют «отличники», а не «двоечники».

12 тестов – дискриминативность 0,00 – Низкая дискриминативность говорит о плохом качестве задания. Это означает, что «двоечники» лучше выполняют задание, чем «отличники».

3 теста – дискриминативность 1,00 – Средняя дискриминативность. говорит, что задание одинаково хорошо решается, как «двоечниками», так и «отличниками».

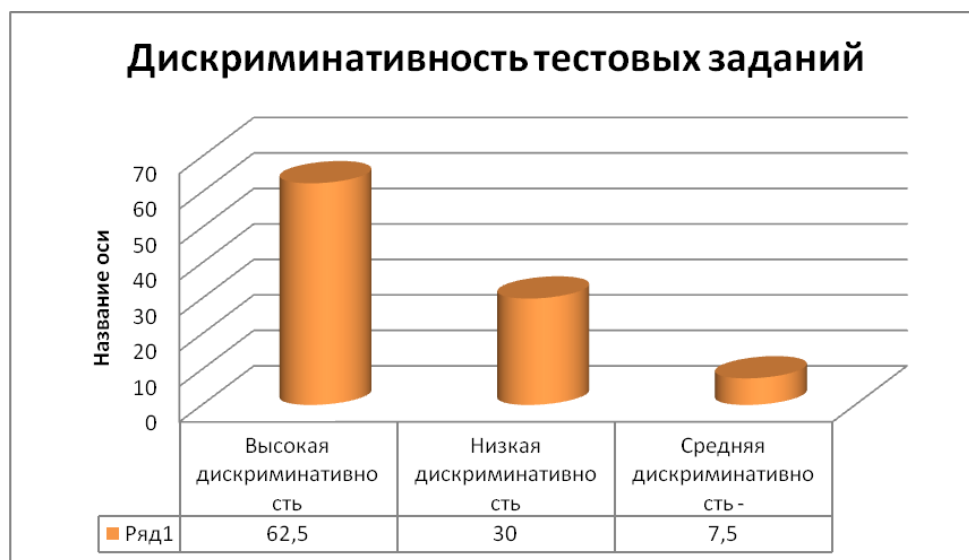


Рис. 2. Дискриминативность тестовых заданий по дисциплине "Основы терапевтической стоматологии"

Высокая дискриминативность – Сильная группа выполняет задание лучше, чем слабая группа. Задание хорошо разделяет сильных и слабых участников.

Низкая дискриминативность – Задание "не работает", т.к. не может отличить сильных или слабых участников. Отрицательная дискриминативность означает, что слабая группа выполняет задание лучше, чем сильная, что может указывать на ошибки в вариантах ответов. Средняя дискриминативность – Задание не очень эффективно разделяет сильных и слабых участников. Если это не связано с низкой или высокой сложностью, рекомендуется пересмотреть задание.

После анализа качества тестов были разработаны рекомендации к улучшению тестовых заданий по дисциплине.

2 этап экзамена – оценка практических навыков по методике shot – case. Его цель – оценка пошагового описания практических навыков с коммуникативными компетенциями в соответствии с квалификационными требованиями специальности.

Билет состоял из двух вопросов:

- ✓ описание анатомии зубов и особенностей препарирования кариозных полостей.
- ✓ описание алгоритма пломбирования зуба, с учетом правильного выбора пломбировочного материала и техники пломбирования.

Студенту необходимо описать конкретный зуб с вариантом расположения кариозной полости по Блеку и один из видов пломбировочного материала с техникой наложения.

Экзамен проводился в отдельный день, на онлайн платформе в присутствии 2-х экзаменаторов, для обеспечения контроля и мониторинга проведения независимой оценки практических навыков студента. Был подготовлен пошаговый чек лист для проведения 2 этапа экзамена, содержащий 10 последовательных действий, необходимых для контроля второго уровня навыков. Отмечая пункты списка, экзаменатор отмечает корректность выполнения практического навыка.

Несмотря на достаточную репрезентативность экзамена по дисциплине "Основы терапевтической стоматологии" на 2 году обучения курса Стоматологии, к сожалению, в силу сложившихся обстоятельств, связанных с дистанционным обучением, при проведении экзамена студенты не имели возможность показать умения и навыки. Однако, надеемся, что при возвращении в офлайн-формат обучения, студенты смогут показать навыки в полном объеме, что положительно отобразится на релевантности проведения экзамена.

Таким образом, данный пример комплексного экзамена показывает высокую репрезентативность и объективность в достижении и оценивании конечных результатов обучения, что несомненно играет большую роль в формировании компетенций в рамках изучения учебной дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга – приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
2. Сляко А.Н. Инновационные технологии в обучении. Методические рекомендации / А.Н. Сляко. – М.: Издательство Международного юридического института, 2011. – С. 225.
3. Fry, H., Ketteridge, S., Marshall (2000) A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. London: Kogan Page.

Материал поступил в редакцию 24.11.21

EVALUATION OF THE ACHIEVEMENT OF LEARNING OUTCOMES ON THE EXAMPLE OF THE EXAM OF 2ND-YEAR STUDENTS OF DENTISTRY OF AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY

G.M. Kurmanova¹, V.R. Dolgikh²

¹ Doctor of Medical Sciences, Professor, ² Senior Lecturer
Al-Farabi Kazakh National University (Almaty), Kazakhstan

Abstract. *The competence approach implies that skills, values, and behavior are just as important as knowledge. And the evaluation of the achievements of learning outcomes should be clearly formulated, measurable, relevant.*

Keywords: *final learning outcomes, competencies, exam, relevance, representativeness.*

УДК 371

О НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТАХ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНЫХ ПОДХОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Г.И. Мухамедрахимова¹, К.У. Мухамедрахимов², Н.И. Касымбекова³

¹ кандидат педагогических наук, и.о. профессора

кафедры радиотехники, электроники и телекоммуникации,

² кандидат физико-математических наук, доцент кафедры радиотехники, электроники и телекоммуникации,

³ старший преподаватель кафедры иностранных языков

¹ Физико-технический факультет, ² Энергетический факультет

¹ Евразийский национальный университет им. Л. Гумилева,

² Казахский аграрно-технический университет имени С. Сейфуллина (Нур-Султан),

³ Западно-Казахстанский университет им. Утемисова (Уральск), Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются результаты некоторых разработок отдельных уроков английского языка, которые имеют вполне определенную цель – поиск методов обучения для улучшения профессиональных качеств студентов и успешного овладения не только основными знаниями, но и иностранным языком, разработка методик преподавания экологизированного курса естествознания в процессе обучения английскому языку в вузе на основе предметной интеграции для совершенствования профессии.

Ключевые слова: системная интеграция, совершенствования будущей профессии, экологизированные, общенаучные понятия, экологизации предметов физики, радиофизики, астрономии, методика интегративного английского языка на основе экологизации процесса обучения.

Преамбула исследований. Современное технологическое общество развивается в рамках определенной физико-энергетической среды, то наиболее актуальной задачей современной науки мы видим в понимании структуры этой среды, в умении оценить ее предельные возможности.

Поэтому разработка технологий формирования модели профессиональной компетентности будущего специалиста, формирование ценностных критериев позволили бы соединить основные предметы естествознания с присоединением сюда процесс обучения английскому языку в вузе. В результате анализа литературы о подходах, характеризующих условия формирования профессиональной рефлексии в процессе профессиональной подготовки студентов, мы установили, что многие авторы считают необходимым развешивать рефлексии у студентов, которая позволила бы формировать способности к обучению через процесс обучения английскому языку.

Постановка задачи. Для обеспечения перехода студента от деятельности обучения к профессиональной деятельности всегда необходима специфическая форма подготовки профессиональной рефлексии будущих специалистов, которую мы видим в реализации системных подходов с использованием уроков английского языка. Для этих целей в этой части работы нами разработана методика преподавания курса английского языка на основе интеграции с естественнонаучными дисциплинами для студентов вуза Казахстана. Различные аспекты формирования профессиональной подготовки специалистов были раскрыты и изучены нами в ряде статей, но недостаточно полно отражены особенности процесса формирования знаний и умений в процессе обучения английскому языку в вузе.

Например, в составлении *понятийного аппарата* обще экологических и физико-астрономических понятий на основе предметной интеграции очень актуален принцип непрерывности и это осуществимо путем интеграции содержаний всех естественнонаучных предметов. Таким образом, профессиональная и педагогическая рефлексия обеспечивается через осознание не только того, с чем (объект) они имеют дело, но и получения информации на *английском языке*. Само по себе формирование физических, астрономических и экологических понятий – дело не легкое, связанное с такими свойствами, как многогранность и многосторонность ряда научных понятий. А в нашем случае, нами используются системные подходы *процесса обучения английскому языку в вузе*.

Современное естествознание в ходе изучения термин «экология» вводит новые понятия для их дальнейшего разъяснения их смысла с применением *английского языка*.

Например, трактовка термина «Экология» по Валовой В.Д. [1]:

habitat science or the science of the relationship of living organisms and the communities they form with each other and with the environment

по В.И.Коробкину и Л.В.Передельскому:

– *a science that studies the conditions of existence of living organisms and the relationship between organisms and the environment in which they live.*

Мы предлагаем и иные трактовки, например, на наш взгляд к нашей теме наиболее близкое – определение из концепции естествознания по А.Д.Гладуну и др. [1, 2]:

– *a science that studies the regularities of the vital activity of organisms (in any of its manifestations and at any levels of integration) in their natural habitat, taking into account the changes introduced into the environment by human activity.*

По С.Г.Хорошавиной, С.И.Самыгиной, М.И.Басакову и др. [1, 2]:

– *it is a complex branch of modern scientific knowledge that studies the regularities of the relationship between plants, animals and humans and their relationship to the environment.*

Научно-педагогический смысл самого термина «Ecology» по определению предметов экологии (А) и естествознания (Б):

(А) «Ecology»

– *a science that studies the conditions of existence of living organisms and the relationship between organisms and the environment in which they live;*

– *the science of the habitat of living beings and their relationship to the environment.*

– *in the interpretation of E.Haeckel himself – «this is the knowledge of the economics of nature, the simultaneous study of all relationships of living things with organic and inorganic components of the environment».*

(Б) «Ecology»

– *a science that studies the regularities of the vital activity of organisms (in any of its manifestations) in the natural environment, taking into account the changes introduced into the environment by human activity.*

– *it is a complex branch of modern scientific knowledge that studies the regularities of the relationship between plants, animals and humans and their relationship to the environment.*

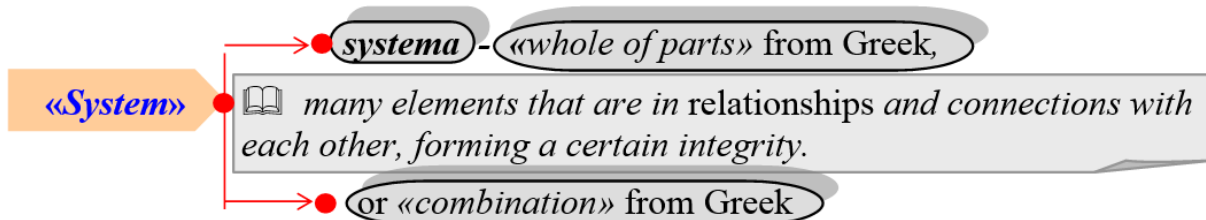
– *the science of the habitat of living beings and their relationship to the environment.*

A comprehensive definition of the term «ecology» will be as follows:

«Ecology»

– *it is a complex form of modern scientific knowledge that studies the relationship of all types of matter, from microparticles to micro-bodies, the relationship of the organic and inorganic world, as well as with environment.*

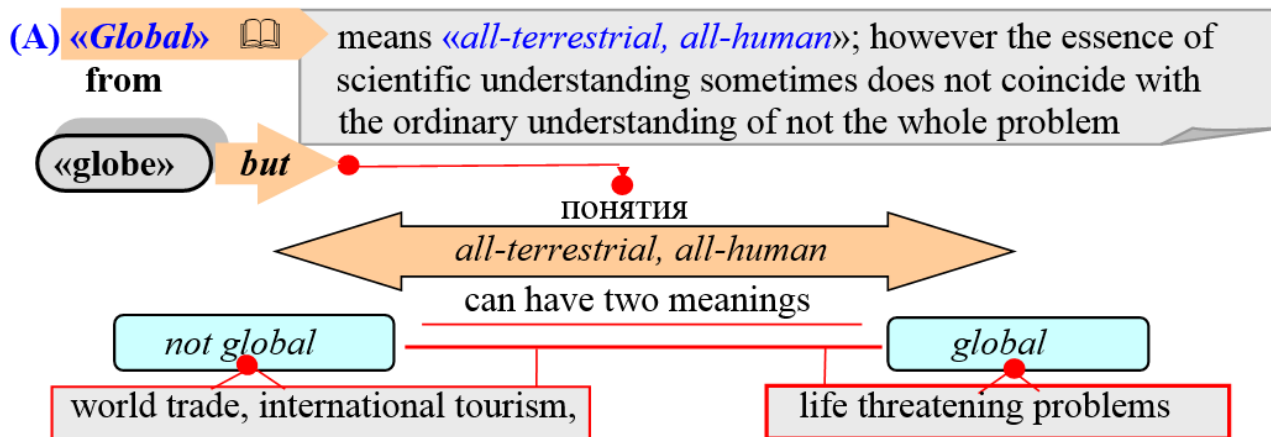
Любое природное тело, процесс и явление, рассматриваемое в физике как объект исследования, в астрономии – как космический объект, могут быть представлены как совокупность взаимосвязанных и зависимых друг от друга частей, элементов, то есть – «системы» (схема 1).



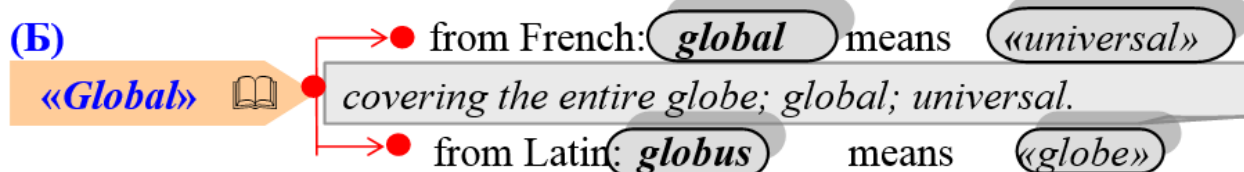
Scheme 1 – We read about the term from [3]

Такие трактовки понятий, как составные части методики процесса обучения, воспринимаются студентами как положительные моменты освоения и преобразования природных источников. Мерой глобальности является не *всеземной масштаб* (весь глобус), а степень угрозы тому или иному «общественному организму». «Общественным организмом» называют племя, род, нацию, формацию и цивилизацию, в зависимости от того в каких масштабах мы изучаем понятие «глобальности», как изображено на схемах 2 и 3. Лучшее определение, наверное, дать невозможно.

Scheme 2 – *concepts often used in work*, you can interpret and reveal their from different sources, observing their differences and similarities:



Scheme 17 – we read from the encyclopedic dictionary:



Таким образом, работа над практической реализацией введения общеэкологических понятий предполагает одним из путей – создание экологизированных словарей физико-астрономических понятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция современного естествознания. Коллектив авторов: Басаков М.И., Голубинцев В.О. и др. Сер. «Учебники и учебные пособия». Ростов н/Д.: «Феникс», 2000. – 576 с.
2. Хорошавина, С.Г. Концепции современного естествознания. Курс лекций / С.Г. Хорошавина. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2002. – 480 с.
3. Павленко, В.А. Экологическое воспитание студентов на уроках иностранного языка / В.А. Павленко, 2014.
4. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Серия «Среднее профессиональное образование» / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 384 с.
5. Мухамедрахимова, Г.И. Системная интеграция в познании на основе экологизации процесса обучения английскому языку в вузе. / Г.И. Мухамедрахимова, Н.И. Касымбекова // Материалы республиканской научно-практической «онлайн» конференции «Актуальные проблемы современной физики и смысловой педагогики», 13-15 мая – Караганды, 2021 – С. 172-176. ISBN 978-9965-39-950-3
6. Мухамедрахимова, Г.И. Некоторые вопросы о формировании естественнонаучной концепции. Поиск / Г.И. Мухамедрахимова, К.О. Шайхислямова, К.У. Мухамедрахимов // Научно-педагогический журнал. – Алматы, 2004. – № 4. – С. 48–52.
7. Мухамедрахимов, К.У. О вопросах формирования естественнонаучной грамотности. / К.У. Мухамедрахимов, Г.И. Мухамедрахимова // Материалы республиканской научно-практич. конференции «Роль системы повышения квалификации в организации профессионального роста педагогов в условиях модернизации образования». – Кокшетау, 2006.

Материал поступил в редакцию 28.11.21

**ABOUT SOME ELEMENTS OF THE ASSIMILATION OF THE EDUCATIONAL MATERIAL
OF THE EDUCATIONAL PROCESS BY UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT
OF THE IMPLEMENTATION OF SYSTEMATIC APPROACHES IN TEACHING ENGLISH**

G.I. Mukhamedrakhimova¹, K.U. Mukhamedrakhimov², N.I. Kasymbekova³

¹ Candidate of Pedagogic Sciences, Acting Professor of the Department
of Radio Engineering, Electronics and Telecommunications,

² Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
at the Department of Radio Engineering, Electronics and Telecommunications,

³ Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

¹ Faculty of Physics and Technology, ² Faculty of Energy

¹ L.N. Gumilyov Eurasian National University,

² S. Seifullin Kazakh AgroTechnical University (Nur-Sultan),

³ West Kazakhstan State University named after Utemisov (Uralsk), Kazakhstan

Abstract. *The article discusses the results of some developments of individual English lessons, which have a well-defined goal to the search for teaching methods to improve the professional qualities of students and successfully master not only basic knowledge, but also a foreign language, the development of methods of teaching an ecologized natural science course in the process of teaching English at a university based on subject integration to improve the profession.*

Keywords: *system integration, improvement of the future profession, ecologized, general scientific concepts, ecologization of subjects of physics, radiophysics, astronomy, methods of integrative English based on the ecologization of the learning process.*

УДК 373

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПУТЕМ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В.В. Тегюрюкова, учитель истории
МБОУ «Крест-Хальджайская СОШ им. Героя Советского Союза Ф.М. Охлопкова»
МР «Томпонский район», Россия

***Аннотация.** В данной научной статье через обобщение предыдущего опыта разработки планирования учебных проектов по историческим дисциплинам был разработан обширный проект по формированию компетенций учащихся через планирование и структурирование содержания и модулей проектно-исследовательской деятельности в зависимости от профиля и уровня подготовки школьников. Данный проект можно охарактеризовать не только как инструмент развития исследовательских навыков школьников, но и как метод формирования межпоколенного взаимодействия, сохранения национальных традиций.*

***Ключевые слова:** ФГОС, предметно-познавательная компетентность, проектно-исследовательская деятельность.*

Федеральный государственный образовательный стандарт требуют компетентностно-формирующего подхода к образовательному процессу. Это означает планирование содержания и структуры методики преподавания предметов по модулям, ориентированное на формирование компетенций школьника, что в свою очередь обеспечивает его эффективное развитие и раскрытие научного потенциала [1]. Однако механизм применения данного подхода к планированию и реализации содержания и структуры общеобразовательного образования недостаточно ясен, а механизм отдельных образовательных процессов в учебном процессе не проработан.

Поэтому цель нашего исследования - обобщить опыт планирования учебных проектов по историческим дисциплинам и разработать проект формирования компетенций учащихся через планирование и структурирование содержания и модулей проектно-исследовательской деятельности в зависимости от профиля и уровня подготовки школьников.

Внедрение проектной и исследовательской деятельности на всех уровнях образования, начиная с дошкольного, предполагает участие широкого круга общественности [3]. Это не только обучающиеся, но и их семьи, учителя, воспитатели ДОУ, менеджеры, психологи, библиотекари и другие работники образовательных учреждений. Завершен переход на программы ФГОС – индивидуальные проекты.

Научный (исследовательский) подход к обучению основан на естественном стремлении человека к индивидуальному постижению мира. В проектно обучении процесс обучения строится на самостоятельном поиске обучающимися новых познавательных ориентиров [2]. Обучающийся может представить собственный проект не только внутри учебного заведения, но и на районном, городском, региональном, всероссийском и международном уровнях. Достигая каждого уровня, научный кругозор обучающегося расширяется, работа становится более точной и масштабной. Гарантией этого является опытная экспертиза работ обучающихся на каждом уровне, привлечение ученых к работе жюри конференций и конкурсов исследовательских и проектных работ; проведение мероприятий по повышению квалификации и переподготовке руководителей исследовательских работ.

С целью активизации процесса внедрения научно-исследовательской деятельности в нашем образовательном учреждении «Крест-Хальджайская СОШ им. Героя Советского Союза Ф.М. Охлопкова» проект: «Формирование предметно-познавательной компетентности учащихся через научно-исследовательскую работу». Проект организован по 3 направлениям, каждое из которых представляется в виде отдельного проекта.

Первое проектное направление «Защита индивидуальных тем» было введено уже в 2005 году в 10-11 классах. С 2007 года начали апробацию со 2 по 11 классы. Каждый участник проекта делает индивидуальное сообщение в форме реферата, доклада, с применением ИКТ. Данный проект продемонстрировал положительную динамику в развитии школьников: они научились выступать перед аудиторией, работать с информацией, уверенно отвечать на поставленные вопросы. Одним из главенствующих направлений деятельности педагогического коллектива стала подготовка учащихся к научно – исследовательской работе, над которой совместно с обучающимся работает в течение всей учебы в школе. Ежегодно проводится защита научных работ, где каждому ребенку выставляется оценка. Ребята, которые работают над темой в течение нескольких лет, добиваются блестящих результатов. Многие из них стали призерами Всероссийской НПК «Шаг в будущее» и даже опубликовали свою книгу. Например, Комиссаров Гриша – автор книги «Мадьыгы Торонох», Стипендиат национального Фонда Барбары при Президенте Республики Саха (Якутия).

Второй проект под названием «Научно-практическая конференция «Охлопковские чтения»» проводится на базе школы с 2007 года. Цель конференции – увековечить память Героя Советского Союза Ф.М. Охлопкова, прославить героизм советского народа в годы Великой войны, содействовать патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Помимо прослушивания докладов проводятся многочисленные творческие конкурсы (стихи, рассказы, рисунки, фильмы на военную тематику и проводится лыжная эстафета со стрельбой из пневматической винтовки).

Третий проект носит название «Юные натуралисты Томпо». В 2002 году впервые в республике Саха (Якутия) по инициативе члена-корреспондента РАН, профессора Соломонова Н.Г. была организована экспедиция школьников под названием «Эллайда» в Хангаласском районе. В 2006 году была проведена вторая экспедиция «Верхоянье – Полус холода» с целью формирования мотивации молодежи к решению актуальных социально-экономических и культурных проблем. С 2008 года под руководством старшего научного сотрудника Института биологических проблем криолитозоны СО РАН, кандидата биологических наук Аркадия Петровича Исаева и куратора школы Марьяны Илларионовны Исаевой организуется экспедиция «Юные натуралисты Томпо». В 2009 году был успешно защищен проект «Развитие познавательной деятельности школьников через научно-исследовательскую работу» и разработана программа круглогодичного экологического научно-исследовательского лагеря «Юные натуралисты Томпо». Первые годы экспедиция работала только по биологическому направлению, участники исследовали флору и фауну, водные окрестности села Крест-Хальджай. С 2010 года экспедиция «Юные натуралисты Томпо» начала работу на районном уровне, в ней приняли участие школьники и учителя из других школ Томпонского района, научные руководители из института биологических проблем криолитозоны СО РАН, Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Следует отметить, что экспедиция способствует сплочению школьников, учителей, ученых, родителей. Некоторые родители, поддерживая своих детей, сами увлекаются данными исследованиями, принимают активное участие в работе экспедиции. Можно охарактеризовать данное событие как формирование межпоколенного взаимодействия, когда происходит обмен опытом, сохранение национальных традиций.

Таким образом, в данной исследовательской работе успешно была сделана попытка обобщить опыт планирования учебных проектов по историческим дисциплинам и разработать проект формирования компетенций учащихся через планирование и структурирование содержания и модулей проектно-исследовательской деятельности в зависимости от профиля и уровня подготовки школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гриневич, О.П. Организация проектно-исследовательской деятельности в урочной и внеурочной учебной деятельности / О. П. Гриневич, О. Ю. Пашенко // Образование: традиции и инновации : Материалы XVI международной научно-практической конференции, Прага, Чешская республика, 26 декабря 2017 года / Ответственный редактор Н.В. Уварина. – Прага, Чешская республика: World Press s.r.o., 2018. – С. 26-27.
2. Матвеева, Т. В. Проектно - исследовательская деятельность младших школьников в урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС нового поколения / Т. В. Матвеева // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 4-2(77). – С. 65-69.
3. Романова, Е.В. Проектно-исследовательская деятельность на уроках технологии и внеурочной деятельности как средство формирования универсальных учебных действий / Е. В. Романова // Вестник научных конференций. – 2018. – № 4-3(32). – С. 111-112.

Материал поступил в редакцию 21.12.21

FORMATION OF SUBJECT-COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS BY INVOLVING THEM IN PROJECT-RESEARCH ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FSES

V.V. Teguryukova, History Teacher

Municipal Educational Institution "Krest-Khaldzhai School named after F.M. Okhlopov,
Hero of the Soviet Union MP "Tompo rayon", Russia

Abstract. *In this scientific paper through a generalization of the previous experience in the development of planning educational projects in historical disciplines an extensive project on the formation of students' competencies through planning and structuring the content and modules of the project-research activities depending on the profile and level of training of schoolchildren was developed. This project can be characterized not only as a tool for the development of students' research skills, but also as a method of forming intergenerational interaction and preserving national traditions.*

Keywords: *FSES, subject-cognitive competence, project-research activities.*

УДК 371

ИНСЦЕНИРОВКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Д.А. Эверстова, руководитель внеурочной деятельности «Happy English», учитель английского языка
Ниже-Бестяхская СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов
Мегино-Кангаласского района, Россия

***Аннотация.** В данной статье раскрыта практическая значимость использования инсценировок в изучении английского языка во внеурочной деятельности как наиболее эффективного проектного метода в процессе формирования коммуникативной компетенции младших школьников.*

***Ключевые слова:** инсценировка, коммуникативная компетенция, внеурочная деятельность, творческая деятельность, индивидуальный подход.*

Инсценировки издавна имели популярность среди педагогов иностранного языка для совершенствования коммуникативной компетенции школьников.

Основой театральных постановок, инсценировки является общение. Создание театра на английском языке помогает ученику в пубертатный период реализоваться через общение на английском языке. Вот уже четвертый год в нашей школе реализуется внеурочная деятельность по английскому языку «Happy English» для 4-6 классов. Цель внеурочной деятельности “Happy English” направлена на решение одной из самых актуальных задач современной методики иностранных языков – формирование коммуникативной компетенции школьников, развитие познавательного интереса к изучению английского языка, также воспитание ценностного отношения к творческой деятельности. Внеурочная деятельность “Happy English” является коммуникативной площадкой, где обучающиеся имеют возможность свободно выразить свои мысли, эмоции и проявлять творческие способности. Внеурочное занятие “Happy English” проводится один раз в неделю и рассчитан на 34 часа в учебном году.

Для успешной реализации своей образовательной программы я внедряю следующие формы и методы:

- инсценировка литературных произведений – постановка спектаклей, сюжетно-ролевых игр;
- практика устной речи – монолог, диалог, заучивание текста;
- практика письменной речи – проектная работа;
- творческая работа – составление сценариев, заучивание песен, подготовка презентаций, декораций, костюмов.

В 2020-21 учебном году со своим выпускным классом начальной школы поставили спектакль по мотивам сказки «Cinderella», где принимали участие 12 школьников. Для того, чтобы внеурочная деятельность была системной и успешной, я разделяю свою работу на следующие этапы:

- 1) выбор произведения, знакомство с автором
- 2) чтение произведения на английском языке
- 3) просмотр мультфильма по мотивам выбранной сказки «Золушка»
- 4) распределение ролей
- 5) распределение текста для заучивания
- 6) работа с лексикой, работа над произношением отдельных слов
- 7) разучивание фраз, текста
- 8) подготовка декораций и костюмов
- 9) постановка сказки

В ходе подготовки сценарий инсценировки обсуждали, анализировали и разрабатывали вместе с детьми, тем самым учитывая желание, мнение и творческое отношение каждого ребенка.

Как показывает практика, школьникам очень нравится принимать участие в спектаклях и быть частью творческой команды, даже самые скромные ученики раскрывают свои таланты и становятся активными на занятиях.

Театральные постановки дают школьникам огромный стимул к изучению английского языка, помимо того, что учащиеся получают огромный запас английских слов, выражений, у них развиваются артистические способности.

Постановка спектакля на английском языке со школьниками имеет свои трудности: уровень владения языком и актерским мастерством у всех разные. Некоторые дети имеют сильные навыки, однако другие нуждаются в большой помощи в актерском мастерстве, импровизации, произношении и интонации. Поэтому с каждым из них требуется немало индивидуальной работы. Осознание своих недостатков в некоторых случаях

может привести к снижению их самооверенности, тревожности при выступлении, низкой мотивации, для того, чтобы своевременно решить такие ситуации я стараюсь не обращать внимания на незначительные ошибки, стараюсь похвалить и поддержать рвение и желание ребенка. Для развития театрально-языковой деятельности хочу предложить следующие подходы:

- Личностно-ориентированный – вовлечение каждого учащегося в процесс подготовки спектакля;
- деятельный – формирование навыка самостоятельной творческой деятельности;
- гуманистический – создание для каждого ребенка психологической комфортности;
- интегрированный – объединяющий знания из различных наук и учебных предметов (литература, история, английский язык, изобразительное искусство, музыка и информатика).

Результат внеурочной деятельности показывает, что благодаря интенсивной и командной работе, школьники улучшают свои языковые навыки, особенно в области разговорной английской речи, чтения, произношения и словарного запаса. Более того, творческая совместная работа всегда сплачивает коллектив, повышает мотивацию.

Наша постановка “Cinderella” с 4 классом была высоко оценена в республиканском и районном конкурсах театральных постановок “The world of the theatre”, награждена грамотой лауреата 2 степени, наши успехи подтолкнули в этом учебном году продолжать работать над постановкой спектакля. Дети выбрали сказку “Дюймовочка” на английском языке.

Таким образом, обучающиеся получили отличную возможность раскрыть свои творческие способности, научились свободно выступать перед аудиторией, исчезло чувство боязни перед камерой. Благодаря данной внеурочной деятельности дети могут в будущем уверенно пройти устные части проверочных работ, такие как ВПР, ОГЭ, ЕГЭ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андросова, Е.И. Работа с одаренными детьми в школе поселка с быстроменяющейся экономикой / Е.И. Андросова // ж. НОЯ. – 2016. – № 2. – ИРО и ПК.
2. Вишнякова, А.И. Методика работы над инсценировкой сказки на английском языке / А.И. Вишнякова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях, Новосибирск, 04–06 декабря 2019 года / Под редакцией Л.П. Полянской. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 57–59.
3. Теория. Практика. Методика «Ситуации успеха», Ст. Школьные исследования, проводимые СПС. – Якутск, 2005.
4. Черепанова, В.М. Прием инсценировки на уроках английского языка и во внеурочное время как способ развития коммуникативной деятельности / В.М. Черепанова // Приоритетные направления развития педагогики и образования: инновационные методики и проблемы практического применения: сборник статей по материалам IV международной научно-практической конференции по педагогике, Санкт-Петербург, 25–26 февраля 2016 года. – Санкт-Петербург: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук “ЗНАНИЕ – СИЛА”, 2016. – С. 65–68.
5. Черникова, С.Ю. Использование метода инсценировки как способа обучения иностранному языку / С.Ю. Черникова, Л.Р. Айрапетян, Л.А. Матниязова // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – 2019. – № 3. – С. 62–65.

REFERENCES

1. Vishnyakova A.I. Methods of work on staging a fairy tale in English. Youth of the XXI century: education, science, innovation: Materials of the VIII All-Russian student scientific-practical conference with international participation. In 3 parts, Novosibirsk, December 04–06, 2019 / Edited by L.P. Polyanskaya. – Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2019. – P. 57-59.
2. Cherepanova V.M. Reception of dramatization in English lessons and after school hours as a way of developing communicative activity. Priority directions of development of pedagogy and education: innovative methods and problems of practical application: collection of articles based on materials IV international scientific-practical conference on pedagogy, St. Petersburg, February 25-26, 2016. – St. Petersburg: Foundation for Scientific Research in the Humanities “KNOWLEDGE – POWER”, 2016. – P. 65-68.
3. Chernikova S.Yu., Airapetyan L.R., Matniyazova L.A. Using the staging method as a method of teaching a foreign language. Actual problems of economics, sociology and law. – 2019. – No. 3. – P. 62-65.
4. Androsova E.I. “Working with gifted children in a school in a village with a rapidly changing economy”, w. NOV, 2016 # 2, IRO and PC;
5. Theory. Practice. Methodology "Situations of Success", Art. School research conducted by the Union of Right Forces, Yakutsk, 2005

Материал поступил в редакцию 26.11.21

**PERFORMANCE IN ENGLISH EXTRA CLASSES AS A WAY OF FORMING
THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER STUDENTS**

D.A. Everestova, Head of Extracurricular Activities “Happy English”, English Teacher
Nizhne-Bestyakhs Secondary School No. 2 with in-depth study of individual subjects
of Megino-Kangalassky District, Russia

***Abstract.** This article reveals the practical significance of the use of performance during extra classes in learning English as the most effective project method in the process of forming the communicative competence of younger students.*

***Keywords:** performance, communicative competence, activities during English extra classes, creative activities, individual approach.*

Study of art
Искусствоведение

UDC 75

APPLICATION DE L'ART-THÉRAPIE*

A. Pasek, doctorante en sciences économiques et sociales
Études économiques et sociales
SGH Haute école de commerce de Varsovie, Pologne

Résumé. *L'article présente des questions choisies dans le domaine de l'art-thérapie et son potentiel qui contribuent au développement de la thérapie. Cette technique permet à l'individu d'apprendre à se connaître et de façonner ses émotions. Les méthodes de recherche appliquées passent en revue la littérature actuelle sur le sujet, reposent sur des analyses SWOT et une analyse de l'étude de cas « Galeria Miodowa ». L'utilisation de la méthode de l'art-thérapie a été présentée à partir de l'exemple de la thérapie utilisant la création et la créativité artistique.*

Mots-clés: *art-thérapie, créativité et créativité artistique, Galeria Miodowa.*

Introduction

L'art-thérapie est un élément important de la thérapie d'aujourd'hui, elle a le pouvoir de créer et d'ouvrir l'être humain. En même temps, c'est une science qui mérite une attention supplémentaire. L'arthérapie et ses questions connexes sont un domaine de connaissance interdisciplinaire. Elle est liée à la philosophie, la psychologie, la médecine, la pédagogie, la sociologie et l'art.

Les origines de l'arthérapie remontent à l'Antiquité. Même Aristote dans "Poétique" a décrit les effets bénéfiques de l'art sur l'être humain. Nous parlons ici de la fonction de la tragédie, qui est la katharsis, c'est-à-dire la purification des expériences négatives conduisant à la paix intérieure [1]. Par conséquent, l'art façonne sur le plan social, émotionnel et intellectuel. Ceci est confirmé par la recherche, entre autres par Freud ou A. Hill [3].

L'art-thérapie peut être utilisée dans le traitement des personnes handicapées physiques et intellectuelles (notamment la dépression, l'anxiété, les addictions, les troubles de la personnalité, l'autisme, le TDAH) ou en cas d'inadaptation sociale. Elle peut également être utilisée pour traiter des problèmes dans les relations interpersonnelles, par exemple dans la sphère familiale (pathologie, abus sexuels). Des programmes d'art-thérapie sont introduits dans les hôpitaux et les cliniques.

Cet article est de nature théorique et empirique. Il repose sur la méthodologie de recherche suivante :

- Analyse de la littérature: dans le cadre de l'analyse théorique, des études de littérature polonaise et étrangère ont été menées dans le domaine de la psychologie et de la théorie de l'art.
- Analyse des ressources en ligne: de nombreux documents, rapports et exemples sur l'utilisation de l'art-thérapie sont publiés sur Internet. Internet permet de publier instantanément, ce qui signifie qu'il est possible d'accéder rapidement à une publication donnée.
- Analyse SWOT: comparaison des hypothèses générales de l'art-thérapie et de la thérapie utilisant la création et la créativité artistique (comme étude de cas principale).
- Analyse d'étude de cas: « Galeria Miodowa » a été présentée comme un exemple d'utilisation de l'art-thérapie. Une analyse de la galerie a été menée, tenant compte des motifs de sa création, de son développement et de son fonctionnement.

Le but de l'article est la description de l'art-thérapie et de son application. L'hypothèse de recherche a été faite que **l'application de l'art-thérapie améliorerait la santé**. Pour vérifier l'hypothèse, une revue de la littérature sur le sujet, une analyse SWOT et une étude de cas ont été utilisées.

L'art-thérapie en termes de terminologie

Art-thérapie – concepts et définitions

Le terme art-thérapie vient des mots *arte* (latin), qui signifie faire quelque chose parfaitement, de manière magistrale, est lié au mot original *ars* qui signifie art. Par ailleurs, le terme thérapie se conjugue avec l'expression *therapeuein* (grec qui signifie prendre soin, soigner, adorer [11]).

Le terme a été introduit dans la littérature de langue anglaise en 1942 par Margaret Naumburg – une psychanalyste des États-Unis. Initialement, il était compris comme une thérapie par l'utilisation de techniques d'arts plastiques [8]. Ce terme est apparu plus tard dans la littérature polonaise. Il a été utilisé de manière interchangeable avec

des termes tels que la thérapie culturelle, l'art-thérapie, la thérapie par l'art, la thérapie par le dessin, la thérapie utilisant la création et la créativité artistique, etc. [7].

L'art-thérapie telle que définie par la British Association of Art Therapists (BAAT) – l'art-thérapie est une forme de psychothérapie (*art psychotherapy*) qui considère les médias artistiques comme le principal moyen de communication, tandis que l'American Art Therapy Association estime que l'art-thérapie est une profession qui est utilisée comme processus créatif pour élever le niveau de bien-être physique, mental et émotionnel des personnes de tous âges [10].

W. Szulc, E. Józefowski, C.A. Malchiodi [15] ont également pris la parole sur ce sujet.

L'art-thérapie est recommandée non seulement pour les personnes mentalement ou physiquement malades, mais aussi pour les personnes en bonne santé, par exemple comme méthode de relaxation [16]. Cela prouve que l'art aide à comprendre l'environnement. Par conséquent, la créativité permet à un individu de s'adapter au monde extérieur. C'est pourquoi l'art-thérapie est souvent désignée de manière interchangeable avec le terme de thérapie par l'art. Ces deux expressions se réfèrent à l'activité à travers l'art. Cependant, il y a une différence. Dans le premier cas (l'art-thérapie) a lieu lorsqu'il existe une relation entre le client/groupe thérapeutique et le thérapeute. Cependant, dans la seconde (thérapie par l'art), le client/groupe thérapeutique joue également le rôle d'un thérapeute. Il est à noter que les deux situations décrites ci-dessus peuvent avoir lieu aussi bien en art-thérapie qu'en thérapie par l'art [7].

Par conséquent, une œuvre créée à la suite d'activités créatives peut avoir une valeur esthétique, être présentée lors d'une exposition, et par la même avoir le pouvoir d'influencer d'autres personnes réceptrices de l'art [11]. Ainsi, l'art-thérapie peut être réalisée, entre autres, par:

- La musicothérapie, c'est-à-dire l'utilisation de tout type de musique (son rythme, sa dynamique, son harmonie, sa couleur et son rythme) en thérapie [8].
- La choréothérapie utilisant la danse comme principal élément thérapeutique [4].
- La théâtrothérapie qui repose sur une technique théâtrale active. La mise en scène de la pièce complète le processus thérapeutique [4].
- La bibliothérapie ou thérapie du livre. Cette thérapie implique l'utilisation de livres et de magazines pour régénérer le système nerveux et le psychisme de la personne malade [2].
- La thérapie utilisant la créativité et la créativité artistique. Cette thérapie crée des formes visuelles (sur un plan ou dans l'espace), donnant aux formes des valeurs esthétiques et matérielles [18].

Objectifs et fonctions de l'art-thérapie

Dans la littérature sur le sujet, on distingue les fonctions suivantes de l'art-thérapie [12]

1. La fonction récréative: elle vous permet de vous reposer, de s'éloigner des problèmes et des soucis.
2. La fonction éducative: elle fournit des connaissances supplémentaires, grâce auxquelles elle augmente la sagesse de la vie ce qui permet un meilleur fonctionnement dans la réalité.
 - 2.1. La fonction sociale vise à façonner les valeurs, les attitudes et les compétences sociales.
3. La fonction émancipatrice se réfère au postulat du développement de la créativité.
4. La fonction correctrice: elle consiste à transformer des mécanismes et des structures nuisibles en mécanismes plus précieux, par exemple, des difficultés dans la sphère professionnelle.

D'après ces informations, on peut voir que l'art-thérapie a un large éventail d'effets sur l'individu. Ils se produisent grâce à la sélection de techniques et d'outils appropriés par le thérapeute.

Le rôle de l'art-thérapeute

L'art-thérapeute est responsable de l'organisation des cours d'art-thérapie. Il s'agit d'une personne possédant les qualifications appropriées. Les prédispositions personnelles jouent également un rôle important: la capacité d'établir et de maintenir des relations qui est l'un des facteurs de guérison importants [14].

Le rôle de l'art-thérapeute peut être envisagé dans le cadre d'activités thérapeutiques (utilisées dans toute thérapie), chacun de nous a une tendance innée à se soigner [13]. En conséquence, le thérapeute donnera au patient confiance en lui et renforcera son attitude positive, et aidera généralement le patient à créer les meilleures conditions de traitement possibles [13].

Par ailleurs, dans le cadre des propriétés thérapeutiques de l'art-thérapie, les réunions d'ateliers jouent un rôle important. De ce fait, organiser des situations interpersonnelles au cours desquelles des expériences internes liées à la matière plastique, au lieu choisi, et au fait même de travailler ensemble, sont bien de nature thérapeutique [6].

Compte tenu des arguments énoncés, une attention particulière doit être accordée au fait que dans le choix des techniques d'art-thérapie, le patient doit être traité individuellement. De surcroît, l'art-thérapeute doit connaître les avantages et les inconvénients des techniques sélectionnées, utilisées en art-thérapie, et vérifier si le patient dont il s'occupe, a non seulement la possibilité, mais aussi la volonté de travailler avec une forme donnée de travail d'art-thérapie.

Avantages et inconvénients de certaines techniques utilisées en art-thérapie

L'art-thérapie peut être réalisée par différentes techniques. Malheureusement, chaque technique d'art-thérapie a ses avantages et ses limites (tableau 1). Par conséquent, pour que la thérapie soit efficace dans le choix de la méthode thérapeutique appropriée, le patient doit être traité individuellement.

Tableau 1

Avantages et limites de certaines techniques arthérapeutiques

Technique d'art thérapie	Caractéristiques	Avantages	Défauts	Exemple Usage
Musicothérapie	La thérapie utilise l'utilisation contrôlée de la musique dans le traitement, la réadaptation, l'éducation et la formation.	Le contact avec la musique offre des expériences positives. Il soulage la douleur avec des sons soigneusement sélectionnés. La musique calme, détend.	Musique mal choisie qui n'atteint pas le public.	Utilisation en rééducation.
Thérapie utilisant la création et la créativité artistique	Dans le traitement thérapeutique, les arts plastiques sont utilisés comprenant entre autres dessin, peinture et sculpture.	Le dessin sert à la fois d'outil de diagnostic et de mesure thérapeutique.	Dessin mal choisi qui n'arrive pas au destinataire.	Utilisée en cours individuels et en équipe.
Choréothérapie	Traitement avec la danse et son utilisation comme outil thérapeutique fonctionnel.	Également utilisée à titre prophylactique afin de prévenir l'escalade des troubles émergents.	Danse mal choisie qui n'atteint pas le public.	Application dans des environnements à risque de marginalisation par rapport à leur propre avenir.
Théâtrethérapie	Activités thérapeutiques par le théâtre.	Une discussion au cours de laquelle les participants s'expriment sur les événements qui se déroulent sur la scène ainsi que les sentiments et émotions les accompagnant.	Une pièce de théâtre mal choisie qui n'atteint pas le public.	Préparation de représentations théâtrales
Bibliothéconomie	L'outil thérapeutique est un livre	Augmentation de la conscience de soi, de l'empathie et du respect de soi.	Un livre mal choisi qui n'atteint pas le destinataire.	Contes thérapeutiques.

Source: étude personnelle basée sur W. Szulc, *Sztuka i terapia*, CMSN, Warszawa 1993, p. 40-41.

Comme dans tous les domaines de l'activité humaine, également en art-thérapie, les inconvénients qui résultent généralement d'erreurs commises plus tôt ne peuvent être évités. Néanmoins, la prédominance des avantages (caractéristiques positives) montre que ces méthodes trouvent des solutions pratiques.

Analyse SWOT de l'art-thérapie et thérapie utilisant la créativité et la créativité artistique

La thérapie utilisant la création et la créativité artistique, comme cela a déjà été mentionné, est une thérapie par la peinture avec l'utilisation des arts plastiques. Elle utilise diverses formes, entre autres, la peinture, la sculpture, le dessin, le collage, le graphisme et encore d'autres formes. Les matériaux utilisés pour le travail diffèrent les uns des autres. Cela signifie que vous pouvez obtenir des résultats différents à chaque fois. Souvent, cependant, une œuvre artistique devient aussi prétexte à une discussion sur son sujet. Ainsi, la thérapie utilisant la création et la créativité artistique active, entre autres, la sphère de la communication non verbale, elle réduit le niveau de tension et augmente le niveau de connaissance de soi et d'acceptation de soi.

Comme dans toute méthode thérapeutique, également en thérapie à travers l'art, individualiser les activités et définir les objectifs que nous voulons atteindre, est essentiel. Afin de définir correctement les objectifs stratégiques de l'art-thérapie et de la thérapie utilisant la créativité artistique et la création, il est nécessaire d'analyser les facteurs externes et internes influençant les changements par rapport à leur réception. Pour cela, une analyse SWOT (Forces, Faiblesses, Opportunités, Menaces) a été réalisée [9], qui répondra aux questions sur les forces et les faiblesses de l'art-thérapie et de la thérapie utilisant la créativité et la créativité artistique (tableau 2).

Points forts – Art-thérapie – hypothèse générale

1. La méthode de thérapie des troubles mentaux

Le but principal de l'art-thérapie est de soulager les troubles en induisant des changements de comportement.

2. Elle aide les gens à connaître leurs aptitudes.

L'art-thérapie ouvre de nouvelles possibilités d'expression pour se connaître soi-même et les autres. Elle franchit, entre autres, les barrières émotionnelles.

3. Elle montre une perception correcte du monde et de soi-même.

L'art-thérapie renforce les perceptions. Les cours d'art permettent d'acquérir de nombreuses nouvelles opportunités. Cela conduit à l'ouverture et à la confiance.

4. Son contexte psychothérapeutique permet de stimuler, soutenir, guérir.

L'art-thérapie aide à résoudre des problèmes. Elle est également utilisée pour stabiliser les changements de comportement, dans l'apprentissage des compétences sociales, par exemple l'empathie, la tolérance, une communication habile ou pour faire face à l'agressivité et à l'impulsivité.

Forces – Thérapie utilisant la création et la créativité artistique – hypothèse générale

1. Une forme de thérapie populaire

L'utilisation de diverses méthodes et formes artistiques permet de refléter l'état d'esprit, les pensées ou les sentiments cachés de l'auteur.

2. Un personnel professionnel

Le thérapeute utilisant la création et la créativité artistique en thérapie est désigné également comme "l'art-thérapeute", "le soigneur par l'art". Cela prouve que l'art-thérapeute possède à la fois des compétences éducatives et artistiques ainsi que des compétences psychologiques et pédagogiques.

Faiblesses – Art-thérapie – hypothèse générale

1. Le thérapeute « vit sa propre vie ».

L'art-thérapeute doit mettre en œuvre le concept d'activités, atteindre des objectifs échelonnés. S'il ne le fait pas, la rééducation aura un effet négatif.

2. Pendant les cours, le thérapeute n'est pas en mesure de créer une atmosphère de sécurité et d'acceptation dans le groupe.

Au cours de la thérapie, l'art-thérapeute doit permettre l'utilisation du potentiel de l'artiste en toute sécurité, mais également assurer des conditions de travail appropriées conformément aux règles de d'hygiène et de sécurité. Le non-respect de ces règles peut également entraîner des effets négatifs en thérapie.

3. L'art-thérapeute provoque un conflit.

L'un des résultats de l'art-thérapie est la capacité de contrôler l'agressivité et de communiquer efficacement. C'est pourquoi il est important pour l'art-thérapeute de pouvoir prendre conscience (d'identifier ses propres expériences et celles de ceux qui lui sont confiés. Des lacunes à cet égard peuvent avoir des conséquences négatives.

Faiblesses – Thérapie utilisant la création et la créativité artistique – hypothèse générale

1. Les images ne se feront pas d'elles-mêmes.

Il est important que la thérapie d'accompagnement soit correctement choisie pour le patient. Si le patient n'est pas intéressé par une forme de thérapie donnée, alors une autre solution doit être trouvée. Cela sera utile dans la rééducation.

2. Le processus de création peut être long.

Le temps de travail doit être adapté à l'âge du bénéficiaire et à ses capacités. Selon la littérature, un enfant fera un tel travail rapidement (de 2 à 40 minutes), alors qu'un adulte pourra consacrer beaucoup plus de temps au même travail.

3. L'art-thérapie de groupe a été utilisée comme thérapie d'appoint chez les personnes atteintes de schizophrénie, mais peu d'études ont examiné ses effets cliniques.

Les schizophrènes, tout comme les autistes, s'isolent de leur propre monde, restent dans le monde de leurs propres rêves. Là, ils construisent des créations fantastiques colorées et bizarres. Sur cette base, ils dessinent et peignent des choses.

Opportunités – Art-thérapie – hypothèse générale

1. Elle permet de connaître les forces et les faiblesses: peurs, problèmes, manquements, frustrations.

L'art-thérapie permet d'organiser, de comprendre et d'exprimer ses propres émotions. Grâce à elle, il est possible décharger de manière socialement acceptable les tensions émotionnelles excessives et aussi d'exprimer son humeur.

2. Elle protège contre l'apathie et la perte d'initiative, l'isolement social et l'indifférence.

La maladie peut provoquer une crise psychologique. Cela se manifeste, par exemple, par une baisse de l'estime

de soi ou un isolement. L'art-thérapie est une opportunité pour réhabiliter ces dysfonctionnements.

3. La réévaluation de l'estime de soi, des relations avec l'environnement et la création de conditions de développement personnel.

L'art-thérapie est une forme d'auto-purification de l'individu. Elle contribue également au développement de l'harmonie.

Opportunités – Thérapie utilisant la création et la créativité artistique – hypothèse générale

1. La possibilité d'utiliser diverses formes d'art (dessin, peinture).

Différents types d'auxiliaires sont utilisés en thérapie faisant appel à la créativité et à la créativité artistique. Dans le cas de la peinture, il s'agit des outils de peinture (pinceaux, spatules ou on peut simplement peindre avec les doigts) et du matériel de peinture (feuilles, toiles, etc.). En graphisme, il s'agira d'accessoires, par exemple un crayon, une craie et du matériel pour créer une œuvre (papier ou bloc de bois). En sculpture, ce seront des ciseaux, des couteaux, des moules / des emporte-pièces et des matériaux, par exemple, du bois ou de la pierre.

2. Les éléments formels des produits artistiques tels que la ligne, la couleur et la forme sont souvent utilisés dans l'observation de l'art-thérapie chez les adolescents ainsi que dans les soins psychiatriques pour adultes.

A tous les âges, les personnes représentent symboliquement la réalité dans un dessin. Par exemple, dans la période de l'enfance entre cinq et douze ans que les chercheurs appellent « idioplastie », le réalisme intellectuel, la période des schémas.

Menaces – Art-thérapie – Hypothèse générale

1. Le thérapeute peut ne pas reconnaître les forces et les faiblesses du mentoré.

L'art-thérapie doit reconnaître et définir les émotions. L'art-thérapeute est là pour aider. Il est important qu'il soit capable de reconnaître les forces (par exemple, le mentoré préfère le dessin à la sculpture) et les faiblesses (par exemple, l'incapacité à tenir un crayon). Ne pas remarquer ces phénomènes peut entraîner des conséquences négatives.

2. L'art-thérapeute ne respecte pas les règles de déontologie professionnelle (atteinte à la vie privée).

La discrétion est un trait de caractère important chez l'art-thérapeute. Cela permet au patient de développer la confiance et aide à créer un dialogue positif.

3. L'art-thérapeute ne dispose pas des connaissances nécessaires.

Le dialogue entre l'art-thérapeute et la personne prise en charge ne doit pas être compliqué. Par conséquent, la conversation doit être intéressante, par exemple dans le cas des enfants, le sujet de conversation peut porter sur des contes ou des livres.

Tableau 2

Analyse SWOT – art-thérapie et thérapie utilisant la créativité artistique et la créativité – hypothèses générales

Arthérapie – hypothèse générale	Forces	Faiblesses	Opportunités	Des menaces
	1. Méthode de thérapie des troubles mentaux. 2. Aide les gens à connaître leurs aptitudes. 3. Montre une perception correcte du monde et de soi-même. 4. Possède un contexte psychothérapeutique: il stimule, soutient, guérit.	1. Le thérapeute « vit sa propre vie ». 2. Pendant les cours, le thérapeute n'est pas en mesure de créer une atmosphère de sécurité et d'acceptation dans le groupe. 3. L'art-thérapeute provoque un conflit.	1. Elle vous permet de connaître les forces et les faiblesses: peurs, problèmes, manquements, frustrations. 2. Elle protège contre l'apathie et la perte d'initiative, l'isolement social et l'indifférence. 3. Réévaluation de l'estime de soi, des relations avec l'environnement et création de conditions de développement personnel.	1. Le thérapeute peut ne pas reconnaître les forces et les faiblesses de la personne dont il s'occupe. 2. Le thérapeute ne respecte pas les règles de déontologie professionnelle (perte d'intimité). 3. Le thérapeute n'a pas les connaissances nécessaires.

Fin du tableau 2

Thérapie utilisant la créativité et la créativité artistique – hypothèse générale	Forces	Faiblesses	Occasions	Des menaces
	1. Une forme populaire de thérapie. 2. Un personnel professionnel.	1. Les images ne se feront pas d'elles-mêmes. 2. Le processus de création peut être long. 3. L'art-thérapie de groupe a été utilisée comme thérapie d'appoint chez les personnes atteintes de schizophrénie, mais peu d'études ont examiné ses effets cliniques.	1. Possibilité d'utiliser diverses formes d'art (dessin, peinture). 2. Les éléments formels des produits artistiques tels que la ligne, la couleur et la forme sont souvent utilisés dans l'observation de l'art-thérapie chez les adolescents ainsi que dans les soins psychiatriques pour adultes.	1. L'importance de la thérapie utilisant la création et la créativité artistique est incompréhensible pour le patient. 2. Les mots ne peuvent pas être représentés dans un dessin spécifique. 3. Bien que les médicaments puissent soulager les symptômes d'une maladie mentale comme la schizophrénie, de nombreuses personnes souffrent toujours d'une mauvaise santé mentale et d'un mauvais fonctionnement social.

Source: étude personnelle basée sur les propres recherches de l'auteur

Menaces – Thérapie utilisant la création et la créativité artistique – hypothèse générale

1. L'importance de la thérapie utilisant la création et la créativité artistique est incompréhensible pour le patient.

La graphothérapie sous forme de dessin psychique est importante en tant que technique de diagnostic et de projection. Elle sert d'indicateur de la maturité cognitive d'un individu. Par conséquent, lors de l'utilisation de la création et de la créativité artistique pour la thérapie, les aspects positifs doivent être expliqués au patient. Ne pas les comprendre n'apportera pas de résultats positifs.

2. Les mots ne peuvent pas être représentés dans un dessin spécifique.

Le dessin apporte de nombreux effets positifs lorsque l'on travaille avec des personnes limitées verbalement. Cependant, les personnes qui ont des problèmes de verbalisation ne contrôlent souvent pas non plus leurs émotions ; par exemple, elles ne sont pas capables de contrôler leur colère. Il convient de rappeler que tout ne peut pas être représenté sur papier. Par conséquent, cela vaut la peine de garder cela à l'esprit.

3. Bien que les médicaments puissent soulager les symptômes d'une maladie mentale telle que la schizophrénie, de nombreuses personnes souffrent toujours d'une mauvaise santé mentale et d'un mauvais fonctionnement social.

La thérapie utilisant la création et la créativité artistique n'est qu'un complément à la thérapie complète. Par conséquent, les patients doivent suivre les directives reçues du psychologue et du psychiatre traitant.

En analysant en permanence les changements de l'environnement, on peut observer, par exemple, une évolution du comportement des patients qui permet d'obtenir de meilleurs résultats thérapeutiques ou des formes de coopération entre l'art-thérapeute et le patient. Certains de ces changements peuvent se révéler très importants pour le développement de l'art-thérapie, d'autres moins. En évaluant leur importance pour l'art-thérapie, il est possible d'observer les opportunités et les menaces de son développement.

La Galeria Miodowa – comme exemple d'application d'art-thérapie

Un exemple d'application de l'art-thérapie à travers la création et la créativité artistique est la Galeria Miodowa à Cracovie (Photo 1.). Le nom "Miodowa" vient de la rue Miodowa où se trouve la galerie (elle est située au premier étage d'un immeuble, au numéro 9).



Photo 1. Logo Galeria Miodowa

Source: Galeria Miodowa, Facebook, 7 mars 2016 [in:]

<https://www.facebook.com/GaleriaMiodowa/photos/a.435243141938/10153564739906939/> (online 17.06.2021)

La Galeria Miodowa est une galerie qui permet le contact et la communion avec l'art. Les œuvres de personnes associées à l'atelier après une crise psychique, ainsi que des artistes professionnels de Pologne et de l'étranger sont également exposées ici. Dans la pièce voisine, en revanche, se trouve le studio ART STUDIO MIODOWA. Les œuvres de patients sont créées ici (photo 2).



Photo 2. Intérieur de l'atelier de la Galeria Miodowa (ART STUDIO MIODOWA)

Source: Galeria Miodowa, Facebook, 25 juin 2011 [dans:]

<https://www.facebook.com/GaleriaMiodowa/photos/a.435243141938/10150225966336939/> (online 17.06.2021)

La Galeria et l'Art studio ont été fondés en 1996 et œuvrent au sein de l'Association pour le développement de la psychiatrie et des soins communautaires dans le cadre de l'atelier d'ergothérapie (WTZ). La galerie et les cours dans le domaine de la thérapie par l'art sont dirigés par l'artiste peintre Małgorzata Bundzewicz [5] (Photo 3).



Photo 3. Malgorzata Bundzewicz – artiste, art-thérapeute

Source: Association pour le développement de la psychiatrie et des soins communautaires, Facebook, (17.03.2021) [dans:] <https://www.facebook.com/StowarzyszenieRozwojuPsychiatriiSrodowiskowej/photos/pcb.4450362934993398/4450284371667921/> (online 17.06.2021)

Il convient d'ajouter que dans le cadre de la WTZ, il existe également d'autres formes thérapeutiques, par exemple une troupe de théâtre, des cours d'orthophonie, des conseils professionnels ainsi qu'une aide sociale et psychologique. Le programme de réadaptation comprend également des cours de psychoéducation ainsi que du soutien et de la thérapie pour les familles des participants. L'objectif de ces cours est d'apporter une aide à l'organisation de la vie quotidienne, à la formation de compétences sociales et à la préparation à l'emploi dans les ateliers protégés, les entreprises sociales ainsi que sur le marché du travail ouvert. La WTZ couvre la réinsertion professionnelle et sociale de 75 personnes après des crises mentales. L'atelier d'ergothérapie est financé par le Fonds d'État pour la réadaptation des personnes handicapées et la municipalité de Cracovie par l'intermédiaire du Centre municipal d'assistance sociale de Cracovie [8].

Dès le début, la Galeria Miodowa s'est inscrite dans l'espace artistique de Cracovie avec de nombreuses expositions d'artistes. Lors des vernissages organisés (à la Galeria Miodowa et dans d'autres galeries, dont le Palais des Arts de Cracovie, la Galerie de la Fondation Judaika, la Galerie Panorama de Tomaszowice, la Galerie de l'Institut Goethe de Cracovie), les participants à la réhabilitation peuvent présenter les résultats de leur travail à l'extérieur (photo 4).



Photo 4. Bosch s'entretient avec Bruegel – exemple de travail thérapeutique

Source: A. Piątkowska, Kraków. "Bosch rozmawia z Brueglem". Otwarcie wystawy w Centrum Kultury Żydowskiej, 16.06.2020, Dziennik Polski [in :] <https://dziennikpolski24.pl/krakow-bosch-rozmawia-z-brueglem-otwarcie-wystawy-w-centrum-kultury-zydowskiej/ar/c13-15026034> (online 17.06.2021)

Plus de 50 vernissages d'expositions individuelles et collectives ont été organisés à la Galeria Miodowa (tableau 3). C'est une sorte d'apprentissage et de rupture des barrières sociales envers les personnes souffrant de maladies mentales. Outre les vernissages, des journées portes ouvertes à la Galeria Miodowa sont également organisées. Celles-ci permettent d'en apprendre davantage sur les travaux et le fonctionnement de la Galeria Miodowa, entre autres, les Portes Ouvertes du 11/04/2019, les Portes Ouvertes de Noël du 13/12/2018 [2].

Dans les années 2018 à 2020, des projets ont été organisés, notamment Bosh parle à Bruegel, Tour de Babel. Dans les années précédentes, entre autres Angels Patches Low (2012), Dutch Proverbs (2011) ou The World Upside Down (2011) [1]. Le sujet des images préparées incite les patients à travers l'analyse des détails, à rechercher des couleurs et de concepts appropriés pour la présentation d'un sujet de projet donné.

Tableau 3

Art Galeria Miodowa – liste choisie d'expositions 2018-2020

Date	Titre	Lieu de l'exposition
16.06.2020 – 30.09.2020	Bosch s'entretient avec Bruegel et le début d'un nouveau projet de Tour de Babel	Centre Culturel Juif, Kraków, 17 rue Rabina Meiselsa
31.01.2020/10.02.2020 – 01.03.2020	Bosch parle à Bruegel	Palais des Arts, Cracovie, 4 Place Szczepański
10.10.2019	Bosch parle à Bruegel	Galeria Miodowa, Cracovie, 9 rue Miodowa
4.10.2019 – 26.11.2019	Le monde est à l'envers. Rencontre d'art Tomaszowice 2019	Manoir à Tomaszowice, Tomaszowice, 68 rue Krakowska
28.07.2014	Portrait de l'artiste à l'intérieur. Art Studio Miodowa et amis artistes	Centre Culturel Juif, Kraków, 17 rue Rabina Meiselsa
5.10.2018 – 30.11.2018	Jardins du Paradis. Rencontre d'art Tomaszowice 2018	Manoir à Tomaszowice, Tomaszowice, 68 rue Krakowska
5.07.2018 – 18.07.2018	Dans les Jardins des Délices de Jérôme Bosch. Studio d'art Miodowa et ses amis à Ogrody Rozkoszy	Galeria Miodowa, Cracovie, 9 rue Miodowa

Source: étude personnelle d'après Galeria Miodowa. Facebook: événements [in:] https://www.facebook.com/GaleriaMiodowa/events/?ref=page_internal (online 17.06.2021)

Le développement personnel est d'une grande importance pour le groupe de patients de la Galeria Miodowa. Et la créativité artistique est largement utilisée ici pour accompagner le développement de personnes éprouvées par le destin et vivant dans la dépendance des autres. Ici, en effet, la communication et la découverte de soi passent par les arts visuels et l'art-thérapie. Enfin, le patient parle avec l'image qui a été créée au cours du processus de création. Ceci est important car dans la plupart des cas, la déclaration verbale de l'auteur ne sera pas entendue (tableau 4).

Tableau 4

L'utilisation de l'art-thérapie à Galeria Miodowa

No	Techniques artistiques utilisées	Objectif	Le rôle de l'art-thérapeute	Effet
1	Techniques de peintures, graphiques, collage, sculpture, mandalas.	Manière sûre et acceptable d'exprimer ce qui est difficile avec des mots.	Enseignant – montre.	Influence la divulgation des sentiments difficiles.
2	Se familiariser avec les œuvres de grands peintres et créateurs.	Expression symbolique d'expériences difficiles.	Éducateur sur l'art.	Il aide à transformer les états défavorables de tension et de frustration.
3	Communion avec l'art au sens large.	Elle favorise la régénération et l'acquisition de nouvelles forces, révélant les émotions refoulées.	Thérapeute – Attitude positive.	Calme, détente, soulagement.

Source: étude personnelle basée sur mes propres recherches

En analysant les données collectées, on peut conclure que l'exemple ci-dessus, c'est-à-dire une méthode qui utilise la création et la créativité artistique, nous permet de connaître les besoins de l'individu et aide dans le traitement thérapeutique. Cet exemple tend à confirmer l'hypothèse formulée. Cela signifie que l'utilisation de l'art-thérapie améliore la santé.

Sommaire

Le but du travail était de décrire et d'utiliser l'art-thérapie à partir de l'exemple de l'utilisation de la création et

de la créativité artistique. L'hypothèse que l'utilisation de l'art-thérapie améliorerait la santé a été maintenue.

Les données susmentionnées montrent que l'art-thérapie est une méthode de traitement thérapeutique importante et utile. L'utilisation de la création et de la créativité artistique est également l'une des méthodes les plus utilisées en thérapie, principalement en raison de sa flexibilité. Elle se compose de plusieurs étapes. Le thérapeute doit décider quelle forme visuelle choisir (sur un plan ou dans l'espace), approfondir les connaissances, passer en revue la littérature disponible dans le domaine dans lequel le traitement sera appliqué, choisir la technique de présentation appropriée, analyser et interpréter les données ; et enfin, décider si l'œuvre d'art est terminée ou doit être terminée. Ces étapes ne doivent pas nécessairement être effectuées dans cet ordre, mais elles doivent toutes être prises en compte lors de la conduite d'une thérapie utilisant la création et la créativité artistique.

Il faut également tenir compte du fait que la création et la créativité artistiques ne sont qu'un substitut à l'art-thérapie qui évolue vers un développement et un changement continus. Suivre ces changements exige du professionnalisme et une attitude éthique de la part de l'art-thérapeute. Par ailleurs, d'autres formes de thérapie peuvent être ou non en conflit avec l'utilisation en thérapie.

L'avenir du développement des techniques thérapeutiques sera en grande partie lié au développement des connaissances et à leur accès. On peut l'observer dans l'éducation. Les études de troisième cycle, entre autres à l'Université d'enseignement professionnel de Przemyśl, peuvent en être l'exemple. Il s'ensuit que les techniques thérapeutiques sont une forme de thérapie curieuse et intéressante.

L'article ci-dessus n'épuise pas le sujet abordé. Il ne peut être qu'un point de référence pour les considérations liées à cette question et une source d'inspiration pour des recherches ultérieures.

** L'article a été rédigé à partir de la thèse de mémoire diplômante de l'auteur, évaluée positivement lors d'études de troisième cycle dans le domaine de l'art-thérapie à l'Université d'enseignement professionnel de Przemyśl. L'auteur a suivi des études de troisième cycle d'un an au cours de l'année universitaire 2020/2021.*

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés:

1. Arystoteles, *Poetyka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983.
2. Borecka I., *Biblioterapia forma terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008.
3. Freud Z., *Objaśnienie marzeń sennych*, Biblioteka Analiz Sp. z o.o. Warszawa 2010;
4. Jaworska A., Kasprzak B., Nowak ks. M., Wojnarowska A., Stanowski M., *Od teatru do terapii. Edukacja w służbie osób niepełnosprawnych – między teorią a praktyką*, KUL, Lublin 2005.
5. Józefowski E., *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
6. Józefowski E., *Praktyka sztuki jako terapia – kilka uwag edukatora sztuki*, [dans:] Kataryńczuk-Mania L., (ed.) *Metody i formy terapii sztuką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.
7. Konieczna E.J., *Arterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.
8. Malchiodi C.A. (red.), *Arte Terapia. Podręcznik*, Wydawnictwo Harmonia Uniwersalis, Gdańsk 2012.
9. Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
10. Piwowarska E., *Terapeutyczna funkcja sztuki w procesie nauczania plastyki* [dans:] Kataryńczuk-Mania L., Karcz J. (red.), *Terapia sztuką w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.
11. Popok S.L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.
12. Rozmysłowicz P., *Arteterapia jako metoda korygowania zaburzeń emocjonalnych*, [dans:] Kataryńczuk-Mania L. (ed.), *Metody i formy terapii sztuką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.
13. Rudkowski T., *Arterapia. Inspiracje i wartości*, Warszawa 2014.
14. Stańko – Kaczmarek M., *Arterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2013.
15. Szulc W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Difin SA, Warszawa 2011.
16. Szulc W., *Początki art terapii jako dyscypliny paramedycznej w Europie*, [dans:] Kataryńczuk – Mania L. (red.), *Metody i formy terapii sztuką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.
17. Szulc W., *Sztuka i terapia*, CMSN, Warszawa 1993.
18. Szuścik U., *Edukacja plastyczna dzieci i studentów*, [dans:] J. Uchyła- Zroski (red.), *Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Articles de revues scientifiques:

1. Bundzewicz M., *Bosch Speaks with Bruegel at Miodowa Art Gallery*, [dans:] E. Kotowski, E. B. Zybert (ed.), *Museotherapy. How does it work ? Museum as a place of Therapy*, Muzeum Narodowe w Kielcach, Kielce 2020.
2. Czerwińska M., *Terapia przez sztukę. Metoda rewalidacji czy „sposób na życie” osób niepełnosprawnych*, „Nasze Forum”, numéro 2-3(7), Zielona Góra 2002.
3. Dużyk-Wypich D., *Do góry nogami w Pałacu Sztuki*, „Dla nas”, numéro 22, maj 2011.
4. Garbacik J., Węgrzyn E., *Choreoterapia jako jedna z metod leczenia ruchem* [in :] „Zeszyty Naukowe. Prace Instytutu Kultury Fizycznej”, Uniwersytet Szczeciński, 2008, numéro 25(570).
5. Hill A., *Drawing and Painting Trees*, Dover, 2008.
6. Konieczna E., *Choreoterapia – taniec leczący duszę*, „Edukacja i Dialog”, 2003, numéro 8.
7. Kozłowska J., *Choreoterapia w rehabilitacji niepełnosprawnych dzieci*, „Rehab Med”, 2002, 6 (2).
8. Olas A., *Arterapia inspiracją dla pedagogiki*, „Szkoła Specjalna”, numéro 4, 2006.
9. Tylińska R., *Analiza SWOT instrumentem w planowaniu rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

10. Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
11. Włodarczyk K., *Terapia przez sztukę*, „Życie szkoły”, 2003, numéro 6.

Sources Internet:

1. American Arttherapy Association [dans:] <https://arttherapy.org/about/> (online 2021.06.23)
2. Galeria Miodowa Facebook: wydarzenia [in:]: https://www.facebook.com/GaleriaMiodowa/events/?ref=page_internal (online 17.06.2021)
3. Galeria Miodowa, Facebook, 25.06.2011 [in:] <https://www.facebook.com/GaleriaMiodowa/photos/a.435243141938/10150225966336939> (online 17.06.2021)
4. Galeria Miodowa, Facebook, 7.03.2016 [in:] <https://www.facebook.com/GaleriaMiodowa/photos/a.435243141938/10153564739906939/> (online 17.06.2021)
5. Małgorzata Bundzewicz – Biogram umieszczony [in:] Magiczny Kraków, http://www.krakow.pl/get_pdf.php?dok_id=1163 (online 2021.06.23)
6. Piątkowska, *Kraków. "Bosch rozmawia z Brueglem". Otwarcie wystawy w Centrum Kultury Żydowskiej*, 16.06.2020, Dziennik Polski [dans:] <https://dziennikpolski24.pl/krakow-bosch-rozmawia-z-brueglem-otwarcie-wystawy-w-centrum-kultury-zydowskiej/ar/c13-15026034> (online 17.06.2021)
7. Snusz Z., *Kraków: Art Studio Miodowa i latające anioły*, 15.10.2012, <https://krakow.naszemiasto.pl/krakow-art-studio-miodowa-i-latajace-anioly/ar/c13-1574923> (online 17.06.2021)
8. Stowarzyszenie na rzecz rozwoju psychiatrii i opieki środowiskowej [dans:] <https://stowarzyszenie-rozwoju.eu/wspolpraca/galeria-miodowa/> (online 2021.06.16)
9. Stowarzyszeniu na Rzecz Rozwoju Psychiatrii i Opieki Środowiskowej, Facebook, (17.03.2021) [dans:] <https://www.facebook.com/StowarzyszenieRozwojuPsychiatriiSrodowiskowej/photos/pcb.4450362934993398/4450284371667921/> (online 17.06.2021)
10. The British Association of Art Therapists [dans:] <https://www.baat.org/About-Art-Therapy> (online 2021.06.23)
11. Żurek A., *Biblioterapia w pracy z dziećmi* [dans:] <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9517> (online 24.06.2021)

Материал поступил в редакцию 30.11.21

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ

A. Пасек, кандидат экономических наук
Варшавская школа экономики, Польша

Аннотация. В статье представлены избранные вопросы в области арт-терапии и ее потенциал, которые способствуют развитию терапии. Эта техника позволяет человеку лучше узнать себя и сформировать свои эмоции. Применяемые методы исследования включают обзор современной литературы по данному вопросу, SWOT-анализ и анализ тематического исследования Галереи Миодовой. Использование метода арт-терапии было представлено на примере терапии с использованием художественного творчества.

Ключевые слова: арт-терапия, творчество и художественное творчество, Галерея Миодова.

APPLICATION OF ART THERAPY

A. Pasek, Candidate of Economic Sciences
Economic and Social Studies
SGH Warsaw School of Economics, Poland

Abstract. The article presents selected issues in the field of art therapy and its potential, which contribute to the development of therapy. This technique allows the individual to get to know himself or herself and shape their emotions. The applied research methods are a review of the current literature on the subject, SWOT analyzes and an analysis of the Galeria Miodowa case study. The use of the art therapy method was presented on the example of therapy using creativity and artistic creativity.

Keywords: art therapy, creativity and artistic creativity, Galeria Miodowa.

Psychological sciences
Психологические науки

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д.Ш. Сат, магистрант 3 года обучения

Научный руководитель: Е.А. Черенева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
директор Международного института аутизма, клинический психолог
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Россия

***Аннотация.** В нашей работе мы изучили вопрос об особенностях воображения детей дошкольного возраста. Дали характеристику воображения детей дошкольного возраста. Изучили вопрос развития воображения детей и особенности.*

***Ключевые слова:** воображение, творческое воображение, развитие творческого воображения.*

Актуальность. Как и всякая психологическая категория, воображение, проходит определенный путь развития в онтогенезе человека. Психолого-педагогические исследования показывают, что воображение является одним из доминирующих психических процессов, характеризующих творческую деятельность ребенка.

В.И. Долгова, подчеркивает, что в младшем дошкольном возрасте преобладает репродуктивное воображение. Репродуктивное воображение характеризуется механическим воспроизведением увиденного, возникающие в сознании ребенка образы лишь восстанавливают увиденное, отсутствует творческое отношение к образно воспроизводимому материалу. Младшие дошкольники воспроизводят, как правило, лишь то, что показалось им наиболее интересным, что вызвало у них какие-либо эмоциональные реакции. В отличие от младших дошкольников, старшие дошкольники способны в своем сознании не только восстановить увиденное, но и преобразовать его и использовать отдельные фрагменты для создания нового образа. Воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность, переходит в творческое. Воображение старшего дошкольника становится осознанным, носит направленный характер. В старшем дошкольном возрасте появляется возможность перехода не от ситуации к мысли, а наоборот, что, в свою очередь, позволяет детям старшего дошкольного возраста все больше внимания уделять своим идеям и замыслам. Развитие творческого воображения у старших дошкольников совершенствуется благодаря появляющейся способности абстрагироваться от навязанных образов, умения выходить за пределы стандартных мыслей и взглядов [2]. Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Давыдов, Е.Е. Кравцова выделяют творческое воображение как одно из важнейших новообразований старшего дошкольного возраста и связывают с ним процессы зарождения творческой личности [5]. Выдающиеся психологи Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев в своих исследованиях отмечают, что именно в старшем дошкольном возрасте появляется новый тип деятельности – творческий. Исследуя творческий тип деятельности, Л.С. Выготский делает акцент на его специфичности, которая заключается в том, что многие компоненты творчества в данном возрасте лишь начинают формироваться, несмотря на то, что дети постоянно открывают для себя что-то новое. Ценность творческой деятельности в старшем дошкольном возрасте заключается в самом процессе создания продуктов творчества [1].

М.А. Зяблицева считает, что развитию творческого воображения старших дошкольников способствуют такие виды деятельности, как музыкально-ритмическая, театрализованная, музыкально-игровая, изобразительная деятельность, художественно-речевая, теория решения изобретательных задач [3].

Согласно мнению Б.Л. Яворского, творческое воображение старших дошкольников проходит четыре основных этапа:

I этап – накоплений впечатлений;

II этап – выражение творческого начала в зрительных, сенсомоторных и речевых направлениях;

III этап – двигательные, речевые, музыкальные импровизации, иллюстративность в рисовании;

IV этап – создание своих собственных произведений, которые отражают художественные впечатления: литературные, музыкальные, изобразительные и т.д. [5].

Доктор психологических наук, О.М. Дьяченко в своих работах, посвященных развитию творческого воображения в дошкольном возрасте, неоднократно подчеркивала, что творческое воображение старшего дошкольника переходит из непроизвольного (пассивного) в произвольное (активное), из непосредственного в опосредствованное. В старшем дошкольном возрасте у ребёнка, чьё творческое воображение развивалось

достаточно быстро, воображение представлено в двух основных формах:

во-первых, произвольное воображение, характеризующее самостоятельным порождением некоторой идеи; во-вторых, возникновение воображаемого плана реализации возникшей идеи [3].

Говоря о творческом воображении старших дошкольников, Н.Н. Поддьяков отмечал, что в данном возрасте активно развиваются навыки и умения, которые помогают детям не только изучать окружающую действительность, но и учат анализировать свойства предметов и явлений, а также воздействовать на них с целью изменения, что, в свою очередь, соответствует наглядно-действенной форме мышления и является фактором, способствующим развитию индивидуальных и психологических особенностей личности, которые как раз-таки и определяют уровень развития творческих способностей [4].

Наряду с наглядно-действенным мышлением на развитие творческого воображения значительное внимание оказывает ещё логическое мышление, которое начинает интенсивно формироваться также в старшем дошкольном возрасте. Накопленный опыт, имеющийся уровень развития восприятия, памяти и воображения способствуют постановке более разнообразных и сложных целей. Ребенок в возрасте 6-7 лет, благодаря сильному волевому напряжению, способен стремиться к далекой (в том числе и воображаемой) цели в течение довольно продолжительного времени [5].

В результате изучения специфики развития творческого воображения у старших дошкольников, можно сделать следующие выводы:

- во-первых, появление творческого воображения относится к периоду раннего детства, когда ребенок впервые начинает производить замену одних предметов другими, а также наделять одни предметы свойствами других, но наибольшего развития творческое воображение достигает в старшем дошкольном возрасте;
- во-вторых, о развитости творческого воображения в старшем дошкольном возрасте следует судить не только по ролям, которые дети проигрывают в различных играх, но также важно анализировать продукты их творчества, в частности рисунки, поделки, умение проигрывать различные роли;
- в-третьих, творческое воображение старших дошкольников беднее творческого воображения взрослого, что объясняется бедностью их жизненного опыта; в связи с чем возникает острая необходимость расширения опыта ребенка с целью созданию творческих основ для его творческой деятельности.

Анализируя вышесказанное можно сделать вывод, что воображение дошкольника проходит определенный путь становления: от репродуктивного в младшем дошкольном возрасте до творческого в старшем дошкольном возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2019. – 94 с.
2. Долгова, В.И. Развитие воображения у дошкольников / В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская. – Челябинск: Атоксо, 2018. – 124 с.
3. Зяблицева, М.А. Развитие памяти и воображения у детей. Игры и упражнения / М.А. Зяблицева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2017. – 189 с.
4. Поддьяков, Н.Н. Творчество и соразвитие детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддьяков. – Волгоград, 2018. – 156 с.
5. Шевелева, Г.Р. Развитие творческого воображения детей дошкольного возраста на занятиях сюжетного рисования / Г.Р. Шевелева // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/trisovanie/2017/09/19/razvitiye-tvorcheskogo-voobrazheniya-detey-doshkolnogo-vozrasta-na>

Материал поступил в редакцию 15.11.21

FEATURES OF THE IMAGINATION OF PRESCHOOL CHILDREN

D.Sh. Sat, 3rd year Master's Degree Student,

Research Advisor: **Ye.A. Chereneva**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Director of the International Autism Institute, Clinical Psychologist Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Russia

Abstract. *In our work, we have studied the question of the peculiarities of the imagination of preschool children. The characteristic of the imagination of preschool children is given. We studied the issue of the development of children's imagination and features.*

Keywords: *imagination, creative imagination, the development of creative imagination.*

УДК 159.923

ПРОДУКТИВНОСТЬ ИДЕИ ХРОНОТОПА В АНАЛИЗЕ НЕКОТОРЫХ ФЕНОМЕНОВ ПСИХОЛОГИИ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Н.С. Шадрин, доктор психологических наук, кандидат философских наук,
Павлодарский государственный педагогический университет, Казахстан

Аннотация. В статье анализируются достижения психологии по проблеме духовности (А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, В.И. Кабрин и др.). Целью статьи является показ продуктивности модели «хронотопа» в объяснении соответствующих феноменов духовного уровня психологии личности. Дается объяснение некоторым из этих феноменов на базе соответствующей проработки топологических моделей жизненного пространства личности. Предлагается углубленное понимание их сути в статьях В.П. Зинченко по психологии духовности.

Ключевые слова: личность, духовность, хронотоп, пространство-время Минковского, инсайт, сатори.

ВВЕДЕНИЕ. Уже в конце XIX – начале XXI века проблемы психологии духовности остро ставились и достаточно глубоко решались в работах В.П. Зинченко [5-8], в монографиях и статьях В.И. Слободчикова [10], В.И. Кабрин [9], Н.С. Шадрин [13] и других. (Отметим, что монографию автора этих строк В.П. Зинченко включил в ряд «исследований, посвященных становлению индивидуальных ценностей и их роли в реализации поведения и деятельности» [8, с. 91]).

В целом о проявлениях психологии духовности можно, по-видимому, говорить в большей мере на уровне *высокоразвитой* (ценностно-ориентированной) личности, а также достаточно *гармоничной индивидуальности*, основы понимания которой заложил еще Б.Г. Ананьев. Причем, согласно указанию А.Г. Асмолова, Ананьев под «индивидуальностью» понимает «интегративное целостное объединение “индивида”, “личности” и “субъекта деятельности”» [1, с. 157]), а не просто какое-то отличие одного человека от другого.

В начале XX века о психологии духовности (о психологии «духа») немало писали основатели духовно-научной психологии В. Дильтей и Э. Шпрангер. Однако многие аспекты психологии духовности заиграли новыми красками в связи с введением А.А. Ухтомским в психологию личности идеи «хронотопа». В частности, он говорит о «мировых линиях» движения жизни личности в широких исторических контекстах [12, с. 398], что по сути как-то коррелирует с понятием «мировых линий» в специальной теории относительности (СТО), соединившей время и пространство.

Идея хронотопа была развита далее М.М. Бахтиным [2]. (Хотя он и не давал ссылок на А.А. Ухтомского, слушателем лекции которого по хронотопу он был в конце 1920-х годов.) Затем эту идею подхватил (как раз в аспекте психологии духовности или «психологии души») В.П. Зинченко.

Целью нашей работы является анализ (в ключе развития идей В.П. Зинченко) некоторых феноменов уровня психологии духовности с опорой на нашу на модель «пространства-времени» (хронотопа) жизни духовной, ценностно-ориентированной личности. (Доля таких людей в составе населения по Маслоу составляет около 1 %.) При этом «пространственными» измерениями духовного хронотопа мы считаем ценности, а временными – ось духовно-теоретического понимания действительности.

ФИЗИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИДЕИ ХРОНОТОПА. А.А. Ухтомский в силу специфики своего образования хорошо понимал смысл специальной и общей теории относительности (СТО и ОТО) и отталкивался от соответствующего понимания связи пространства и времени, прикладывая эти идеи к жизни личности в широком социокультурном и историческом контексте. При этом в *пространстве-времени* Г. Минковского, на модель которого опирался Эйнштейн, наблюдается такой эффект, как «лоренцево замедление времени» и реализуются другие интересные феномены, параллели с которыми существуют и в психологии. («Замедление времени» мы понимаем здесь как его «уплотнение» и усиление меры его насыщенности содержательными событиями.)

МОДЕЛЬ ХРОНОТОПА И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ В РАСКРЫТИИ ФЕНОМЕНОВ ПСИХОЛОГИИ ДУХОВНОСТИ. В нашей монографии [13] мы в особом *гlossarii* раскрываем суть таких понятий, как «духовная биография»; «хронотоп» как пространство-время развертывания духовного сферы жизни личности; измерения хронотопа; «события» жизни личности в хронотопе; «метрика хронотопа»; «световой конус». Осуществляется также попытка определить понятие *мировых линий* жизни личности (линий связи ее событий в хронотопе) с дифференциацией «пространственно-подобных», «времени-подобных» и «светоподобных» мировых линий, строго различаемых в СТО [13, с. 343-346]. (Кстати, В.П. Зинченко использует понятие «светового конуса», который как раз и складывается из совокупности «светоподобных» мировых линий.)

С учетом дальнейшего изложения, которое мы постараемся сделать популярнее, понимание сути этих понятий, видимо, не составит больших трудностей.

В каком смысле духовно-ориентированная (ценностно-ориентированная) личность, например, личность художественно-эстетического ценностного типа (по Шпрангеру) может «смещаться» по той или иной ценностной оси *хронотопа* ее жизни?

Это «смещение» (активное «движение») мыслится происходящим в *универсальном многомерном «пространстве ценностных значений и смыслов»* (Н.С. Шадрин), циркулирующих в духовной культуре. Оно может мыслиться даже как *5-мерное*, если его базовыми координатными осями считать оси *нравственных, художественно-эстетических, политических, религиозных и профессиональных ценностей*.

С указанных позиций, все ценностные достижения людей, к примеру, в сфере художественно-эстетического творчества (особенно людей выдающихся) могут быть расположены по соответствующей ценностной оси в соответствии с мерой их достижений. (Так, Шекспир с его художественно-эстетическими достижениями находится на соответствующей оси намного дальше от начала ценностных координат, чем заурядный поэт и продукты его творчества и т.д.)

Личность художественно-эстетического типа может находиться «сейчас» в конкретной «точке» оси художественных ценностей, что определяется ее максимальными достижениями и шедеврами, созданными «на сей день». Однако в дальнейшем, в ходе развертывания творческой активности, она может уйти по этой оси значительно дальше.

Шестым измерением этого пространства является ось интеллектуального (духовно-теоретического) постижения действительности, в проекции на которую может двигаться личность выдающегося ученого, делающего достаточно глобальные по своей роли открытия. В определенном смысле эта ось, релевантная достижениям теоретического познания мира, выступает как *временная ось*. (Ибо познание вообще совершается во времени, оно содержит много поэтапно разворачиваемых, дискурсивных моментов и т.д.)

Ученый-теоретик А. Эйнштейн, написав в 1904-1905 годах четыре фундаментальные статьи по основам СТО, совершил *большой интеллектуальный рывок*, значительно *уплотнив* «психологическое время» своей жизни (см. также ниже). Хотя, к примеру, в 1940-е и 1950-е годы, безуспешно пытаясь создать единую теорию поля, он не отметился таким же весомым вкладом в понимание основ физической реальности.

Какие же интересные эффекты (из числа наиболее важных для нас) могут раскрываться в рамках данной модели?

ПЕРВЫЙ ЭФФЕКТ (или *второй эффект* в терминах нашей монографии [13]). *Это замедление течения психологического времени при относительно быстром «перемещении» индивида по какой-либо ценностной оси* (или нескольким осям сразу) в актах творчества.

Тут подразумеваются два события (состояния) в жизни личности, а именно: 1-е событие (или «точка») в хронотопе, где личность «находится» вначале, 2 – «точка» в хронотопе, куда она «попадает» в результате актов своего творчества.

По аналогии с подходами Минковского, «собственное время» движущегося наблюдателя (в данном случае «собственное» психологическое время T_{12}^1 , *прошедшее между событиями 1 и 2 для индивида, смещающегося в ценностных координатах*) должно определяться по формуле (1), которую мы даем для 5-мерного случая:

$$T_{12}^1 = (\sqrt{M_{12}^2 + E_{12}^2 + D_{12}^2 + P_{12}^2 + R_{12}^2 - k^2 T_{12}^2}) / k \quad (1)$$

Формула (1) совершенно аналогична формуле определения временного интервала между двумя событиями в СТО (естественно, в 4-х мерном пространстве-времени).

Здесь T_{12}^1 – время между событиями 1 и 2 в хронотопе (духовно-психологическое время, определяющееся результативностью духовных достижений человека). T_{12} – время, прошедшее между событиями 1 и 2 в объективном понимании.

M_{12} , E_{12} , D_{12} , P_{12} и R_{12} – степень смещения личности по пяти ценностным координатам (оси моральных, художественно-эстетических, политических, профессиональных и религиозных ценностей) при переходе от одного события ее жизни к другому. (Понятно, что многие из этих смещений могут быть и нулевыми – все зависит от типа ценностных ориентаций личности!)

Параметр k – нормальная (усредненная) скорость духовно-ценностного роста человека в данную эпоху. (Общеизвестно, что есть эпохи чрезвычайно высокого роста духовно-ценностных достижений людей, а есть эпохи с почти полным господством серости и заурядности; в какую эпоху мы сейчас живем – пусть судит сам читатель.)

Когда человек быстро смещается хотя бы одной из *ценностных* координат, это связано с увеличением *общего* удельного веса шести пространственных (ценностных) координат *по отношению к временной компоненте* в подкоренном выражении уравнения (1), в результате чего величина T_{12}^1 уменьшается.

Правда, это справедливо для так называемых *времени-подобных линий*, когда сумма пяти «пространственных» (ценностных) слагаемых *меньше* временной компоненты, которая берется с отрицательным знаком. Хотя под корнем при этом получается отрицательное число, это не должно нас

смущать, ибо в рамках СТО допускаются мнимые числа (они есть корень из любого отрицательного числа).

Как мы уже говорили, из (1) наглядно видно, что $T_{12}^I < T_{12}$ (для указанных времени-подобных линий), причем уменьшение интервала «собственного» (психологического) времени T_{12}^I для отдельного индивида будет *тем больше*, чем больше его суммарное смещение индивида по *ценностным* (пространственным) компонентам, определяемое уравнением.

Суть эффекта конкретно в том, что более активное обращение познающего субъекта (ученого, шахматиста, просто человека и т.д.) к любым *ценностным* меркам его познавательной активности ведет к *замедлению течения его психологического времени*, ибо некоторые соотношения схватываются интуитивно, почти мгновенно («ценностная интуиция», по М. Шелеру). Так, согласно психологу О.К. Тихомирову, шахматист, ориентирующийся на свою «субъективную шкалу ценностей», способен быстро (в масштабах объективного времени) найти принцип решения задачи, не занимаясь длительным «просчетом» ситуации [11, с. 106].

Естественно, что такой же временной эффект будет наблюдаться также при *выходе* познающего субъекта на *любые* ценностные измерения (шкалы), *которых ранее у него вообще не было!*

Если говорить об Эйнштейне, то в 1904-1905 году он, по всей видимости, как раз и *начал обращаться к состоянию физики также и с позиций ценностных (эстетических) критериев*. Младший современник и ученик Эйнштейна Б. Гоффман неслучайно писал, что «основной побудительной причиной» создания Эйнштейном теории относительности была его «эстетическая неудовлетворенность» сложившейся к тому времени физической картиной мира [3, с. 201] и что при ее создании он «полностью полагался на свое чувство гармонии» [3, с. 203]. Такая эстетическая оценка основных положений в области фундаментальной физики помогала ему «замедлять» время (делать его чрезвычайно наполненным) и двигаться «огромными прыжками», что вообще характерно для мышления крупных ученых [4, с. 156].

Все это связано с тем, что параметр E_{12} , тут *значительно вырос*, а остальные четыре величины M_{12} , D_{12} , P_{12} и R_{12} , условно говоря, не изменились. Это и привело к скачку в творчестве Эйнштейна (за счет устранения дисгармоний в мире физики) и, соответственно, к *замедлению* (уплотнению) течения его психологического времени в сравнении с обыденными жизненными ситуациями (ибо параметр T_{12}^I уменьшился).

Частным случаем замедления времени может быть его «остановка», анализируемая В.П. Зинченко [7].

Тут стоит вспомнить, что занятия А. Эйнштейна музыкой (он играл на скрипке), а также его мысли о том, что чтение романов Достоевского дает ему больше, чем научные трактаты физиков, говорят о большой роли в его духовном творчестве *художественно-эстетических ценностей и оценок*.

В этом виден «ключ» к пониманию творческой личности Эйнштейна, не отличавшегося усидчивостью при обучении в цюрихском Федеральном высшем политехническом училище. Причем никто иной, как его преподаватель математики Герман Минковский называл его сначала «лентяем» [3, с.140, 178]. (Возможно, это объясняет небольшие огрехи в чисто математической подготовке Эйнштейна, который впоследствии в споре с советским физиком Фридманом на страницах одного журнала допустил ошибки в вычислениях, которые он, правда, тут же признал.)

Несмотря на все сказанное, в 1904-1905 годах он обнаружил, как уже говорилось, *чрезвычайную быстроту* в постижении фундаментальных физических законов и создал гениальную СТО именно *в связи с более глубоким осмыслением состояния физики с позиций ценностных (эстетических) критериев* (что было как бы его «коньком»).

ВТОРАЯ ГРУППА ЭФФЕКТОВ связана с *выявлением на базе нашей модели особенностей «движения» личности по «светоподобным линиям»*. Эти эффекты выступают как акты *духовного озарения, инсайта, сатори*, неслучайно уподобляемые вспышкам *света*.

Так, согласно *дзен-буддизму*, при *сатори* разум человека *сосредоточен*, чтобы непосредственно разглядеть в себе ценностную «природу будды», затемненную земными привязанностями и пороками, и в то же время *активен, продуктивен, подвижен и быстр*.

Обычно ученику предлагалось в уединении написать стихотворение, раскрывающее уровень понимания истин буддизма, ответить на вопрос (такие стихи называют *коанами*). Важно, чтобы здесь не только развивалось и передавалось другим само *знание буддизма*, но *находился внутренний способ*, каким ученик освобождается от *присущих ему житейских привязанностей*, ценностно *возвышает свое «Я»*. (То есть тут параллельно шел рост *и по ценностной вертикали, и по вертикали «понимания»*).

Важный для этого феномена духовного «озарения» момент *метрики хронотопа* состоит в обнулении «длины» («нормы») «пространственно-временного интервала», заданного в координатах *хронотопа* (пять «квазипространственных», ценностных измерений и одно «квазивременное», когнитивное), которая определяется по формуле:

$$S_{12} = \sqrt{M_{12}^2 + E_{12}^2 + D_{12}^2 + P_{12}^2 + R_{12}^2 - k^2 T_{12}^2} = const \quad (2)$$

Здесь S_{12} – «длина» или величина духовного пути (духовного достижения) личности в интервале между двумя событиями его жизни (1 и 2) в *хронотопе*, которая определяется как мера реализации (экстериоризации) его духовных достижений (как ценностных, так и когнитивных) в нем.

M_{12} – мера «продвижения» индивида по параметру нравственных (моральных) ценностей. Остальные слагаемые выражают опять-таки величину «продвижения» индивида по параметрам эстетических (E), политических (D), профессиональных (P) и религиозных (R) ценностей (все эти обозначения были уже раскрыты выше). А параметр k – константа, о которой уже говорилось. Функция коэффициента k в уравнении (2) состоит в том, что он «переводит» временную (когнитивную) координату в пространственную (ценностную).

Тут уместно перейти к понятию мировых линий. **Мировые линии** понимаются как линии развертывания событий духовной биографии (жизни) индивида в пространстве-времени его жизнедеятельности. Они называются «*мировыми*», ибо «расстояние» между двумя событиями духовной жизни в вышеуказанном континууме определяется уравнением (2) и *не зависит* от системы ценностных координат, в которой оно рассматривается, на что и указывает равенство “= const”. Это означает, что духовный «путь» индивида из точки 1 в точку 2 оценивается почти одинаково в любой ценностной системе координат (у разных людей), становясь, по словам Ухтомского, «неизгладимым из бытия *событием*» [12, с. 398].

Мировые линии, как отмечалось, могут быть времени-подобными, пространственно-подобными и «светоподобными» (промежуточными между первыми двумя).

В СТО, если объект движется по «светоподобной линии» (реально – со скоростью света), то доля смещения в пространстве и во времени *одинакова*. При этом длина его пути *в пространстве-времени Минковского* (не в обычном пространстве!) нулевая.

Точно также в *хронотопе* при «уравнивании» суммарного смещения личности в пяти ценностных координатах со смещением по когнитивной (квазивременной) оси все подкоренное выражение становится равным нулю ($S_{12} = 0$). То есть пространство и время тут уравниваются, и поэтому происходит, по В.П. Зинченко, «обмен времени на пространство и обратно» [5, с. 25].

Таким образом, тут *познание* явления как бы трансформируется в его *ценностные оценки*. Это по сути и есть духовное «озарение» (*познание* высших истин через *ценностные аспекты* действительности!).

Здесь внутренние *ценностные устремления* индивида *поглощаются* адекватной им мерой *рациональной рефлексии* над ними. В итоге общая величина пути S_{12} , пройденного индивидом в «пространстве-времени» событий духовной жизни в случае такой свето-подобной линии будет, как видно из уравнения (2), равна нулю.

Причем *экстериоризации* ценностных или интеллектуальных «прозрений» здесь может *пока* не происходить (или она существенно редуцирована). Это как бы «труд души», «греза» о будущих событиях или «событие-греза» (типы духовных событий в терминах В.П. Зинченко).

Кстати, в ситуации свето-подобных линий здесь проясняется и использование Ухтомским понятия «точка-событие» (оно есть в СТО) Индивид здесь *реально смещался по нескольким осям* (наблюдалась *многомерность* его духовного пространства); значит, это было *событие*, причем *многомерное*. А оказался он в той же точке (*хронотопа*) – значит, это «**точка**»-событие.

Таким образом, тут проясняется и то, почему, по Зинченко, *в хронотопе точка может быть многомерной* [7, с. 81]. В контексте предлагаемой модели она может быть даже 5-мерной «точкой» (событием) духовного роста личности!

В состоянии *сатори*, которое культивировал дзен-буддизм, приобретается опыт быстрого *внутреннего* возвышения, самоочищения и т.д. личности *как в ценностном, так и духовно-интеллектуальном отношении*, что связано с почти неувловимым процессом *внутренней духовной трансформации человека*.

Хотя в состоянии *сатори* (и других подобных состояниях) часто не содержится *экстериоризации* каких-либо ценностных смыслов вовне (хотя и это может быть!), в любом случае оно является хорошей *внутренней подготовкой* к этому процессу.

В то же время такие состояния остаются несколько пассивными, что, понятно, должно как-то преодолеваться. Здесь уместны слова Зинченко о том, что только «прорываясь вовне, внутренняя форма становится (в актах творчества – Н.Ш.) внешней, а, следовательно, может быть предъявлена, дарована другому человеку. Именно в этом смысле душа (духовный уровень психики. – Н.Ш.) не может погибнуть» [7, с. 77], так как ее содержание бесконечно переходит к другим людям и т.д.

В *дискуссионном плане* отметим, что само «*вхождение*» жизни личности и ее важных аспектов в многомерное (метрическое) пространство ценностных значений и смыслов можно понять лишь на базе *метода восхождения от абстрактного к конкретному* как метода построения *теории личности* (с учетом ее деятельностных оснований и природных предпосылок).

Вся активность человека как *индивида* (новорожденный, а также младенец примерно до 2-х лет) вначале «лежит» в *элементарном «топологическом» пространстве*, где нет устойчивых направлений и расстояний (Э. Вюрпилло, Ф. Шемякин, В.П. Зинченко). (Кстати, о его большой роли у ребенка говорил также К. Левин.) Затем идет постепенное «вхождение» сначала в «метризуемое», а потом и метрическое (многомерное) пространство жизни *личности*. (Связь этих пространств раскрывает так называемая «метризационная теорема П.С. Урысона».) Такая трансформация пространства всей жизни человека *сама может быть понята как указанное «восхождение»*, постигаемое теоретически.

К сожалению, система требований к публикациям IMRAD, разработанная *Американским национальным институтом стандартов (ANSI)*, которая утверждалась в работе журналов разных государств уже в 1972 и 1979 году и стала основой требований журналов базы SCOPUS, оставляет «за скобками» теоретические методы

психологии. Она акцентирует больше эмпирические методы и методы матобработки (против использования последних в нужном месте мы ничего не имеем против).

Поэтому мы здесь отсылаем читателя к двум нашим довольно объемным и сложным для восприятия *монографиям*, в которых раскрыто, с позиций восхождения от простого к сложному, от абстрактного к конкретному (причем с учетом и *топологического* аспекта!), становление личности и ее жизненного пространства, а также освещены проблемы ее *редукции* и *отчуждения* [14, с. 37-55; 15, с. 36-52].

В итоге мы можем сделать следующие *выводы*:

1. О процессе «воспитания души» В.П. Зинченко и другие авторы говорят именно как *воспитанию духовности* («духовное воспитание» у педагогов), чему люди уделяли большое внимание уже в давние времена.
2. Целью духовного воспитания (которое мы иной раз подменяем разговорами) в том же дзен-буддизме было *выведение ученика на уровень духовного озарения, «просветления», инсайта, «сатори»* и т.д. (Состояние «сатори» в дзен-буддизме соотносительно состоянию «*дхиана*» в классическом индийском буддизме.)
3. Все эти состояния и феномены психики и сознания кажутся чем-то неуловимым, однако приобретают более зримые черты при прочтении работ В.П. Зинченко, использующего, вслед за А.А. Ухтомским, понятие *хронотопа* с привлечением аналогов математических моделей и понятий, фигурирующих в СТО.
4. Используя потенциал этих моделей, вплоть до экспликации соответствующих уравнений, мы акцентировали внимание на двух феноменах, которые более полно раскрывают «события» в мире духовной психики. Это позволяет также понять смысл некоторых идей и положений В.П. Зинченко: «многомерность» точки в *хронотопе*, идея «светового конуса» как совокупности светоподобных линий реализации событий духовной жизни (озарение, инсайт), аналогичных вспышке света и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. – 2-е изд. / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Гоффман, Б. Корни теории относительности / Пер. с англ. / Б. Гоффман. – М.: Знание, 1987. – 256 с.
4. Гранин, Д.А. Иду на грозу: Роман / Д.А. Гранин. – М.: Профиздат, 1988. – 368 с.
5. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
6. Зинченко, В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5–19.
7. Зинченко, В.П. О душе и ее воспитании / В.П. Зинченко // Развитие личности. – 2002. – № 1. – С. 54–84.
8. Зинченко, В.П. Ценности в структуре сознания / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – № 8. – С. 85–97.
9. Кабрин, В.И. Антропологическая судьба субъекта / В.И. Кабрин // Методология и история психологии. – 2010. – № 1. – С. 52–68.
10. Слободчиков, В.И. Основы антропологической психологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
11. Тихомиров, О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. / О.К. Тихомиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.
12. Ухтомский, А.А. Письма. Пути в неизвестное: Писатели рассказывают о науке / А.А. Ухтомский. – М.: Советский писатель, 1973. – С. 371–436.
13. Шадрин, Н.С. Ценностная регуляция деятельности: социогенез, феноменология, механизмы / Н.С. Шадрин. – Павлодар: Изд-во Кереку, 2009. – 360 с.
14. Шадрин, Н.С. Потерянный и возвращенный мир: Об отчуждении и путях его преодоления: монография. – 2-е изд., переработанное и дополненное / Н.С. Шадрин. – Saarbrücken: Изд-во Lambert, 2016. – 134 с.
15. Шадрин, Н.С. Возвращение потерянного мира: Об отчуждении личности и путях его преодоления: монография. 3-е изд., переработ. и дополненное / Н.С. Шадрин. – Уфа: Омега Сайнс, 2018. – 137 с.

Материал поступил в редакцию 05.12.21

PRODUCTIVITY OF THE CHRONOTOPE IDEA IN THE ANALYSIS OF SOME PSYCHOLOGY PHENOMENA OF THE HUMAN SPIRITUALITY

N.S. Shadrin, Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Philosophical Sciences, Pavlodar State Pedagogical University, Kazakhstan

Abstract. The article analyzes the achievements of psychology on the problem of spirituality (M.M. Bakhtin, V.P. Zinchenko, V.I. Slobodchikov, V.I. Cabrin, etc.). The purpose of the article is to show the productivity of the "Chronotope" model in explaining the relevant phenomena of the spiritual level of the psychology of the personality. An explanation of some of these phenomena is given on the basis of appropriate study of topological models of the living space of the individual. An understanding of their essence in V.P. Zinchenko's articles on the psychology of spirituality is offered.

Keywords: personality, spirituality, chronotope, space-time Minkowski, insight, satori.

Culturology
Культурология

УДК 7.06

**КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ФОЛЬКЛОРА
В АСПЕКТАХ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ**

М.А. Кузнецова¹, В.И. Кравченко²

¹ доцент кафедры русского народного песенного искусства,

² доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии,

¹ Санкт-петербургский государственный институт культуры,

² Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Россия

***Аннотация.** В статье представлен оригинальный авторский подход к исследованию коммуникативной функции фольклора в аспектах традиционной народной культуры. Особенностью подобного исследования является тот факт, что авторы рассматривают ряд традиционных ценностей, которые составляют основу ценностно-познавательной системы человека. Приобщение к ценностям фольклорной культуры, по мнению авторов, способствует формированию у человека новой мировоззренческой культуры общения.*

***Ключевые слова:** традиции, фольклор, традиционная культура, прогресс, развитие, индустриализация, песенная культура. диалект, коммуникация, национальные особенности, функции культуры, информация.*

Актуальность рассматриваемой темы связана с тем, что в современных условиях значение коммуникативной функции культуры растет быстрее, чем любой другой. В этой связи развитие коммуникативных функций фольклора приводит к «стиранию» национальных особенностей и способствует формированию определенной песенной культуры, в аспектах общей традиционной культуры. Эти процессы в свою очередь стимулируют интенсивный прогресс средств массовой коммуникации, который выражается в возрастании и увеличении информационных потоков, повышении скорости передачи информации. Наряду с этим прогрессируют взаимопонимания людей, их способность к сочувствию и сопереживанию, возрождается гуманизм культуры.

Степень разработки данной темы. В последние десятилетия в отечественной (В.М. Гацак, С.Ю. Неклюдов, Б.Н. Путилов, К.В. Чистов), фольклористике наметился новый подход к изучению фольклора, который можно определить как коммуникативный. При этом заметно изменилась в содержательном плане и сама коммуникация. Первым средством «технической» коммуникации, которую можно условно назвать революцией, является письменность. Она предлагает принципиально иной тип хранения, передачи и воспроизводства текстов культуры, когда становится нормальным хранение текста без его воспроизведения и без его передачи [3].

Как справедливо отмечает профессор С.Ю. Неклюдов [1], – письменность является первой и определяющей революцией для фольклора «классического» – в отличие от архаического. Именно книга – через переписывание, переводы, переложения, пересказы – становится первым революционным инструментом, как сказали бы сейчас, «глобализации» фольклорного сюжета, – инструментом, распространяющим его далеко за пределы породившей его локальной традиции. Второй революцией в области культурных коммуникаций было изобретение записи звука и изображения – от дагерротипов и фонографов до современных цифровых технологий. Появление этих принципиально иных (по сравнению с письменностью) информационно-коммуникационных каналов имело важнейшее значение при новой смене «фольклорной парадигмы». Возникла возможность записи, хранения, трансляции живого звука и изображения, доступного и неграмотным, а не только письменного текста, прочтение которого требует хотя бы минимальной грамотности и допускает относительную свободу последующей исполнительской интерпретации. Третья революция, как пишет Неклюдов С.Ю., связана с индустриальной эпохой России XIX–начала XX веков. Она включает в себя, с одной стороны, массовую культуру как таковую, производимую профессионалами «для сбыта», а с другой – собственно фольклор, который создается самими носителями «для потребления». Первоначально он возникает в городе, а затем распространяется за его пределы [1]. Дальнейшее развитие фольклора, (постфольклор) сильно отличается от предшествующих устных традиций – фольклора и патриархального крестьянства, и тем более –

архаических обществ. С одной стороны, он идеологически маргинален, полицентричен и фрагментирован в соответствии с социальным, профессиональным, клановым, даже возрастным расслоением общества (вплоть до ряда «закрытых» групп, например, криминальных). С другой стороны, из явления локального и диалектного, каким был фольклор традиционный и архаический, он стремится стать общенациональным, а в некоторых формах – даже глобальным, будучи тесно связан с «надгрупповым» профессиональным, авторским искусством – прежде всего, относящимся к массовым традициям; как уже было сказано, его «питательной средой» является новая коммуникативная ситуация постиндустриальной эпохи. Четвертой революцией, можно условно назвать постфольклор, который решительно меняет свой жанровый и текстовый ассортимент, новую актуальность, сквозь которую проступают некоторые архетипические значения [1].

Современный фольклор информационного века рассматривается не только как особая концептуальная и художественно-маркированная система, но и как коммуникативный процесс. Фольклорные жанры при таком подходе представляют собой содержательные категории коммуникации. В этом связи, колоссальный материал для анализа особенностей общения исполнителя с аудиторией дает народная песня, которая таит в себе не только многогранность фольклора, но и многомерность культуры в целом. Именно наличие игрового момента в народной песне обуславливает её неповторимость и особенность фольклорной эстетики. При этом, особенностью «фольклорной» коммуникации является, на наш взгляд, тот факт, что процесс фольклорной коммуникации состоит из трех этапов:

- *кодирование информации*, которая будет обрабатываться и переводиться в какую-либо символическую форму; – «записываем» бабушек – носителей подлинной культуры, ноты, тексты песен, манеры звукоизвлечения голосовые или инструментальные (коса для покоса травы, трещетки и т.д.); – *передача по каналам коммуникации*, – фиксируем видеоряд всего представления, если праздник), наличие предметов быта, животных или их образов;

- *раскодирование полученного послания адресатом*, причем в силу различия в представлениях о мире, разного индивидуального опыта отправителя и получателя сообщения раскодирование происходит с погрешностями.

- *прослушивание записей экспедиционных*, выяснение смыслообразующих оборотов речи, усвоение диалекта, постижение исполнительских навыков игры на архаических инструментах, коса, молоток, топор, гвозди, тазы и др. Важно отметить, что соблюдение вышеназванных этапов фольклорной коммуникации отвечает желаниям человека постичь сакраментальный смысл народного фольклора в аспектах традиционной культуры. В этом случае любая коммуникация, как и коммуникативная среда являются для человека главными компонентами ценностно-познавательной системы [2].

Как свидетельствует история, древние славяне на ранних этапах истории человечества ограничивались прямыми контактами между родами, общинами, и для передачи информации им приходилось сближаться на расстояние прямой видимости и слышимости. Со временем люди нашли возможность увеличить дальность коммуникации, например, с помощью специальных приспособлений (сигнальные барабаны, духовые инструменты, элементы знаковой культуры, пение по крюкам (знаменное пение), костры. Однако их возможности ограничивались передачей лишь нескольких сигналов, а пение по крюкам требовало соответствующей подготовки исполнителя. В современном информационном мире большое значение приобретают современные средства массовой коммуникации, в первую очередь компьютерные сети, с помощью которых совершенствуются нормативы ценностно-познавательной системы, в которой фольклор для человека является доминантой в системе ценностных ориентаций. Происходит «культурная регуляция» человеческой деятельности, которая осуществляется не только нормативно, но и через систему ценностей – идеалов, к достижению которых стремятся люди. *Ценность – это свойство того или иного общественного предмета, явления удовлетворять потребности, желания и интересы человека.* Причем, разные ценности подразумевают выбор того или иного объекта, состояния, потребности, цели в соответствии с критерием их полезности для жизни человека и помогают обществу и человеку отделить хорошее от плохого, истину от заблуждения, справедливое от несправедливого, допустимое от запретного и т.д. Отбор ценностей происходит в процессе практической деятельности. По мере накопления опыта ценности формируются и исчезают, пересматриваются и обогащаются. Постигание фольклорных ценностей начинается с полевых экспедиций, с погружения человека в бытовую, первозданную, аутентичную культуру ценностей. В дальнейшем, постигнутые и понятые ценности обеспечивают исследователю специфичность фольклорной культуры. То, что важно в одной культуре, может быть совсем не важно в другой. Например, идеалы красоты у разных народов довольно сильно различаются. В средневековом Китае у аристократов в соответствии с существовавшим тогда идеалом красоты должны были крохотные ступни и этого желаемого добивались мучительными процедурами, которым подвергались девочки с пятилетнего возраста. Посредством ценностей происходит ориентация поведения людей. Человек не может одинаково относиться к противоположностям, из которых состоит мир, он должен оказывать предпочтение чему-то одному. Большая часть людей считает высшей ценностью стремление к добру, правде, любви, но то, что одним кажется добром, может оказаться злом для других. Это вновь приводит к культурной специфичности ценностей. Исходя из имеющихся у нас представлений о ценностях жизни, мы всю жизнь выступаем «оценщиками» окружающего мира. При этом каждый человек в процессе постижения смыслообразующих ценностей фольклорной культуры способствует дальнейшему их распространению и

легитимации новых форм культуры.

В качестве общих выводов, можно отметить следующие:

1. Разные формы фольклорной коммуникации (фольклорного общения) меняют среду человеческой социализации, а последняя предопределяет новые формы распределения человека личности.
2. Наибольшая эффективность коммуникации обеспечивается рядом культурных условий, таких как наличие общего языка, (диалект, культуры общения) каналов передачи информации, (наличие технических средств), соответствующей мотивации, этических правил, традиций, обычаев, обрядов, что в дальнейшем способствует профессиональной подготовке студентов к живому общению с носителями народного фольклора;
3. Развитие форм и способов фольклорной коммуникации является важнейшим аспектом формирования и развития традиционной народной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Неклюдов, С.Ю. Самобытность и универсальность в народной культуре (к постановке проблемы). Геопанорама русской культуры: Провинция и ее локальные тексты / С.Ю. Неклюдов. – 2004.
2. Неклюдов, С.Ю. Фольклор и его исследования: век двадцатый / С.Ю. Неклюдов. – М., 2020.
3. Чистов, К.В. Фольклор в культурологическом аспекте / К.В. Чистов // Гуманитарий. Ежегодник Петербургской гуманитарной академии. – СПб., 1995. – № 1.

Материал поступил в редакцию 20.12.21

COMMUNICATIVE FUNCTION OF FOLKLORE IN THE ASPECTS OF TRADITIONAL FOLK CULTURE

M.A. Kuznetsova¹, V.I. Kravchenko²

¹ Associate Professor at the Department of Russian Folk Song Art,

² Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy,

¹ Saint-Petersburg State Institute of Culture,

² Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, Russia

Abstract. *The article presents the original author's approach to the study of the communicative function of folklore in the aspects of traditional folk culture. A feature of this study is the fact that the authors consider a number of traditional values that form the basis of the human value-cognitive system. The introduction to the values of folk culture, according to the authors, contributes to the formation of a new worldview culture of communication in a person.*

Keywords: *traditions, folklore, traditional culture, progress, development, industrialization, song culture, dialect, communication, national characteristics, cultural functions, information.*

Наука и Мир / Science and world

Ежемесячный научный журнал

№ 12 (100), Том 1, декабрь / 2021

Адрес редакции:
Россия, 400105, Волгоградская обл., г. Волгоград, пр-кт Металлургов, д. 29
E-mail: info@scienceph.ru
www.scienceph.ru

Изготовлено в типографии ООО «Сфера»
Адрес типографии:
Россия, 400105, г. Волгоград, ул. Богунская, 8, оф. 528.

Учредитель (Издатель): ООО «Научное обозрение»
Адрес: Россия, 400094, г. Волгоград, ул. Перелазовская, 28.
E-mail: scienceph@mail.ru
<http://scienceph.ru>

ISSN 2308-4804

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Теслина Ольга Владимировна
Ответственный редактор: Малышева Жанна Александровна

Лукиенко Леонид Викторович, доктор технических наук
Боровик Виталий Витальевич, кандидат технических наук
Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат филологических наук
Валуев Антон Вадимович, кандидат исторических наук
Кисляков Валерий Александрович, доктор медицинских наук
Рзаева Алия Байрам, кандидат химических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Кондрашихин Андрей Борисович, доктор экономических наук, кандидат технических наук
Хужаев Муминжон Исохонович, доктор философских наук
Ибрагимов Лутфулло Зиядуллаевич, кандидат географических наук
Горбачевский Евгений Викторович, кандидат технических наук
Мадаминов Хуршиджон Мухамедович, кандидат физико-математических наук
Отажонов Салим Мадрахимович, доктор физико-математических наук
Каратаева Лола Абдуллаевна, кандидат медицинских наук
Турсунов Имомназар Эгамбердиевич, PhD экономических наук
Ачилов Ганижон Бабаджанович, кандидат биологических наук
Кузметов Абдулахмет Раймбердиевич, доктор биологических наук
Султанов Баходир Файзуллаевич, кандидат экономических наук
Максумханова Азизахон Мукадыровна, кандидат экономических наук
Кувнаков Хайдар Касимович, кандидат экономических наук
Якубова Хуршида Муратовна, кандидат экономических наук

Подписано в печать 27.12.2021. Дата выхода в свет: 14.01.2022.

Формат 60x84/8. Бумага офсетная.

Гарнитура Times New Roman. Заказ № 71. Свободная цена. Тираж 100.