

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ХУДЖАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА БОБОДЖОНА ГАФУРОВА»

ББК – 74.200

УДК – 373

Б – 72

На правах рукописи

БОБОХОДЖАЕВА МАВЛУДА РУСТАМОВНА

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
ПОСРЕДСТВОМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА НА
УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук
по специальности 13.00.01 – Общая педагогика,
история педагогики и образования (педагогические науки)

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
профессор Абдуллаева М.А.

ХУДЖАНД – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	19
1.1. Цели и задачи обучения английскому языку учащихся начальной школы в педагогических исследованиях.....	19
1.2. Развитие творческих способностей – ключевое направление иноязычного образования в начальной школе	34
1.3. Психолого-педагогические основы развития творческих способностей учащихся начальной школы при обучении английскому языку	48
1.4. Интеграция культуры в процесс изучения английского языка в начальной школе с целью развития творческих способностей обучаемых	64
Выводы по первой главе	77
ГЛАВА II. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА	84
2.1. Содержание обучения, направленного на формирование творческих способностей учащихся начальных классов на уроках иностранного языка посредством межкультурного диалога.....	84
2.2. Внедрение технологии формирования творческих способностей учащихся начальных классов при обучении английскому языку через призму диалога культур	98
2.3. Эффективность содержания технологии формирования творческих способностей учащихся начальной школы на уроках английского языка в контексте межкультурного диалога.....	124
Выводы по второй главе	136
Заключение	143
Список использованной литературы.....	154
Приложение	171

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. На современном этапе развития образовательной системы Республики Таджикистан наблюдаются определенные попытки реформирования и качественного обновления содержания обучения иностранным языкам, поскольку «Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года», принятая Правительством в 2019 году, требует основательного пересмотра и реализации образовательных целей и задач, где коммуникативно-содержательное владение речевой деятельностью на иностранном языке должно иметь доминирующее положение на всех этапах личностно-ориентированного обучения языковой личности русскому и английскому языкам. В рамках такого подхода при решении актуальных задач, направленных на социокультурное развитие общества, в процессе преподавания учебного предмета «Иностранный язык», который входит в номенклатуру дисциплин начальной школы, за годы реформ наблюдаются определенные попытки изменения парадигмы знаниецентрического обучения на культуросообразное, которое реализуется в сопряжении таких понятийных категорий, как «человек – культура».

Школа развивается благодаря разнообразию и свободе творчества. Однотипность и стандартизация могут ограничить возможности развития образования. Отсюда, современная педагогика в условиях личностно-ориентированного обучения, базирующегося на компетентностном подходе, одну из основных целей преподавания данного предмета видит в аспекте формирования и развития творческих и познавательных способностей учащихся. В процессе изучения иностранных языков учащиеся призваны приобретать не только языковые навыки, но и погружаться в культуру изучаемого языка, расширять свой кругозор и развивать творческие способности. Эти аспекты составляют неотъемлемую часть образовательного процесса в рамках общего среднего образования.

В нашем понятии, творческие способности в системе языкового обучения – это поведенческие качества, нацеленные на решение поставленных коммуникативных задач неординарным, уникальным способом, которые смогут способствовать овладению изучаемым языком и будущему профессиональному успеху обучаемых.

Творческая работа в процессе языкового обучения должна провоцировать подлинное общение и сотрудничество, и отсюда следует, что учащиеся должны использовать язык для выполнения творческих задач, которые развивают в них уверенность в себе и позитивное отношение к изучению иностранного языка, формируют их языковое чутье, активизируют речевую деятельность, закладывают базу для использования иностранного (английского) языка в повседневном общении и для дальнейшего обучения, так как креативность позволяет решать проблемы инновационным образом, а творчество, в свою очередь, открывает разум и расширяет перспективы и возможности для преодоления трудностей.

Однако, как показали наблюдения за иноязычным процессом, а также предэкспериментальные срезы, проведенные на уроках английского языка в начальных школах г.Худжанда, уровень сформированности творческих способностей учащихся, который определялся на фоне когнитивно-эмоциональных, личностно-креативных, мотивационно-ценностных, деятельностно-процессуальных и рефлексивных характеристик обучаемых, в большинстве случаев является низким – у них нет желания в приумножении языковых знаний, умений и навыков, для них уроки носят занимательный характер, упражнения и задания не вызывают самостоятельного оригинального творческого выполнения, высокая умственная активность и склонность к репродуктивной деятельности не наблюдаются, не принимаются приемы самоконтроля, а недостаточное количество квалифицированных, креативных учителей и отсутствие соответствующих учебных материалов является еще одним из факторов, негативным образом

влияющих на низкий уровень сформированности творческих способностей обучаемых.

На наш взгляд, основной причиной, тормозящей повышение уровня творческих способностей обучаемых при овладении иностранным языком в начальных классах, является отсутствие эффективной технологии, направленной на формирование вышеназванных способностей. Исходя из современной тенденции перехода на культуросообразное иноязычное образование, считаем, что творческие способности обучаемых могут раскрыться в процессе взаимодействия между двумя культурными сферами – местной культурой носителей родного языка и культурой представителей изучаемого языка.

Степень изученности и научной проработанности темы исследования. Проблема творчества в педагогике нашла свое отражение во многих диссертационных, монографических работах, учебниках, научных статьях и др. Например, в разные исторические периоды до сегодняшних дней исследованию проблемы творчества личности, её личностных и профессионально-значимых качеств, влияющих на результаты обучения и воспитания, посвятили свои труды следующие ученые: Я.А. Коменский (вопросы изучения языков, наглядности обучения и создания стимулов развития творческих способностей человека); А. Макаренко (о действенности речи в творчестве); Й.Х. Песталоцци (о творческой деятельности учителя); К.Д. Ушинский (о гражданских и мировоззренческих истоках творчества); М. Монтессори (о детском художественном творчестве); Ю.К. Бабанский (о первостепенности творчества в работе педагога); В.А. Дмитриенко (об универсальной творческой самореализации человека); В.И. Загвязинский (о педагогическом творчестве учителя и уровнях его проявления); В.А. Кан-Калик (о профессиональном творчестве педагога); В.В. Краевский (о творческом преобразовании действительности); А.Г. Алейников (о креативной педагогике и метапедагогике); В.В. Попов (о методологии, теории и практике творчества); А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский (о связи

креативной педагогики с психологией); М.М. Зиновкина (о многоуровневости креативного образования); С.М. Наседкина (о создании креативной дидактической среды при обучении иностранным языкам); М.М. Бахтин (об эстетике словесного творчества); Д.Б. Богоявленская (о природе творческих способностей); А.Л. Галин (о психологических особенностях творческого поведения); И.И. Гуцин (о приемах реализации творческого потенциала обучаемых); Е.П.Ильин (о психологических особенностях творчества, креативности, одаренности); Я.А.Пономарёв (о психологии творчества); М.И. Фидельман (о динамике развития творческой и интеллектуальной одаренности в младшем школьном возрасте); Д.В. Ушаков (о вопросах одаренности, интуиции, творчестве) и др.

Среди зарубежных исследователей, занимающихся проблемами развития творческих способностей обучаемых можно отметить работы Е.Р. Torrance (о природе творчества); М. Csikszentmihalyi (о творчестве как психологии открытия и изобретения); J. Dewey (о связи креативного образования с требованиями общества); R. Florida (о трансформации творчества в профессиональную деятельность и повседневную жизнь); В. Zlotin и А. Zusman (о теории решения изобретательских задач и педагогике), Е. Arich (о креативном образовании) и др.

Возможности использования сведений о культуре в процессе иноязычного образования рассматривались и в работах отечественных авторов (М.А. Абдуллаева, М.А. Джураева, Ш.М.Мансурова, М.З.Худойбердиева, З.К.Камаридинзода, Ш.М.Рахматова, У.Ш.Абдулхонов, С.Р.Азимова, П.Лутфуллоева, З.Икболова и др.).

При изучении исследованных вопросов стало ясным, что в педагогической науке сделано многое для решения проблемы формирования творческих способностей обучаемых, а также вопросов, касающихся профессионального творчества педагога, однако до сих пор не существует специфической технологии, которая способствовала бы формированию креативных способностей учащихся начальной школы в процессе

иноязычного образования, в частности, через призму диалога культур, что подчеркивает необходимость её разработки.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил выделить наличествующие в современной практике начальных классов **противоречия** между учебными целями и низким уровнем сформированности творческих способностей учащихся, между широким спектром возможностей межкультурного диалога в иноязычном образовании, направленного на развитие творческих способностей и недостаточной разработанностью технологии обучения иностранному языку через призму диалога культур, что требует серьёзного пересмотра содержания обучения, учебных программ и конструирования соответствующих учебников и учебных пособий по английскому языку для классов с таджикским языком обучения, которые содержат в себе межкультурный контекст, стимулирующий творческую активность учащихся. С учетом данных противоречий была определена **проблема** исследования: каким образом обеспечить формирование творческих способностей учащихся начальной школы на уроках английского языка?

Ограниченная научная разработанность проблемы формирования и развития креативных способностей учащихся в иноязычном образовании начальной школы в условиях Республики Таджикистан, с одной стороны, а также низкий уровень состояния развития их креативных способностей – с другой, определили выбор темы исследования: «Технология формирования творческих способностей учащихся начальной школы посредством межкультурного диалога на уроках английского языка».

Связь работы с научными программами (проектами) и темами. Тема диссертационного исследования связана с перспективным научно-исследовательским планом кафедры общей педагогики ГОУ «Худжандский государственнчй университет имени академика Б. Гафурова», основными положениями Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан, Государственной программы совершенствования

преподавания и изучения русского и английского языков в образовательных учреждениях Республики Таджикистана на период до 2030 года.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью диссертационного исследования является разработка и внедрение в практику начальной школы содержания технологии формирования творческих способностей учащихся посредством диалога культур на уроках английского языка (на материале таджикской и английской культуры).

Для достижения поставленной цели потребуются решение следующих задач:

- изучить опыт работы учителей английского языка в начальной школе, а также определить фактический уровень сформированности творческих способностей учащихся начальной школы на уроках английского языка;
- провести исследование программ, учебных материалов и пособий по английскому языку для начальной школы на наличие творческих заданий и элементов межкультурного диалога в плане исследуемой проблемы;
- провести сравнительный анализ некоторых особенностей таджикской и английской культуры, определить их сходства и различия, а также уточнить трудности в овладении иноязычной культурой учащимися таджикских классов и выработать эффективные способы их преодоления;
- изучить устоявшиеся и современные методики обучения иностранному языку, способствующие развитию творческих навыков учащихся, провести отбор разнообразных образовательных средств для формирования творческой компетенции на основе контента с межкультурным уклоном;
- сконструировать упражнения, направленные на формирование креативной компетенции обучаемых на уроках английского языка путем внедрения в учебный процесс диалога культур и на их основе организовать обучающее практическое исследование для проверки эффективности разработанной технологии;

- сформулировать методические рекомендации по продуктивному формированию творческих способностей обучаемых при помощи межкультурного диалога на уроках английского языка, основанные на результатах обучающего эксперимента.

Для достижения целей и решения задач исследования были применены следующие методы:

- проведение обширного обзора и анализа научной литературы в области психологии, педагогики, методики преподавания, философии, лингвистики, психолингвистики и социолингвистики, связанной с рассматриваемой проблематикой;
- изучение и анализ содержания учебных программ, учебников и учебных пособий по английскому языку для начальных школ Республики Таджикистан;
- изучение и обобщение опыта работы учителей английского языка начальных школ;
- проведение контрольных срезов с целью выявления уровня сформированности творческих способностей учащихся начальной школы на уроках английского языка;
- организация и проведение экспериментального обучения, направленного на формирование творческих способностей обучаемых в процессе изучения английского языка с использованием разработанной технологии.

Методические принципы, лежащие в основе разработанной технологии, могут быть адаптированы с соответствующими корректировками, модификациями и расширениями для использования в образовательном процессе на уроках иностранного языка как на начальных, так и на более продвинутых ступенях обучения в школах общего типа, в том числе и в учебных заведениях с углубленным изучением английского языка.

Объект исследования: процесс обучения английскому языку на начальном этапе в условиях общеобразовательных школ Республики Таджикистан.

Предмет исследования: формирование творческих способностей учащихся начальных классов общеобразовательных школ на занятиях по английскому языку, сконструированных в межкультурном контексте.

Гипотеза исследования. Разработка эффективной технологии, ориентированной на развитие творческих способностей обучаемых в процессе их ознакомления с разнообразными культурными фактами страны изучаемого языка в начальной школе, на наш взгляд, представляет собой перспективное и продуктивное направление в обновлении и совершенствовании концепции иноязычного образования. Исходя из этой позиции, а также в связи с недостаточной научной разработанностью проблемы формирования творческой компетенции учащихся начального этапа национальной школы на уроках английского языка и низким уровнем сформированности коммуникативных и межкультурных навыков обучаемых, была сформулирована **рабочая гипотеза:** формирование творческих способностей учащихся начальной школы будет эффективным, если:

а) в процессе иноязычного образования в начальной школе будет сконструирована определенная иноязычная среда через призму межкультурного контекста, которая основана на базовых теоретических и методологических положениях автора;

б) будет проведен анализ некоторых специфических особенностей таджикской и английской культуры в сопоставительном плане;

в) будут определены параллели и отличительные особенности некоторых реалий двух разносистемных культур;

г) будут отобраны действенные дидактические средства формирования креативных способностей учащихся;

д) будет создана и внедрена в практику обучения специальная технология, направленная на формирование творческих способностей учащихся при изучении английского языка через призму диалога культур на начальном этапе общеобразовательной школы с таджикским языком обучения.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в трех взаимосвязанных этапах:

Первый этап (2019-2020 уч.г.) – анализ философской, психологической, педагогической, методической, лингвистической, психолингвистической и социолингвистической литературы в рамках исследуемой проблематики; изучение и теоретический анализ педагогического, в частности – иноязычного образования в начальных классах средних школ Республики Таджикистан, проведение предэкспериментальных срезов.

Второй этап (2020-2021 уч.г.) – конструирование и проверка на практике обучения технологии формирования творческих способностей учащихся начальной школы посредством межкультурного диалога на уроках английского языка (на материале таджикской и английской культур); обоснование теоретического и научно-педагогического описания предлагаемой технологии.

Третий этап (2021-2022, 2022-2023 уч.г.) – апробирование авторской технологии и её корректировка в процессе предварительного эксперимента; практическая реализация и проверка эффективности предложенной теории и технологии формирования креативных способностей обучаемых на уроках иностранного языка в условиях межкультурного диалога; подведение итогов опытно-экспериментальной работы.

Теоретической основой исследования послужили ведущие идеи развития личности; идеи творческого и интерактивного характера деятельности субъекта в структуре различных видов обучения; теория, методология и практика компетентностного подхода в образовании; теория и методология управления образованием; концепция формирования готовности к профессиональной деятельности; исследования по проблеме содержания учебно-методического обеспечения.

Методологической основой исследования являются философские, социологические, психолого-педагогические, методические исследования,

посвященные проблемам развития творческих способностей учащихся; современные концепции по проблеме межкультурной коммуникации, их значимость в психическом и интеллектуальном развитии языковой личности в контексте обучения английскому языку; учение психологов о единстве сознания и деятельности, общедидактическая теория обучения.

Нормативно-информационная база исследования: научные исследования и методические труды ученых – философов, психологов, педагогов и методистов в области развития личности и самореализации в различных сферах образования; директивные документы, устанавливающие нормы и положения в области образования в Республике Таджикистан (Закон «Об образовании», «Государственный стандарт общего образования», «Национальная концепция образования Республики Таджикистан», «Национальная стратегия развития образования Республики Таджикистан», Государственная программа по совершенствованию преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 г.); опыт педагогической работы преподавателей и учителей в различных образовательных учреждениях, в том числе средних и высших учебных заведений, включая средние общеобразовательные школы, а также собственный педагогический и научный опыт автора.

Эмпирическая база исследования: факты, наблюдения, данные, полученные путем проведения непосредственной экспериментальной работы, явившиеся фундаментом для проверки гипотезы, формулирования выводов и установления закономерностей. Данные факты были собраны с использованием различных методов, таких как наблюдение, эксперимент, анкетирование, интервью и т.д.

Опытно-экспериментальная база исследования – средние общеобразовательные школы №15 и №21 города Худжанда Республики Таджикистан. В эксперименте приняли участие 353 учащихся. В проведение исследования были вовлечены 6 учителей английского языка.

Научная новизна исследования состоит в том, что в ней:

- с целью разработки технологии формирования творческих способностей учащихся посредством межкультурного диалога в начальной школе определены специфические сходства и различия между характерными особенностями таджикской и английской культур;
- научно обоснованы возможности и эффективность разработанной технологии обучения для успешного формирования творческих способностей учащихся таджикских классов начальной школы посредством межкультурного диалога на занятиях английского языка;
- сформулирован алгоритм формирования творческих способностей учащихся начальных классов в процессе диалога культур;
- разработан и апробирован на практике комплекс упражнений, созданный в межкультурном контексте, направленный на эффективное формирование творческих способностей учащихся начальной школы на уроках английского языка;
- впервые применена технология по формированию творческих способностей учащихся начальных классов на уроках английского языка, созданная через призму диалога английской и таджикской культур.

Положения, выносимые на защиту:

1. В связи с переходом со знаниецентрической тенденции иноязычного образования на культуросообразную, для формирования творческой компетенции учащихся начальных классов при ведении общения на уроке иностранного языка целесообразно интегрировать в учебный процесс материалы, содержащие информацию о культурных особенностях родной страны и страны изучаемого языка.
2. Применение диалога культур на уроках английского языка в таджикской начальной школе с помощью учебных материалов, а также реальных и имитационных ситуаций с ведущей ролью страноведческих и краеведческих элементов, помогает повысить креативность, увеличить интерес учащихся к учебному процессу и создать подходящие условия для развития их творческого мышления.

3. Содержание, охватывающее культурные аспекты англоязычных стран в учебных материалах, способствует более глубокому пониманию как собственной, так и чужой культуры и совершенствованию творческих способностей учащихся начальной школы.

4. Внутри межкультурной среды, создаваемой на уроках, на фоне обсуждения личностных, экономических, демографических, этических и др. вопросов средствами определенных культур, лакун и других лексических единиц могут развиваться не только лингвистические и коммуникативные навыки, но и раскрывается творческий потенциал обучаемых.

5. Технология формирования творческих способностей учащихся начальной школы на занятиях английского языка, организованных в контексте диалога культур, предполагает использование равного объема материалов родной и иноязычной культуры, а отбор и организация содержания разработанной технологии, в свою очередь, осуществляются исходя из сложности учебных материалов с элементами межкультурного диалога, степени трудностей их усвоения, языкового опыта, возраста, психологических особенностей учащихся для толерантного восприятия инокультуры.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в работе:

- научно обоснованы ценностные особенности формирования творческих способностей учащихся начальных классов общеобразовательных школ на занятиях по английскому языку, сконструированных в межкультурном контексте;
- определены цели и задачи обучения английскому языку учащихся начальной школы в условиях Республики Таджикистан;
- расширены теоретические представления о возможностях развития творческих способностей учащихся начальной школы на основе создания межкультурного диалога на уроках английского языка;

- в теоретическом плане описана технология создания комплекса педагогических условий, способствующих учащимся овладению творческими способностями в рамках организованного диалога культур;
- дополнены сведения о психолого-педагогических основах развития творческих способностей учащихся в процессе обучения английскому языку в начальной школе;
- определено и теоретически обосновано содержание учебного процесса, направленного на формирование творческих способностей учащихся начальной школы посредством межкультурного диалога на уроках английского языка;
- раскрыта необходимость формирования творческих способностей в качестве составляющей части системы иноязычного образования в начальной школе.

Практическая значимость диссертации заключается в том, что предлагаемые результаты работы и рекомендации могут быть использованы в преподавании иностранного (английского) языка на всех этапах обучения в общеобразовательной школе, в условиях определенной психолого-педагогической среды, способствующей оптимизации процесса формирования творческих способностей учащихся. Достигнутые в процессе исследовательской работы теоретические и практические результаты, а также разработанный автором комплекс заданий и упражнений могут быть использованы при написании учебников и учебных пособий по английскому языку для начальных школ.

Материалы исследования могут способствовать развитию творческих способностей учащихся начальных классов общеобразовательных школ на занятиях по английскому языку, сконструированных в межкультурном контексте.

Степень достоверности и обоснованность результатов исследования обеспечиваются опорой на фундаментальные методологические положения науки о преподавании и психолого-педагогические основы

обучения речи; использованием методов, адекватных цели и задачам диссертационного исследования; педагогическим экспериментом; выверенным анализом результатов экспериментального обучения; личным участием автора в организации и проведении экспериментальной работы; показателями сравнительного анализа срезов на предварительном и постэкспериментальном этапах обучения; обобщением передового педагогического опыта.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует содержанию следующих пунктов паспорта специальности 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» (педагогические науки):

Пункт 1 – «Методология педагогических исследований» (исследовательские подходы к развитию педагогической науки, взаимосвязь и области применения; методы педагогических исследований),

Пункт 7 – «Практическая педагогика» (обобщение передового педагогического опыта, инновационное движение в образовании; опытно-экспериментальная деятельность образовательных учреждений).

Личный вклад соискателя ученой степени реализован путем его собственного участия на всех этапах исследования: планировании, выборе и обосновании актуальности темы, составлении структуральных параметров диссертационного исследования, детерминации цели, задач, объекта и предмета исследования, поиске и нахождении соответствующей литературы по теме диссертации, в определении и выявлении особенностей и условий учебно-методического сопровождения учащихся начальных классов в общеобразовательной школе в ракурсе изучения иностранного языка через контекст диалога культур, в разработке технологии, анализе результатов обработки данных эксперимента, подготовке и публикации научных статей, докладов на семинарах, конференциях, участии в симпозиумах и других научных мероприятиях, обобщении полученных результатов и оформлении диссертации.

Апробация основных положений и внедрение результатов исследования были произведены на уроках английского языка в средних

общеобразовательных учреждениях города Худжанда, а также представлены в форме научных докладов на республиканских научно-практических конференциях: «Проблемы обучения иностранному языку: реальность и перспективы» (Худжанд, 29 декабря 2020 г.), «Актуальные проблемы современного языкознания и методики преподавания иностранных языков» (Худжанд, 28 мая 2022 г.); на ежегодных научных конференциях ГОУ «ХГУ имени академика Б. Гафурова» (Худжанд, 2019, №9; Худжанд, 2022, №13). Результаты работы также были отражены в виде статей в университетском научно-методическом журнале «Вопросы современной педагогики» (Худжанд, 2020, №1; Худжанд, 2021, №1), в ежегодных сборниках научных работ профессорско-преподавательского состава факультета иностранных языков ГОУ «ХГУ имени академика Б. Гафурова» (2019-2023). Многочисленные доклады были представлены на заседаниях теоретического семинара на кафедре общей педагогики и методического семинара кафедры методики преподавания иностранных языков ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Бободжона Гафурова».

Публикации по теме диссертации. Основные положения диссертации отражены в 14 научных публикациях автора, 4 из которых опубликованы в научных журналах, рецензируемых ВАК при Президенте Республики Таджикистан и ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации. Кроме этого, в целях внедрения авторской программы в иноязычный учебный процесс было издано учебно-методическое пособие.

Перспективность исследования состоит в том, что полученные в процессе проведения исследования результаты могут применяться при создании учебно-методических комплексов по английскому языку для учащихся начальных классов. Методологические принципы, лежащие в основе разработанной методики, могут быть адаптированы с некоторыми изменениями при преподавании английского языка на всех уровнях образования, включая общеобразовательные школы, лицеи и гимназии.

Структура диссертации: исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. Содержание диссертации изложено на 181 страницах. В тексте имеется 19 таблиц и 3 диаграммы. Библиографический список насчитывает 156 источников.

Во введении диссертации обоснована актуальность темы исследования, оценена степень её изученности и научной проработанности, выделены противоречия, создающие трудности при развитии творческих способностей учащихся, определена проблема исследования, детерминированы его цели, задачи, объект, предмет, сформулирована рабочая гипотеза, указаны теоретические и методологические аспекты работы, отмечены этапы работы, указаны эмпирическая и опытно-экспериментальные базы исследования, раскрыта новизна, научная и практическая значимость исследования, определены положения, выносимые на защиту диссертации.

Первая глава диссертации посвящена пересмотру целей и задач обучения английскому языку учащихся начальных классов в педагогических исследованиях, анализу развития творческих способностей учащихся как ключевого направления иноязычного образования в начальной школе, описанию психолого-педагогических основ развития творческих способностей учащихся, а также рассмотрению вопроса об интеграции культурологического контекста в иноязычный процесс начальной школы.

Во второй главе практическим образом рассматривается содержательно-технологический аспект формирования творческих способностей учащихся начальной школы на уроках английского языка в контексте межкультурного диалога. В ней представлена система приемов, способов, упражнений и заданий, направленных на развитие креативных способностей коммуникантов при помощи межкультурного диалога таджикской и английской культур; описан процесс внедрения технологии в обучение английскому языку через призму диалога культур; обоснована эффективность содержания технологии, что подтверждается неопровержимыми результатами проведенного исследования.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

1.1. Цели и задачи обучения английскому языку учащихся начальной школы в педагогических исследованиях

Правительством Республики Таджикистан система образования признана одной из наиважнейших сфер развития страны, и для её совершенствования систематически принимаются необходимые меры, к которым можно отнести создание школ нового типа, пересмотр инфраструктуры, повышенное внимание к качеству и содержанию учебного процесса. В целях совершенствования качества образования в средних общеобразовательных школах издаются новые стандарты, учебные и рабочие программы, а также обновленные учебно-методические комплексы.

Как известно, одним из новшеств, реализованных в рамках выполнения «Государственной программы по совершенствованию изучения и преподавания русского и английского языков на 2004-2014 годы» стало включение предмета «иностранный язык», в том числе английского языка, в учебную программу начальной школы, предусматривающую изучение данного языка начиная с третьего класса, т.е. с 9-10 летнего возраста обучаемых.

В рамках такой структурной реформы Министерством образования и науки на основе последних научных достижений и мирового опыта, в качестве первостепенной задачи были утверждены новые стандарты, учебные программы, учебники, в частности и для 3-4 классов общеобразовательных школ.

Авторы современных образовательных стандартов стремятся внедрить эти принципы, разрабатывая программы, которые способствуют формированию у учащихся таких компетенций, как аналитическое и критическое мышление, творческое решение задач, способность к сотрудничеству и адаптация к изменениям. В центре образовательного

процесса находится учащийся, его интересы и потребности, а также способность использовать полученные знания для решения реальных задач.

Стандарт по английскому языку для 3-4 классов, который призван определить цели обучения английскому языку в начальной школе, является первым этапом серии стандартов, где авторами сделана попытка их издания на основе компетентного подхода [79]. Структура и стиль изложения данного стандарта оформлены таким образом, чтобы он облегчил деятельность учителя при планировании, обучении и оценивании знаний учащихся. В нем нашли отражение все стороны учебного иноязычного процесса на начальном этапе общеобразовательной школы.

Как показывает общемировая практика и свидетельствуют современные реалии страны, из-за модернизации требований рынка труда, динамичного развития социально-экономических связей, развития средств информации (интернет, телевидение и др.) понимание и усвоение знаний это лишь одна сторона медали; однако, применение этих знаний на практике играет ключевую роль в социальной адаптации молодежи и достижении поставленных целей. Поскольку компетентная парадигма образования определяет знания, умения, навыки, а также личностные качества и индивидуальные способности, которые позволяют людям успешно действовать в профессиональной, образовательной и других жизненных ситуациях, авторы анализируемого стандарта при его создании пытались опираться именно на компетентный подход.

Актуальность компетентного подхода также обусловлена изменениями на рынке труда. Современный работодатель ожидает от специалистов не только глубоких знаний в своей области, но и умения решать комплексные задачи, работать в команде, коммуницировать на высоком уровне, а также быстро адаптироваться к новым требованиям. Образование должно соответствовать этим вызовам, создавая условия для развития не только профессиональных, но и таких качеств, как лидерство, управление временем и эмоциональный интеллект.

Кроме того, важным аспектом компетентностного подхода является акцент на личностном развитии. Система образования больше не должна быть ориентирована исключительно на передачу знаний; она должна помогать формировать самостоятельных, уверенных и мотивированных людей, готовых к непрерывному обучению на протяжении всей жизни. Это особенно важно в условиях, когда технологии и рынок труда меняются быстрее, чем когда-либо прежде.

Таким образом, компетентностный подход становится не просто инструментом модернизации образования, но и философией, ориентированной на подготовку поколений, способных успешно справляться с вызовами современного мира. Для этого необходимо продолжать совершенствовать образовательные программы, внедрять инновационные методы обучения и создавать условия, которые позволят каждому ученику раскрыть свой потенциал. В конечном итоге, это не только повысит качество образования, но и укрепит социально-экономическое развитие общества в целом.

В национальных школах Республики Таджикистан английский язык вводится в качестве предмета “Иностранный язык”. Методики, подходы и образовательные средства, применяемые в этих школах для обучения иностранному языку, существенно отличаются от тех, которые используются при преподавании родного языка. Обучение родному языку проводится в естественных условиях, так как учащиеся осваивают его дома и за его пределами, в школе, слышат и общаются на нем повсюду – начиная с малолетнего возраста, в то время как обучение иностранному языку, из-за отсутствия соответствующей языковой среды и непосредственной связи с носителями изучаемого языка, имеет определенные рамки для общения.

В образовании, как и в другой области, не существует универсального рецепта успеха. Каждый ученик, независимо от возраста или класса, - это уникальное существо, требующее индивидуального подхода и внимания. Дети младшего возраста имеют ограниченные условия для осуществления

иноязычной речевой деятельности, для них урок является единственной средой для коммуникации на английском языке. Поэтому каждый урок иностранного языка должен проводиться эффективно в рамках поставленных целей и задач обучения.

Согласно утвержденному стандарту, основной целью обучения в начальной школе является обеспечение учащихся базовыми языковыми и коммуникативными навыками для общения на английском языке. Документ подчеркивает необходимость планирования и структурирования процесса обучения английскому языку на начальном этапе в соответствии с указанными целями и задачами, предусмотренными данным документом. Цели и задачи обучения английскому языку должны определять весь процесс изучаемого предмета.

О целях и задачах обучения иностранному языку в общеобразовательных школах сказано довольно много. Но здесь мы считаем необходимым еще раз рассмотреть точки зрения педагогов и методистов, касающихся исследуемой проблемы.

Рассмотрение целей и задач обучения иностранным языкам представляется целесообразным начать с уточнения значения, которое будет вкладываться в понятия *цель* и *задача*. Необходимость в этом диктуется тем, что очень часто данные слова употребляются либо как абсолютные синонимы, либо понятия, выражаемые ими, хотя и дифференцируются, но недостаточно четко.

В нашем понимании *учебная цель* намечается на долгосрочный период и является результатом серии успешно выполненных задач. При разработке школьной программы по иностранному языку необходимо принимать во внимание вопросы, касающиеся языковой политики государства и заказа социума, поскольку именно общество определяет цели, которые должны быть реализованы в изучаемом курсе. Цель должна определяться путем тщательного изучения информации о моделях использования языка в различных областях общества, а также путем изучения группового и

индивидуального отношения к иностранному языку, которое используется в социуме. Цель обучения предмета «иностранный язык» в школе представляет собой конкретные результаты курса, изложенные в программе. Цели обучения направляют учителей, а также помогают учащимся понять, к чему они должны прийти, какими компетенциями должны овладеть обучаемые после окончания изучения курса. Цели должны выражаться с точки зрения уровня владения языком или в виде показателей эффективности, таких как достижение языковых или коммуникативных навыков. Постановка целей в учебной программе позволяет осуществить необходимое оценивание.

Кроме того, постановка целей помогает учителям адаптировать учебные материалы и методику преподавания к конкретным потребностям учащихся. Учебные цели задают рамки, в которых учитель может выбирать подходы, наиболее подходящие для его аудитории. Это делает процесс обучения более гибким, но в то же время структурированным.

Таким образом, цели обучения иностранному языку в школьной программе являются ключевым элементом образовательного процесса. Они помогают соединить требования общества с реальными потребностями учащихся, задавая направление для их личностного и профессионального развития. В конечном итоге четкая и осмысленная постановка целей способствует достижению высоких результатов и позволяет подготовить учащихся к эффективному использованию иностранного языка в различных жизненных ситуациях.

Что касается *учебных задач*, то они составляются для преподавания определенной темы или урока, и могут отличаться от темы к теме. Они также должны быть сформулированы в поведенческих задачах, четко указывающих, какие академические изменения произойдут у учащихся после изучения конкретной темы или урока, сколько новых слов и лексико-грамматических структур они должны усвоить.

Кроме того, учебные задачи должны учитывать уровень подготовки учащихся, их мотивацию и индивидуальные особенности. Например, для

начального уровня задачей может быть освоение базовой лексики и простых грамматических структур, тогда как для продвинутого уровня – развитие навыков построения сложных высказываний, аргументации и обсуждения актуальных тем.

Задачи также должны быть измеримыми и конкретными, чтобы учитель мог оценить их достижение. Это может выражаться в форме выполнения упражнений, написания текстов, участия в ролевых играх или проведении дискуссий. Таким образом, учебные задачи не только определяют содержание урока, но и задают направления для оценки прогресса учащихся, помогая преподавателю и студентам достичь поставленных целей обучения.

В программе по иностранным языкам употребляются оба понятия: *цели* в сочетании с определением *практические* (практические цели), *задачи* – со словом *воспитательные* (воспитательные задачи). Исходя из того, что ключевой целью иноязычного обучения является практическая цель, по мнению Г.В. Роговой, цель – это «результат решения большой, всеобъемлющей задачи, которая заключается в том, чтобы привести учащегося от незнания иностранного языка к определенному владению им» [86, с.75-82].

Но нельзя забывать о том, что, овладевая иным языком, учащийся обогащает своё мировоззрение, наполняя свою «базу данных» новой информацией и представлениями о языке. Посредством изучаемого языка он воспринимает себя и окружающий мир в другом формате. Отметим, что наряду с практической целью при обучении иностранному языку, в литературе подчеркивается необходимость также достижения воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей, о которых было сказано А.Л. Бердичевским, Г.В. Роговой, А.А. Леонтьевым и многими другими исследователями.

Современная трактовка целей обучения иностранному языку немного иная, т.к. под целью понимается развитие у учащихся способностей к межкультурному контакту, т.е. взаимодействию культур посредством

изучаемого языка. Здесь права Т.К. Цветкова, которая считает, что «введение теории билингвизма как основы для рассмотрения закономерностей усвоения иностранного языка обуславливает необходимость полного пересмотра целей и задач обучения» [116, с.281]. Таким образом автор подчеркивает важность учета теории билингвизма, которая требует пересмотра традиционных целей и задач обучения иностранным языкам, акцентируя внимание на когнитивных и культурных аспектах процесса изучения.

Заслуживает внимания по этому поводу точка зрения Н.П. Моряновой, которая при обучении иностранному языку под учебной целью в начальных классах понимает «формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме» [78], тем самым делая акцент на формировании элементарной коммуникативной компетенции в видах речевой деятельности.

Зарубежные же ученые придерживаются иного мнения на счет целей обучения иностранному языку. Например, А. Гломбитца (A. Glombitza) ставит целью достижение учащимися высокого уровня владения языком, позволяющего точно выражать свои мысли. Исследователь считает, что целью обучения иностранному языку является «достижение обучаемыми такой степени мастерства, чтобы они могли использовать изучаемый язык на уровне, позволяющем им выражать свои мысли правильно, с их верным значением» [138].

Что же касается мнения Thompson и Wyatt, то они считают, что целью преподавания английского языка в качестве иностранного является «научить учащихся овладеть языком в практическом плане, т.е. обучаемые должны уметь понимать английскую речь, говорить на английском языке, читать и писать по-английски» [151].

Добавим, что в российской образовательной системе преподавание иностранного языка в начальных классах интегрирует различные цели, соответствующие задачам формирования всесторонне развитой личности,

способной к практическому использованию языка. Исследователи отмечают, что согласно образовательному Госстандарту Российской Федерации, преподавание иностранного языка в начальных классах общеобразовательной школы преследует учебные, образовательные, развивающие и воспитательные цели [78].

Итак, основная цель преподавания иностранного языка в современных условиях заключается в сочетании лингвистического, когнитивного и межкультурного аспектов обучения. Это требует комплексного подхода, учитывающего как практическую направленность, так и формирование коммуникативной компетенции в контексте межкультурного взаимодействия.

Снова возвратимся к стандарту по английскому языку для образовательных школ Таджикистана: согласно данному документу цели и задачи обучения английскому языку на начальном этапе общеобразовательной школы выглядят следующим образом:

- Формирование учеников младшего школьного возраста в качестве воспитанных, толерантных и образованных личностей.
- Развитие коммуникативных, социальных, культурных и образовательных навыков учащихся.
- Стимулирование познавательных способностей для понимания и восприятия различных культурных контекстов.
- Знакомство с мировой литературой, современной техникой и технологиями через изучение английского языка.
- Развитие речевых навыков учеников младших классов (чтение, письмо, аудирование, говорение).
- Формирование мировоззрения учеников начальных классов путем чтения, обсуждения и дискуссий по различным темам и проблемам жизни. [79, с.116].

Как видно из обозначенных целей, изучение иностранного языка должно способствовать не только развитию коммуникативной компетенции

обучаемых, но и развитию навыков их мировоззрения, критического мышления, творческих способностей, гибкости ума и др. Отсюда преподавание английского языка в начальной школе должно быть направлено также и на развитие логического, критического и творческого мышления учащихся.

Кроме того, среди целей и задач, указанных в рассматриваемом документе, одной из важных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции в начальной школе, является межкультурная компетенция. Проанализировав научно-педагогическую, методическую литературу по обсуждаемому вопросу, мы пришли к выводу, что целью современного иноязычного образования на начальном этапе является формирование основных качеств, способностей и готовности вторичной языковой личности (личности, приобщенной к культуре) к межкультурному диалогу на элементарном уровне, посредством которого, наряду с языковой и коммуникативной компетенциями развивается их межкультурная компетенция.

Исследовав вопрос о понятии «межкультурная компетенция» в работах Ф.Б. Абаевой, М.А. Абдуллаевой, Л.М. Андрюхиной, Т.Н. Астафуровой, А.Л. Бердичевского, Ю.Л. Вторушиной, Н.Д. Гальсковой, Т.Г. Грушевицкой, Д.Б. Гудкова и мн. др., мы пришли к выводу, что межкультурная компетенция – это способность понимать чужую (и свою) культуру и способность действовать адекватно, включая все необходимые для этого навыки. Межкультурную компетенцию можно измерять с учетом трех взаимосвязанных аспектов: когнитивного (знания о других культурах, их особенностях и различиях), аффективного (чувствительность к межкультурным вопросам, осознание культурных нюансов, такие личностные качества, как открытость и толерантность, эмпатия и благожелательное отношение человека к межкультурным контактам); коммуникативно-поведенческого (способность и умение успешно общаться и вести себя соответствующим образом) аспектов.

Объем языкового материала, включенного в стандарт, по которому в настоящее время осуществляется иноязычный процесс в начальной школе, считается достаточным для закладки основ овладения каждым видом иноязычной речевой деятельности. Лишь в том случае, если учащийся усвоит указанный объем лексических единиц и на основе овладения словообразовательными элементами и способами образования новых слов, а также узнавания лексики будет обладать необходимым потенциальным словарем; если он усвоит произносительный, графический и грамматический аспекты изучаемого языка в предусмотренном стандартом объеме, то это обеспечит ему возможность пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях.

Но, к сожалению, анализ учебной программы, а также учебников для третьего и четвертого класса по английскому языку для учащихся начальной школы Республики Таджикистан показал, что они не совсем соответствуют поставленным целям и задачам, установленным стандартом. Рассмотрим их более тщательно.

Учебники для начальной школы:

1. “English”. – Учебник по английскому языку для 3 класса, автор Саидов А. – Душанбе, 2011 г. Работа состоит из 118 страниц и рассчитана на 63 урока. [89].
2. “English”. – Учебник по английскому языку для 4 класса, авторы Саидов А., Расулова З. – Душанбе, 2006 г. В структурном плане книга состоит из 119 страниц и включает в себя 68 уроков [90].

Как уже было отмечено выше, в соответствии с современной тенденцией к культурно-ориентированному образованию, учебные пособия и материалы по английскому языку должны отражать культурные аспекты. В них культурные особенности должны выступать в качестве идентичности для учащихся, так как эта идентичность позволит им не только конструировать свои собственные значения и размышлять о своей собственной культуре, но также и о культуре изучаемого языка.

Однако анализ показал, что функционирующие учебники не в полной мере отвечают теоретическим положениям современной методики преподавания иностранных языков. В них наблюдается неверный отбор и последовательность фонетического, грамматического и лексического материала, а также упражнений, направленных на развитие всех видов речевой деятельности.

Кроме того, проанализировав учебник для 3-го класса, мы пришли к следующим выводам:

- в учебнике не имеют места коммуникативные упражнения, требующие творческого подхода при их выполнении;
- количество упражнений и заданий, направляющих на изучение культурных особенностей, крайне ограничено;
- не должным образом представлены вводно-устные уроки;
- способы чтения слов предложены неверным образом, а количество упражнений является недостаточным;
- лексический минимум отобран не по установленным принципам методики преподавания иностранных языков;
- отмечается неправильный отбор грамматического материала и его распределение;
- отсутствуют упражнения, направленные на развитие письменной речи (написание букв и слов);
- не встречаются упражнения на аудирование;
- не представлен англо-таджикский словарь;
- не представлен материал для дополнительного чтения;
- не указаны домашние задания;
- не указаны рецензенты, проанализировавшие учебник в качестве экспертов;
- к учебнику не подготовлены ни силлабус, ни календарный план.

Исходя из вышесказанного, считаем, что учебники по английскому языку для начальных школ Республики Таджикистан должны быть

пересмотрены и переизданы соответственно требованиям стандарта и учебной программы. Мы предлагаем следующие рекомендации по этому вопросу:

1. Учебник английского языка для 3 и 4 класса необходимо переработать, предусмотрев значительное усиление удельного веса обучению устной речи с самого начала обучения языку;

2. Материалы учебника нужно организовать таким образом, чтобы учитель мог интенсивно проводить вопросно-ответную работу и организовать минидialogи в рамках изучаемых тем уже с 1 четверти 3 класса;

3. В целях обеспечения учителя материалом для ведения урока на английском языке в учебник необходимо поместить поурочный минимум вопросов учителя, на которые должны отвечать учащиеся, а также список инструкций, которые они должны выполнять до того, как встретятся с ними в мини текстах. Это нужно давать в книге для учителя (Teacher's guide);

4. В новых учебниках нужно значительно увеличить число упражнений, содержащих межкультурный контекст и дающих учащимся возможность ставить вопросы, отвечать на них, и делать небольшие описания, а также увеличить число тренировочных упражнений по подстановочным таблицам;

5. Включить в учебник упражнения с элементами межкультурного диалога (английские имена, названия городов, специфические культуры, предметы страноведческого характера и др.), направленные на развитие творческого мышления учащихся;

6. В учебниках для 3 и 4 классов сократить объем лексического минимума до 250 единиц для 3 класса (вместо 334, запланированных в учебнике) и 300 для 4 класса (вместо 385, указанных в учебнике), что позволит больше активизировать лексику путем ее повторения, как в текстах, так и в упражнениях;

7. Исключить из лексического минимума начальной школы трудно усваиваемые для учащихся младших классов слова и выражения (например,

такие, как crocodile, anywhere, kangaroo, behind the tree, where is your house, squirrel, nightingale, will be begin strong, rhinoceros, christened, carpet-beater, expensive), включенные в материал учебников;

8. Избегать повтора некоторых слов, которые даны в словарях в конце нескольких юнитов (в учебнике для 3 класса идет повторение слов teacher, doctor, like, drum и др.);

9. Вводить новые слова с указанием ударения и интонации графическими символами, т.е. при помощи знаков ударения и стрелок;

10. Лексический минимум третьего класса необходимо представить в виде обобщенного англо-таджикского словаря в конце учебника, который сможет облегчить выполнение самостоятельной работы учащихся и др.

Говоря об общей характеристике педагогического процесса на начальной ступени обучения, отметим, что работа по обучению любому предмету в школе, а также содержание и методы воспитательной работы, осуществляемой на уроке и во внеурочное время, должны быть таковыми, чтобы каждый школьник чувствовал себя участником жизни современного общества и готовился к творческому труду на благо развития этого общества. Такое направление работы дает возможность добиться положения, когда учение и мотивы, непосредственно связанные с учебной деятельностью, сливаются в единую систему мотивации учения. Для достижения этой цели необходимо развить у учащихся творческий подход к выполнению задач, внушить им уважение к труду как к интеллектуальной и физической деятельности, а также призвание к ответственности за выполняемую работу и стимулировать интерес к изучаемым предметам.

Для решения всех этих задач учителю недостаточно хорошо знать свой предмет. Квалификация учителя складывается не только из знания предмета, умений решать методические задачи обучения и воспитания, но и из глубокого знания самих учащихся, понимания их психики, знания закономерностей её развития в процессе учения, закономерностей развития мышления, памяти и т.д.

Для того чтобы в дальнейшем было понятным изложение методики работы по формированию необходимых компетенций у учащихся, исходя из собственных наблюдений в процессе исследования, мы постарались рассмотреть ряд задач, которые должны быть решены учителем английского языка. В конце диссертации нами представлены методические рекомендации, направленные на достижение целей и решение поставленных задач и сформулированные соответственно с возрастной характеристикой учащихся, имеющей непосредственное отношение к содержанию и методике иноязычного образования в начальных классах.

Что же касается методических указаний по работе в начальных классах, то считаем необходимым выполнить требования стандарта и учебной программы, чтобы прежде всего, обеспечить сознательность и прочность усвоения языкового материала, что достигается лишь в том случае, когда его объяснение сопровождается большим количеством разнообразных, постепенно возрастающих по трудности упражнений для закрепления языковых и коммуникативных навыков и их контроля.

Поэтому при планировании урока необходимо строить его так, чтобы объяснение языкового материала и работа над новыми знаниями не занимали больше 15-20% времени урока. Основное же внимание следует обращать на выполнение разнообразных упражнений, которые должны на каждом отдельном уроке стимулировать учащихся к использованию языка в качестве средства общения, т. е. к речевой деятельности.

Достижение практической цели обучения иностранному языку, т.е. овладению иноязычной коммуникативной компетенцией может формироваться и развиваться лишь при условии обучения «основам устной речи», созданным в младших классах, т.к. от успеха обучения на начальном этапе зависит эффективность овладения иностранным языком на всех последующих ступенях. Однако наблюдения за учебным процессом показали, что «благодаря» специфике условий обучения, в частности, из-за малого количества часов неумолимо действует своеобразный закон

ослабления навыков и умений устной речи. Это означает, что для учащихся со средними способностями к изучению иностранных языков количество отведенных часов по данному предмету совершенно недостаточно (всего два часа в неделю во всех классах), что чревато опасностью ослабления навыков и умений устной речи. Это и приводит к непрочности навыков и умений, а также к прогрессирующему из класса в класс забыванию усвоенного материала.

Отсюда мы пришли к выводу, что в интересах достижения поставленных целей обучения, предложить Министерству образования и науки Республики Таджикистан увеличить учебную нагрузку по предмету «Иностранный язык» на всех этапах обучения, а удельный вес устной речи на уроках всех ступеней должен быть пропорционален количеству недельных часов. Но пока такое предложение будет претворено в жизнь, учителям необходимо уделять больше внимания именно устной речи.

Исходя из анализа государственных стандартов и реалий системы иноязычного образования в условиях начальной школы Республики Таджикистан, считаем уместным внести на рассмотрение Министерства образования и науки республики отдельные предложения по совершенствованию качества обучения данному предмету, представленные в конце диссертации.

Подводя итог к настоящему параграфу, можем отметить, что в педагогических исследованиях при рассмотрении целей и задач обучения английскому языку учащихся начальной школы обычно указываются следующие из них, которые могут варьироваться в зависимости от конкретных методов исследования. Вот некоторые общие цели и задачи:

Цели:

- развитие языковых навыков учащихся;
- формирование их способностей эффективно общаться на английском языке в различных ситуациях;

- формирование у учащихся понимания и уважения к культурным особенностям и традициям стран, где используется английский язык;
- подготовка учащихся к дальнейшему изучению языка в школе, а также к использованию английского в повседневной жизни и профессиональной деятельности;
- развитие творческих способностей обучаемых.

Задачи:

- вызывать интерес и мотивацию у учащихся к изучению английского языка с помощью разнообразных и увлекательных методик и технологий обучения;
- развивать навыки самостоятельной работы у учащихся;
- применять современные методы и технологии в процессе обучения английскому языку для повышения эффективности обучения, привлечения интереса учащихся, развития их креативности;
- оценивать прогресс учащихся в изучении английского языка и корректировать обучающий процесс в соответствии с индивидуальными потребностями и достижениями каждого ученика.

Таким образом, обучение английскому языку в начальной школе должно быть многогранным. Оно должно быть направлено на развитие языковых и коммуникативных навыков, формирование личности, способной к межкультурному взаимодействию, адаптации к современным вызовам и творческому решению задач.

1.2. Развитие творческих способностей – ключевое направление иноязычного образования в начальной школе

На современном этапе развития общества наблюдается повышенная потребность в реализации творческого потенциала личности, отсюда формирование творческих способностей становится одной из важнейших целей образования. Творчество проявляется в каждом классе независимо от изучаемого предмета, возраста учеников или характера поставленной задачи.

Творческие способности могут изменить отношение учащегося к образованию, побуждая его мыслить оригинально и узнавать новое, однако необходимость развития творческих способностей слишком часто игнорируется, поскольку и родители, и учителя в равной степени сосредотачиваются лишь на академической стороне образования.

Сегодня наличие творческих способностей, помимо базовых языковых и коммуникативных навыков, имеет фундаментальное значение при обучении иностранному языку. Отсюда учителям иностранного языка как никогда приходится разрабатывать новые учебные материалы, которые сосредоточены не исключительно на передаче знаний, а скорее на активизации мыслительных способностей обучаемых, т.к. развитость творческих способностей позволяет учащимся усваивать информацию по-другому, применять свои знания по содержанию различными нестандартными путями, решать и преодолевать с их помощью проблемы обучения, а также повышать языковую и коммуникативную компетенции. Отсюда, в ответ на новые требования и потребности быстро меняющейся эры информационной системы образования усилия педагогов должны фокусироваться на развитии высших умственных способностей обучаемых, включая их творческие способности.

В настоящем параграфе исследования сделана попытка изучить сущность творческих способностей, исследовать представления о творчестве, а также убедиться в необходимости пересмотра содержания обучения иностранному языку посредством творческих заданий и упражнений.

Формирование и развитие творческих способностей у детей происходит почти во всех сферах и этапах их деятельности, основное место из которых занимает учебный процесс в школе, в том числе, и при обучении языку. Успешное изучение иностранного языка не сводится только к овладению лексико-грамматическими структурами или правилами произношения. Развитие творческих способностей учащихся в начальной школе выступает как ключевое направление, которое позволяет превратить обучение в

увлекательный и эффективный процесс. Это способствует не только освоению языка, но и формированию личности, способной к нестандартному мышлению и продуктивной коммуникации. «Мысль, облеченная в языковую форму, управляет деятельностью человека с самого его детства. В языковую форму облечены желания и требования ребенка, мотивы, направляющие его деятельность, его чувства и воображение» [128, с.219]. Здесь мы разделяем данную точку зрения Ш. Балли, т.к. ребенок мыслит и воспринимает мир целостными, эмоционально окрашенными образами. Это свойство неразрывно связано с творческими способностями ребенка и реализуется в его деятельности, как в окружающем его реальном мире, так и в мире воображаемом. Способность к такой форме мышления сохраняется и у взрослого человека, являясь основой его творческих способностей.

Говоря о целях и задачах обучения английскому языку, отраженных в стандартах и учебных программах, о которых мы говорили ранее, в настоящее время в таджикской общеобразовательной школе наблюдаются попытки переориентации оценивания результата обучения с понятий «знания», «умения», «навыки» на компетентностный лад, т.е. на понятия «компетенция», «компетентность» учащихся. Но такая реформа, как и все новое, имеет сложность, многомерность и неоднозначность. Поэтому в исследовании мы хотели бы глубже изучить такие категориальные понятия, как «компетентность», «компетенция» и «творческая компетенция» с точки зрения различных наук, но все же акцентируя свое внимание на педагогический аспект.

В современных исследованиях российских и зарубежных ученых наблюдается попытка дать более четкую формулировку понятиям «компетенция» и «компетентность», и это важно, т.к. в некоторых работах они не разграничиваются, в других – трактуются по-разному и создают определенные трудности в понимании их смысла.

По Современному словарю иностранных слов [94, с.295] и Большому толковому словарю русского языка [31, с.446], «компетентность» - это

«обладание компетенцией, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», т.е. «компетенция» – круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен».

Дж. Равен под понятием «компетентность» определяет способность успешно выполнять определенные действия в конкретной области знаний. Эта способность включает в себя узкоспециализированные знания, особые навыки в данной области, способы мышления и понимание личной ответственности за свои действия. [85, с.11].

Согласно точки зрения социолога А.М. Лукашенко, «компетенция» – это область знаний, в которой человек хорошо разбирается и готов к выполнению определенных действий, а «компетентность» представляет собой комплексное качество личности, которое формируется в результате подготовки и позволяет выпускнику успешно действовать в определенных сферах деятельности». [73, с.97].

По мнению С.В. Коляды, которая определяет качества руководителя, оба термина трактуются по-иному: «компетентность» отражает умения и знания, которыми обладает человек, а «компетенция» определяет сферу действия, в пределах которой человек должен применять эти умения и знания в соответствии с правилами и полномочиями». [67].

Но в рамках проведения настоящего исследования, категории «компетентность» и «компетенция» нас больше интересуют с педагогической точки зрения, т.к. в современной педагогике до сих пор нет единого мнения о сущности и различиях этих двух понятий, что приводит к определенным трудностям при внедрении компетентного подхода в обучение.

Например, некоторые исследователи под термином «компетентность» понимают «интегративную целостность и действенность знаний, умений, навыков вообще», а понятие «компетенция» в их трактовке – «интегративная целостность, действенность знаний, опыта в профессиональной деятельности» [64, с.2].

А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова считают, что при разграничении смысла данных категорий необходимо учитывать как объективные, так и субъективные условия, влияющие на качество профессиональной деятельности. Объективные условия включают в себя компетенции, область деятельности специалиста, его права, обязанности и сферу ответственности. Субъективные условия, или компетентности, представляют собой сложившуюся систему ответственных отношений и установок к окружающему миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, важные профессиональные качества личности, психофизиологические особенности, способности, знания, умения и навыки. [35, с.336].

По определению педагога А.В. Хуторского под компетентностью понимается уже состоявшееся личностное качество человека (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе практической деятельности, ее уровень может постоянно повышаться. Компетентность, с его позиции, это «социальное требование (внешняя норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. А компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией (внутреннее качество ученика)» [115].

По нашему мнению, именно такая трактовка понятий является верной и приемлемой по отношению к нашей работе, т.к. компетентность – это совокупность компетенций, необходимых для формирования вторичной языковой личности.

Творчество в иноязычном образовании помогает ученикам выйти за рамки пассивного восприятия материала и перейти к активному использованию языка. Работа в парах или группах, участие в проектах или создании постеров требует от детей взаимодействия, обмена идеями и обсуждения. Например, совместное создание истории или сценария на

иностранным языке помогает детям не только запомнить новую лексику, но и развивать навыки слушания, говорения и командной работы.

Перейдем к рассмотрению понятия «творческая» или «креативная компетенция». Понятие «креативная компетентность» было введено в научный обиход Р. Эпстайном и означало готовность гибко использовать приобретенные знания, самостоятельно дополнять свой объем знаний и стремление к непрерывному саморазвитию. [20].

В российской научной литературе креативность чаще считается индивидуальным качеством человека. Например, креативная компетентность «охватывает набор знаний, навыков, умений, способностей и личностных характеристик, необходимых для творческой деятельности. Творческий аспект может проявляться в различных сферах активности обучающегося, включая коммуникативные, учебные и внеклассные виды деятельности». [17]. Или к примеру, в Педагогическом словаре «креативность» трактуется как уровень творческого потенциала и способности к творчеству, являющиеся стабильной чертой личности. [57, с.160].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что, говоря о креативной компетенции, ученые в своих работах чаще рассматривают различные особенности творческих людей, их личностные способности формулировать новые проблемы, передавать знание через контексты, сосредотачивая основное внимание на определенных целях.

Однако в исследованиях наших зарубежных коллег подчеркивается, что креативность рождается не только в самом человеке и не зависит от того, насколько компетентен или экстраординарен он сам в тех или иных вопросах. «Креативность – взаимодействие, динамические отношения, вовлекающие человека (с его определенными способностями, потребностями) в область знаний и навыков, социальную сферу (с урегулированными нормами, критериями), деятельность которого связана с этой областью [134, с.480]. Именно такая трактовка понятия «креативность» больше применительна при рассмотрении вопроса о развитии творческих

способностей через диалог культур, т.к. «посредством постоянного решения познавательно-поисковых, коммуникативно-познавательных, коммуникативных, речемыслительных задач осуществляется порождение устных и письменных высказываний обучающихся» [123, с.269].

Исследовав научные трактовки ученых и изучив проблему творчества в педагогике, мы пришли к выводу, что творческая компетенция в системе языкового обучения – это личностные поведенческие качества, нацеленные на решение поставленных коммуникативных задач неординарным, уникальным способом, которые смогут способствовать овладению изучаемым языком и будущему профессиональному успеху учащихся. Творческие способности входят в состав творческой (креативной) компетенции и выражают творческий потенциал обучаемых посредством их идей, которые одновременно оригинальны и эффективны. Человек, у которого развиты творческие способности думает о задаче или проблеме по-новому, или так говоря «по-иному», чаще используя воображение для генерации новых идей.

Говоря о креативности детей, отметим, что их творческие способности – это «интеллектуальная способность решать комплекс проблем, с которыми могут сталкиваться дети, и, при необходимости, создать ценность продукта» [153, с.77]. Не зря учителя начальных классов, которые говорят о способностях своих учеников, отмечают, что их подопечные являются творческими мыслителями, которые в своем возрасте демонстрируют замечательную степень изобретательного или проницательного мышления; они стремятся к дальнейшему развитию своих когнитивных ресурсов. В этом возрасте учащиеся начинают участвовать в подлинных реальных условиях жизни, имеют способность читать и писать, активно взаимодействуют с учебными материалами, обладают конструктивизмом своих знаний. Они характеризуются тремя отличительными чертами – энтузиазмом, вовлеченностью и расширением своего творческого потенциала.

Благодаря этому учителям становится ясно, как позиционировать обучение с точки зрения того, насколько оно будет способствовать активизации и развитию творческих способностей учащихся, каким способом можно обеспечить устойчивый путь к формированию их эмоциональных чувств, одновременно обеспечивая их мотивацию к решению поставленных задач. Наши наблюдения подтвердили точку зрения о том, что в данном возрасте преобладает чувство конструктивизма, критической грамотности, творческого и критического мышления.

Действительно, творческое и критическое мышление является необходимой компетенцией учащихся, и эти их качества заставляют учителей думать о том, как можно привлечь их логически творчески мыслить.

Как уже было указано выше, для развития творческой компетенции учащихся обучение английскому языку в третьем классе рекомендуется начинать с устного вводного курса. Сегодня, при нынешней системе образования в национальной школе в арсенале учителя уже имеется почти 10-летний опыт обучения иностранным языкам с III класса, при котором некоторая часть отводится именно устному опережению. Как результат этого опыта, устные «вводные курсы», разрабатываемые отдельными учителями в процессе практической работы с детьми, имеют индивидуально-творческий характер. Они намного отличаются друг от друга, как материалом, так и приёмами, и способами работы, а также длительностью устного обучения. Упражнения творческого характера улучшают качество занятий и всего процесса обучения иностранным языкам, ибо порождают мотив учащихся к их выполнению. Такие способы обучения наиболее актуальны сегодня, когда при личностно-ориентированном обучении одной из целей является формирование творческой языковой личности, её коммуникативной компетенции и готовности к совместной работе в коллективе.

Но, к сожалению, очень часто время традиционного урока зачастую расходуется неравномерно и неравноценно, что противоречит общению,

хотя понятно, что для активности учащихся необходимо их побуждать к поиску, распознаванию мыслей в процессе обучения. В имеющихся вводных курсах пока еще много субъективного. Успех, который достигается авторами того или иного предлагаемого «вводного курса», можно в значительной степени отнести не только за счет совершенства самого «курса», но и благодаря личным качествам учителей и их энтузиазму во время проведения занятий, на которых формируется творческая компетентность – ключевая составляющая в системе обучения иностранному языку.

На наш взгляд, в связи с переходом со знаниецентрической тенденции иноязычного образования на культуросообразную, для формирования творческой компетенции учащихся начальных классов при ведении общения на уроке иностранного языка необходимо интегрировать в учебный процесс материалы, отражающие особенности родной и иной культуры. Но здесь, опираясь на точку зрения Е.И. Пассова, отметим, что в процессе занятий не следует ограничиваться простой вопросно-ответной коммуникацией между учителем и учеником или между учениками, на них должно происходить межличностное общение, т.е. общение личности с личностью, а не обучающего и обучаемого.

Необходимо учитывать и то, что при изучении иностранного языка (далее ИЯ) учащимся интересно познать нравы, культурные нормы и традиции жителей страны, чей язык изучается, их обычаи и уклад повседневной жизни в семье, в школе и на работе, а также их способы проведения свободного времени, увлечения и хобби, и для этого может служить своевременное и адекватное применение материалов из разных источников информации, например, из информационной сети Интернет. Отметим, что эти вопросы связаны с характером учебных заданий и упражнений, выполняемых учащимися на уроке, и вне его.

Не менее важна роль творчества в эффективном межкультурном взаимодействии. Только творческий человек сможет творчески взглянуть на

проблемы, возникающие в межкультурном взаимодействии, и найти их соответствующие решения. Эффективность решения проблем зависит от умения очень быстро и разнообразно адаптировать имеющуюся информацию. Это способность посмотреть на проблему с новой точки зрения, найти нестандартные решения, заметить то, что упустили другие.

Отметим, что отношение учащихся к выполнению учебного задания обусловлено их творческим мышлением. Стремление вызвать интерес учащихся путем развернутого изложения информации не всегда оправдано. Считаем целесообразным деление материала на завершённые по смыслу части и включение этих частей в дифференцированные задания, которые бы подытоживались самими учащимися. Думается, что при составлении заданий целесообразно предпочитать диалоги страноведческого и краеведческого характера. Ещё в своё время Ф. Аронштейн указывал на преимущества упражнений и заданий, которые влияют на воображение, креативность, эмоции и решимость, активизируя учащихся к изучению языка [127, с.247]. Однако вопрос об объёме материала, содержащего межкультурный контекст, нуждается, как показывают наблюдения, в специальном рассмотрении, тем более что он может быть связан с количеством реалий, культурем, лакун и других лексических единиц, требующих специального комментария.

При формировании и развитии творческих способностей на уроках иностранного языка в начальной школе представляется целесообразным параллельное использование эпизодов из жизни и деятельности известных представителей англоязычных стран (политические лидеры, поэты, писатели, художники, музыканты и др.) и их знаменитых современников в родной стране, о городах-побратимах, достопримечательностях стран, о народных традициях, манерах, нравах, обычаях обоих народов, об укладе их повседневной жизни, формах проведения досуга, увлечениях, любимых занятиях, и др.

Любопытно, что сами школьники, как показывают наблюдения, проявляют позитивное отношение к изучению двух культур, они проявляют

интерес к межкультурной тематике, что и формирует их творческие способности. Это подтверждает в условиях школы мысль о том, что внимание к реалиям и лексическому фону (реалии, лакуны, фоновая лексика, культуремы и др.) повышает познавательный интерес обучаемых «благодаря тому, что язык усваивается не только как новый код для известного содержания, но и как носитель нового национально-культурного знания» [37, с.18]. Отсюда следует, что роль межкультурного диалога, как процесса генерирования новых идей и решения проблем с целью развития творческих способностей учащихся, неоспорима.

Но нужно отметить и то, что учителя играют основополагающую роль в процессе изучения языка и развития языковой и коммуникативной компетенций учащихся, включая их творческие способности. Четкое понимание учителем целей и задач обучения иностранному языку имеет важное значение для эффективного включения учащихся в творческую среду в процессе обучения. Верно воспринимая цели и задачи обучения учителя разрабатывают адекватные стратегии и методы.

Развитие творческих способностей учащихся начальных классов является важной задачей образовательного процесса. Вот несколько способов и приёмов, которые могут помочь в этом:

- Игровой метод: Игры могут быть отличным способом развития творческого мышления. Это могут быть как игры, развивающие логику и абстрактное мышление, так и творческие игры, например, рисование, конструирование, театральные постановки.
- Развитие воображения через литературу: Чтение художественной литературы, стихов и сказок может вдохновить детей и расширить их воображение. После чтения можно предложить им создать свою версию истории или изменить ее концовку.
- Творческие задания по изобразительному искусству: Можно предложить детям заниматься рисованием, лепкой, аппликацией. Важно поощрять оригинальность и самовыражение, а не стремление следовать шаблонам.

- Музыка и танцы: Занятия музыкой и танцами могут способствовать творческому развитию. Дети могут создавать свою музыку, танцевальные постановки, выражая свои чувства и идеи.
- Работа в группе: Коллективные проекты способствуют развитию творческих навыков и социальных навыков. Совместные творческие проекты, дискуссии и обмен идеями могут стать источником вдохновения для детей.
- Поддержка критического мышления: Можно задать учащимся вопросы, которые требуют нестандартного подхода к решению.
- Развитие навыков решения проблем: Задачи, требующие творческого решения, могут стимулировать развитие креативности. Это могут быть задачи по конструированию, созданию нестандартных решений к задачам.
- Поддержка интересов: Можно позволить детям выбирать темы, которые их интересуют, и развивать вокруг них проекты. Это усилит их мотивацию и творческий потенциал.
- Использование технологий: Использование интерактивных приложений, программ и ресурсов может стимулировать творческое мышление детей.

Примером такой работы учителя могут быть занятия типа «Цепные игры», «Творческое письмо», «Упражнения по написанию сценариев» и т.д. Творчески-ориентированные и организованные занятия должны помочь развивать беглость учащихся как в устной, так и в письменной иноязычной речи, а также улучшить их понимание грамматической структуры английского языка. Однако нужно признать, что формирование творческих способностей в иноязычном образовании успешно сопряжено с саморазвитием личности, учащихся в условиях межкультурного диалога, и преподавателю часто трудно создать дух творчества на каждом занятии, т.к. традиционное обучение не в полной мере дает возможности достижения созидательной цели, а разработка и введение дополнительных учебных материалов требует от учителя колоссальной работы и исключительного

трудолюбия. Важно создавать обстановку, в которой дети могут чувствовать свободу творческого выражения, а не бояться ошибок.

Итак, творчески-настроенные учащиеся нуждаются в креативных учителях. Только тогда, когда учителя готовы сами творить, их ученики будут чувствовать себя неограниченными в творческом аспекте. Педагоги несут ответственность не только за составление разнообразных приемов и способов обучения, но и за создание соответствующего творческого, позитивного, открытого и приятного климата в классе. В нем учащиеся должны чувствовать себя комфортно, мотивировано и свободно изучать язык и выражать свое мнение на нем. Поэтому преподаватели, на этапе обучения в вузе, должны получать надлежащую подготовку и инструкции, которые позволят им ознакомиться с понятиями творчества и соответствующей практикой, способствующей его развитию.

Устранение ошибочных представлений учителей о природе творческого мышления и связанных с ним навыков приводит к правильному выбору стратегий, подходов и мероприятий, которые формируют и развивают творческие способности учащихся. Кроме того, для эффективного укрепления творческого потенциала необходимо пересмотреть их место в учебной программе. Обучение развитию творческих способностей у учителей иностранного языка на этапе их вузовской подготовки должно стать одним из ключевых аспектов в образовательном процессе.

Подводя итог к настоящему разделу, отметим, что развитие творческих способностей в начальной школе в контексте изучения иностранного языка является ключевым направлением по нескольким причинам:

- иноязычная деятельность, осуществляемая в процессе выполнения упражнений, требующих творческого подхода способствует улучшению когнитивных навыков у детей. Изучение иностранного языка через творческие подходы помогает развивать логическое мышление, способности к анализу и синтезу информации, а также улучшает память и внимание;

- творческие методы обучения делают процесс изучения иностранного языка более увлекательным и интересным для детей. Это помогает создать позитивный опыт обучения и мотивирует учеников к дальнейшему изучению языка;
- творческие задания способствуют развитию у детей умения выражать свои мысли и чувства на иностранном языке. Это помогает им лучше понимать и использовать язык в реальных коммуникативных ситуациях;
- творческие проекты и задания могут включать элементы культуры стран, где говорят на изучаемом языке. Это содействует более глубокому осознанию культурных особенностей других стран и народов у детей, что способствует развитию их межкультурной компетентности;
- творческие задания предоставляют ученикам возможность самостоятельно вырабатывать идеи, решать проблемы и воплощать свои творческие замыслы. Это способствует развитию самостоятельности, уверенности в себе и самореализации.

Таким образом, развитие творческих способностей в начальной школе – это не просто дополнение к иноязычному обучению, а его ключевой элемент. Их развитие в контексте изучения иностранного языка не только способствует усвоению языковых навыков, но и развивает целый ряд навыков и качеств, необходимых для успешной адаптации и самореализации в современном мире. Использование креативных подходов делает изучение иностранного языка интересным, мотивирующим и эффективным, способствуя как языковому, так и личностному развитию учеников. Творческие задания помогают детям не только овладеть языком, но и подготовиться к жизни в современном мире, требующем нестандартного мышления, гибкости и способности к взаимодействию с людьми из разных культур. Таким образом, творчество становится важным инструментом, который открывает для детей не только мир нового языка, но и мир возможностей.

1.3. Психолого-педагогические основы развития творческих способностей учащихся начальной школы при обучении английскому языку

Начальная школа – это начало обучения и воспитания подрастающего поколения вне дома. В связи с изменением требований современного общества, меняющимися потребностями страны, психология нового поколения претерпела существенные изменения, и нынешняя задача состоит в том, чтобы изменить ее так, чтобы она отвечала требованиям жизни. Экономические и социальные проблемы, с которыми сталкивается современный мир, свидетельствуют о том, что сегодня человечество не в состоянии предвидеть появление новых проблем возникновения нестандартных ситуаций, а также не способно находить их эффективное решение. На наш взгляд, причины такого положения кроются в недостатках в системе образования. В настоящее время очень часто образование считается социальным институтом, обеспечивающим передачу приобретенного традиционным образом социального опыта новым поколениям. Люди настолько вжились в эту систему образования, что почти никогда не задумываются о том, что в условиях исключительного потребления знаний невозможно воспитать в подрастающем поколении способность к творчеству, проницательности и предвидению дальнейшей эволюции. По сути, такое образование является средством консервации прежних достижений, подавления дальнейшего развития общества, подчинения личности социуму, подавления самостоятельности, инициативности и творчества. Такая образовательная среда подавляет и блокирует подлинные человеческие, творческие способности учащихся, трансформирует их в адаптивные. В глобальном масштабе это приводит к тому, что уже в школе общество теряет самых талантливых учеников, и этот процесс продолжается в высших учебных заведениях. Это означает, что общество, в результате организации образования, подавляющего свободную личность к творчеству, уничтожает ее интеллектуальную элиту.

Исходя из этого, мы признаем, что развитие творческого мышления учащихся является ключевым аспектом современного образования, отсюда считаем важным рассмотреть вопрос обеспечения теоретической интеграции, основанной на принципах сложных динамических систем, объясняющих развитие творческих способностей учащихся начальной школы.

Для решения поставленных задач исследования необходимо раскрыть понятия «творчество», «способность» и «творческие способности».

Явление «творчество» исследовано в различных направлениях: педагогике, психологии, философии, социологии, политологии, методике преподавания языков, экономике и т.д.

Исследованием феномена «творчество» люди начали интересоваться с древних времен. В философии творчество рассматривается как акт человеческой творческой деятельности, направленный на создание новых качественных материальных и духовных ценностей. Исходя из этой методологической позиции, многие исследователи определяют творчество как процесс, в результате которого формируются новые материальные и духовные ценности, обладающие социальным значением.

Аристотель и Платон, в свою очередь, классифицировали творчество на две формы: «как божественное – акт рождения космоса и как человеческое – искусство или ремесло. Хотя Аристотель отрицал божественный акт творения, он же утверждал, что творчество есть создание нового и уникального, в то время как, по мнению Платона, способность творить – подчинена созерцанию» [77, с.34].

В настоящей диссертационной работе мы бы хотели более детально изучить теорию данной проблемы с точки зрения психологической и педагогической науки.

Проблема творчества в психологии.

В области психологии имеется отдельный раздел, посвященный изучению процесса творчества, который рассматривает способность человека создавать что-то новое и уникальное в различных областях своей

деятельности, будь то научная работа, технические изобретения, художественное творчество или повседневные ситуации. Говоря по-иному, «творчество в психологии – формирование, развитие и структура творческого потенциала человека» [75, с.182].

На рубеже XIX-XX столетий, т.е. с начальных времен существования психологии в качестве самостоятельной науки, психология творчества, хотя и не являлась самостоятельной областью знания, изучала определенные аспекты творческого процесса. В качестве основы для психологических исследований использовались тексты автобиографий, биографий, произведений литературных и философских авторов. В публикациях в основном обобщались накопленные данные, выделялись различные аспекты творческих способностей и качества творческой личности, а также анализировались фазы и природа творческого процесса.

Вопросы творчества в психологии исследовали множество ученых, например, Лев Выготский – советский психолог, чьи работы в области теории зоны ближайшего развития и концепции игры в обучении проливают свет на роль творчества в формировании мышления и обучении; Торренс (Torrence) и Гилфорд (Guilford) – американские психологи, известные своими исследованиями в области творческого мышления и разработкой методик для его измерения; Роберт Дж. Штернберг (Robert J. Sternberg) – американский психолог, известный своей теорией успешного интеллекта, которая подчеркивает важность творческого мышления в образовании и жизни и др.

В работах психологов Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна творчество отождествляется с творческой деятельностью. Так, у Л.С. Выготского есть утверждение, что творчество есть «...такая деятельность, которая создает нечто новое, так или иначе, будет ли это создание творческой деятельностью какой-либо вещи внешнего мира или известное построение ума или чувства, живущее и открывающееся в себе сам человек» [43, с.93].

В 1950 году, утверждая актуальность исследования творчества, американский психолог Д. Гилфорд предложил расширить исследования в данной области, но, к сожалению, знаний по данному вопросу в науке было недостаточно, а многие исследования, проводившиеся учеными, были системными, и этот факт спровоцировал снижение эффективности деятельности [83, с.146].

Позже над вопросом психологии творчества и его психоанализом работали: З. Фрейд, исследовавший мотивационный аспект и бессознательные компоненты творчества; К. Юнг, который основал аналитическую психологию, выделив личностное и творческое начало в человеке; Э. Нойманн, считавший, что человек обладает творческой функцией бессознательным образом, в спонтанных формах, как это делает природа; Альфред Адлер, создатель индивидуальной психологии, высказывавший убеждение в том, что у каждого человека с самого начала есть внутренний потенциал творчества, который позволяет им управлять своей собственной жизнью. [63, с.448].

Известно, что в творческом процессе человек проявляет практически все аспекты психических процессов, включая когнитивные, эмоциональные и волевые. Именно поэтому понятие «творчество» занимает важное место в психологической науке. Этот вопрос всегда остается актуальным, так как изменения в характере работы приводят к постоянному возрастанию роли творчества в жизни общества. [70].

Именно поэтому теоретическое освещение проблемы творческих способностей в психологии в достаточной мере отражены и в трудах современных ученых (В. Агеев, Д.Б. Богоявленская, Е.П. Варламова, Н.Э. Вишнёвая, Н.М. Гнатко, С.З. Гончаров, Е.П. Ильин, Я.А. Пономарёв, В.И. Слободчиков, Б.М. Теплов, Е.Е. Туник, А.О. Тутунджян, В.И. Тутюнник, Г.В. Усачева, Д.В. Ушаков, Н.П. Фетискин, Н.И. Фидельман, Б.А. Фролов, М. Вертгеймер, П. Вудс, Д.Ж. Гилфорд, П. Гудвин, А. Маслоу, С. Смит, Е.П.

Торренс, и др.), в которых освещаются определенные аспекты изучаемого явления.

Смысл человеческого существования, историческая судьба человека состоит в творчестве, порождении нового, индивидуальности и самостоятельности. Поэтому на настоящем этапе развития психология творчества «направлена на выявление факторов, делающих личность творчески активной» [124, с.30]. Из-за многообразия критериев для понимания новаторства и оригинальности, психология творчества представляет собой сложный раздел психологии, и в настоящее время существует несколько определений этого явления.

На современном этапе организации личностно-ориентированного иноязычного образования, а также в рамках проводимого исследования, рассматривающего проблемы формирования и развития творческих способностей учащихся младшего школьного возраста в контексте межкультурного диалога особо актуальна концепция Я.А. Пономарева: «потенциальным предметом психологии творчества может быть система взаимодействия субъекта с субъектом (объектом)» [83, с.145].

Как уже было отмечено во введении, процесс обучения иностранным языкам в школах Республики Таджикистан начинается с 3 класса, т.е. с 9-летнего возраста обучаемых. Рассматривая психологические особенности ребенка, начинающего изучать новый для него язык, нужно отметить, что в этом возрасте ребенок уже обладает достаточным количеством навыков, которые он может продолжить развивать, расширяя свои умственные способности в течение следующих нескольких лет в школе. Это тот этап, на котором дети начинают применять логику и рассуждения к конкретным событиям. Они изучают свойства и качества воспринимаемых предметов, умеют задавать вопросы о конкретных несоответствиях, начинают уверенно использовать символы и использовать их (например, понимая, что символ «+» означает сложение, а «-» вычитание).

В период начальной школы учащиеся демонстрируют быстрое развитие, как в школе, так и вне её, развивают широкий спектр умственных действий, овладевают способностью сохранять в памяти увиденное, услышанное, сказанное. В течение данного периода дети также начинают рассуждать более точно. У них наблюдаются особенности развития логического мышления, такие как умение делать выводы, определять причины и следствия, давать объяснения. У учащихся развивается высокий уровень систематической и эффективной умственной деятельности. Это выражается в том, что они способны овладеть познавательными установками об окружающей среде, о новых технологиях, проникающих в общество.

Наряду с этой способностью приходит понимание идентичности. Конкретные операции в этом возрасте – это момент, когда мозг претерпевает ряд существенных изменений, информация распространяется с большей скоростью через нервную систему, и различные части мозга начинают работать в координации друг с другом в новых комбинациях. Одним из результатов является то, что дети данного возраста начинают приводить в своей речи логические аргументы. Стратегии решения проблем также возрастают в этом возрасте. Вместо использования случайного метода для упорядочивания предметов или информации дети 8-9 лет могут использовать согласованные критерии для упорядочения предметов. В таком возрасте учащийся 3-4 класса начальной школы может лучше принимать чужую точку зрения, правильно рассуждать об объектах, которые слушатель не может видеть, развивать навыки восприятия перспективы с помощью иллюзий. Свои навыки учащийся 3-4 класса может продемонстрировать в способностях сосредоточить внимание. Дети этого возраста начинают понимать, что можно смотреть на одно и одновременно думать о чем-то другом.

Язык – это плод мысли. Особое внимание следует уделять языку и мышлению учащихся начальной школы. С началом школьного обучения мышление перемещается в центр сознательной деятельности ребенка [43, с.93].

Развитие творческого мышления, происходящее в процессе усвоения научных знаний, представляет собой другие познавательные процессы. В то же время, языковое развитие младших школьников характеризуется более глубоким владением родным языком. Теперь ученик может грамотно выражать свои мысли, желания, чувства, используя словарный запас родного языка.

На этапе начальной школы формируется психологическая основа познавательной деятельности учащихся, их воображения, мечтаний, творческого мышления и мыслительных операций: анализа, обобщения, обобщения, сравнения и т.д. При этом начинают появляться необходимые базовые навыки, такие как оценка действий, выводы и выражение мнения. Еще одной важной особенностью младших школьников является их высокое эмоциональное состояние.

Таким образом, в возрасте от 8 до 10 лет дети учатся умственно комбинировать, разделять, упорядочивать и преобразовывать объекты и действия. Они учатся сохранять в памяти массу, площадь, объем. Их способность применять логику и рассудок возрастает, равно, как и способность фокусировать внимание. Они могут учитывать несколько точек зрения и применять различные продуманные стратегии. Хотя они еще и затрудняются с пониманием абстрактных или гипотетических концепций, они в состоянии применять умственные операции к конкретным проблемам, объектам и событиям.

Стоит отметить, что способности являются одними из ключевых психологических характеристик личности и многие исследователи, рассматривая вопрос о способностях, ассоциируют их с умениями в конкретной сфере деятельности, причем понятие «способность» исходит из индивидуальных особенностей лица, занимающегося этой деятельностью.

Б.М. Теплов считает, что способности не могут существовать иначе, как в непрерывном процессе развития. Способность, которая не развивается, со временем утрачивается на практике человеком, когда он ее не использует [102, с.328].

С.Л. Рубинштейн способности человека характеризует как сложное синтетическое образование, включающее в себя комплекс данных, без которых человек был бы не способен к любой конкретной деятельности, а также свойства, которые развиваются только в процессе определенным образом организованной деятельности [156].

Под способностями А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский понимают такие психологические особенности человека, которые предопределяют успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые не ограничиваются наличием этих знаний, умений и навыков.

М.М. Калашников считает, что «способности – это индивидуально-психологические особенности личности, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее реализации» [156].

По мнению Б.Г. Ананьева, способности – это «проявление творческого развития разума, а не простое накопление знаний, следовательно, проявление творческого применения этих знаний, авторская позиция самого человека относительно знаний, которые он усваивает самостоятельно и осознанно. Таким образом, предполагается, что способность – это не простое накопление знаний» [156].

Говоря в своей работе о психологических основах развития творческих способностей учащихся, мы ссылаемся на работы Я.А. Пономарева, в которых он рассматривает следующие стадии творческого процесса:

- «I этап (сознательная работа) – подготовка — особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска новой идеи;
- II этап (бессознательная работа) – созревание – бессознательная работа над проблемой;
- III этап (переход бессознательного в сознание) – вдохновение – в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, открытия, вначале в гипотетическом виде;

- IV этап (сознательная работа) – развитие идеи, её окончательное оформление и проверка» [44, с.231].

Исходя из этого, можно сказать, что творчество – это процесс превращения воображаемых идей в реальность. Когда учащиеся находятся в классе, они обобщают предыдущие знания и используют их с новыми, создавая и внедряя инновации на основе того, что они наблюдают, развивают и размышляют. Для этого творческая деятельность учащихся предполагает взаимосвязь двух процессов: мышление и деятельность – производство и реализация идеи. И здесь иностранный язык служит образовательным контекстом, внутри которого можно убедиться, работает ли он площадкой для развития творческих способностей учащихся, или нет.

Однако, начиная с мышления, в конечном итоге, учителя должны думать о результатах, поэтому хотелось бы добавить, что после осуществления речемыслительной деятельности своих учащихся, они могут проанализировать, что сработало, а что нет, чтобы понять, что нужно изменить в процессе обучения иностранному языку.

Исследовав вопрос о психолого-педагогических основах развития творческих способностей учащихся начальной школы при обучении английскому языку, мы сформулировали собственное понимание показателей наличия творческих способностей у обучаемых:

- видеть проблему там, где ее не видят другие;
- упрощать мыслительные процессы путем замены нескольких концепций одним символом и/или применением более информативных символов;
- использовать умения и навыки, приобретенные при решении одной задачи, для решения другой;
- видеть мир как интегральное целое, без деления на составные части;
- умение легко соединять далекие по смыслу понятия;
- предоставлять соответствующую информацию из памяти в момент ее необходимости;
- выбирать один из вариантов решения задачи до ее проверки;

- интегрировать новую информацию в уже имеющуюся систему знаний;
- воспринимать предметы в их реальной природе;
- легко генерировать идеи.

В защиту правомерности гипотезы настоящего исследования считаем, что именно межкультурный диалог на уроках иностранного языка может явиться важным аспектом и условием для развития творческих способностей учащихся в процессе иноязычного образования. Внутри межкультурной среды, создаваемой на уроках, на фоне обсуждения личностных, экономических, демографических, этических и др. вопросов могут развиваться не только лингвистические и коммуникативные навыки, но и творческие способности обучаемых.

Как известно, в 3-4 классах большую часть упражнений целесообразно выполнять посредством различных дидактических игр. Кроме того, на этом этапе выполняются полноценные коммуникативные упражнения, повышающие уровень навыков устной речи обучаемых. Они разрабатываются на основе картинок, реальных жизненных моментов, диалогических текстов. Поэтому, следуя классификации Я.А. Пономарева, формирование творческих способностей обучаемых в начальной школе через иноязычный межкультурный диалог, в нашем понимании, выглядит, к примеру, следующим образом:

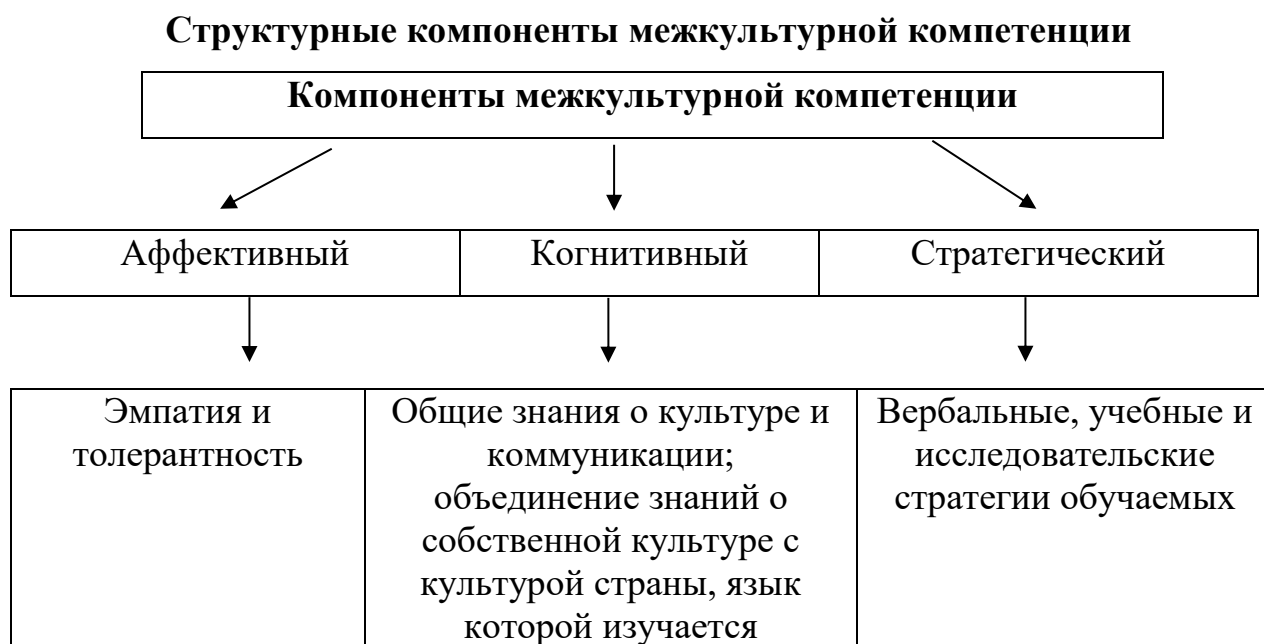
- I этап (сознательная работа) – подготовка – использование визуальных материалов, представляющих, к примеру, моменты из традиций празднования Пасхи в США (Easter traditions in the US) и Праздника Рамадан в Таджикистане (Eid al Fitr in Tajikistan), с целью вдохновить учащихся на поиск новых идей при ознакомлении с изображениями;
- II этап (бессознательная работа) – созревание – построение и быстрое развитие новых концепций на основе анализа воспринятых образов, что представляет собой процесс эволюции основной идеи;
- III этап – спонтанное появление идеи в сознании учащегося, возникающей в результате вдохновения, переходящего из бессознательного в сознательное

состояние, мотивирует разработку гипотетических концепций для улучшения наглядности выражения мысли в форме и содержании;

- IV этап (сознательная работа) – выработка итоговой формы и выражение концепции.

Итак, развитие творческих способностей как процесса генерации новых идей через призму межкультурного диалога вполне допустимо. В свою очередь, нет сомнения, что для обеспечения эффективного иноязычного общения необходимо сочетать межкультурную компетенцию с творческими способностями. Это значит, что наряду с развитием иноязычной коммуникативной компетенции учащихся и их творческих способностей успешно развивается их межкультурная компетенция.

Таблица №1



При формировании творческих способностей обучаемых в начальных классах посредством иноязычного межкультурного диалога нельзя забывать и о структурных компонентах межкультурной компетенции. Схематично они предложены современным немецким ученым А. Кнарп-Поттофф [141, с.207]:

Итак, как видно из представленной таблицы, творческие способности учащихся выражаются средствами языка в акте коммуникации и являются одной из составляющих межкультурной компетенции, т.к. под владением

данной компетенцией мы понимаем не только лингвистические способности, но и взаимодействие обучаемых с окружающими, готовность к коллективной работе, умение вести диалог.

«Диалогической форме общения в диаде «ученик – учитель» свойственны следующие особенности: личное равенство педагога и воспитанника, «субъект-субъектные» отношения; сосредоточенность педагога на потребностях ребенка; сотрудничество и согласие; свобода дискуссии, передача норм и знаний как личностного опыта, требующего индивидуального осмысления; стремление к творчеству, личностному и профессиональному росту; стремление к объективному контролю за деятельностью учащихся, индивидуальному подходу к учету полимотивированности их поступков» [74, с.5].

Рассмотрев различные точки зрения психологов о проблеме формирования творческих способностей учащихся начальной школы посредством диалога, мы пришли к выводу, что психология творчества – это спонтанное воплощение потенциала разума человека, направленного на выполнение речевой деятельности новым, оригинальным путем.

Психология творчества требует диалога и сотрудничества, и ее результаты являются результатом не индивидуального мышления, а совместных усилий. В рамках исследуемой проблемы, опираясь на вышеизложенное, считаем, что для развития творческих способностей от учителя иностранного языка требуется верный отбор и организация содержания обучения. Он должен уметь провоцировать процесс, разрабатывая новые приемы обучения уникальными, интересными речевыми образцами, вопросами, которые указывают на новизну, оригинальность и ценность ответов; изобретать такие учебные материалы, при изучении которых учащиеся смогут черпать не только лингвистические знания, но и использовать информацию, полученную на занятиях по другим предметам (междисциплинарная связь). Урок иностранного языка должен служить площадкой для реализации различных точек зрения, основанных на

социальном и/или личном опыте учащихся, где они могут поделиться чем-то интересным, уникальным.

В качестве ещё одного примера приведем и другой – письменную речь, способствующую развитию творческих способностей. Благодаря специальным приемам обучения творческому письму учащиеся не испытывают никакого нажима, давления, они свободно выражают свою точку зрения, включают воображение, демонстрируют полученные знания и, что немаловажно, они испытывают самоудовлетворение от изучения иностранного языка.

Проблема творчества в педагогике.

Понятие творчества в педагогике появилось давно и до сих пор имеет огромное значение, т.к. формирование творческих способностей обучаемых в процессе обучения и воспитания оттачивает их личностный потенциал, подготавливая к преодолению возникающих трудностей, стимулирует их мышление, самостоятельность, инициативность, мотивирует их к инновациям, к приобретению знаний, повышает внутреннюю духовность, наружный облик в глазах сверстников, закаляет их независимость.

Вопросами творчества, и в частности творческих способностей занимались многие педагоги. Исследованию проблемы творчества педагога, его личностных и профессионально-значимых качеств, влияющих на результаты обучения и воспитания, посвящены исторические труды Я.А. Коменского, А. Макаренко, Й.Х. Песталоцци, К.Д. Ушинского, М. Монтессори и др.

На рубеже XX – начала XXI вв. к проблеме творчества проявили интерес Ю.К. Бабанский, В.А. Дмитриенко, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, В.В. Краевский и др.

Но хотя вопрос подготовки творческой личности учителя и учащегося рассматривался в многочисленных диссертационных, монографических работах и научных статьях, данная проблема наиболее актуальна сегодня, т.к. постмодернистские условия в получении знаний диктуют школам новые

требования, указывая на то, что «современные ученики должны быть творческими, иметь способность сотрудничать в группах и уметь приобретать информацию для того, чтобы справиться и преуспеть в жизни и деятельности в XXI-м веке» [148, с.41].

Сегодняшние последователи знаменитых педагогов, например, А.Г. Алейников, В.В. Попов, А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский, М.М. Зиновкина, С.М. Наседкина, а также наши зарубежные коллеги J. Dewey, R. Florida, B.Zlotin, A. Zusman, E. Arich и др. рассматривают другие необъятные стороны творчества.

В педагогике «творчество – это деятельность человека по созданию качественно нового, осознанно воспринимаемого им как порожденного внутренним стремлением к самореализации или объективной потребностью человека деятельность, рассматриваемая как на субъективном и объективном уровне (в зависимости от характера творчества), по критерию признания новизны» (В.В. Попов). «Содержанием творчества считается решение нестандартных задач в любой сфере деятельности» (А.Н. Цветков).

Сегодня глубина изучения проблемы творчества в педагогике привела к тому, что появилась отдельная «творческая педагогика» - наука и искусство творческому обучению [15, с.29-34]. «Сущностью творческой педагогики является то, чтобы научить учащихся творчески учиться и стать создателями самих себя и создателями своего будущего» [126, с.327].

По Б. Злотину и А. Зусман «Творческая педагогика – это попытка заменить битву между учителем и обучаемыми борьбой детей за самосовершенствование» [154, с.9].

В нашем понимании целью творческой педагогики является не просто передача знаний или развитие базовых навыков, а глубокая трансформация учебного класса в динамичное пространство творческого учебного процесса. Здесь обучаемые не только осваивают предметные знания, но и активно вовлекаются в деятельность, которая способствует раскрытию их креативного потенциала. Такой процесс учит их мыслить самостоятельно,

генерировать уникальные идеи, находить нестандартные решения и адаптироваться к вызовам современного мира.

Творческая педагогика направлена на формирование обучаемых как активных и самостоятельных субъектов образовательного процесса. Они становятся не пассивными потребителями информации, а ее создателями, способными применять полученные знания в различных жизненных ситуациях. В таких условиях обучение выходит за рамки стандартного подхода, предлагая учащимся среду, где они могут экспериментировать, исследовать и осознавать свои способности.

Главной задачей творческой педагогики является подготовка учащихся к жизни в быстро меняющемся мире, где растущая сложность и темпы развития требуют гибкости, инициативности и высокой мотивации к обучению. Вместо механического усвоения материала, как это часто происходит в традиционной школе, творческая педагогика предлагает пути к созданию личности, способной адаптироваться к любым изменениям и одновременно вносить вклад в развитие общества.

Таким образом, творческая педагогика не только отвечает на вызовы времени, но и закладывает основы для формирования социально активной, ответственной и многогранной личности. Это обучение, которое готовит не просто специалистов, а людей, способных строить будущее и жить в гармонии с собой, обществом и окружающим миром.

Анализируя эту проблему с данной позиции, Э.В. Ильенков намечает следующий путь ее совершенствования: «Надо организовывать процесс усвоения умственной культуры так, ...чтобы ребенок постоянно был вынужден тренировать не только (и даже не столько) память, сколько способность самостоятельно решать задачи, требующие мышления в собственном и точном смысле слова – «силы суждения», умения решать, подходит ли данный случай под ранее усвоенные правила или нет, а если нет, то, как тут быть?» [62, с.112].

Сегодня концепция «творческая педагогика» получает широкое распространение – она изучается учеными, используется в статьях, монографиях, учебниках. Нет никаких сомнений, что данная концепция будет развиваться и внедряться в практику быстрыми темпами, т.к. в современной науке она занимает достойное место, и сегодня «творческая педагогика вместе с граничащей с ней концепцией творческой андрагогии создает общую область, которую можно назвать «креалогией» [126, с.339].

Таким образом, в качестве пути развития творческого мышления учащихся рассматривается путь решения задач как ведущий аспект обучения. Педагог, стимулируя формирование и развитие творческих способностей учащихся всеми возможными средствами иностранного языка, и учащийся, в свою очередь, работая над иноязычной речью, развивают своё мышление, у них обоих совершенствуются мыслительные процессы: анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение.

Очень часто творчески способные учащиеся могут ознакомиться с новым языковым материалом самостоятельно, а учитель лишь проверяет их понимание при выполнении упражнений. Однако говоря о требованиях к педагогам, отметим, что творческое преподавание отражает деятельность учителей, которые умеют использовать креативные подходы, позволяющие сделать обучение более эффективным, интересным, увлекательным, захватывающим и эффективным. Творческое обучение предмету включает в себя активацию учебных стратегий обучаемых, стимулирование их творческого мышления и уверенность в выражении новаторских идей в процессе выполнения оригинальных заданий. Творческое обучение обеспечивает высокий уровень мотивации учащихся, их способность общаться, развивает умение заинтересовать, вовлечь в учебный процесс. Систематическое использование творческих задач в учебном процессе соответствует не только практическим целям обучения, но и обеспечивает подготовку к будущей деятельности, поскольку школа стремится формировать навыки, необходимые для успешной деятельности в реальной

жизни, и «всякая деятельность выступает как иерархия более общих и более частных практических и познавательных задач, которые как цели и средства могут меняться в ней местами» [30, с.19].

Этот путь вполне применим и в преподавании иностранных языков, так как речевой акт – это всегда решение определенной задачи, а ситуация, в которой он осуществляется, – это условие задачи. Учебная деятельность, подготавливающая к речи, также может быть рассмотрена как цепь задач, связанных с количественным и качественным изменением речевых единиц, их дифференцированием, комбинированием и др. Поэтому в процессе преподавания иностранного языка обучение учащихся овладению лишь устной и письменной речью, а также грамматическими структурами является недостаточным, и отсюда педагогическое воздействие, применяемое в процессе обучения, признается крайне значимым и требует разнообразных действий и мероприятий, направленных на развитие творческих способностей учащихся. Иными словами, основная цель иноязычного образования заключается в развитии ребенка, и знания не должны являться конечной целью обучения, а всего лишь средством для его развития.

Итак, психолого-педагогические основы развития творческих способностей учащихся начальной школы при обучении английскому языку включают учет возрастных особенностей, использование мотивации, творческих методов, индивидуального подхода и эмоциональной составляющей обучения. Эти элементы создают комплексный подход, который помогает не только освоить иностранный язык, но и развить личностные и когнитивные качества учеников, что является важным шагом в их образовании и социальном развитии.

1.4. Интеграция культуры в процесс изучения английского языка в начальной школе с целью развития творческих способностей обучаемых

На современном этапе развития педагогической науки изучение иностранного языка посредством диалога культур является особо актуальным и эффективным, т.к. он содействует формированию языковой личности, осмыслению, пониманию и восприятию обучающимися материальных и духовных ценностей родной и иной культуры, взаимопониманию общечеловеческих идей, подготовке к осуществлению межличностного и межкультурного контакта, способствует формированию и развитию их творческих способностей.

Творческие задания, связанные с культурой стран изучаемого языка, расширяют кругозор учащихся и формируют уважение к другим культурам. Дети могут рисовать флаги, готовить простые блюда или участвовать в играх, характерных для изучаемой культуры. Это не только углубляет понимание языка, но и учит детей толерантности и уважению к культурным различиям.

Возможности использования сведений о культуре стран изучаемого языка в процессе иноязычного образования рассматривались в работах отечественных и зарубежных авторов (М.А. Абдуллаева, Ф. Бахтеллер, Е.М. Верещагин, М.А. Джураева, Ю.Е. Прохоров, А.К. Маркова, Р.К. Миньяр Белоручев, С.В. Перкас, В.В. Сафонова, И.Т. Торсуева, Л.В. Фарисенкова, D. Webster, L. Elonen, L. Kirveskari, M. Molinie, G. Mounin и мн.др.). Однако многие вопросы практического использования межкультурного диалога при обучении английскому языку в начальной школе до сих пор остаются малоизученными. Хотя в последнее время в научной литературе довольно много и часто говорится о диалоге культур, в настоящем параграфе вернемся к его истокам и постараемся ответить на вопросы: Что же такое «диалог культур»? Каковы место и роль диалога культур на уроках английского языка в процессе обучения, в нашем случае, в начальной школе?

Прежде чем ответить на эти вопросы, опишем, как мы понимаем «диалог культур» в своем сознании.

Соотношение языка и культуры появилось не сегодня. Исследованием проблемы самого диалога занимались с античных времен. Мыслители античной Греции, включая софистов, а также Сократ, Платон, Аристотель и ученые эпохи эллинизма, формировали пространство диалога на основе духовной культуры. Их подход основывался на уважении к плюрализму мнений, равноправии точек зрения, а также на принятии общечеловеческих принципов, свободы и ценности как личности, так и общества в целом.

В эпоху Средневековья диалог применялся, преимущественно, в нравственных целях. «Внутренне диалогичен философский трактат Абеяра «Да и нет» (1122 г.). А в другом своем сочинении «Диалог между философом, иудеем и христианином» он предвосхитил не только диалог конфессий, но и диалог культур» [66].

Гораздо позднее, приблизительно два века назад, внимание к проблемам диалогических отношений проявили немецкие философы Иммануил Кант, Йоганн Готлиб Фихте и Фридрих Шеллинг. Они в своих трудах исследовали природу субъекта, его способности к познанию, а также взаимосвязи между субъективностью и межсубъективностью.

Еще В. Гумбольдт (1767-1835) раскрывал идеи языкового мироведения за пару веков до наших дней: «Различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия... разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее...» [53, с.305].

По В. Гумбольдту «взаимосвязь языка и культуры раскрывается следующим образом:

- а) материальная и духовная культура воплощается в языке;
- б) всякая культура национальна, национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира;
- в) языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма;
- г) внутренняя форма языка – это выражение «народного духа» его культуры;

д) язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром"[53, с.305].

В XX веке, развивая идеи вышеперечисленных философов, Л. Фейербах, И. Гердер взаимодействие культур рассматривали как механизм для сохранения культурной разнообразности. Также этими вопросами занимались такие ученые, как Мартин Бубер, Франц Гогартен, Франц Розенцвейг, Отто Розеншток-Хюсси, Герман Коэн, Франц Эбнер и другие.

Проблема диалога привлекала внимание исследователей в различных областях, таких как социалингвистика (Леонид Щерба, Лев Якубинский), литературная и философская герменевтика (Ханс-Георг Гадамер), феноменология (Эдмунд Гуссерль, Мераб Мамардашвили), фундаментальная онтология (Мартин Хайдеггер), литературоведение и семиотика (Андрей Аверинцев, Михаил Бахтин, Михаил Лакшин, Юрий Лотман), основы коммуникации (Александр Моль, Владимир Боров) и так далее. Взаимодействие культур исследовали ученые, такие как Клод Леви-Стросс, Геннадий Хершковец, Светлана Артановская, Сергей Арутюнов, Борис Ерасов, Леонид Ионин, Надежда Иконникова и другие.

Значимые для педагогической науки работы Эдварда Холла (Edward T. Hall) пролили свет в изучение межкультурных различий в коммуникации и взаимодействии, труды Клаус-Дитера Бауманна (Klaus-Dieter Baumann) посвящены проблемам межкультурного общения и обучения иностранным языкам, исследования Майкла Байрама (Michael Byram) известны в области межкультурной педагогики и иноязычного образования.

К концу XX века под знанием культуры страны чаще понималась «высокая культура» (high culture), например, исторические памятники, искусство, литература. Однако сейчас культура понимается гораздо глубже и шире, и мы понимаем, что для развития межкультурной компетенции учащихся, изучающих английский язык, необходимо освоить знания о жизни, традициях, образе жизни и менталитете говорящих на этом языке, о

верованиях определенной нации и класса, а для этого на уроках должен присутствовать контакт культур.

Здесь правомерно задаемся вопросом: является ли любой контакт культур диалогом? В данном случае обратимся к книге американского ученого Филиппа Бока (Phillip Bock) «Culture shock» (1981). В ней он описывает приезд иностранца в чужую страну, где он сталкивается с определенными трудностями, для преодоления которых ему нужно знать формы контакта:

1. «Геттоизация (отгораживание от всякого соприкосновения с чужой культурой);
2. Ассимиляция (отказ от своей культуры и стремление усвоить культурный багаж чужой страны);
3. Культурный обмен и взаимодействие (промежуточный способ, предполагающий доброжелательность и открытость обеих сторон друг другу);
4. Частичная ассимиляция (уступки в пользу инокультурной среды в какой-то из сфер жизни при сохранении верности своей традиционной культуре и других сферах);
5. Колонизация (навязывание чужой культуре собственную культуру, собственные ценности, нормы и модели поведения)» [129, с.379].

Исходя из такой классификации, из всех форм контакта мы считаем целесообразным использовать на уроках иностранного языка третью форму контакта, т.е. диалог культур. Приемы создания такого диалога в процессе обучения описаны в следующем параграфе диссертации.

Диалог является не только основным средством к пониманию, но и мощным инструментом для построения мостов между различными культурами. Культурное образование, в свою очередь, выступает ключевым компонентом этого процесса, поскольку оно формирует у человека базу знаний, навыков и установок, необходимых для успешного ведения диалога. Через диалог мы не просто знакомимся с культурой друг друга, но и учимся

передавать и принимать основные ценности, понимать различия и находить точки соприкосновения, которые способствуют взаимопониманию.

Организация иноязычного межкультурного диалога требует осознания его многогранности. Диалог представляет собой не просто общение на разных языках, а глубокую форму взаимодействия культур, где каждая сторона стремится не только выразить себя, но и понять другого. Его главная задача заключается в поиске общего в разнообразии, построении единства на основе уважения и принятия различий. Это процесс, в котором участники учатся ценить уникальность культурных традиций и одновременно находить универсальные ценности, объединяющие людей.

Стремление к взаимопониманию и поиск общности в различиях — это основополагающие принципы, которым необходимо обучать детей с раннего возраста. Они являются базой для успешного участия в межкультурном диалоге и подготовки к жизни в глобализованном мире, где взаимодействие с представителями различных культур становится частью повседневной реальности.

Для того чтобы развивать у детей способность вести межкультурный диалог, важно создавать образовательную среду, где они смогут на практике учиться слушать, задавать вопросы, уважать точку зрения собеседника и анализировать полученную информацию. Такая среда должна не только способствовать изучению иностранного языка, но и формировать у детей умение понимать культурный контекст, в котором этот язык существует, осознавать его значение и уметь использовать его для эффективного общения.

Таким образом, через диалог и культурное образование мы не только развиваем коммуникативные навыки, но и помогаем детям становиться более толерантными, открытыми и готовыми к сотрудничеству. Это формирует их как граждан мира, способных строить гармоничные отношения с людьми из

разных культур и активно участвовать в процессе создания более взаимосвязанного и мирного общества.

Согласно М.М. Бахтину, диалогический принцип заключается в том, что каждый текст или культурное произведение представляет собой множество голосов, пересекающихся и взаимодействующих между собой. Каждый голос выражает свою точку зрения, свое видение мира и свои ценности. Таким образом, культурное произведение не является однозначным или закрытым, оно открыто для различных интерпретаций и включает в себя диалог с другими культурными контекстами и традициями. Идея диалога культур в работах учёного выходит за рамки литературного анализа и распространяется на все аспекты культуры и общества. Он рассматривает культуру как непрерывный диалог между различными культурными традициями, идеями и ценностями. В этом диалоге культур происходит постоянный обмен опытом, взаимное влияние и трансформация. По М.М. Бахтину «диалог культур – это взаимопонимание участвующих в этом процессе, и в то же время сохранение своего мнения и сохранение дистанции» [22, с.354]. Значит, мы должны понимать, что надо принимать чужое мнение, но все-таки отстаивать собственное.

Итак, концепция диалога культур подчеркивает важность многообразия и взаимодействия культурных голосов в создании богатого и динамичного культурного ландшафта. Однако, говоря о месте диалога культур на современных уроках иностранного языка, мы сталкиваемся с вопросами: Почему диалог культур необходим в иноязычной аудитории? Всегда ли диалог культур возможен при обучении иностранному языку? Какие факторы влияют на его проведение в стенах классной аудитории?

Отвечая на первый вопрос можно ответить, что диалог культур является важным аспектом обучения в начальных классах по нескольким причинам:

- в начальных классах дети только начинают формировать свои представления о мире и культуре. Диалог культур позволяет им изучать и

понимать различные культуры, традиции и обычаи других стран и народов, что способствует их культурному обогащению и развитию толерантности;

- участие в диалоге культур помогает детям развивать коммуникативные навыки, такие как умение выражать свои мысли, слушать и понимать точки зрения других людей, задавать вопросы и активно участвовать в обсуждении;

- в современном мире важно учить детей открытости к другим культурам и пониманию многообразия мировоззрений. Диалог культур помогает детям осознать свою принадлежность к мировому сообществу и готовиться к жизни в глобальном обществе;

- обсуждение и изучение различных аспектов культуры могут стимулировать творческое мышление детей, помогая им видеть мир с новых ракурсов и находить нестандартные решения проблем.

Таким образом, диалог культур в начальных классах играет ключевую роль в формировании у детей толерантного и культурно-осведомленного отношения к окружающему миру.

Теперь попытаемся ответить на следующий вопрос. Хотя развитие беглого говорения и коммуникативной компетенции требует большего, чем просто производство запоминаемых моделей, предложенных учителем, как показали наблюдения, в традиционной школе возможности учащихся экспериментировать высказывание собственного мнения весьма ограничены и случаи использования нефиксированных диалогов на уроках крайне редки. Для ведения межкультурного диалога учителя должны иметь способности проводить соответствующие эксперименты, не стесненные методическими ограничениями, и применять эклектические подходы наравне с другими методами, чтобы обеспечить высокую эффективность процесса формирования иноязычных компетенций у учащихся, т.е. сам учитель должен быть достаточно компетентным для его ведения. Педагогам надо концептуализировать свою профессиональную деятельность – профессиональную самостоятельность, профессиональную идентичность, приверженность своей профессии. Им нужно уделять особое внимание

природе языка, самобытности и культуре в условиях межкультурного образования, т.к. действия учителя в таком диалоге носят сложный, нюансовый и динамичный характер, при выполнении которых он часто сталкивается с конкурирующими видениями проблемы со стороны учащихся.

Что же касается высшей школы, готовящей учителей иностранного языка, подчеркнем важность пересмотра, переоценки и переосмысления парадигмы подготовки будущих учителей в стенах вуза для взаимодействия с сегодняшним глобализованным миром. Это свидетельствует о значении реформы учебных планов и программ, учитывающих языковую и культурную самобытность обучаемых и позволяющих им использовать английский язык в качестве языка, на основе которого развивается их национальное, международное и межкультурное самосознание.

Урок иностранного языка является созданным учителем – мастером художественное творение, владеющим методикой обучения как искусством. "Не зря под творческой направленностью педагогической деятельности будущего учителя иностранного языка профессор М.А. Абдуллаева предусматривает «... владение общей культурой интеллектуальной деятельности через активизацию мышления, памяти, восприятия, внимания, воспроизведения, речевого этикета и культуры поведения, педагогического общения; умение ориентироваться в происходящих по своему масштабу глобализационных и интеграционных процессах в условиях единого мирового образовательного пространства, суть которых заключается в поликультурности современного образования с широкой и всеобъемлющей языковой подготовкой будущего учителя иностранного языка» [10, с.29]. Отсюда, перед вузами стоит задача создания соответствующих условий, которые способствуют развитию креативности у учителя; вуз должен обучать его самостоятельному творческому подходу в педагогической работе, а также формировать его личностные качества, необходимые для успешного и продуктивного педагогического взаимодействия.

Другой фактор для ведения диалога культур на уроке иностранного языка – учебник. Помимо многочисленных положительных отзывов, учебники по иностранным языкам советского периода преимущественно оставались монологичными, отражая советский образ жизни, и лишь отдельные фрагменты включали в себя элементы «высокой культуры» страны, язык которой изучался.

С окончанием советской эпохи при построении учебников маятник качнулся в другую сторону, и стали активно использоваться УМК, изданные за рубежом, в которых, наоборот, не было места отечественной культуре (Headway, Step by step, и др.). На наш взгляд, это все-таки была колонизация сознания, как это имело место даже в советское время, путем реализации, например, различных радиопроектов: (This is a Voice of America; This is a Jazz Hour) и т.п.

Отрадно, что на современном этапе развития педагогики и методики в современных учебниках постепенно начали присутствовать элементы двух культур – британской и русской (к примеру, УМК «Forward» под редакцией проф. М.В. Вербицкой). В данном учебнике наблюдается присутствие обеих культур (английской и русской), их взаимодействие, общение, сравнение, поиск общности, выявление различий и восприятие толерантности.

Прав М.М. Бахтин, который утверждал, что «чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом... между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [22, с.355].

К сожалению, в современных учебниках по английскому языку для национальной (таджикской) школы, заданий, направленных на развитие творческого мышления через призму межкультурного компонента мы не нашли. Как уже было сказано в главе 1 диссертации, для анализа мы взяли

учебник английского языка для третьего класса общеобразовательных учреждений «Забони англисӣ», автором которого является А. Саидов. Из анализа третьего издания учебника стало ясно, что в нем представлено большое количество разнообразных заданий на развитие видов речевой деятельности, но что же касается упражнений с элементами межкультурного диалога, направленных на развитие творческого мышления, они в учебнике не встречаются.

Первоначальное исследование учебных пособий для начальной школы, а также результаты наблюдений, демонстрируют основные направления в выборе краеведческого контента. Предпочтение отдается информации и источникам информации о жизни и быте представителей титульной нации – таджиков, что представляется в некоторой степени не совсем обоснованным и не перекликается с тенденцией, проявляющейся в современной теории и практике иноязычного образования. По соотношению с информацией о стране изучаемого языка удельный вес национального аспекта в учебных материалах больше, что, по-видимому, объясняется стремлением сочетать работу по развитию устной речи с работой по усвоению лексики и грамматики на материале тематики, которая близка жизненному опыту учащихся, что не всегда является оправданным.

Информация о стране изучаемого языка, которая бы охватывала общие сведения о ее географическом положении и природных особенностях, о знаменитостях, культурной и исторической сцене городов, обычаях и жизни местных жителей, биографические сведения о выдающихся личностях страны, включая литературных классиков, художников и известных композиторов, а также простые материалы на языке, доступные для учащихся, к сожалению, отсутствуют в учебниках по английскому языку для начальных классов, и это преграждает путь для создания диалога культур на уроке английского языка.

Новые сведения, включенные в межкультурный диалог, на уроках английского языка важны, ибо информация, уже известная учащимся, не

всегда вызывает у них познавательно-творческого интереса, поэтому учебные задания, представленные в книге, не воспринимаются ими как значимые. Такие учебники, к сожалению, могут выступать в качестве фактора, тормозящего развитие креативности – недостаточное количество продуктивных заданий на уроках сдерживает развитие творческого мышления младших школьников. Из этого следует, что для таджикской школы пришло время для создания новых учебников, содержащих в равной мере элементы родной культуры и инокультуры. Для того, чтобы научить учащихся беспрепятственному пониманию языка и формировать их коммуникативную и межкультурную компетенции, а также развивать творческие способности, нужно донести им идею диалога культур в процессе обучения.

Основной целью обучения английскому языку в начальных классах является не только развитие базовых устных навыков, но и формирование у учащихся способности свободно и уверенно использовать язык в различных ситуациях. В классной аудитории, как правило, говорение носит репродуктивный характер, что обусловлено спецификой обучения. Задания на уроках часто направлены на воспроизведение речи по заданным учителем моделям, что помогает сформировать первоначальные навыки, но недостаточно развивает способность к творческому и самостоятельному выражению мыслей.

Для того чтобы языковое обучение стало более эффективным и способствовало развитию полноценной иноязычной коммуникативной компетенции, важно включать задания, которые побуждают учащихся использовать язык в нестандартных ситуациях. Такие задания требуют от них не только знаний, но и творческого подхода, активизации креативного мышления и готовности адаптировать изученные конструкции к новым контекстам. Это особенно важно в условиях, когда обучение происходит вне естественной языковой среды, что требует дополнительных усилий для создания мотивации и вовлеченности учащихся.

Стимулирование творческого мышления учащихся возможно благодаря использованию разнообразных подходов. Помимо работы с реальными и естественными ситуациями, которые могут быть представлены с помощью визуальных материалов, таких как картинки, фотографии и видеофрагменты, важное место занимают воображаемые сценарии. Эти сценарии, описанные словесно или в виде игровых заданий, помогают учащимся развивать не только речевые навыки, но и воображение, креативность и умение импровизировать. Включение таких методов позволяет учащимся выйти за рамки стандартного воспроизведения готовых фраз и конструкций. Они начинают учиться выражать свои мысли более свободно, используя язык как инструмент для взаимодействия. Это способствует развитию коммуникативной уверенности, умению адаптироваться к различным ситуациям и воспринимать язык как средство реального общения, а не только учебного процесса.

Кроме того, использование творческих заданий помогает сделать процесс обучения более интересным и увлекательным для детей. Они чувствуют себя вовлеченными в работу, начинают активно участвовать в обсуждениях и диалогах, а также проявляют больше интереса к изучаемому языку. Таким образом, обучение английскому языку в начальных классах становится не только образовательным, но и развивающим, создавая условия для формирования у детей широкой языковой и межкультурной компетенции.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

На современном этапе реформирования и совершенствования системы образования в Республике Таджикистан усилия педагогов, наряду с решением других образовательных задач, должны фокусироваться на развитии высших умственных способностей учащихся, включая их творческие способности, так как они стимулируют мыслительные навыки обучаемых, развивают их саморефлексию, индивидуальность, совершенствуют их социальную восприимчивость, мотивируют интерес к учебе, способствуют адаптации к меняющимся условиям.

Согласно стандарту по английскому языку для начальной школы, составленному на основе компетентностного подхода, цели и задачи обучения английскому языку на начальном этапе общеобразовательной школы включают в себя формирование учеников младшего школьного возраста в качестве воспитанных, толерантных и образованных личностей; развитие коммуникативных, социальных, культурных и образовательных навыков учащихся; стимулирование познавательных способностей для понимания и восприятия различных культурных контекстов; знакомство с мировой литературой, современной техникой и технологиями через изучение английского языка; совершенствование речевых навыков учеников младших классов; развитие их творческих способностей, формирование мировоззрения обучаемых путем чтения, обсуждения и дискуссий по различным темам и проблемам жизни.

Отсюда, одной из важных составляющих иноязычного образования в начальной школе является развитие творческих способностей, а также межкультурной компетенции обучаемых. Но, к сожалению, анализ учебной программы, а также учебников по английскому языку начальной школы показал, что они не совсем соответствуют поставленным целям и задачам, установленным Госстандартом, не полностью отвечают теоретическим положениям современной методики иноязычного образования. В них наблюдается неверный отбор и последовательность введения языкового

материала, отсутствие упражнений, направленных на развитие творческих способностей обучаемых в рамках овладения всеми видами речевой деятельности. В связи с этим, существует необходимость издания новых учебников по английскому языку для начальных школ Республики Таджикистан, которые должны быть пересмотрены и переизданы соответственно требованиям стандарта и учебной программы.

Проанализировав научную литературу по обсуждаемому вопросу, мы пришли к выводу, что целью современного иноязычного образования на начальном этапе таджикской национальной школы должно явиться формирование основных качеств, способностей и готовности вторичной языковой личности (личности, приобщенной к культуре) к иноязычному диалогу на элементарном уровне. Однако наблюдения за учебным процессом показали, что из-за малого количества часов неумолимо действует своеобразный закон ослабления навыков и умений устной речи, наблюдается прогрессирующее из класса в класс забывание усвоенного материала, хотя коммуникативная компетенция, как известно, может формироваться и развиваться лишь при условии обучения «основам устной речи», созданном в младших классах, т.к. от успеха обучения на начальном этапе зависит эффективность овладения иностранным языком на всех последующих ступенях. Отсюда приходим к выводу, что в интересах достижения поставленных целей обучения необходимо увеличить количество часов по иностранному языку на всех этапах обучения, а удельный вес устной речи на уроках всех ступеней должен быть пропорционален количеству недельных часов.

В действительности, основной целью обучения иностранному языку является практическая цель, но, говоря о целях и задачах обучения в начальной школе, нельзя забывать о том, что, овладевая иным языком, учащийся обогащает своё мировоззрение, наполняя свою «базу данных» новой информацией и представлениями о языке. Посредством изучаемого языка он воспринимает себя и окружающий мир в другом формате, развивает

свою креативность. Исходя из этого, в реферируемой главе диссертации особое место уделено исследованию вопроса о творческой компетенции в качестве составляющей части системы обучения иностранному языку учащихся начальной школы, т.к. «мысль, облеченная в языковую форму, управляет деятельностью человека с самого его детства. В языковую форму облечены желания и требования ребенка, мотивы, направляющие его деятельность, его чувства и воображение».

В настоящее время в современной общеобразовательной школе наблюдаются попытки переориентации оценивания результата обучения с понятий «знания», «умения», «навыки» на понятия «компетенция», «компетентность». Но такая реформа, как и все новое, имеет сложность, многомерность и неоднозначность. Поэтому в исследовании мы более тщательно остановились на таких категориальных понятиях, как «компетентность», «компетенция», «творческая компетенция» и «творческие способности» с точки зрения различных наук, акцентируя отдельное внимание с позиции педагогической мысли.

Исследовав научные трактовки ученых, и изучив проблему творчества в педагогике, мы пришли к выводу, что творческая компетенция в системе языкового обучения – это личностные поведенческие качества, нацеленные на решение поставленных коммуникативных задач неординарным, уникальным способом, которые смогут способствовать овладению изучаемым языком и будущему профессиональному успеху учащихся. Творческие способности входят в состав творческой (креативной) компетенции и выражают творческий потенциал обучаемых посредством их идей, которые одновременно оригинальны и эффективны. Человек, у которого развиты творческие способности думает о задаче или проблеме по-новому, или так говоря «по-иному», чаще используя воображение для генерации новых идей.

Рассмотрев вопрос о психолого-педагогических основах развития творческих способностей учащихся начальной школы при обучении

английскому языку, мы сформулировали собственное понимание показателей наличия творческих способностей у обучаемых:

- видеть проблему там, где ее не видят другие;
- упрощать мыслительные процессы путем замены нескольких концепций одним символом и/или применением более информативных символов;
- использовать умения и навыки, приобретенные при решении одной задачи, для решения другой;
- видеть мир как интегральное целое, без деления на составные части;
- умение легко соединять далекие по смыслу понятия;
- предоставлять соответствующую информацию из памяти в момент ее необходимости;
- выбирать один из вариантов решения задачи до ее проверки;
- интегрировать новую информацию в уже имеющуюся систему знаний;
- воспринимать предметы в их реальной природе;
- легко генерировать идеи.

В соответствии с изученными целями и задачами обучения английскому языку в начальной школе, а также педагогическими, психологическими, методическими принципами понятий «творчество», «компетенция», «компетентность», для эффективного формирования и развития творческих способностей учащихся в 3-классе целесообразно начинать обучение английскому языку с устного вводного курса, содержащего дидактические игры, упражнения и задания творческого характера, которые улучшают качество занятий и всего процесса обучения, ибо порождают мотив обучаемых к их выполнению. Такие способы обучения наиболее актуальны сегодня, когда при личностно-ориентированном обучении одной из целей является формирование творческой языковой личности, её коммуникативной компетенции и готовность к совместной работе в коллективе.

На наш взгляд, основной причиной, тормозящей повышение уровня творческих способностей обучаемых при овладении иностранным языком в начальных классах, является отсутствие эффективной технологии, направленной на формирование вышеназванных способностей. Исходя из современной тенденции перехода на культуросообразное иноязычное образование, считаем, что творческие способности обучаемых могут раскрыться в процессе взаимодействия между двумя культурными сферами – местной культурой родного языка и культурой носителей изучаемого языка. В пользу подтверждения гипотезы настоящего исследования считаем, что межкультурный диалог на уроках иностранного языка может явиться важным аспектом и условием для развития творческих способностей учащихся в процессе обучения культуре и межкультурной коммуникации, так как внутри межкультурной среды, создаваемой на уроках, могут развиваться не только лингвистическая и коммуникативная компетенции обучаемых, но и посредством обсуждения личностных, экономических, демографических, этических и других вопросов могут совершенствоваться творческие способности обучаемых.

В процессе творчества можно наблюдать разнообразные психические процессы, включая когнитивные (связанные с познанием), аффективные (эмоциональные) и волевые (связанные с управлением поведением), поэтому для психологической науки понятие творчества является одной из центральных тем, и в работе мы рассмотрели немало существующих научных определений данного феномена.

В работе нами рассмотрены психологические особенности ребенка, начинающего изучать новый для него язык, и стало ясным, что в возрасте 9-10 лет ребенок уже обладает достаточным количеством навыков, которые он продолжает развивать, расширяя свои умственные способности в течение следующих нескольких лет в школе, начинает применять логику и рассуждения к конкретным событиям. В этом возрасте дети учатся умственно комбинировать, разделять, упорядочивать и преобразовывать

объекты и действия. Их способность применять логику и рассудок возрастает, равно, как и способность фокусировать внимание. Они могут учитывать несколько точек зрения и применять различные продуманные стратегии. Хотя они еще и затрудняются с пониманием абстрактных или гипотетических концепций, они уже в состоянии применять умственные операции к конкретным проблемам, объектам и событиям. Это значит, что учащийся начальной школы считается способным участвовать в межкультурном диалоге.

Исследовав теоретические особенности формирования и развития творческих способностей с психологической точки зрения, в нашем понимании назрела мысль, что на уроках английского языка, сконструированных через призму межкультурного диалога в начальной школе их формирование и развитие может быть реализовано в четырех этапах:

- I этап (сознательная работа) – подготовка – использование визуальных материалов, представляющих, к примеру, моменты из традиций празднования Пасхи в США (Easter traditions in the US) и Праздника Рамадан в Таджикистане (Eid al Fitr in Tajikistan), с целью вдохновить учащихся на поиск новых идей при ознакомлении с изображениями;
- II этап (бессознательная работа) – созревание – построение и быстрое развитие новых концепций на основе анализа воспринятых образов, что представляет собой процесс эволюции основной идеи;
- III этап – спонтанное появление идеи в сознании обучаемого, возникающей в результате вдохновения, переходящего из бессознательного в сознательное состояние, что мотивирует разработку гипотетических концепций для улучшения наглядности выражения мысли в форме и содержании;
- IV этап (сознательная работа) – выработка итоговой формы и выражение концепции.

Отметим, что для развития творческих способностей через призму диалога культур от учителя иностранного языка требуется верный отбор и организация содержания обучения, умение проецировать процесс разрабатывая новые приемы обучения уникальными, интересными речевыми образцами; вопросами, которые указывают на новизну, оригинальность и ценность ответов; изобретать такие учебные материалы, при овладении которыми учащиеся смогут черпать не только лингвистические знания, но и использовать информацию, полученную на занятиях по другим предметам (междисциплинарная связь). Урок иностранного языка должен являться творческим произведением учителя, результатом его методического мастерства, созданным на основе дидактического замысла.

Изучив научную литературу, мы постарались ответить на вопросы: Что же такое «диалог культур»? Каковы место и роль диалога культур на уроках английского языка в процессе обучения, в нашем случае, в начальной школе? Проанализировав литературу мы еще раз убедились в том, что при формировании и развитии творческой компетенции учащихся на уроках иностранного языка в начальной школе представляется целесообразным включение в учебный процесс краеведческих и страноведческих материалов, отражающих культурные особенности родной страны и страны изучаемого языка, к которым сами школьники проявляют интерес, что и формирует их творческую компетенцию. Это подтверждает мысль о том, что в условиях школы внимание к реалиям, культурам, лакунам и лексическому фону повышает познавательный интерес обучаемых «благодаря тому, что язык усваивается не только как новый код для известного содержания, но и как носитель нового национально-культурного знания».

ГЛАВА II. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

2.1. Содержание обучения, направленного на формирование творческих способностей учащихся начальных классов на уроках иностранного языка посредством межкультурного диалога

Развитие творческих способностей учащихся – это процесс, ведущий к изучению языка посредством внедрения новых методов, инструментов и контента, стимулирующих творческий потенциал учащихся, где учителя играют основополагающую роль в развитии иноязычной компетенции обучаемых, а также их творческих способностей.

В настоящем параграфе мы бы хотели рассмотреть систему определенных приемов, направленных на развитие творческих способностей коммуникантов при помощи межкультурного диалога двух разносистемных культур – таджикской и английской. Здесь мы присоединяемся к точке зрения Е.Н. Кабановой-Меллер и считаем, что приемы учебной работы характеризуют то, как учащиеся осуществляют учебную деятельность, и состоят из действий, объединенных в систему [65, с.90].

Для развития творческого потенциала учащихся начальной школы нет необходимости задумываться ни над применением грамматических правил, ни над поиском нужных слов и оборотов. Это можно достичь путем интересных разнообразных игр и упражнений в результате длительных, многократных и разнообразных приемов повторения пройденного материала, причем необходимо учитывать возрастные особенности учащихся.

В педагогических кругах отмечается, что задания, предлагаемые в учебном процессе, служат для организации учебной деятельности и активизации учеников, что способствует формированию их творческого мышления. [69, с.101]. «В учебных заданиях воплощаются и реализуются единицы содержания образования разных уровней и требования к

определенным практическим и умственным действиям с этими единицами» [117, с.80].

В упражнениях и заданиях по изучению иностранного языка, выполняемых в классе, комбинируются различные тексты (речь учителя, письменные материалы, устные высказывания учеников), лингвистические элементы целевого языка, с которыми должны взаимодействовать учащиеся, а также инструкции, определяющие цели, которые они должны достигнуть. [117, с.81]. Таким образом, эти задания и упражнения охватывают как аспекты материального, так и процессуального развития речевых навыков и владения учащимися языковыми средствами. Однако следует отметить, что разделение на эти два компонента не является строгим, так как они взаимосвязаны и взаимозаменяемы. В данном разделе нашего исследования мы также уделим внимание материальной составляющей учебных заданий и упражнений, особенно с точки зрения аспекта страноведения и краеведения в качестве целевого компонента развития творческих способностей учащихся в контексте диалога культур.

В ходе нашей работы мы пытались суммировать опыт применения материалов по страноведению и краеведению в рамках выполнения заданий по английскому языку и выявить основные аспекты, связанные с выбором и представлением информации с целью стимулирования творческой речевой активности учащихся. Иностранный язык, в нашем случае, английский, представляет собой дополнительное средство общения, познания и развития умений в области речи, которое способствует передаче культурных ценностей от одного поколения к другому. Как известно, язык играет гносеологическую и познавательную роль, воплощая духовное наследие народа, отражая его уникальную культуру. [36, с.17].

На основании анализа теоретической составляющей данного исследования, мы пришли к выводу, что при обучении иностранному языку важно подчеркнуть ученикам особенности языка как инструмента познания. Это достигается через выполнение соответствующих учебных заданий, что

позволяет учащимся ощутить радость открытия нового мира через иностранный язык и способствует формированию уважения к национальной культуре, а также и инокультуре. Поэтому, в качестве дополнительного материала, на этапе опытного обучения, наряду с учебником по английскому языку для 4 класса и разработанным нами комплексом заданий, мы использовали созданные и внедренные в практику нашими отечественными коллегами учебные пособия, которые используются в массовой практике обучения английскому языку в школах страны [13]; [14].

В процессе обучения иностранному языку важной задачей является стимулирование интереса учеников к самому языку и его применению в жизни. Исследования свидетельствуют о том, что ученики проявляют живой интерес к явлениям, характерным для изучаемого языка, в сравнении с их родным языком, а также к взаимосвязям между лингвистическими аспектами, лексикой и аспектами культуры, истории и современности.

Ознакомление учащихся с жизнью и культурой страны, чей язык они изучают, а также с ее историей, традициями, литературой и искусством, помогает им понять значение языка в обществе и его взаимосвязь с жизнью народа. Это, в свою очередь, способствует расширению их кругозора и развитию творческого мышления. Все эти аспекты одновременно содействуют достижению широкого спектра целей обучения иностранному языку – от практических до образовательных и воспитательных.

Использование страноведческого материала в учебном процессе иностранного языка обусловлено его спецификой как средства международного общения. Однако в наше время в образовательной среде возникают различные проблемы, связанные с характером и сферами иноязычного общения учащихся, их потребностями в развитии речи, доступностью учебных ресурсов и разнообразием культурных аспектов стран, чей язык изучается.

При отборе содержания обучения, в которое включены сведения о стране, языке и культуре изучаемого языка учитываются особенности

учебной программы, возраст и интересы обучаемых. Новизна и информативность материала играют важную роль в стимулировании творческой активности учеников.

Поскольку наши ученики изучают иностранный язык вне страны, где этот язык является родным, источниками страноведческой информации могут служить следующие материалы:

- диалоги и тексты, содержащие информацию о культуре, обычаях и традициях страны, а также языковые элементы на уровне слов, фраз и выражений;

- визуальные материалы, такие как изображения и видеофайлы.

Одним из основных аспектов организации учебных заданий и упражнений является выбор страноведческих и краеведческих сведений различного характера и их включение в учебный процесс.

При разработке учебных заданий для данного исследования мы обращали внимание на следующие принципы:

- представление информации о культуре страны, язык которой изучается, в контексте со сведениями о родной культуре обучаемых, что вызывает интерес к изучению целевого языка и развивает творческие способности учеников;

- информация, предложенная в заданиях, должна отражать типичные характеристики речевого поведения носителей обеих культур, фокусируя внимание учащихся на их отличия и схожесть;

- используемая информация должна отражать специфичность страноведческих и краеведческих фактов, т.к. «учебный текст должен быть ориентирован на отражение типичных явлений действительности страны изучаемого языка, ценных в познавательном и гуманистическом отношениях» [36, с.19].

Далее рассмотрим приемы создания межкультурных диалогов, использованных нами в период исследования, и способствовавших созданию

креативной среды на уроке английского языка. Здесь мы исходили из того, чтобы содержание материала, используемого в рамках диалога культур, может создавать условия для мотивационной обеспеченности урока. Важно, чтобы материал был личностно-ориентированным. Приемы работы должны быть разнообразны по форме, содержать элементы новизны, чтобы поддерживать повышенный интерес учащихся к изучению языка и познанию материала. Даже на самых ранних ступенях обучения иностранному языку учителю приходится проявлять много изобретательности, чтобы творческая среда урока иностранного языка вызывала такой же интерес, как и изучение нового материала.

1. Игровые формы обучения. В начальных классах много времени отводится играм. Игры – это отдых от напряженных занятий, а также одна из форм повторения и закрепления пройденного материала.

В процессе работы, проведенной во внеурочное время в 4 классе, нами проводилась игра в лото. На лото-карточках были изображены картинки реки Темзы и Сырдарьи, часы Биг Бена и часы Мэрии г. Худжанда; гостиницы Hilton и гостиницы Вахдат; фотографии Шекспира и Рудаки и др. Учащиеся находили бочонки, на которых были написаны названия мест и имена личностей, заполняли ими свои карточки. Эта форма работы намного повысила интерес детей к языку. Они называли предмет, описывали его, задавали множество вопросов. Посредством такой работы строился диалог культур, повторялся и закреплялся учебный материал, развивались творческие способности и коммуникативная компетенция обучаемых.

2. Стихотворения. Каждая тема для разговора на уроках сопровождается разучиванием стихотворений, пословиц, поговорок и загадок, включающих соответствующую лексику. Это также один из эффективных приёмов повторения слов. Например, когда словарный запас учащихся расширяется, они получают стихотворения, в каждой строке которых отсутствует последнее слово. Здесь им нужно более внимательно следить за смыслом.

Такие стихотворения время от времени повторяются на уроке. В процессе нашей работы в 4 классе английские короткие стихотворения (в форме песен) использовались в контрасте с таджикскими. Например,

A-B-C-D-E-F-G

Say the alphabet with me,

H-I-J-K-L-M-N

Write it down with ink and pen,

O-P-Q-R-S and T

Read it back out loud to me,

U-V-W-X-Y-Z

Now it's always in your head.

На вопрос учителя, знают ли ученики стихи про алфавит на таджикском языке, один из учащихся прочитал следующее четверостишие, демонстрируя творческую включенность при выполнении данного задания:

Ман алифбо мехонам,

Бурро-бурро мехонам.

Алифбои суратдор

Сураташ чудо бисёр.

3. Инсценировки. Чтобы учащиеся лучше развивали свои творческие способности и коммуникативную компетенцию, учителя могут устраивать в классе инсценировки, в которых каждый ученик – его активный участник. Обучаемые выступают с декламацией, пением или загадками.

К примеру, наша работа с куклами началась с того, что учащиеся, изучающие английский язык второй год, принесли в класс куклы – смешную куклу Барби и таджикскую национальную куклу «Лухтакча». Двое ребят были вызваны к доске, надели на руки куклы, и за ширмой изображали такую сценку: Лухтакча заблудилась в Лондоне, а Барби помогает ей добраться до гостиницы. У первой пары вся сценка состояла из приветствий и междометий. Вторая пара уже составила несколько предложений. Так, шаг за шагом, учащиеся придумывали все новые и новые предложения для диалога.

При проведении такой работы, естественно, у учащихся наблюдались пробелы в правильном лексико-грамматическом оформлении речи, но что важно – отмечалась высокая степень креативности учащихся.

Luhtakcha: Mother! Mother! Where is my mother? (cries) Oo-oo-oo! I don't know where my mother is! I don't know where my house is! Oo-oo-oo! I want to go home!

Barbie: Why are you crying, my friend?

Luhtakcha: I want to go home! Where is my home?

Barbie: Don't cry. Let me show London to you.

Luhtakcha: OK.

Barbie: This is a Westminster Abbey, that is Saint Paul's Cathedral, this is Waterloo. And this is your hotel.

Luhtakcha: Oh, thank you, и т.д.

Многие учащиеся захотели попробовать свои возможности, и оказалось, что они настолько входят в свою роль, что постепенно перестают стесняться и стараются вспомнить все нужные слова и использовать словарь, чтобы хорошо сыграть свою роль. Работа показала, что куклы, как наглядное пособие, на уроке очень помогают в работе. С их помощью можно создать определенный межкультурный диалог, активизировать творческую деятельность учащихся на уроке, постепенно развивать навыки разговорной речи.

4. Фонетическая зарядка – система упражнений для постановки правильного произношения, которые проводятся с самых первых этапов обучения языку и, постепенно усложняясь, не прекращаются до последнего года обучения. Во время фонетической зарядки дети учатся правильно произносить отдельные звуки, слова, а затем употреблять их в предложениях, рассказах, стихотворениях. Это или новый материал, подлежащий фонетической отработке, или пройденный ранее, который надо повторить и закрепить. Цель повторения – переключить детей на иную, еще непривычную для них артикуляцию звуков, обратить внимание на осо-

бенности фонетики английского языка, в которых часто повторяется какой-либо определенный фонетический звук, отсутствующий в таджикском языке. Например: [θ; ð; w; ŋ].

В начальных классах отработка произношения также проводится при разучивании коротких, легко усваиваемых стихотворений, где отрабатываются все звуки и интонация. Так, учащиеся могут выучить наизусть определенное количество стихотворений англоязычных поэтов.

Но нужно отметить, что в младших классах приходится время от времени возвращаться к ранее пройденным упражнениям, т. е. к группам слов на определенный звук, так как наблюдается, что с беглостью речи появляется некоторая небрежность в произношении из-за разницы между английской и таджикской фонетикой, а именно – не всегда соблюдается долгота гласного звука, нечетко произносятся согласные в конце слова, возникают проблемы в интонации. Например, контраст в произношении таджикского звука [д] и английского [d] в словах “дар” (дверь) и “door” (дверь).

5. *Разговорная минутка* – это беседа учителя с группой без предварительной подготовки. Тема диалога культур всегда новая и неожиданная для учащихся, но оперируют они знакомой лексикой и известными им грамматическими правилами, т.е. лишней раз бегло повторяют пройденный материал. Например, в четвертом классе проводились такого рода беседы:

Учитель: Let's speak about domestic animals and pets at Tajik and English homes. Do you have a pet?

Ученик: Yes, I have. I have a cat.

Учитель: Does it live with you in your flat?

Ученик: No, it lives outside.

Учитель: Do you think that in England pets live outside?

Ученик: No, they live in the flats, ит.д.

6. Словарные конференции. В начальных классах можно проводить «словарные конференции». Они проходят в форме соревнований, где ученики ведут беседу, дают друг другу различные инструкции, например, перечислить предметы, находящиеся в классных комнатах, изображенные на картинках. На картинке №1 изображена непосредственная традиционная классная комната одной из школ Таджикистана с книгами, тетрадями, шкафом, партами и стульями. На картинке №2 – проектор, портативные компьютеры, слайдовая доска, электронная доска и др. Группе учащихся предлагается перечислить предметы. Чаще всего, к сожалению, из-за неимения опыта использования предметов, изображенных на картине, учащиеся сталкивались с трудностями при описании картинке №2, на которой изображена современная классная комната средней школы The Burlington School of English, находящейся в Лондоне. Кто называл дополнительное слово, тому зачислялось очко. Другая группа должна была ответить на вопрос, какую страну представляет тот или иной человек, изображенный на картинках, судя по его внешнему виду, по одежде.

К проведению таких конференций учащиеся также подходили творчески и основательно повторяли пройденный лексико-грамматический материал.

7. Учебная переписка. Хотя на начальном этапе изучения английского языка в школе формирование и развитие письменной работы не является целью, к концу четвертого класса учащиеся уже владеют некоторыми навыками построения простых предложений, они умеют пользоваться простейшими грамматическими формами и имеют определенный запас слов по темам «Семья», «Школа», «Спорт», «Природа» и др. Поэтому, при диалоге культур можно ввести новую, занимательную и очень продуктивную форму повторения пройденного материала – переписку со школьниками из других стран.

Во время проведения эксперимента во внеурочное время перед учащимися была поставлена задача: при помощи переписки выяснить все о своем друге из США (Morning side Elementary school, Atlanta) и сообщить о

нем на уроке (сначала ответами на вопросы, затем в форме короткого рассказа).

В первом письме ребята писали о себе (имя, возраст, школа, класс, место жительства), задавали вопросы по этим же пунктам.

Тема «Знакомство» была пройдена еще в третьем классе, поэтому учащимся не составляло труда несколько расширить ее за счет лексико-грамматического материала четвертого класса. Задания были приблизительно такими: Расскажите о себе; расскажите о своей школе и др.

Трудные по написанию слова предварительно повторялись и выписывались на доске. Форма письма (за исключением обращения, даты, названия города, подписи) была свободной. Сильные ученики успевали написать больше. Они описывали школу, спрашивали о количестве учащихся в классе, о классном руководителе и директоре школы, задавали другие вопросы.

В классе было довольно шумно, ребята очень волновались. У них возникало много вопросов. Но такой шум был рабочим, а в какой-то мере даже полезным, так как он провоцировал к иноязычной деятельности и пассивных учащихся, тем самым в классе преобладал дух творчества. По этой работе можно было также оценить знания учеников, проверить внимание, судить об их креативности и эрудиции.

8. Проектная работа. С целью стимулирования творческого мышления, сотрудничества, коммуникации, в младших, а также и в средних классах после прохождения каждой разговорной темы устраивались обобщающие уроки, на которых использовалась проектная работа, выполнением которой учащиеся показывают результаты своей деятельности, например, знание новой лексики, умение применить ее на практике. Это своего рода зачёт, к которому учащиеся тщательно готовятся, повторяют весь пройденный материал.

В нашем случае на проектном занятии учащихся 4 класса разговорные темы включали знакомый учащимся материал. Например, в процессе такой

работы прорабатывалась тема «Лето в Худжанде» и «Лето в Лондоне». Здесь материал тесно переплетался с материалом предмета «Природоведение», который изучается учащимися в 4 классе. При разборе материала по теме практиковалось описание новых, неизвестных для некоторых учащихся природных явлений, часто имеющих место в двух странах. Здесь и включались творческие способности учащихся.

Технические средства обучения, использованные при проведении работы:

1) *Наглядные пособия.* Работа с наглядными пособиями – одна из форм формирования и развития креативности учащихся посредством диалога культур. Здесь мы остановимся на приемах использования наглядных пособий из своей практики, где применялись картины, муляжи, презентации и др.

Как известно, учитель, работающий в младших классах, намереваясь использовать на уроке наглядность, уже заранее составляет себе план ее описания. Возьмем как пример две картины «My family». В процессе нашей работы сначала было задано описание первой картины (Таджикская семья): комнаты, затем обстановка и, наконец, говорилось о членах семьи, находящихся в комнате, и их деятельности. Затем шел разговор о второй картине, где изображена типичная английская семья. Учащиеся могли поговорить о различиях двух картин, сравнивая таджикскую и английскую традиционную семью, о свойственном этим культурам интерьере комнаты, об отсутствующих членах семьи (о тех, кто на работе, в школе, в отъезде, живет в другом месте). Большая часть слов должна быть уже знакома детям. Новые слова объясняются на английском языке. При их объяснении и введении отрабатывается произношение. Дети еще недостаточно владеют навыками письма, поэтому запись не производится. Затем учитель задает два типа вопроса к картине: «Что это?» и «Что это за предмет?».

Таким путем производится закрепление материала на протяжении всего урока. Вопросы можно задать всему классу, затем одному ученику, группа

задает вопросы ученику, а он – всему классу. Ведется диалог между двумя учениками. Рассказ по наглядности начинается с того, что каждый член группы составляет по одному предложению, а затем его продолжает один ученик.

На следующем уроке, для того чтобы избежать механически заученных ответов, учитель может задать несколько иных вопросов к картине. Описание обстановки и членов семьи проводится в основном теми же приемами. Учащимся дается задание описать свою комнату, рассказать о родных, пользуясь знакомыми словами и оборотами. К этой работе учащиеся подходят творчески.

Затем появляются новые, более сложные темы, но трамплином к ним всегда служит повторение пройденного материала. Например, перед прохождением темы «Autumn» повторяется уже усвоенная ранее тема «Summer». Проводятся сравнения, сопоставления. Например, посмотрите на картинки: как выглядят деревья, поля и леса летом и осенью в вашем городе? Что делают дехкане летом и в чем заключается их работа осенью? Что растет в лесах, садах и на полях летом и осенью в Англии?

Тема считается проработанной и закрепленной только тогда, когда приобретенные знания учащиеся могут применять в разговоре. Для заключительного урока выбирается новая картина, аналогичная предыдущей, но незнакомая учащимся. Содержание ее передается без подготовки, в беседе используется знакомая лексика.

2) *Муляжи*. В процессе работы также использовались муляжи предметов (имитация или подделка, созданная с целью представить или скопировать что-то реальное). Например, при прохождении разговорной темы «Осень» мы использовали на уроках муляжи фруктов и овощей. Этот вид наглядных пособий можно применить при введении новой лексики, а также при повторении пройденной.

Муляжи фруктов или овощей укладывались в корзину, и учащиеся, рассказывая о том, что они собрали в огороде, вынимали, показывали и называли различные овощи или фрукты.

Например, один из учеников был в роли мальчика из Таджикистана, а второй – из Англии. Учащиеся, разбирая корзину с муляжами фруктов, которые растут в их стране, вынимали каждый предмет и описывали его. Муляжи фруктов и овощей также использовались для игры как товар, выставленный на продажу в торговом центре Лондона или рынка «Панчшанбе» города Худжанда и «продавались» на таджикские сомони и британские фунты-стерлинги.

Описанные приёмы способствовали закреплению лексики, и чтобы избежать механического заучивания, слова употреблялись в новой ситуации, тем самым развивая креативность учащихся.

3). *Проектор.* Использование проектора на уроке английского языка может сделать учебный процесс более эффективным, интересным и интерактивным, что способствует более глубокому пониманию и усвоению материала, поэтому на начальном этапе при помощи проектора можно использовать иллюстрации к различным сказкам.

На нашем уроке предлагались иллюстрации к известной английской сказке Ленивый Джек (Lazy Jack) и не менее знакомой таджикской сказке про Насриддина Эфенди (А где же кошка?), которые вызывали смех ребят из-за глупости главных героев. Хотя объяснение картинок проводились учителем на английском языке, учащиеся понимали их смысл и высказывали своё мнение на таджикском языке из-за недостаточного словарного запаса и незнания грамматического материала. Детям разрешалось придумывать различные варианты концовок, и можно только удивляться и радоваться детской фантазии, творчеству и изобретательности: иногда даже они вступают в спор с авторами сказок, уличая их в отсутствии логики и исправляя их «недостатки».

4) *Аудиозаписи.* Школа, где проводилась исследовательская работа, располагала компьютерами и аудиосредствами, которые были успешно применены при обучении английскому языку. Следует, к сожалению, отметить, что не во всех национальных школах они используются в достаточной степени из-за их отсутствия или из-за нерасторопности самих преподавателей.

В процессе работы мы убедились, что аудиоматериалы можно эффективно применять для развития навыков понимания иностранного языка на слух, чтобы приучать учащихся мыслить на языке. В практической работе с помощью аудиотекстов мы знакомили учащихся с короткими, лёгкими для понимания текстами на английском языке, рассказывающими о быте жителей англоязычных стран, озвученными носителями языка.

5) *Видеоролики.* Использование видеороликов на уроке иностранного языка – также один из приемов развития творческого мышления учащихся. Ролики обычно используются на заключительном уроке какой-либо темы. Учащиеся описывают на английском языке то, что они видят на экране, в нашем случае это были видеоролики с изображением элементов английской и таджикской культуры. Мультипликационный фильм на английском языке «Cinderella» (Золушка), который был использован на уроках в 4 классе, был не только приёмом для развития фонетических, грамматических и лексических умений и навыков учащихся, но и сыграл роль мощного активатора творческой включенности учащихся в процесс урока.

О результатах экспериментального исследования будет сказано в параграфе 2.3 главы №2 диссертации. Однако заранее отметим, что опыт проведения эксперимента показал, что в разговорной речи обучаемых преобладают темы из их собственного повседневного опыта и культуры, а в устных заданиях на иностранном языке они естественным образом стремятся к получению информации о культуре и обычаях страны, где используется изучаемый язык, а также к извлечению информации из научно-технической области, рассматриваемой как «универсальная». [16, с.17].

2.2. Внедрение технологии формирования творческих способностей учащихся начальных классов при обучении английскому языку через призму диалога культур

Результаты исследования теоретических особенностей организации диалога культур с целью формирования творческих способностей учащихся начальных классов позволили сформулировать следующий алгоритм, упорядочивший поэтапность выполнения педагогических действий при внедрении технологии:

- **Организирующий этап:** подготовка и подбор учебного материала, нацеленного на активизацию творческой деятельности учащихся; планирование учебного процесса в соответствии с целью проведения диалога культур;

- **Обучающий этап:** презентация материала, отобранного для проведения межкультурного диалога, его объяснение, организация тренировки отобранного языкового и речевого материала, формирование коммуникативной и межкультурной компетенции в видах речевой деятельности и её организация посредством определенных методических приемов;

- **Контролирующий этап:** текущий контроль знаний учащихся, необходимый для оценки их прогресса, диагностики ошибок; упущений в работе и для последующего внесения коррективов в ходе обучения;

- **Воспитательный этап:** применение материалов, текстов, заданий и упражнений, контекст которых объединяет элементы двух культур, с целью развития творческих способностей учащихся.

На начальном этапе обучения иностранному языку говорение носит репродуктивный и имитативный характер, и, исходя из этого, считается актуальным дать возможность учащимся использовать речевые образцы, чтобы они могли справиться с основными коммуникативными ситуациями с помощью простых механически изученных фраз.

В процессе иноязычного образования в начальной школе учащимся необходимо предлагать определенную тематику слов и фиксированных выражений, которые будут использоваться ими в проведении диалога культур. Именно такая цель была поставлена и при создании учебников для начальной школы, изданных за рубежом. Например, возьмём учебники по немецкому языку «Play way 3» (авторы Becker, Gerngross и Puchta, 2013) и «Sun shine 3» (авторы Hollbrugge и Kraaz, 2006). Предложенные в них задания, состоящие из речевых образцов, в достаточной мере стимулируют учащихся к коммуникативным действиям. Эти образцы, несомненно, дают стимул учащимся для ведения диалога, т.к. в ходе выполнения заданий и упражнений из учебника ученикам предлагаются вопросы, на которые они отвечают. Сначала они повторяют предоставленные образцы, а затем изменяют их, вставляя разнообразные лексические элементы, включая материал о страноведении и местных особенностях в заданные предложения.

Такие виды заданий содействуют появлению мотивации у учащихся к изучению языка, т.к. в процессе выполнения заданий они активно вовлекаются в речь, взаимодействуют друг с другом, и становятся более уверенными в своих языковых и коммуникативных способностях уже на ранней стадии обучения. Стремление к выполнению задач, требующих проявления большого интеллекта, воображения, желания получать знания, мечтать, - вот необходимые условия для формирования творческих способностей обучаемых. Здесь отметим, что «формирование» – это процесс, в ходе которого происходит создание чего-то нового на основе имеющихся у человека как приобретенных качеств, так и качеств генезисного характера.

Однако нужно признать и то, что, хотя взаимодействие в процессе диалога помогает облегчить процесс приобретения знаний и навыков, наблюдение за учебным процессом начальной школы, а также собственная практика проведения предэкспериментальной работы показывают, что случаи творчески экспериментировать язык и создавать нефиксированные диалоги на начальном этапе обучения довольно редки. По этому поводу с

нашим мнением согласны и другие ученые [143, с.285]. К примеру, это подтверждается Митчеллом и Ли, которые апробировали диалог британской и корейской культуры в начальной школе, вследствие чего они пришли к выводу, что взаимодействие учащихся в обоих контекстах было ограничено использованием «сфабрированных» выражений, и что «креативность была включена путем изученных экспонентов учебного материала, или устного заполнения пробелов (вставить то или иное слово в отобранный грамматический образец)» [145, с.35].

Исследования в области развития речевых навыков учащихся начальных классов свидетельствуют, что их выход в речь часто ограничивается использованием шаблонов. Вследствие изучения данной проблемы на примере учащихся-немцев начальных школ, Энгель, Грут-Вилкен и Бернд, пришли к выводу, что после двух лет обучения, учащиеся смогли использовать выражения в диалоговом взаимодействии, но все-таки часто испытывали затруднения в конструкции собственных предложений [137].

Преодоление этих трудностей во многом зависит от учителя – фасилитатора, сподвигающего на диалог культур, и от учащихся – активных участников такого диалога, которые в совокупности способствуют формированию и развитию не только межкультурной, но и социокультурной компетенции обучаемых. Говоря о её значимости, ученые в своей классификации иноязычной компетенции определяют следующие её компоненты [93, с.10-15]:

Таблица №2

Классификация иноязычной компетенции

Языковая компетенция	Речевая компетенция	Социокультурная компетенция	Компенсаторная компетенция	Учебная компетенция
Социолингвистическая компетенция	Компетенция в области предметной тематики	Культурная грамотность	Страноведческая компетенция	

Точка зрения зарубежных исследователей по поводу компонентов межкультурной компетенции несколько иная. Например, Sinicrope, Norris and Wantanbe (2007) предлагают включить в её структуру:

- межкультурную адаптацию;
- межкультурную чувствительность;
- мультикультурную компетенцию;
- транскультурную компетенцию;
- глобальную компетенцию;
- межкультурную эффективность;
- международную компетенцию;
- глобальную грамотность;
- культурную компетенцию;
- межкультурное регулирование [149, с.58].

Одним из важных условий реализации педагогических возможностей использования материалов страноведческого и краеведческого характера на уроках английского языка на начальном этапе является создание такой реальной речевой обстановки, в нашем случае, межкультурного диалога с употреблением специального страноведческого и краеведческого материала, усвоение которого требует от учителя тщательной подготовки, а от учащихся – довольно долгой тренировки. Рассмотрим эти моменты более тщательным образом:

1. Требования к компетентности учителя, организующего диалог культур на уроке иностранного языка.

Изучение культурного контекста при преподавании иностранного языка необходимо проводить с серьезной предварительной подготовкой перед началом создания диалога между культурами. В связи с этим возникает проблема в организации процесса обучения, прежде всего с подбора компетентных учителей английского языка, уроки которых характеризуются комбинаторикой, разнообразием и творчеством.

В соответствии с утвержденными требованиями выпускники средних школ должны овладеть коммуникативной компетенцией на уровне, приближенном к уровню носителей языка. В связи с этим, в нашей стране из года в год увеличивается число средних школ с углубленным изучением иностранных языков. В период функционирования Государственных программ по совершенствованию преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан (принятых на период 2004-2014, 2015-2020, 2021-2030 годов) в системе образования накоплен определенный опыт обучения английскому языку в имитированных условиях, приближенных к реальной среде, создание которых требует от преподавателей английского языка необходимой лингвистической, методической, коммуникативной, межкультурной компетентности, а также умения пользования информационно-компьютерными технологиями.

К сожалению, наблюдения подтвердили, что в начальных школах не все учителя могут вести курс иностранного языка с использованием материалов страноведческого характера, т.е. таковых, которые свойственны стране изучаемого языка. Поэтому, из-за отсутствия предыдущего опыта ведения диалога культур на уроках в процессе эксперимента, нам пришлось ограничиться несколькими темами, связанными с историей, географией, бытом, традициями и обычаями представителей страны изучаемого языка, взяв трудоёмкую работу на себя в качестве пионеров по применению предлагаемой технологии.

Прежде всего, для нас важным представлялся вопрос внедрения материалов страноведческого характера в соответствии с утвержденной тематикой содержания обучения для начальных классов. Иногда мы сталкивались с таким положением, когда по тем или иным причинам, при изучении определенных тем или целых разделов было сложно внедрить диалог культур (английской и таджикской) в процесс обучения. Это зависело от сложности выбираемых тем, например, «Знакомство». Здесь нам

понадобились не только вербальные, но и невербальные средства, для того чтобы сравнивать формы приветствия представителей двух культур.

Кроме того, возникали трудности с усвоением материала в предписанный учебной программой срок. Недостаточная подготовленность учащихся, отсутствие учителей-специалистов для проведения диалога культур и соответствующих учебников могли стать причинами выборочного введения диалога культур в содержание определенных тем. Но нужно отметить, что в идеале, при планировании и организации диалога культур, необходимо стремиться к тому, чтобы каждая из отобранных тем изучалась в рамках такого диалога. Наличие диалога культур то на одном, то на другом уроке мешает реализации совместного использования материалов краеведческого и страноведческого характера на всех уроках. Без учебников и учебных пособий, нацеленных на построение иноязычного межкультурного диалога, очень трудно включить такую технологию в существующую традиционную систему обучения. Обеспеченность каждого учащегося учебником с элементами обеих культур позволила бы оторваться только от одной из культур, что определило бы подлинно практическую направленность в овладении культурой носителей в сравнении с собственной.

По предлагаемой нами технологии на начальном этапе изучения иностранного языка должно быть предусмотрено изучение всех тем со строго отобранной лексикой (культуремы, лакуны, лексический фон), способствующей диалогу культур, посредством которого вырабатывается навык понимания иноязычной речи на слух, а также навык восприятия прослушанного или прочитанного.

Приведем названия нескольких текстов, изучаемых в 4-классе, связанных с историей: «Город, в котором мы живем». При изучении этой программной темы проводится вкрапление лексики, связанной с историей. Для проведения такой работы в используемом учебнике по иностранному языку не предусмотрен словарь-минимум. Поэтому учитель должен

предварительно готовиться к сравнению, например, Лондона и Худжанда, перед уроком.

Что касается коммуникативных навыков, то они вырабатываются в процессе всей работы над языком. Для этого систематически проводятся упражнения для восприятия на слух, используется диалог и выполняются другие устные работы. Вся эта работа на уроках подготавливает учащихся к пониманию и усвоению языка на основе диалога культур, который «оттачивает» не только их коммуникативную и межкультурную компетенцию, но и побуждает к творчеству.

Говоря об организации уроков в начальной школе, мы пришли к выводу, что преподаватель с самого начала обучения должен не только обучать учащихся языку, но и развивать у них умение учиться языку. Здесь наша точка зрения тесно перекликается с мнением М.А. Абдуллаевой, что «при обучении иностранному языку учитель является организатором, обучающим и управляющим, а функциональными обязанностями обучаемого являются знакомство с учебным материалом, обучение и применение языка в решении коммуникативных задач, получение информации из текста и т.д.» [3, с.179].

Для этого учитель должен в доступной для учащихся форме обосновывать как ряд своих требований к обучаемым, так и частично раскрывать им методику обучения языку. Например, с самого начала занятий учитель должен донести до учащихся значимость четкого произношения и правильного написания букв, слов и предложений, так как это способствует более эффективному запоминанию материала, а также важности изучения фонетических символов, важности правильного ведения тетрадей, необходимости твердого заучивания слов. Следует также объяснить, как важно уметь самостоятельно пользоваться учебником и обеспечить учебный процесс нужными наглядными пособиями.

2. Требования к учащимся – участникам межкультурного диалога.

Коммуниканты, т.е. учащиеся, являются активными участниками диалога культур на уроке иностранного языка. Как показала практика,

материал, представленный в диалоге культур, усваивается более глубоко и прочно, хотя нужно признать, что при организации такого диалога на первых порах учащиеся не в полной мере справляются с задачами, и у них нередко появляется «речевой провал»: они хуже понимают речь учителя, в речи которого присутствует специфичная культуре изучаемого языка лексика, в ответах допускают различного рода ошибки, чего за ними не наблюдается на обычных уроках.

Это происходит, видимо, из-за перестройки мышления с родного языка на иностранный, использования языка как средства информации, а также необходимости употребления большого объема недостаточно активизированной лексики. Но постепенно навыки учащихся восстанавливаются и начинают быстро прогрессировать.

В качестве требований к участникам диалога культур – учащимся, Н.В. Четверикова считает необходимым:

- «установить контакт с собеседником, запросить и дать информацию по ходу беседы для решения поставленной коммуникативной задачи;
- начать, поддержать и закончить разговор;
- выразить свое отношение к обсуждаемому вопросу;
- выяснить мнение и отношение собеседника;
- четко ориентироваться в фактах иноязычной культуры и уметь дать оценочное описание фактов, реалий и событий;
- адекватно интерпретировать факты иноязычной культуры, проявляя чувства такта и толерантности» [121].

Этот же автор считает, что реализация принципа диалога культур способствует формированию у учащихся таких необходимых для межкультурного общения качеств, как:

- а) культурная непредвзятость;
- б) толерантность;
- в) социокультурная наблюдательность;
- г) готовность к общению и сотрудничеству с людьми другой культуры;

д) речевой и социокультурный такт и вежливость [121].

Мы бы хотели добавить в этот список и творческую активность, так как диалог культур формирует и развивает и креативные способности учащихся, тем самым, активно вовлекая их в процесс коммуникации, а «чтобы сохранить живую радость, энтузиазм и стремление учащихся, важно предоставить им больше возможностей экспериментировать с языком... и уделять больше внимания творческим и продуктивным процессам обучения» [136].

При экспериментальной проверке эффективности технологии формирования творческих способностей учащихся начальных классов при обучении английскому языку посредством диалога культур в таджикской школе, мы исходили из того, что диалогическая устная речь существенно влияет на формирование данных способностей на основе сознательного отношения учащихся к ее содержанию. Поэтому в процессе работы мы подразумевали активное взаимодействие между представителями разных культур (в данной роли были учащиеся) для обмена идеями, ценностями, традициями и знаниями.

В работе выбор содержания и организация диалога культур, преимущественным образом базировались на имеющемся в распоряжении учащихся и изучаемом в процессе обучения языковом материале, но с введением специфической лексики с выходом в устную речь.

Опытно-экспериментальной базой для проведения исследования послужили средние общеобразовательные школы №15 и №21 города Худжанда. В эксперименте приняли участие 353 учащихся. В проведение исследования были вовлечены 6 учителей английского языка.

Экспериментальное тестирование технологии развития творческих способностей учащихся в иноязычном образовании в контексте межкультурного диалога проходило через несколько этапов:

I. Предэкспериментальный этап: 2019 г.

II. Этап констатирующего эксперимента: 2020 г.

III. Формирующий эксперимент: 2021 г.

IV. Опытное обучение: 2022-2023 гг.

I. Предэкспериментальный этап – наблюдение за состоянием сформированности творческих способностей учащихся в учебном процессе.

Наблюдения проводились в четырех четвертых классах. В работе приняли участие 104 учащихся. Период проведения – 2019 г.

Таблица №3

Класс	Количество испытуемых
4 «А» СОШ №15	25
4 «Б» СОШ №15	25
4 «А» СОШ №21	27
4 «Б» СОШ №21	27

Для оценивания уровня творческих способностей, которым владели учащиеся до опытного обучения, при наблюдении за учебным процессом мы обращали внимание на следующее:

1. Как учащийся понимает сущность и социальную значимость изучения английского языка, проявляет к нему устойчивый интерес? Здесь мы обращали внимание на демонстрацию учащимися интереса к изучаемому языку в ходе практических занятий. Например, как убедительно и эмоционально учащийся доказывает ценность знаний по английскому языку. Добавим, что на данной стадии работы учащиеся выражали свою точку зрения на родном (таджикском) языке;

2. Каким образом учащиеся осуществляют поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения упражнений и задач; как обращают внимание на свое личностное развитие;

3. Готовность обучаемого работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с одноклассниками, учителями: находит ли он с ними общий язык

или теряется в конфликтной ситуации; избегает ли нестандартных ситуаций и др.;

4. Самостоятельность учащегося определять новые задачи для личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение языковой компетенции.

Как видно из вопросов, при наблюдении определялся уровень когнитивно-эмоциональных, личностно-креативных, мотивационно-ценностных, деятельностно-процессуальных и рефлексивных характеристик учащихся.

II. Этап констатирующего эксперимента – оценка и анализ учебных планов и программ по предмету с целью выявления мотивационных аспектов в отношении учащихся к приобретению знаний по английскому языку.

О результатах инвентаризации и анализа стандартов, учебных программ, а также учебников подробно сказано в главе №1 диссертации.

Через диалоговые сессии анализировались уровни усвоения знаний, развития навыков и умений учащихся, фокусируя внимание на их творческой компетенции на начало эксперимента. Работа проводилась в четвертых классах. В работе приняли участие 98 учащихся. Время проведения – 2020 г.

Таблица №4

Класс	Количество испытуемых
4 «А» СОШ №15	24
4 «Б» СОШ №15	25
4 «А» СОШ №21	26
4 «Б» СОШ №21	23

Результаты констатирующего эксперимента, проведенного до организации формирующего этапа работы представлены в следующей таблице:

Таблица №5

Результаты констатирующего эксперимента

Кол-во испытуемых	Учащиеся имеют общие представления о вещах, животных, людях, местах. Имеют представления об их формах, но очень мало об их функциях и свойствах. Представления типичны обычным учащимся.	Имеют отдельные, простые представления о вещах, животных, людях, местах. Формы представления вещей и об их функциях и свойствах типичны обычным учащимся.	Имеют индивидуальное, необычное представление относительно вещей, животных, людей, действительности, о модификации их форм и функций, и свойств. Описания новых объектов, действий, процессов и событий, изображенных на рисунках, отличаются некоторой оригинальностью
98	64	32	2

Низкий уровень сформированности творческих способностей респондентов, отсутствие необходимых коммуникативных навыков для построения диалога культур побудили нас провести формирующую стадию эксперимента.

III. Формирующий эксперимент – разработка и проведение комплекса заданий и упражнений на основе создания диалога культур (согласно лексико-грамматическим темам учебной программы).

Работа проводилась в 4 классах. Количество учащихся, принявших участие – 101. Время проведения – 2021 г.

Таблица №6

Класс	Количество испытуемых
4 «А» СОШ №15	25
4 «Б» СОШ №15	26
4 «А» СОШ №21	24
4 «Б» СОШ №21	26

В процессе формирующей стадии экспериментального исследования, проведенной во внеурочное время в 4 классе, проводились следующие виды работ:

- игровые формы обучения;
- работа со стихотворениями;
- инсценировки;
- фонетическая зарядка;
- разговорная минутка;
- словарная конференция;
- учебная переписка;
- проектные работы.

На данном этапе также использовались технические средства обучения:

- картинки;
- муляжи;
- проектор;
- аудиозаписи;
- видеоролики.

Количественные результаты дали возможность определить активность респондентов, владеющих творческими способностями по пятибальной шкале оценивания:

1 балл – крайне низкий

2 балла – низкий

3 балла – средний

4 балла – достаточный

5 баллов – высокий.

В свою очередь, полученные баллы были поделены на определенные уровни:

Уровень 1: основной (оценка «3»)

Уровень 2: промежуточный (оценка «3+» или «4-»)

Уровень 3: продвинутый (оценка «4»)

Уровень 4: усовершенствованный («4+» или «5»)

Результаты формирующего эксперимента, проведенного до опытного обучения выглядят следующим образом:

Таблица №7

Результаты формирующего эксперимента до опытного обучения

Кол-во испытуемых	Уровень 1: основной (оценка «3»)	Уровень 2: промежуточный (оценка «3+» или «4-»)	Уровень 3: продвинутый (оценка «4»)	Уровень усовершенствованный («4+» или «5»)
	Учащийся редко старается воспроизвести в речи новую идею или подход в решении той или иной проблемы, обсуждаемой в процессе диалога культур	Воспроизводит много новых и уникальных идей	Развивает новаторские идеи и методы выполнения задания (при ответах в процессе диалога)	Последовательно использует в речи оригинальные идеи для себя и для других (при работе в группе, в коллективе), в рамках простых и довольно сложных проблем
101	54	32	12	3

После формирующей стадии экспериментальной работы, мы пришли к выводу, что использование элементов диалога культур в начальной школе, действительно может способствовать формированию у учащихся творческой компетенции, дать возможность ученикам чувствовать себя участниками реальных событий, мотивировать их к изучаемому предмету, помочь воспитывать у них потребность в практическом применении языка и в изучении культуры иноязычных стран. Если на констатирующем этапе исследования учащиеся не демонстрировали свою творческую активность и не выделялись своим творческим мышлением, то позже, на этапе формирующего эксперимента, когда в процессе обучения присутствовал диалог культур, учащиеся были больше вовлечены в творческую работу. Введенный комплекс пробных заданий и упражнений доказал свою результативность.

Улучшение состояния творческих способностей учащихся после проведения формирующей стадии внедрения разработанной технологии сподвигнуло нас к проведению самого опытного обучения.

IV. Опытное обучение. После завершения предыдущих этапов экспериментальной апробации для опытного обучения были отобраны два самых лучших по успеваемости класса (4 «А» – экспериментальный, 4 «Б» – контрольный) СОШ №21 г.Худжанда. Время проведения – 2022-2023 уч.г.

Результаты опытного обучения в детальном виде представлены в параграфе 2.3 главы №2 диссертации, а в данном параграфе будет описан сам процесс опытного обучения.

Целью эксперимента являлось выяснение преимуществ и эффективности разработанной технологии формирования творческих способностей посредством системы упражнений, которые применялись при обучении самостоятельному, преимущественным образом устному высказыванию в рамках межкультурного диалога.

Эксперимент проводился в рамках темы «House, flat», изучаемой в третьей и четвертой четверти на уроках №37-60 по учебнику английского языка “English” для 4 класса, стр. 53-85. [90].

По данной теме проводилось двадцать четыре урока, а оценивание сформированности творческих способностей учащихся имело место после того, как учащиеся выполнили различные упражнения в течение двадцати четырех классных занятий.

Условиями эксперимента были следующие:

- в экспериментальной и контрольной группах количество участвующих было равным и состояло из 25 человек в каждом классе;
- работа проводилась в двух четвертых классах по заранее отобраным лексико-грамматическим темам, комплекс заданий и упражнений для её проведения был составлен таким образом, чтобы ученики имели возможность заниматься им по продолжительности в одинаковое время и на одинаковом языковом материале. Разница заключалась в характере упражнений и заданий;
- в 4 классе «А» (экспериментальный класс) работа была рассчитана на сознательную деятельность учащихся при обучении английскому языку посредством межкультурного диалога, которая гипотетически приведет к формированию и дальнейшему развитию их творческих способностей;
- в 4 классе «Б» (контрольный класс) основная тяжесть ложилась на механические упражнения, предложенные, в основном, в функционирующем школьном учебнике, иногда довольно сложные по форме, но имеющие окончательной целью развитие у учащихся навыков правильного употребления языкового материала;
- в обучающих устных упражнениях для обеих групп учитель оказывал школьникам «языковую» помощь (подсказывал забытое слово, грамматическую форму, исправлял произношение), однако его помощь не распространялась на содержание высказывания с творческим компонентом;

- контрольная группа ограничивалась заучиванием наизусть фраз, вопросно-ответными упражнениями и переводами с таджикского языка на английский, и наоборот. Однако в классе «А» (экспериментальный класс) среди различных видов упражнений, готовящих учеников к речи, доминирующая роль отдавалась заданиям, имеющим диалогический характер;

- вся работа в обоих классах проводилась преимущественно устным путем на английском языке, с незначительным использованием заданий на чтение и письмо;

- говоря об обучении устной речи в начальной школе, мы учитывали, что здесь необходимо формировать два вида умений: умение понимать речь со слуха и умение выражать свои мысли. Формирование этих умений в процессе нашей работы имело опосредованный характер. Рассмотрим каждую из этих групп умений.

Обучение пониманию речи учителя

Первым и основным условием успешного обучения пониманию речи со слуха является преимущественное ведение урока на иностранном языке. Для развития умения понимать речь учителя мы старались с первых уроков давать учащимся обоих классов (экспериментального и контрольного) распоряжения на английском языке, сопровождая каждую вводимую инструкцию переводом в течение первых 8-10 уроков.

С самого начала нашей работы основное количество языкового материала мы предлагали без опоры на чтение и письмо, т.е. только через устную речь, поскольку учащиеся пока не овладели основными звукобуквенными связями. Когда же число усвоенных учащимися букв и правил чтения увеличилось, то появилась возможность закреплять знание материала, который усваивался учащимися в устной форме, в ходе чтения и письма на более поздней стадии. И это вполне стало приемлемым, т.к. самым важным и трудным периодом, на наш взгляд, было обучить говорить на

иностранном языке, но научившись говорить, учащимся было довольно легко научиться читать и писать.

Из опыта проведения эксперимента можем утверждать, что для развития умения понимать рассказ учителя необходимо систематически, на каждом уроке уделять несколько минут устному переводу сочетаний слов со слуха, а также отдельных предложений и связанных по смыслу групп предложений. Такой перевод может проводиться как фронтально, так и индивидуально.

В дальнейшем учащимся для понимания со слуха были предложены минирасказы, включающие слова, усвоенные школьниками только через устную речь.

Для обучения пониманию речи со слуха уже в 4 классе было также использовано описание комплексных картин, которое проводил учитель. С целью активизации внимания учащихся обучающий мог намеренно вставлять отдельные предложения, не соответствующие содержанию картин. Например, до рассказа учителя нами давалось задание поднимать руку в том случае, когда описание не соответствует изображению на картинке. Для развития восприятия речи со слуха было полезным также прослушивать записанные аудиотексты.

Теперь перейдем к вопросу обучения говорению на английском языке.

Обучение умению отвечать на вопросы учителя

Обучение ответам на вопросы было первым этапом в работе по развитию диалогической речи учащихся, так как во многих случаях ответ по структуре и по звукобуквенному оформлению значительно легче вопроса. Например, вопрос *What is this?* содержит два трудных для усвоения учащимися таджикской аудитории звука [w], [ð] и сложные звукобуквенные связи — *what* и *this*, тогда как ответ *It is a...* не содержит ни новых звуков, ни новых букв. Последняя конструкция может быть усвоена не только через устную речь, но и с опорой на чтение и письмо.

При работе над ответами на общие вопросы было важным обучить учащихся слушать начало вопроса и опираться на него в своем ответе. В

дальнейшем особое внимание следовало уделить глаголу *to be*, который составляет исключение при вопросе, обращенном к одному лицу. Например, *Are you at home? – Yes, I am*, противопоставляя вопросу *Are you at home? – Yes, we are*. Здесь нужно помнить, что в английском языке местоимение *you*, в отличие от таджикского языка, имеет два значения: *ты* и *вы* (*Вы*).

Приведем примеры вопросов, которые побуждают учащихся исследовать свое культурное наследие креативным и увлекательным способом. Они предоставляют обучаемым возможности выражать свои уникальные точки зрения, идеи и развивать творческие способности в культурном контексте.

1. What holidays do people celebrate in Tajikistan? In the USA?
2. What do Tajik people do during Ramadan? What do English people do during Easter?
3. What do traditional clothes look like in Tajikistan? In Scotland?
4. What food do people usually eat in Tajikistan? In Great Britain?
5. How do people say hello in Tajikistan? In the USA?
6. What sports do Tajik people play? What sports do American people play?
7. How do people show respect to elders in Tajik families? In American families?

Обучение умению задавать вопросы

Для стимулирования активности учащихся на уроке требовалось обучить их самостоятельно создавать различные типы вопросов и адаптировать их к конкретному контексту. Развитие этого навыка, вместе с активным использованием речи, стимулирует творческое мышление и способствует активному взаимодействию в общении.

В ходе урока каждому ученику предоставлялась возможность высказаться. Особенно эффективным оказалось использование как индивидуальных, так и коллективных форм выражения, коллективная форма особенно оказывала благотворное влияние на мотивацию учения.

Начиная со второго полугодия четвертого класса, мы сочли необходимым вводить систематическую работу над вопросительными

предложениями разного типа. Приступая к работе над ними, учитель на материале таджикского языка продемонстрировал, что все возможные вопросительные предложения делятся на две группы: первая группа – это вопросы, в которых спрашивающий высказывает сомнение и хочет получить подтверждение. На такие вопросы всегда следует отвечать «Да» или «Нет». Все другие вопросы, не требующие ответа «Да» или «Нет», обязательно содержат какое-нибудь вопросительное слово и произносятся в обоих языках с нисходящим тоном.

При объяснении построения краткого ответа учитель напоминал общее правило о необходимости повторять подлежащее (лучше заменив его личным местоимением) и глагол в личной форме.

Было важным, чтобы учитель, отдавая распоряжения или задавая вопросы классу, всегда говорил в достаточном для понимания учащимися темпе. Для лучшего усвоения вопросительных предложений разного типа необходимо было систематически практиковать переводы таких предложений с таджикского на английский язык. Усвоению структуры вопросительных предложений также способствовало использование наглядных пособий.

При проведении эксперимента в обоих классах (экспериментальный и контрольный) четвертом классе языковой лексико-грамматический материал был одинаков. Однако в классе «А» (экспериментальном), наряду с работой по заучиванию, которой уделялось незначительное время урока, проводились упражнения, базирующиеся на основе межкультурного диалога и развивающие умение учащихся творчески мыслить. Они давались в качестве дополнения к основному материалу учебника. При формировании творческих способностей обучаемых через межкультурный контекст нами составлялись элементарные вопросы и задания, ориентированные на обсуждение следующих тем на английском языке:

- Если бы вы могли создать новый праздник в Таджикистане, каким бы он был?

- Представьте, что вы организуете культурное мероприятие в вашем селе. Какие мероприятия вы бы включили?

- Создайте плакат, рекламирующий традиционный праздник таджиков, чтобы привлечь туристов.

- Придумайте новое блюдо, которое объединяет элементы таджикской и европейской кухни.

- Составьте меню для многонационального ресторана, в котором представлены блюда из разных культур мира.

- Напишите короткую историю о семейном собрании, где родители вам рассказывают об особенностях восточного воспитания.

- Создайте элемент таджикской традиционной одежды с современным акцентом.

- Создайте произведение искусства, вдохновленное знаменитой картиной, скульптурой или архитектурным памятником таджикской культуры.

- Придумайте новое приветствие или жест, отражающий ценности таджикской культуры.

- Составьте путеводитель для туристов, посещающих Таджикистан, в котором описаны культурный этикет.

- Создайте настольную игру на основе исторических событий или фигур из прошлого таджикской нации.

В классе «Б» (контрольном) основные упражнения состояли из заучивания определенных штампов диалогической речи и ответов на многочисленные вопросы по теме, представленные только в учебнике. В этом классе наряду с упражнениями по заучиванию наизусть и ответами на вопросы давался и перевод с английского языка на таджикский. Добавление этого вида упражнений давало возможность установить его положительное или отрицательное влияние на коммуникативные умения учащихся и их творческие способности. Заключительное задание в обоих классах представляло собой попарное составление диалогов в классе на

нестандартные ситуации с использованием страноведческой и краеведческой лексики.

На уроках в обоих классах учащиеся должны были выполнить следующего рода упражнения:

1. Заучивание короткого диалога и самостоятельное составление концовки:

Таблица №8

Вопросы	Ответы
<ul style="list-style-type: none">- Hello, Akbar.- Where are you going this afternoon?- Do you live in a flat?- Fine. Can you describe me your flat?	<ul style="list-style-type: none">- Good morning, Ravshan.- I am going home.- Yes, I do.- Sure. There are 3 rooms in our flat. <p>They are... (Учащийся старается вспомнить, творчески мыслить и описывать комнаты своей квартиры, принадлежности, мебель и др., например, курпача, сандали, сундук и др.)</p>

Целью этого упражнения являлось заучивание определенных штампов (Can you describe; there is/are...), знание которых дают учащимся впоследствии составлять по аналогии собственные диалоги. (Штампы записывались на доске учителем).

Однако для экспериментальной группы учителем был добавлен дополнительный вопрос: How do you imagine a typical British (American) flat? (Как ты представляешь себе типичную британскую (американскую) квартиру?). What kind of things (furniture) we can see there? (Какие вещи (мебель) мы можем там увидеть?). К выполнению данного задания учащиеся подошли по-творчески и начали, даже временами, перебивая друг друга, называть вещи и мебель типичной британской квартиры (камин, посудомоечная машина и др.), которые они видели по мультипликационным

и художественным фильмам. В процессе данной работы они широко использовали таджикско-английский словарь.

2. Заполнение недостающей части диалогов своими предложениями:

- Hello, Akmal. Where are you going?

- I am going home.

- Can you describe your home?

- Yes, I can. I live in a house. There are 5 rooms in it. The building of our home is made of...

При выполнении данного задания учащиеся добавляли необходимые слова в диалог, называя строительные материалы, используемые при конструкции их дома (они были предварительно написаны на доске учителем).

Но для экспериментальной группы в качестве дополнительного задания было предложено сравнить два дома: первый – построенный в британском, а второй – в таджикском стилях. Для этого учащиеся использовали такие слова, как кирпич, хишти хом – сырой кирпич, изготовленный из глины; камни, щебень, мытый песок, легкая конструкция, пластиковые окна, деревянные рамы окон и т.д. При выполнении этого задания в классе наблюдался межкультурный диалог, т.к. некоторые стройматериалы, используемые при постройке домов жителей двух стран, отличаются друг от друга. Здесь также широко использовался двуязычный словарь.

3. Учащиеся должны были дополнить диалог, выбирая уместные слова, предложенные на доске, причем учитель подсказывал, чтобы они предлагали, как можно больше различных вариантов в своих ответах.

- What is there near your house? Что находится рядом с вашим домом?

- There is (a garden, a park, a library, a school, a football stadium) near our house.

Каждый ученик должен был придумать в ответ что-нибудь свое. Учащиеся контрольной группы выбирали нужное слово и дополняли диалог.

Но в экспериментальной группе один из учеников отметил, что рядом с их домом находится футбольный стадион, и тогда учитель добавил, что футбол – интересная игра и родоначальницей этого вида спорта является Англия, язык которой мы изучаем. Здесь наблюдалось креативное включение в диалог учащихся – они добавляли свои варианты для дополнения ответов, что еще раз доказывало их творческую включенность. Отметим, что в результате такой интенсивной мыслительной активности, творческие силы обучаемых освобождаются для неосознанного или полуосознанного развития первоначальных мыслей, и диалог культур является "толчком" для продолжения внутренне-речевой мыслительной деятельности и вселяет в испытуемых спокойствие и уверенность в том, что основное уже подготовлено, и они просто управляют потоком дополнительных мыслей. В этом и заключается творческий подход к дисциплинированию мысли при формировании основного ядра ответа.

4. Развитие умения быстро отвечать на вопросы в связи с ситуацией. Учащиеся должны были ответить на вопрос преподавателя и тут же задать свой. Пример вопроса учителя в обоих классах:

-Do you like to live in a flat or in a house? – Тебе нравится жить на квартире или в доме?

-What do you do in your free time at home? – Что ты делаешь дома в свободное время?

Для экспериментальной группы был задан дополнительный вопрос: What do rural people of Tajikistan and urban people of England do in their free time? (Что обычно делают жители сельской местности и горожане в Англии в свободное время?). Несмотря на ограниченную лексику, ответы учащихся при ответе на данный вопрос опять же отличались своим творческим характером при развертывании сюжета задуманного ответа на основе обширных обобщений.

5. Учащиеся самостоятельно составляли короткие диалоги по предложенной ситуации и заучивали их. Ситуация была такова: дети, живущие в Англии

и Таджикистане, встречаются в летней школе за рубежом; один из них рассказывает о жизни и быте в таджикском доме, а другой живет в Англии на квартире. Здесь преимущественно использовалась лексика страноведческого характера.

Стенографическая запись уроков помогла сделать интересные наблюдения. Например, в экспериментальном классе «А» на составление диалога ушло 8-9 минут, затем три пары школьников разыграли этот выученный диалог, на что ушло около 7 минут. После разучивания диалога преподаватель предложил учащимся составить и другие диалоги по аналогии по теме “House, flat”. Вызывались учащиеся парами, причем пары состояли из учеников с примерно равными знаниями английского языка. Диалог первой пары (по данному предмету у учащихся были оценки «4» и «5») был более содержательным по сравнению с теми, у которых были оценки «3», «4».

В контрольной группе на составление диалога ушло 12-13 минут, т.к. ребята затруднялись логически правильно высказать свою точку зрения по заданной ситуации, на заучивание диалога им понадобилось 10-11 минут.

6. Следующий вопрос учителя к экспериментальной группе: Is it good to live in Tajik or in English homes? также спровоцировал творческое мышление учащихся.

Но для контрольной группы вопрос был Do you like to live in a flat or in a house?, т.е. не содержал элементов межкультурного диалога. При ответе на него учащиеся 4 «Б» класса исходили из своего жизненного опыта и пересказывали о преимуществах житья в доме или на квартире.

Когда учащиеся сталкивались с языковыми и коммуникативными трудностями учитель стимулировал их ответы репликами типа: Why do you like to live in a house? What modern conveniences do you have in your flat? I like to live in a house in summer, and you?

Нужно отметить, что это упражнение заняло 6-7 минут, школьники выполняли его в довольно быстром темпе и в большинстве случаев без ошибок.

7. Затем учитель предложил описание картинок:

а) для экспериментальной группы было предложено изображение одного дома, построенного в таджикском стиле, а на второй картинке – британская вилла;

б) для контрольной группы – иллюстрация типичного сельского дома в одном из районов Таджикистана, а на второй картинке – изображение квартиры в центре города Душанбе.

Работа с картинками продолжалась и на других уроках. Например, для экспериментальной группы были даны несложные для описания комплексные картины, изображающие действия людей в британском и таджикском доме. Некоторые учащиеся старались работать со словарем, т.к. их творческое мышление стимулировало их к выражению своего видения данных иллюстраций.

Например, разжечь костер в тандуре (национальная глиняная печь), собрать рис в мешки, покормить скот и др., т.е. действия, которые таджики обычно делают во дворе дома; и действия, которые осуществляются британцами после работы с семьей, например, постричь газон, игра детей в гольф, видеочат с друзьями и т.п.

Для контрольной группы были даны картинки, изображенные к упр.2 на стр.84 основного учебника: метла, ведро, совок, национальная печь и др. предметы, и учитель задавал вопрос: What do people usually do with them? (Что обычно делают люди при помощи этих предметов?). Как и ожидалось, ответы учащихся контрольной группы не отличались своей креативностью и лексической наполненностью.

2.3. Эффективность содержания технологии формирования творческих способностей учащихся начальной школы на уроках английского языка в контексте межкультурного диалога

Результаты проведенного опытного обучения показали, что на уровне развития творческих способностей учащихся экспериментальной и контрольной групп наблюдаются существенные различия, что свидетельствует о правильности созданной технологии и действенности её реализации в процессе проведения диалога культур.

Проведенные наблюдения, а также сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента продемонстрировали рост уровня владения учащимися творческими способностями. Если на констатирующем этапе предэкспериментального обучения большинство учащихся не демонстрировали свою творческую компетенцию и не выделялись своим творческим мышлением, то позже, на этапе формирующего эксперимента, когда в процессе обучения присутствовал диалог культур, учащиеся были больше вовлечены в творческую работу.

Введенный комплекс пробных заданий и упражнений уже на формирующем этапе доказал свою результативность, о чём свидетельствует то, что 12 из 101 учащегося (11%) показали развитие новаторских идей и методов выполнения заданий (при ответах в процессе диалога), а трое из них (3%) последовательно использовали в речи оригинальные идеи для себя и для других.

В ходе эксперимента оценивание по четырем уровням проводилось в рамках требований технологии; они указаны в следующей таблице согласно критериям:

Таблица №9

Критерии оценки развития творческих способностей учеников

Уровень 1: основной	Уровень 2: промежуточный	Уровень 3: продвинутый	Уровень 4: усовершенств
--------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------

(оценка «3»)	(оценка «3+» или «4-»)	(оценка «4»)	ованный («4+» или «5»)
Старается воспроизвести в речи новую идею или подход в решении той или иной проблемы, обсуждаемой в процессе диалога культур, но не владеет достаточными языковыми и коммуникативными навыками	Воспроизводит достаточное количество новых и уникальных идей, но допускает в речи некоторые языковые ошибки и сталкивается с определенными трудностями при оформлении высказывания	Развивает новаторские идеи и методы выполнения задания (при ответах в процессе диалога)	Последовательно использует в речи оригинальные идеи для себя и для других (при работе в группе, коллективе), в рамках простых и довольно сложных проблем
Старается отвечать стандартным (традиционным образом), отвечая на вопросы в виде да/нет, но изучает альтернативные подходы к решению задач	Ищет новые и более эффективные способы установки взаимосвязи между концепциями, ранее несвязанными друг с другом	Ищет новые способы решения проблемы в рамках диалога культур; проявляет креативность в связывании различных концепций и нестандартных подходов, не стесняется использовать нетрадиционные методы	Осуществляет сопоставительный анализ культурных контекстов и использует его в работе; работает самостоятельно и использует разные для решения коммуникативных задач приемы (например, использует информацию, взятую из поисковых систем Yandex, Google из сети интернет); с

			легкостью переходит к обсуждению от одной ситуации к другой
Оценивается как пассивный творческий участник межкультурного диалога, обладающий базовыми языковыми и коммуникативными способностями	Оценивается как участник диалога культур со средним уровнем креативности, имеющий достаточную лингвистическую и коммуникативную базу для выражения мыслей	Оценивается как хороший, мотивированный коммуникант, имеющий свою точку зрения для высказывания, но идеи которого часто разрознены и непоследовательны	Оценивается как мотиватор, который вдохновляет коллектив к диалогу культур, и владеет новыми, творческими идеями при решении проблем в рамках исследуемой проблематики

В соответствии со взятой за основу пятибалльной шкалой, нами была рассчитана средняя оценка учащихся экспериментальной и контрольной групп с использованием нижеследующей формулы.

T (total) = среднее значение оценки

A = балл по итогам предварительных предэкспериментальных срезов на констатирующем этапе

B = результат за промежуточный этап оценки на стадии формирования

C = численность обучаемых

Итак, формула для вычисления среднего уровня владения учащимися креативными способностями в рамках организации иноязычного межкультурного диалога выглядит следующим образом: $T = (A * B) : C$.

Руководствуясь данной формулой ($T = (A*B):C$), мы вычислили результаты проведенного опытного обучения. Детальное описание заданий представлено в предыдущем параграфе.

Отметим, что в процессе проведения эксперимента мы старались обратить также внимание и на следующие моменты:

1. Отметить именно тот промежуток учебного процесса, на котором учащиеся экспериментального класса проявили больше желания создавать новые и уникальные идеи при проведении диалога культур;
2. Описать ситуации или идеи, которые выражали учащиеся;
3. Каковы были проблемы, сподвигнувшие обучаемых на креативное мышление? Описать ход их мыслей. Каково было их решение проблемы и почему оно рассматривается как творческое (нестандартное)?
4. Отметить уроки, когда учащиеся были особенно включены в «диалог культур», т.е. промежуток времени, который был особенно творческим в процессе межкультурного диалога. Каким образом ученики проводили коллективное обсуждение той или иной проблемы? Каким образом учитель способствовал этому? Каков был результат «диалога культур»?

Таблица №10

Задание 1. Заучивание короткого диалога и самостоятельное составление концовки.

Группа	Кол-во учащихся	Уровень 1: основной (оценка 3)	Уровень 2: промежуточный (оценка 3+ или 4-)	Уровень 3: продвинутый (оценка 4)	Уровень 4: усовершенствованный (4+ или 5)
Экспериментальная 4 «А»	25	4	10	9	2
Контрольная 4 «Б»	25	6	11	8	-

Таблица №11

Задание 2. Заполнение недостающей части диалогов своими предложениями.

Группа	Кол-во учащихся	Уровень 1: основной (оценка 3)	Уровень 2: промежуточный (оценка 3+ или 4-)	Уровень 3: продвинутый (оценка 4)	Уровень 4: усовершенствованный (4+ или 5)
Экспериментальная 4 «А»	25	4	9	10	2
Контрольная 4 «Б»	25	5	14	5	1

Таблица №12

Задание 3. Дополнение диалога, выбирая уместные слова, предложенные на доске.

Группа	Кол-во учащихся	Уровень 1: основной (оценка 3)	Уровень 2: промежуточный (оценка 3+ или 4-)	Уровень 3: продвинутый (оценка 4)	Уровень 4: усовершенствованный (4+ или 5)
Экспериментальная 4 «А»	24*	2	9	10	3
Контрольная 4 «Б»	25	6	11	6	2

*При выполнении данного задания один из учащихся экспериментальной группы отсутствовал на уроке по уважительной причине.

Таблица №13

Задание 4. Развитие умения быстро отвечать на вопросы в связи с ситуацией.

Группа	Кол-во учащихся	Уровень 1: основной (оценка 3)	Уровень 2: промежуточный (оценка 3+ или 4-)	Уровень 3: продвинутый (оценка 4)	Уровень 4: усовершенствованный (4+ или 5)
Экспериментальная 4 «А»	25	3	10	9	3
Контрольная 4 «Б»	25	6	12	7	-

Таблица №14

Задание 5. Составление коротких диалогов по предложенной ситуации и их заучивание.

Группа	Кол-во учащихся	Уровень 1: основной (оценка 3)	Уровень 2: промежуточный (оценка 3+ или 4-)	Уровень 3: продвинутый (оценка 4)	Уровень 4: усовершенствованный (4+ или 5)
Экспериментальная 4 «А»	25	3	9	10	3
Контрольная 4 «Б»	25	6	9	9	1

Таблица №15

Задание 6. Ответы на вопросы.

Группа	Кол-во учащихся	Уровень 1: основной (оценка 3)	Уровень 2: промежуточный (оценка 3+ или 4-)	Уровень 3: продвинутый (оценка 4)	Уровень 4: усовершенствованный (4+ или 5)
Экспериментальная 4 «А»	25	3	8	10	4
Контрольная 4 «Б»	24*	6	10	6	2

*При выполнении данного задания один из учащихся контрольной группы отсутствовал на уроке по уважительной причине.

Таблица №16

Задание 7. Описание картинок, содержащих элементы двух культур.

Группа	Кол-во учащихся	Уровень 1: основной (оценка 3)	Уровень 2: промежуточный (оценка 3+ или 4-)	Уровень 3: продвинутый (оценка 4)	Уровень 4: усовершенствованный (4+ или 5)
Экспериментальная 4 «А»	25	4	12	6	3
Контрольная 4 «Б»	25	6	13	5	1

Итак, в совокупности сравнение общих результатов проведенного предэкспериментального и опытного обучения в экспериментальной группе

по всем выполненным заданиям, направленным на развитие творческих способностей обучаемых, в процентном соотношении выглядит так:

Таблица №17

Сравнение результатов предэкспериментального и опытного обучения экспериментальной группы по общему числу выполненных заданий

Этап	Уровень 1: основной (оценка «3»)	Уровень 2: промежуточ- -ный (оценка «3+» или «4-»)	Уровень 3: продвину- тый (оценка «4»)	Уровень 4: усовершен- ствованный («4+» или «5»)
Предэкспери- ментальное обучение	53%	32%	12%	3%
Опытное обучение	12%	36%	40%	12%

Далее представим данные таблицы №17 в виде диаграммы.

Диаграмма №1



Из представленных данных становится ясно, что на предэкспериментальном этапе исследования только 12% участников экспериментальной группы достигли третьего уровня владения творческими способностями, а 3% - четвертого уровня. Однако после проведения опытного обучения численность учащихся, находящихся на третьем и на четвертом уровнях возросла более чем в три раза и составила 40% - на третьем, и 12%- на четвертом уровне.

Таблица №18

Сравнение результатов предэкспериментального и опытного обучения контрольной группы по общему числу выполненных заданий

Этап	Уровень 1: основной (оценка «3»)	Уровень 2: промежуточ- ный (оценка «3+» или «4-»)	Уровень 3: продвину- тый (оценка «4»)	Уровень 4: усовершен- ствованный («4+» или «5»)
Предэкспери- ментальное обучение	13(52%)	8 (32%)	3 (12%)	1 (4%)
Опытное обучение	6 (24%)	12 (48%)	6 (24%)	1 (4%)

Далее представим данные таблицы №18 в виде диаграммы.

Диаграмма №2



Как показало сравнение результатов предэкспериментального и опытного обучения в контрольной группе по общему числу выполненных заданий, то здесь особых сдвигов в позитивном направлении не отмечается: если на предэкспериментальном этапе только 1 учащийся (4%) находился на низком уровне владения творческими способностями, то после проведения эксперимента данный показатель не изменился и соответственно составил 4%.

Сравнительные данные результатов обучения учащихся экспериментальной и контрольной групп в целом по четырем уровням в количественных и процентных соотношениях после проведения опытного обучения представлены в таблице ниже:

Таблица №19

Результаты оценивания творческих способностей учащихся экспериментальной и контрольной групп в совокупности по всем четырем уровням после проведения эксперимента

Группа	Кол-во учащихся	Уровень 1: основной (оценка 3)	Уровень 2: промежуточный (оценка 3+ или 4-)	Уровень 3: продвинутый (оценка 4)	Уровень 4: усовершенствованный (4+ или 5)

Экспериментальная 4 «А»	25	3 (12%)	9 (36%)	10 (40%)	3 (12%)
Контрольная 4 «Б»	25	6 (24%)	12 (48%)	6 (24%)	1 (4%)

Данные таблицы №18 представлены в виде диаграммы.

Диаграмма №3



Вышеизложенное свидетельствует о том, что все показатели в контрольной группе оказались ниже, чем в экспериментальной.

Нужно отметить, что способности учащихся, владеющих первым и вторым уровнем развитости творческих способностей при диалоге культур, ограничивались только наблюдением, короткими, фрагментарными, несистемными имитационными элементами устных высказываний на занятиях английского языка.

Респонденты, отнесённые к третьему уровню, имели определенные знания о национальных и культурных особенностях, которые проявлялись в их устной речи. Учащиеся, которые обладали четвертым уровнем творческих способностей, смогли выбрать правильное направление высказываний в наиболее типичных ситуациях речевого общения и использовали как вербальные, так и невербальные средства общения при построении культурного диалога, а также имели стойкую мотивацию к изучению языка и

культуры его носителей. Результаты их познания в области обеих рассматриваемых культур отражаются в адекватности их речевого поведения с элементами креативности в иноязычном диалоге, и нередко их уровень выходит за пределы программы начальной школы.

Хотелось бы добавить, что после занятий, на которых апробировалась технология формирования творческих способностей учащихся посредством межкультурного диалога, было проведено анкетирование, где обучаемые отвечали на три вопроса:

1. Были ли уроки (в рамках эксперимента было проведено 24 занятия) интересными?
2. Чем отличались эти уроки от предыдущих, т.е. до проведения эксперимента?
3. Мотивировали ли их занятия к самостоятельному поиску информации, т.е. вызывали ли они творческую инициативу?

Некоторые учащиеся экспериментальной группы отметили, что на уроках они продемонстрировали явную вовлеченность и творческую активность, стали более любознательными и искали дополнительную информацию по изученным темам, называли уроки «развлекательными, приятными, интересными, обогащающими»; другие учащиеся этой же группы высказали мнение, что из-за «нового, межкультурного» характера уроков они были внимательнее в классе, чем обычно, т.к. использование презентаций, содержащих культурный контент вызывало у них интерес и к уроку, и к жизненным нормам англичан; один из обучаемых ответил, что диалог культур сделал его более любознательным, потому что на уроках он «видел реальную жизнь англичан и американцев»; даже те учащиеся, которые получили удовлетворительные оценки по итогам эксперимента, признались, что хотя сами не предприняли каких-либо действий для самостоятельного поиска той или иной информации, они также изъявляли желание «узнать больше» и задавали вопросы учителю.

Считаем, что цель работы достигнута, задачи исследования были выполнены, т.к. при конструировании межкультурного диалога на уроках иностранного языка мы старались создавать атмосферу творчества, увлечь обучаемых работой, разбудить, а в некоторых случаях реанимировать их творческое чутьё, стремиться к установлению с ними доброжелательных, открытых взаимоотношений и результаты проведенного эксперимента доказали эффективность данной работы.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Диалогическая устная речь существенно влияет на развитие творческих способностей на основе сознательного отношения учащихся к ее содержанию, и, исходя из этого, при экспериментальной проверке эффективности технологии формирования данных способностей посредством диалога культур, наша работа базировалась на имеющемся в распоряжении учащихся и изучаемом ими в процессе обучения языковом материале, с дополнением в содержание обучения для экспериментальной группы межкультурного компонента для выхода в устную речь.

Экспериментальная апробация технологии формирования творческой компетенции учащихся в условиях иноязычного образования в контексте диалога культур среди учащихся 4 класса состояла из нескольких этапов.

На предэкспериментальном этапе был определен уровень состояния творческой компетенции учащихся посредством наблюдений и срезов.

На этапе констатирующего эксперимента была проведена проверка и анализ учебных планов и программ по английскому языку, а также определение мотивационных факторов, влияющих на интерес учащихся начальной школы к изучению английского языка. Степень приобретения знаний, навыков и умений учащихся, их личностных качеств, определялась на основе результатов опроса и наблюдений за учащимися, где особое внимание фокусировалось на наличии их творческих способностей на начало эксперимента.

Результаты констатирующего этапа, проведенного до проведения формирующего этапа эксперимента свидетельствовали о том, что только 2 учащихся (2%) из 98 респондентов имеют индивидуальное, необычное представление относительно вещей, животных, людей, действительности, о модификации их форм, функций, и свойств, и их описания новых объектов, действий, процессов и событий, изображенных на рисунках, отличаются некоторой оригинальностью и уникальностью.

Низкий уровень состояния творческих способностей учащихся, отсутствие необходимых коммуникативных навыков для построения диалога культур побудили нас провести формирующую стадию эксперимента.

На формирующей стадии эксперимента был проведен комплекс авторских заданий и упражнений на основе создания межкультурного диалога (согласно лексико-грамматическим темам учебной программы).

По результатам проведенной работы на данной стадии мы пришли к выводу, что внедрение межкультурного диалога действительно способствует развитию творческих способностей учащихся начальных классов и позволяет им быть активными участниками реальных ситуаций, мотивировать их к изучаемому предмету, помочь воспитывать у них потребность в практическом применении языка и в изучении родной культуры и культуры иноязычных стран. Если на этапе предэкспериментального обучения учащиеся не особо демонстрировали свои творческие способности и не выделялись своим творческим мышлением, то позже, на этапе формирующего эксперимента, когда в процессе обучения присутствовал диалог культур, учащиеся были больше вовлечены в творческую работу. Введенный комплекс пробных заданий и упражнений в обучение доказал свою результативность, о чём свидетельствует то, что 12 из 101 учащегося (11%) показали развитие новаторских идей и методов выполнения заданий (при ответах в процессе диалога).

Улучшение состояния творческих способностей учащихся после проведения формирующей стадии внедрения разработанной технологии сподвигнуло нас к проведению самого опытного обучения.

Опытное обучение проводилось в рамках тем учебника английского языка “English”. По ним проводилось 24 урока, а оценивание уровня сформированности творческих способностей учащихся проводилось после того, как они выполнили различные упражнения в течение классных занятий.

На данном этапе исследования в экспериментальной и контрольной группах количество участвовавших было равным и состояло из 25 человек в каждой из них. Работа проводилась в двух четвертых классах по заранее отобраным лексико-грамматическим темам, а комплекс заданий и упражнений для её проведения был составлен таким образом, чтобы ученики имели возможность заниматься ими с одинаковой продолжительностью и на одинаковом языковом материале. Разница заключалась в характере упражнений. В экспериментальном классе работа была рассчитана на сознательную деятельность учащихся при обучении английскому языку посредством межкультурного диалога, которая гипотетически приведет к формированию и дальнейшему развитию их творческих способностей. В контрольном же классе основная тяжесть ложилась на механические упражнения, предложенные, в основном, в функционирующем школьном учебнике, иногда довольно сложные по форме, но имеющие цель развивать у учащихся навыки правильного употребления языкового материала. В обучающих устных упражнениях для обеих групп учитель оказывал школьникам «языковую» помощь, однако она не особо распространялась на содержание высказывания с творческим компонентом. Подготавливая упражнения для обеих групп, мы первоначально старались ограничиться упражнениями по заучиванию наизусть фраз, вопросно-ответными упражнениями и переводами с таджикского языка на английский, и наоборот.

В экспериментальной группе различные виды упражнений, готовящих учеников к речи, имели межкультурный характер. Почти вся работа

проводилась преимущественно устным путем с незначительным использованием заданий на чтение и письмо. Говоря об обучении устной речи в начальной школе, мы учитывали, что здесь необходимо формировать два вида умений: умение понимать речь со слуха и умение выражать свои мысли. Формирование этих умений при создании диалога культур имело опосредованный характер.

На проведенных уроках были использованы задания следующего типа: заучивание короткого диалога и самостоятельное составление концовки; заполнение недостающей части диалогов своими предложениями; дополнение диалога путем выбора уместных слов, предложенных на доске; развитие умения быстро отвечать на вопросы в связи с ситуацией; самостоятельное составление коротких диалогов по предложенной ситуации и их заучивание; ответы на вопросы; описание картинок.

Получение результатов стало возможным по разработанной пятибалльной шкале оценивания, способствовавшей определению уровня сформированности творческих способностей учащихся в соответствии с уровневыми требованиями, сконструированными автором диссертационной работы:

Уровень 1: основной (оценка «3»)

- Старается воспроизвести в речи новую идею или подход в решении той или иной проблемы, обсуждаемой в процессе диалога культур, но не владеет достаточными языковыми и коммуникативными навыками
- Старается отвечать стандартным (традиционным образом), отвечая на вопросы в виде да/нет, но изучает альтернативные подходы к решению задач
- Оценивается как пассивный творческий участник межкультурного диалога, обладающий базовыми языковыми и коммуникативными способностями

Уровень 2: промежуточный (оценка «3+» или «4-»)

- Воспроизводит достаточное количество новых и уникальных идей, но допускает в речи некоторые языковые ошибки и сталкивается с определенными трудностями при оформлении высказывания
- Ищет новые и более эффективные способы установли взаимосвязи между концепциями, ранее несвязанными друг с другом
- Оценивается как участник диалога культур со средним уровнем креативности, имеющий достаточную лингвистическую и коммуникативную базу для выражения мыслей

Уровень 3: продвинутый (оценка «4»)

- Развивает новаторские идеи и методы выполнения задания (при ответах в процессе диалога)
- Ищет новые способы решения проблемы в рамках диалога культур; проявляет креативность в связывании различных концепций и нестандартных подходов, не стесняется использовать нетрадиционные методы
- Оценивается как хороший, мотивированный коммуникант, имеющий свою точку зрения для высказывания, но идеи которого часто разрознены и непоследовательны

Уровень 4: усовершенствованный («4+» или «5»)

- Последовательно использует в речи оригинальные идеи для себя и для других (при работе в группе, коллективе), в рамках простых и довольно сложных проблем
- Осуществляет сопоставительный анализ культурных контекстов и использует его в работе; работает самостоятельно и использует разные для решения коммуникативных задач приемы (например, использует информацию, взятую из поисковых систем Yandex, Google из сети интернет); с легкостью переходит к обсуждению от одной ситуации к другой
- Оценивается как мотиватор, который вдохновляет коллектив к диалогу культур, и владеет новыми, творческими идеями при решении проблем в рамках исследуемой проблематики

Показатели результатов предэкспериментального обучения свидетельствовали о том, что количество учащихся экспериментальной группы, которые старались воспроизвести в речи новую идею или подход в решении той ли иной проблемы, обсуждаемой в процессе диалога культур составляли 53%; воспроизводили множество новых и уникальных идей – 32%; развивали новаторские идеи и методы выполнения задания (при ответах в процессе диалога) – 12%; последовательно использовали в речи оригинальные идеи для себя и для других (при работе в группе, коллективе) в рамках простых и довольно сложных проблем – 3% обучаемых в экспериментальной группе.

Однако результаты постэкспериментального обучения показали, что уже лишь 12% учащихся продемонстрировали низкий уровень развития творческих способностей, сосредотачиваясь на повторении новых идей или подходов в решении обсуждаемых в ходе культурного диалога проблем; 36% выдвигали множество новых и оригинальных идей; 40% начали развивать новаторские идеи и методы выполнения заданий (при ответах в процессе диалога); и уже 12% испытуемых последовательно стали использовать в речи оригинальные идеи для себя и для других в рамках проблем различной сложности.

Сопоставление результатов предварительного и постэкспериментального этапов исследования показало улучшение уровня развития творческих способностей учащихся экспериментальной группы. Как мы отметили выше, на предэкспериментальном этапе лишь 12% из них достигли третьего уровня, а 3% находились на четвертом уровне владения творческими способностями, но после проведения опытного обучения численность учащихся, находящихся на этих уровнях возросла более чем в три раза и составила 40% - на третьем, и 12% - на четвертом уровне.

Результаты проведенного опытного обучения показали, что уровень развития творческой компетенции учащихся экспериментальной группы существенно повысился, и внедренная в практику обучения технология

формирования творческих способностей учащихся при изучении английского языка через призму диалога культур на начальном этапе общеобразовательной школы с таджикским языком обучения показала свою эффективность, что свидетельствует о правильности разработанной технологии и действенности её реализации в процессе обучения иностранному языку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях личностно-ориентированного обучения, базирующегося на компетентностном подходе, в качестве одной из основных целей преподавания предмета «Иностранный язык» современная педагогика выдвигает аспект формирования и развития творческих способностей учащихся. Несомненно, обучение иностранному языку и его изучение призваны сыграть значимую роль в формировании личности учащегося, его моральных качеств, а также творческих способностей. Однако, как показывают наблюдения за иноязычным процессом в начальной школе, на данном этапе обучения творческому аспекту не уделяется должного значения, методика обучения лишена творческой составляющей, стимулирующей учащихся к креативной деятельности; работа учителей, а также выполняемые учащимися задания не всегда ориентированы на выявление и развитие инновационного и креативного потенциала обучающихся. Несмотря на то, что современная компетентностная парадигма иноязычного образования требует развития определенных компетенций (в том числе коммуникативной и творческой), наблюдения и анализ иноязычного процесса в начальных классах показали, что на данном этапе до сих пор обучение больше направлено на обеспечение учащихся знаниями, умениями и навыками, а развитие их личностных качеств и индивидуальных способностей занимает второстепенное положение.

Анализ учебно-методических комплексов также показал, что функционирующие учебники по английскому языку для начальных классов не в полной мере отвечают теоретическим положениям современной методики преподавания иностранных языков. В них наблюдается неверный отбор и последовательность фонетического, грамматического и лексического материала, а также отсутствие упражнений, направленных на развитие видов речевой деятельности и формирование творческих способностей учащихся. Исходя из этого, необходимо, чтобы учебники по английскому языку для

начальных школ Республики Таджикистан были пересмотрены и переизданы с целью устранения указанных пробелов в используемых УМК.

Как показали наблюдения, малое количество часов, отведенных предмету «Иностранный язык», приводит к непрочности навыков, умений, прогрессирующему из класса в класс запятованию усвоенного материала, и всё это неумолимо влияет на ослабление развития устной речи, а также создает опасность регресса развития коммуникативной компетенции. Исходя из этого, в интересах достижения поставленных целей обучения, определенных Госстандартом, считаем необходимым увеличить количество часов по предмету «иностранный язык» на всех этапах обучения, а удельный вес устной речи пропорционально сбалансировать в зависимости от количества недельных часов.

Действительно, за годы реформы системы иноязычного образования Республики Таджикистан наблюдаются определенные попытки перехода со знаниецентрического на культуросообразное обучение, которое реализуется в сопряжении таких понятийных категорий, как «человек – культура». Данная тенденция призвана внести определенный вклад в решение важных задач, направленных на социокультурное развитие страны, в частности, средствами предмета 'Иностранный язык', который включен в программу начальной школы. Отсюда считаем, что решению задач формирования творческих способностей учащихся начальной школы должен способствовать правильным образом организованный иноязычный процесс, создающий довольно просторную площадку для проверки педагогической эффективности различных методов, направленных на развитие языковых навыков, творческих способностей, углубленное понимание лингвистических особенностей изучаемого и родного языка, осознание взаимосвязи между языком и культурой, восприятие национально-культурного контекста содержания обучения, т.к. при изучении иностранного языка обучаемые лучше понимают сущность языка в качестве социального явления, приобретают знания о культуре родной и иноязычной страны: знакомятся с

их историей, экономикой, культурой, традициями и обычаями народов. Все это, бесспорно, может служить повышению культурного уровня учащегося, способствовать всестороннему развитию его личности, что является целью общеобразовательной школы, ибо школа не может подходить узкоутилитарно к обучению иностранного языка.

В настоящем исследовании доказано, что задачи развития творческих способностей младших школьников могут быть решены на уроке английского языка через призму диалога культур (в нашем случае, английской и таджикской), и дополнение педагогической науки технологией, разработанной автором на основе тенденции культуросообразности образования, смогло способствовать формированию и развитию данных способностей обучаемых. Использование межкультурного диалога, организованного через материалы страноведческого характера и сценарии, включающие как реальные, так и моделируемые ситуации с акцентом на краеведческий аспект, погружающие обучаемых в креативную деятельность, стимулирует творческую активность и учебную мотивацию обучаемых, и всё это создает благоприятные условия для развития творческой личности обучающихся. Как показали результаты, изучение культурных аспектов англоязычных стран улучшает понимание родной (таджикской) культуры и способствует успешному развитию коммуникативных навыков учащихся.

Диалог культур является важным аспектом обучения в начальных классах по нескольким причинам:

- в начальных классах дети только начинают формировать свои представления о мире и культуре. Диалог культур позволяет им изучать и понимать различные культуры, традиции и обычаи других стран и народов, что способствует их культурному обогащению и развитию толерантности;

- участие в диалоге культур помогает детям развивать коммуникативные навыки, такие как умение выражать свои мысли, слушать и понимать точки зрения других людей, задавать вопросы и активно участвовать в обсуждении.

- в современном мире важно учить детей открытости к другим культурам и пониманию многообразия мировоззрений. Диалог культур помогает детям осознать свою принадлежность к мировому сообществу и готовиться к жизни в глобальном обществе;

- обсуждение и изучение различных аспектов культуры могут стимулировать творческое мышление детей, помогая им видеть мир с новых ракурсов и находить нестандартные решения проблем.

Специальным образом разработанная педагогическая технология, соотнесенная с требованиями Госстандарта и программой иноязычного образования, ориентированная на системное развитие творческих способностей обучаемых через целенаправленное и последовательное взаимодействие с учебным материалом, содержащим межкультурный аспект, оптимизирует учебный процесс, поскольку позволяет учащимся изучать лексику, отражающую культурные особенности Таджикистана и англоязычных стран, что является ключевым фактором для расширения лингвокультурных знаний, формирования коммуникативной компетенции и развития творческих способностей учеников.

В технологии формирования творческих способностей обучаемых начальных классов при обучении английскому языку акцент делается, прежде всего, на использовании равного количества материалов как из родной, так и из иноязычной культуры. При выборе и организации языкового материала, направленного на развитие креативности учащихся, учитываются такие факторы, как сложность учебного материала, уровень его освоения, индивидуальные трудности и языковой опыт учеников, их возраст и психологические особенности. Это имеет важное значение для эффективного усвоения культурных особенностей и развития творческого потенциала обучаемых. Добавим, что для построения диалога культур, т.е. осуществления обучения, ориентированного на развитие творческих способностей учащихся через призму межкультурного диалога, крайне необходимо устанавливать межпредметные связи (иностранный язык,

природоведение, пение и музыка, искусство и труд, и др.). При проведении диалога культур на уроках иностранного языка необходимо создавать атмосферу творчества, увлекать обучаемых работой, разбудить, а в некоторых случаях реанимировать их творческое чутьё, стремиться к установлению с ними доброжелательных, открытых взаимоотношений, основанных на чуткости, взаимопонимании и сопереживании.

Отметим, что результаты теоретического изучения проблемы исследования позволили сформулировать следующий алгоритм формирования творческих способностей обучаемых в иноязычном межкультурном процессе, который был использован при организации обучения в ходе внедрения разработанной технологии в учебную деятельность:

- Организующий этап: подготовка и подбор учебного материала, нацеленного на активизацию творческой деятельности учащихся; планирование учебного процесса в соответствии с целью проведения диалога культур;

- Обучающий этап: презентация материала, отобранного для проведения межкультурного диалога, его объяснение, организация тренировки отобранного языкового и речевого материала, формирование коммуникативной и межкультурной компетенции в видах речевой деятельности и её организация посредством определенных методических приемов;

- Контролирующий этап: текущий контроль знаний учащихся, необходимый для оценки их прогресса, диагностики ошибок, упущений в работе и последующего внесения коррективов в ходе обучения;

- Воспитательный этап: применение содержания обучения (учебных текстов, заданий, упражнений, контекст которых объединяет элементы двух культур) для воспитательных целей (развитие креативности, ответственности и др.).

Получение результатов стало возможным по разработанной пятибалльной шкале оценивания, способствовавшей определению уровня сформированности творческих способностей учащихся в соответствии с уровневыми требованиями, сконструированными автором диссертационной работы:

Уровень 1: основной (оценка «3»)

- Стараются воспроизвести в речи новую идею или подход в решении той или иной проблемы, обсуждаемой в процессе диалога культур, но не владеет достаточными языковыми и коммуникативными навыками
- Стараются отвечать стандартным (традиционным образом), отвечая на вопросы в виде да/нет, но изучает альтернативные подходы к решению задач
- Оценивается как пассивный творческий участник межкультурного диалога, обладающий базовыми языковыми и коммуникативными способностями

Уровень 2: промежуточный (оценка «3+» или «4-»)

- Воспроизводит достаточное количество новых и уникальных идей, но допускает в речи некоторые языковые ошибки и сталкивается с определенными трудностями при оформлении высказывания
- Ищет новые и более эффективные способы установления взаимосвязи между концепциями, ранее несвязанными друг с другом
- Оценивается как участник диалога культур со средним уровнем креативности, имеющий достаточную лингвистическую и коммуникативную базу для выражения мыслей

Уровень 3: продвинутый (оценка «4»)

- Развивает новаторские идеи и методы выполнения задания (при ответах в процессе диалога)
- Ищет новые способы решения проблемы в рамках диалога культур; проявляет креативность в связывании различных концепций и

нестандартных подходов, не стесняется использовать нетрадиционные методы

- Оценивается как хороший, мотивированный коммуникант, имеющий свою точку зрения для высказывания, но идеи которого часто разрознены и непоследовательны

Уровень 4: усовершенствованный («4+» или «5»)

- Последовательно использует в речи оригинальные идеи для себя и для других (при работе в группе, коллективе), в рамках простых и довольно сложных проблем
- Осуществляет сопоставительный анализ культурных контекстов и использует его в работе; работает самостоятельно и использует разные для решения коммуникативных задач приемы (например, использует информацию, взятую из поисковых систем Yandex, Google из сети интернет); с легкостью переходит к обсуждению от одной ситуации к другой
- Оценивается как мотиватор, который вдохновляет коллектив к диалогу культур, и владеет новыми, творческими идеями при решении проблем в рамках исследуемой проблематики.

Итак, показатели результатов *предэкспериментального* обучения свидетельствовали о том, что количество учащихся экспериментальной группы, воспроизводивших в своей речи новую идею или подход в решении той ли иной проблемы, обсуждаемой в процессе диалога культур составляли 53%; 32% испытуемых воспроизводили множество новых и уникальных идей; 12% респондентов развивали новаторские идеи и методы выполнения задания (при ответах в процессе диалога); и всего 3% учащихся последовательно использовали в речи оригинальные идеи для себя и для других (при работе в группе, коллективе) в рамках простых и довольно сложных проблем. Однако *после проведения эксперимента* лишь 12% учащихся экспериментальной группы показали низкий, т.е. первый уровень сформированности творческих способностей; 36% сумели воспроизводить

множество новых и уникальных идей; 40% начали развивать новаторские идеи и методы выполнения заданий (при ответах в процессе диалога); а 12% испытуемых уже последовательно стали использовать в речи оригинальные идеи для себя и для других в рамках проблем различной сложности. Необходимо добавить, что в результате проведенного опытного обучения заметно повысилась и активность учащихся экспериментальной группы, улучшилась их исполнительская дисциплина и самостоятельность в решении учебных задач, усовершенствовалась речь, уменьшилось количество речевых ошибок, и в конечном итоге, качество коммуникативной и языковой подготовки значительно улучшилось.

Что касается контрольной группы, то к сожалению, её учащиеся не проявили прогресса в развитии своих творческих способностей, и на заключительной стадии исследования результаты были представлены таким образом: 24% учащихся продемонстрировали самый низкий – первый уровень; на среднем уровне остались 48%; продвинутый уровень сформированности творческих способностей продемонстрировали лишь 24% учащихся, а усовершенствованный уровень проявил всего один учащийся из данной группы.

Отсюда считаем, что цель проведенной работы достигнута и гипотеза исследования доказана.

Рекомендации по практическому использованию результатов

На основании результатов исследования сформулированы следующие предложения и рекомендации, учёт которых может содействовать в достижении целей и решении задач обучения иностранному языку в начальной школе:

1. В целях реализации языковой политики государства считаем необходимым увеличить количество часов по предмету «иностранный язык» на всех этапах обучения, а удельный вес устной речи пропорционально сбалансировать в зависимости от количества недельных часов.

2. С учетом компетентностного подхода необходимо переиздать учебники по английскому языку для начальной школы в соответствии с требованиями установленного Госстандарта, пересмотреть учебные программы для данного этапа обучения, которые должны определять содержание обучения и соответствовать материалам учебника, а также определить в них лексический и грамматический минимум.
3. На первоначальном этапе освоения иностранного языка ученики обладают типичными чертами начальной школьной стадии развития и их внимание еще не является полностью управляемым. Отсюда считаем важным обеспечить поддержку их внимания и развитие творческих способностей учеников с использованием соответствующих методик, включая аспект межкультурного обучения. В связи с актуальностью проблемы перехода со знаниецентрического образования на культуросообразное, для формирования творческих способностей учащихся начальных классов при ведении общения на уроке иностранного языка целесообразно интегрировать в учебный процесс материалы, содержащие информацию о культурных особенностях родной страны и страны изучаемого языка.
4. Необходимо обеспечить применение диалога культур на уроках английского языка в таджикской начальной школе с помощью учебных материалов, а также реальных и имитационных ситуаций с ведущей ролью страноведческих и краеведческих элементов, что повышает креативность, увеличивает интерес учащихся к учебному процессу, способствует более глубокому пониманию как собственной, так и чужой культуры и создаёт подходящие условия для развития их творческого мышления. Кроме того, внутри межкультурной среды, создаваемой на уроках, на фоне обсуждения личностных, экономических, демографических, этических и др. вопросов развиваются не только лингвистические и коммуникативные навыки, но и раскрывается творческий потенциал обучаемых.
5. Для учащихся III-IV классов характерно испытание трудностей в концентрации внимания и преобладание дословного запоминания

материала. Это происходит, во-первых, потому, что им еще с трудом дается свободное воспроизведение материала, во-вторых, потому что у учащихся уже создалась хорошая привычка видеть во всем том, что сообщает учитель, очень важные сведения. Отсюда, формулировка правил должна быть очень четкой и краткой, лишенной условностей. Считается возможным постепенно подводить учащихся к свободному воспроизведению изученного материала, содержащего межкультурный контекст и давать им установку на свободное его воспроизведение; материал должен представляться на простом языке и сопровождаться примерами, иллюстрирующими данное явление на изучаемом и родном языках, фактами из родной и инокультуры, а также демонстрацией наглядных пособий.

6. Учащиеся данного возраста часто имеют ограниченные навыки в связывании нового материала с уже известным. Это происходит из-за ограниченного объема знаний учеников и их ограниченных способностей в обнаружении сходств и различий между старым и новым материалом. В свете этого, учитель может активно развивать творческие способности учеников, выявляя общие и отличительные черты как в значении, так и в форме материала, включая культурологические аспекты. Такая работа также ценна, поскольку она способствует увеличению числа ассоциаций, что в свою очередь помогает в понимании, усвоении и запоминании материала.
7. У учащихся III-IV классов преобладает действенно-чувственный анализ, который носит элементарный характер. Учащийся еще с трудом может привлекать к анализу того или иного предмета, полученные им ранее знания. Это означает, что в процессе обучения языку нужно широко применять анализ, используя его в меру возможности как позитивный фактор для овладения новым материалом, тем самым развивая у учащихся творческие способности на основе языкового материала, составленного через призму диалога двух культур.
8. Учащиеся данной категории близко подходят к обобщениям, они часто бывают не способны отвлечься от частных, от несущественных качеств

предметов, им еще малодоступны понятия явлений и понятия отношений. Отсюда ясно, что первый год обучения иностранному языку должен явиться периодом накапливания отдельных конкретных языковых фактов: слова должны даваться в контекстуальном значении (в нашем случае, культурологическом: соответствующие контенту реалии, лакуны, культуры).

9. В учениках III-IV классов часто наблюдается активное проявление внешних действий. С учетом этого, учитель должен создать условия для выражения этой активности, организуя работу таким образом, чтобы в нее вовлекался весь класс; он должен чаще вызывать «с места» учащихся, поднимающих руку. Вместе с тем, учителю нужно постепенно вводить в урок элементы двух культур, которые будут способствовать развитию интереса к содержанию работы и тем самым – способствовать развитию творческой активности.

10. Для учащихся данной возрастной группы характерен произвольный интерес аффективной стадии. Характерен еще одинаковый интерес ко всему, чему учат в школе. Учителю иностранного языка помогает сама новизна предмета «Иностранный язык». Отсюда ясно, как важно для учителя поддержать и укрепить интерес к его изучению. Для этого каждый урок должен быть хорошо сконструирован в содержательном плане и оборудован. Необходимо ввести строгую систему учета знаний учащихся, чтобы учащийся постоянно ощущал свой рост.

11. У учащихся начальных классов еще сильно развита механическая память. Это означает, что учителю следует широко использовать заучивание наизусть словосочетаний, целых предложений и отрывков текстов, построенных через призму межкультурного диалога, что может способствовать накапливанию значительной части материала, знание которого поможет работе по формированию навыков речи и развитию творческих способностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаева Ф.Б. Развитие навыков межкультурной коммуникации в процессе преподавания делового английского языка: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Владикавказ, 2003. – 22 с.
2. Абдуллаева М.А. Диалог двух культур на уроке иностранного языка // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2016. №2 – С. 136-138
3. Абдуллаева М.А. Занятия по английскому языку – перекрёсток встречи двух культур // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2015. №6 – С. 178-182
4. Абдуллаева М.А. Интеграция культуры англоязычной страны в классную аудиторию // Учёные записки (серия общественно-гуманитарных наук). – Худжанд, 2015. №3 (44) – С.211-215
5. Абдуллаева М.А. Использование художественных фильмов на уроках английского языка с целью развития творческого мышления студентов // Учёные записки (гуманитарные науки). – Худжанд, 2012. №4 (32) – С.59-65.
6. Абдуллаева М.А. О межкультурной компетенции учителя иностранного языка высшей школы // Учёные записки (гуманитарные науки). – Худжанд, 2014, №3 (40) – С.113-120
7. Абдуллаева М.А. Овладение коммуникативной компетенцией через призму межкультурной коммуникации // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова (Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика). – Кострома, 2015, №3 – С.135-138
8. Абдуллаева М.А. Особенности обучения английскому языку в условиях межкультурной коммуникации // Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции Института языкознания РАН совместно с Московским институтом лингвистики

«Межкультурное общение: контакты и конфликты». – М.: Канцлер, 2015 – С.25-27

9. Абдуллаева М.А. Социокультурная компетенция – одно из важнейших качеств современного учителя иностранного языка // Вестник Таджикского национального университета (Серия гуманитарных наук). – Душанбе, 2015, №3/10 (188) – С.286-288

10. Абдуллаева М.А. Теория и практика развития профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на коммуникативно-грамматической основе в педагогических вузах Республики Таджикистан: дис. докт. пед. наук. – Душанбе, 2018. – 463 с.

11. Абдуллаева М.А. Принцип учёта межкультурной компетенции в создании учебников по иностранному языку // Учёные записки (серия общественно-гуманитарных наук). – Худжанд, 2015, №1 (42) – С.214-217

12. Абдуллаева М.А., Сулаймонова М.А. О роли межкультурной коммуникации в преподавании и изучении иностранных языков // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи». – Краснодар: Априори. – 2015 – С.8-13

13. Абдуллаева М.А. My Native Land. (Учебное пособие). – Худжанд, 2014. – 172 с.

14. Абдуллаева М.А. Think and Speak. (Учебное пособие). – Худжанд, 2013. – 80 с.

15. Алейников А.Г. О креативной педагогике // Вестник высшей школы. 1989, №12. – С.29-34

16. Алексеева Л.С. Проблемы общего страноведения в учебнике русского языка для иностранцев: II-ой Международный конгресс преподавателей русского языка. – М.: 1973. – С.17

17. Алёхина Ю.А. Формирование креативной компетенции у младших школьников во внеучебной деятельности в современной начальной школе. [https:// scienceforum.ru / 2017 / article / 2017033297](https://scienceforum.ru/2017/article/2017033297)

18. Андриюхина Л.М., Фадеева Н.Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. - №20/3. 2016. – С. 320-330
19. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: автореф. дис. докт. пед. наук. — М., 1997. – 24 с.
20. Бабикова С.А. Креативная компетенция как ключевая позиция в профессиональной подготовке будущих педагогов. [http:// elar.urfu.ru / bitstream / 10995/45122 / 1 / education_issues1_2016_20.pdf](http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/45122/1/education_issues1_2016_20.pdf)
21. Батурина О.С. Межличностная толерантность студентов педагогических вузов: дис... канд. психол. наук. – Казань, 2009. – 175 с.
22. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – С.354-430
23. Бердичевский А.Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. – М., 2011. – 184 с.
24. Бердичевский А.Л., Колларова Э. Русист XXI века: кто он? Диалог методиста и культуролога о наблевшем // Русский язык за рубежом. – М., 2006. №1. – С. 47-49
25. Бердичевский А.П. Концепция подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – М., 1990. - №4 – С. 94-100
26. Библер В.С. Культура. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. 1989. №6. – С.31-42
27. Библер В.С. Школа диалога культур. – Кемерово, 1992. – С.5-6.
28. Богоявленская Д.Б. Природа творческих способностей // Вестник российского гуманитарного научного фонда. — 1997. - №1. – С.166-172
29. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
30. Бойко Б.И. Моделирование высших форм временных связей // Вопросы психологии. – 1967, №4. – С.19-21

31. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. А.С. Кузнецов. – СПб.: Но-ринт, 2000. – С.446
32. Боровкова Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя: дис... канд. пед. наук. – Челябинск, 1996. – 199 с.
33. Быстрова Е.А. Диалог культур в преподавании русского языка в национальной школе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть I. – Уфа: Изд-во Баш ГУ, 2001. – С. 49-50
34. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности человека. – М.: 2002. – 232 с.
35. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании // Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
36. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – 235 с.
37. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – С.18
38. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческий аспект учебника русского языка и литературы: доклад советской делегации // Второй Международный конгресс преподавателей русского языка. – М., 1973. – С.10-15
39. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Семантизация культурного компонента языковых единиц в учебных лингвострановедческих словарях. – В сб.: Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике. – М.: Русский язык, 1978. – С. 98-106
40. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 185 с.
41. Вишнёвая Н. Э. Актуализация креативности младших школьников в процессе реализации специальной развивающей программы // Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск, 2006. – 19 с.
42. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного

языка: на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора: дис. канд. пед. наук. – Тамбов, 2007. – 218 с.

43. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский – М., 1991. – 93 с.

44. Галин А.Л. Психологические особенности творческого поведения. – Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2001. – 231 с.

45. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. - №1. – С.3-8

46. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М.: ИПРАН, 1994. – 117 с.

47. Гончаров С.З. Креативность субъектности: категориальный анализ // Мир психологии. 2005 – № 1(41) – С. 76-84

48. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 г. №438. – Душанбе, 2019. http://www.adlia.tj/show_doc.fwx?Rgn=134849

49. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – 3-е изд. – М.: ИЦ Академия, 2006. – 300 с.

50. Грищенко В.Д. Теория и практика обучения межкультурной коммуникации студентов языкового факультета вуза: дис... канд. пед. наук. – Москва, 2015. – 223 с.

51. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. – М., 2002. – С. 18-45

52. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.

53. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С.305-324

54. Гусейнова Л.А. Межкультурный подход к преподаванию иностранного языка (на опыте немецкого как иностранного): дис... канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 145 с.
55. Гуцин И. И. Реализация творческого потенциала учащихся посредством театрализации и заданий на самовыражение // Иностранные языки в школе. – 2013, № 3. – С.14
56. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб., 2005. – 352 с.
57. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987. – 160 с.
58. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
59. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? Теоретико-методологический подход // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С.21–26.
60. Зувайдуллозода М., Гурезов Ш., Ҳамидова М., Лутфуллоева П., Шораҳимова М. Роҳнамои фанни забони англисӣ барои синфи 3-юм барои омӯзгорони синфҳои ибтидоии муассисаҳои таҳсилоти умумӣ. – Душанбе, «Маориф», 2016. – 44 с.
61. Зувайдуллозода М., Гурезов Ш., Ҳамидова М., Лутфуллоева П., Шораҳимова М. Роҳнамои фанни забони англисӣ барои синфи 4-ум барои омӯзгорони синфҳои ибтидоии муассисаҳои таҳсилоти умумӣ. – Душанбе, «Маориф», 2016. – 36 с.
62. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 112 с.
63. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: Питер, 2009. – 448 с.

64. Ильязова М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований // Профессиональное образование. М., № 1. – 2008. – С.2
65. Кабанова-Меллер Е.Н. Структура и закономерности учебной деятельности в условиях развивающего обучения. – В сб.: Структуры познавательной деятельности. – Владимир, 1976. – С.90
66. Кокшаров Н.В. Взаимодействие культур: диалог культур. 25.07.2006. <http://yarcenter.ru/articles/ethnicworld/dialog/vzaimodeystvie-kultur-dialog-kultur-557/>
67. Коляда С.В. Коммуникативная компетенция руководителя // Бизнес – Ключ. №10. 2007. – Электронный ресурс. URL: http://www.bkworld.ru/archive/y2007/n10-2007/n-10-2007_241.html.2
68. Кузнецова М.Н. Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке: на материале преподавания английского языка в неязыковом вузе: автореферат дис. канд. пед. наук. – Москва, 2011. – 24 с.
69. Куликовская М.А. Учебно-творческие задания как средство повышения уровня профессионально-педагогической компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2014. №1. – С.101
70. Лаборатория психологии и психофизиологии творчества. <http://creativity.ipras.ru/>
71. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М., 2007. – С. 9-20
72. Лесохина А. М. Формирование лингвострановедческой компетенции обучаемых иностранному языку в вузе // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сб. науч. тр. Вып. 5. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С.195-201
73. Лукашенко А.М. Профессиональные компетенции руководителя // Современная конкуренция, 2009, №6. – С.97

74. Мединцев В.А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий // Вопросы психологии, 2005, № 5. – С. 5-9.
75. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М., 2003. – 672 с.
76. Милосердова Е.В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации // Иностранные языки в школе. – 2004. - №3. – С. 80-84
77. Минюшев Ф. И. Социология культуры. Учебное пособие. – М., 2003. – С.34
78. Морянова Н.П. Обучение иностранному языку в начальной школе в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения. <http://www.imc-new.com / obrstandart / 397-2012-10-26-11-35-33>
79. Ниёзов Ф., Зиёев М., Алиев А., Хайруллоев Б., Нусратов Б., Абдурахмонова Ш., Зиёев К., Иргашева М., Лутфуллоева П., Қодиров Н., Жонмахмадова Г. Стандартҳои фанҳои зинаи таҳсилоти ибтидоӣ. – Душанбе: Маориф, 2017. – 116 с.
80. Пассов Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты // Мир русского слова. – 2001, №2. – http://gramota.ru / biblio / magazines / mrs / 28_237
81. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М., 2010. – 568 с.
82. Пересыпкин А.П., Цурикова Л.В., Гусакова Л.В., Бочарова Е.Н. Формирование коммуникативной и межкультурной компетенций в процессе обучения студентов иностранному языку. <https:// cyberleninka.ru / article / n / formirovanie – kommunikativnoy – i – mezhkulturnoy – kompetentsiy – v – protsesse – obucheniya – studentov – inostrannomu - yazyku>
83. Пономарев Я.А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – С. 145-146

84. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М: Наука, 1976. – 303 с.
85. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – С.11
86. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам / под ред. А.А.Миролюбова. – М.: Русский язык, 1991. – С.75-82
87. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.
88. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие для вузов. – М., 2004. – 271 с.
89. Саидов А. English. Учебник по английскому языку для 3 класса. – Душанбе, 2011. – 118 с.
90. Саидов А., Расулова З. English. Учебник по английскому языку для 4 класса. – Душанбе, 2006. – 119 с.
91. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996. – 237 с.
92. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. – №3. – С.17-24
93. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку. – М.: Амспорт Интернэшнл, 1991. – С. 10-15
94. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык. – 1992. – С.295
95. Соловьёва И.С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников: на материале сельских школ Республики Саха (Якутия): Дис. канд. пед. наук. – Якутск, 2007. – 185 с.
96. Сорокин Ю.А. Лакуны как сигналы специфики лингвокультурной общности // Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР. – М.: Наука, 1982. – С. 22-28
97. Сухова Н.А. Формирование культурно-страноведческой компетенции на основе аутентичных материалов в процессе обучения устной

речи студентов педагогического вуза (Второй курс, немецкий язык): дис. ... канд. пед.наук. – СПб., 2002. – С.171

98. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США). – М., 2003. – 406 с.

99. Сысоев П.В. Культурное самоопределение как часть поликультурного образования в России // Иностранные языки в школе. – 2003, №1. – С.14

100. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / под ред. Н.В. Уфимцевой. – М., 1996. – С.7-22

101. Тарасов Е.Ф., Сорокин Ю.А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 14-37

102. Теплов Б. М. Психофизиология индивидуальных различий // Избранные труды: В 2 т. – М., 1985. Т.1. – 328 с.

103. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 624 с.

104. Туник Е. Е. Природа и диагностика творческих способностей. – СПб., 1992. – 104 с.

105. Тутунджян А. О. Критический анализ теории творчества И. Тэйлор // Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества. – М., 1983. Ч. 1. – С. 190-192

106. Тютюнник В. И. Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда: автореф. дис. д-ра психол. наук. – М., 1994. – 41 с.

107. Усачева Г.В. Креативность в связи с интеллектом и успеваемостью у младших школьников // Ананьевские чтения. Материалы научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 492-493

108. Ушаков Д.В. Одаренность, интуиция, творчество: Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997. – С.78-89

109. Фетискин Н.П. Психодиагностика детской одаренности. – М.; Кострома, 2001. – С.11-14
110. Фидельман М.И. Динамика развития творческой и интеллектуальной одаренности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. канд. наук. – М., 1994. – 16 с.
111. Филиппова Н.Н. Методика обучения национально-маркированной лексике на основе межкультурного подхода в языковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2002. – 21 с.
112. Фомин М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двужычия). – М., 1998. – 213 с.
113. Фролов Б. А. Мотивация творческой деятельности: Проблемы научного творчества в современной психологии. – М., 1971. – С. 234-264
114. Хохлова В.В., Хохлова Ю.В. Особенности восприятия культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2004, № 3. – С.76-79
115. Хуторской А.В. Образовательные компетенции и методология дидактики. <http://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm>
116. Цветкова Т.К. Актуальные проблемы лингводидактики: определение целей и задач обучения иностранному языку // Вестник МГИМО. – 2013. №4 (31). – С.281
117. Цетлин В.С. Проблемы выделения единиц содержания образования на разных уровнях его формирования. – В сб.: Вопросы конструирования содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского. – М.: НИИОП АПН СССР, 1980. – С.80-81
118. Цзинцзин Л. Система принципов отбора текстов для формирования межкультурной компетенции студентов иностранных студентов-филологов. Уровень В. <https://cyberleninka.ru/article/view/sistema-principov-otbora-uchebnyh-tekstov-dlya-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii-inostrannyh-studentov-filologov-uroven-v2>

119. Чернова Г.М. О работе с современным страноведческим материалом на уроках французского языка // Иностранные языки в школе. – 1999, – №6. – С.43-48.

120. Чернявская Т.Н. Разработка типологии способов презентации лингвострановедческих материалов в учебнике русского языка для иностранцев // Страноведение и лингвострановедение в преподавании иностранного языка: Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции. – М., 1980. – С.76-77

121. Четверикова Н.В. Обучение английскому языку в аспекте диалога культур. www.открытый_урок.рф/статьи/512454/

122. Шабанов О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов лингвистических специальностей в полиязыковой образовательной среде: дис. канд. пед. наук. – Уфа, 2008. – 207 с.

123. Шамов А.Н. Методика обучения иностранным языкам: практикум / А.Н. Шамов. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 269 с.

124. Юнг К.Г. Психология и литература. В кн.: Юнг К.Г., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. Пер. с англ. – М.: REFL-book, К. Ваклер, 1996. – С. 30

125. Янкина Н.В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации // Вестник ОГУ. 2006. - №1. Том 1. – С.82-88

126. Aleinikov A. Creative Pedagogy. Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation, and Entrepreneurship. – Springer: New York, NY, 2013. – P.327-339

127. Aronstein Ph. Methodik des neusprachlichen Unterrichts, 2 Aufl., – Leipzig, Berlin, 1926. – 247 s.

128. Bally Ch. Le langage et la vie. Paris, 1937. – С.219

129. Bock Ph. Culture shock. A reader in modern cultural anthropology. – New York, 1981. – 379 p.

130. Brick J. China: A handbook in intercultural communication. – Australia: National Centre for English language teaching and research. – Sydney, 1991. – P.154

131. Byram M. Cultural studies in foreign language education. – Clevedon: Avon, 1989. – 176 p.
132. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Publisher: Multilingual matters. 1997. – 136 p.
133. Corbett J. An intercultural Approach to English Language Teaching. – Publisher: Multilingual matters. 2003. – 229 p.
134. Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. – 1997, New York: HarperCollins. – 480 p.
135. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 2006, №10. – P.247-248
136. Engel Gaby, Bas Trimbos, Ion Drew and Bernd Groot-Wilken (eds.). http://www.cidree.org/publications/reports_and_studies
137. Engel Gaby, Groot Wilken, Bernd. English in primary schools in North Rhine-Westphalia (NRW). Cidree report–English in primary education in the Netherlands, North-Rhine Westphalia (NRW) and Norway. (2007). http://www.cidree.org/publications/reports_and_studies
138. Glombitza A. Teaching goals and strategies. [https:// sites.google.com / site / andiglombitzateaching / teaching-goals-and-strategies](https://sites.google.com/site/andiglombitzateaching/teaching-goals-and-strategies)
139. Guilford J.P. Creativity // American Psychologist. – 1950. – № 5. – P.444-454
140. Hall E. Beyond Culture. – New York; London, 1989. – 298 p.
141. Knapp-Potthoff A., Liedke M. Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. – Munchen, 1997. – 207 s.
142. Kramsch C. Context and culture in language teaching. – Oxford. 1993. – 295 p.
143. Mackey A., Kanganas A., Oliver R. Task familiarity and interactional feedback in child ESL classrooms. – Tesol Quarterly. 2007.# 41(2). – P.285-312
144. Maslow A. H. Motivation and personality. – N.Y., 1954. – 411 p.

145. Mitchell R., Jenny H. Sameness and difference in classroom learning cultures: interpretations of communicative pedagogy in the UK and Korea // Language Teaching Research. 2003; #7 (1): – P.35–63
146. Muller-Hartmann A. The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks // Language Learning and Technology, 4.2, 2000. – P.129-147
147. Rivers W.M. Communicating naturally in a Second Language // Theory and Practice in Language Teaching. – Cambridge University Press, 1989. – 232 p.
148. Sawyer R.K. Educating for innovation. Thinking Skills and Creativity. 2006. #1. – P.41-48
149. Sinicrope C., Norris J., Watanbe Y. Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice // Second Language Studies, 2007, #26(1).– P. 1-58
150. Street B. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process, in D. Graddol, L. Thompson and M. Byram (eds) Language and culture. Clevedon: Multilingual Matters in association with BAAL. 1993. – P.23-43
151. Thompson, Wyatt. [http://www.language in india.com / oct2016 / vertienglish objectives 2.pdf](http://www.languageinindia.com/oct2016/vertienglishobjectives2.pdf)
152. Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. – Cambridge Univ. Press, 1988. – P.32
153. Torrance E. P. Guiding creative talent. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.1964. – P.77
154. Zlotin B., Zusman A. TRIZ and Pedagogy // Ideation International, Inc. 2005. – P.9
155. Zoltan D. Motivational strategies in the Language Classroom // Cambridge University Press. – P.154
156. www.researchgate.net/publication/348445385_Development_of_creative_abilities_of_students_using_art_technologies_in_the_higher_education

**ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ
АВТОРА:**

**1. Научные статьи, опубликованные в рецензируемых изданиях,
рекомендованных ВАК при Президенте Республики
Таджикистан:**

[1-А] Бобоходжаева М.Р. (Ахмедова М.Р.) Эффективность использования творческих заданий при диалоге культур на уроках английского языка в начальной школе / М.Р. Бобоходжаева // Учёные записки. Серия гуманитарно-общественных наук. – Худжанд, 2019. – №2 (59). – С.143-146. ISSN 2077-4990

[2-А] Бобоходжаева М.Р. (Ахмедова М.Р.) Организация устного вводного курса по английскому языку через призму диалога культур с целью развития творческих способностей учащихся начальной школы / М.Р. Бобоходжаева (в соавт.) // Успехи гуманитарных наук. – Белгород, 2019. – №10. – С.103-107. ISSN 2618-7175

[3-А] Бобоходжаева М.Р. (Ахмедова М.Р.) Вопросы формирования творческих способностей учащихся начальной школы на уроках английского языка / М.Р. Бобоходжаева // Учёные записки. Серия гуманитарно-общественных наук. – Худжанд, 2020. – №1 (62). – С.173-177. ISSN 2077-4990

[4-А] Бобоходжаева М.Р. Способы формирования творческих способностей учащихся начальной школы средствами ситуаций с межкультурным контекстом / М.Р. Бобоходжаева // Учёные записки. Серия гуманитарно-общественных наук. – Худжанд, 2024. – №3. – С.177-181. (ISSN 2077-4990)

2. Статьи, опубликованные в других изданиях:

[5-А] Бобоходжаева М.Р. К проблеме развития творчества обучаемых через межкультурный диалог на уроках иностранного языка [Текст] / М.Р. Бобоходжаева (в соавт.) // Сборник научных трудов преподавателей

факультета иностранных языков ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Б.Гафурова». – Худжанд: «Меъроч». – 2019. – №9. – С.151-158

[6-А] Бобоходжаева М.Р. Развитие межкультурной компетенции учащихся на уроках иностранного языка – требование времени / М.Р. Бобоходжаева // Вестник педагогического университета (Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин). – Душанбе, 2020. №4(4). – С.199-201. ISSN 2708-5759

[7-А] Бобоходжаева М.Р. Совершенствование устной речи студентов I курса языкового факультета средствами внеаудиторной работы [Текст] / М.Р. Бобоходжаева // Научно-методический журнал «Вопросы современной педагогики» НИИПН при ГОУ «ХГУ имени академика Б.Гафурова». – Худжанд: «Нури маърифат». – 2020. – №1. – С.60-66

[8-А] Бобоходжаева М.Р. Методические рекомендации по организации педагогической практики будущих учителей иностранного языка [Текст] / М.Р. Бобоходжаева (в соавт.) // Научно-методический журнал «Вопросы современной педагогики» НИИПН при ГОУ «ХГУ имени академика Б.Гафурова». – Худжанд: «Нури маърифат». – 2021. – №1. – С. 110-120

[9-А] Бобоходжаева М.Р. О возможностях внедрения преподавания ряда предметов на иностранном языке на начальном этапе в школе с целью развития творческого потенциала учащихся [Текст] / М.Р. Бобоходжаева // Материалы республиканской научно-практической конференции “Проблемы преподавания иностранных языков в школе: реальность и перспективы” (Худжанд, 29 декабря 2020 г.). – Худжанд: «Меъроч». – 2021. – С.91-94

[10-А] Бобоходжаева М.Р. Развитие творческих способностей обучающихся на уроках английского языка [Текст] / М.Р. Бобоходжаева // Материалы республиканской научно-практической конференции “Актуальные проблемы типологического языкознания, германистики и методики преподавания

иностранных языков”. – Худжанд, Ношир 2022, №13. – С.60-63. ISBN 978-99985-74-26-7

[11-А] Бобоходжаева М.Р. К вопросу о формировании креативных способностей учащихся на уроках иностранного языка [Текст] / М.Р. Бобоходжаева // Материалы республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного языкознания и методики преподавания иностранных языков» (Худжанд, 28 мая 2022 г.). – Худжанд: «Меъроҷ». – 2022. – С.253-257

[12-А] Бобоходжаева М.Р. Проблемы формирования творческих способностей учащихся начальных классов на уроках английского языка [Текст] / М.Р. Бобоходжаева. // Сборник научных трудов преподавателей факультета иностранных языков ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Б.Гафурова». – Худжанд: Меъроҷ, 2022. – №13.– С.90-93

[13-А] Бобоходжаева М.Р. Ролевая игра с межкультурным компонентом как средство развития творческих способностей обучаемых в процессе иноязычного образования / М.Р. Бобоходжаева // Вестник педагогического университета (Серия 2: Педагогика и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин). 2023. №4-1(18). – С.190-195. ISSN 2708-5759

3. Учебные пособия:

[14-А] Бобоходжаева М.Р. English tests for undergraduates. Учебное пособие / М.Р. Бобоходжаева (в соавт.) // Худжанд: «Ношир». – 2022. – 68 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ №1

Примеры заданий, направленных на формирование креативной компетенции обучаемых на уроках английского языка путем внедрения в учебный процесс диалога культур

1. "Путешествие по миру" (*World Travel Game*)

Цель: Развить интерес учащихся к разным культурам и пополнить словарный запас.

Описание: Учитель готовит "паспорт" для каждого ученика. На каждом уроке ученики «посещают» новую страну, узнают 2-3 интересных факта и выучивают 5-6 слов, связанных с культурой этой страны.

Пример задания:

- Сегодня мы "летим" в Англию. Выучите слова: tea, queen, London, Big Ben, double-decker.

- Нарисуй, что ты хотел бы взять с собой в путешествие в эту страну.

2. "Национальная кухня" (*National Cuisine*)

Цель: Познакомить детей с культурой через кулинарию.

Описание: Ученикам показывают блюда разных стран. Они узнают их названия и обсуждают, какие блюда они едят дома.

Пример задания:

- Найди в таджикской культуре блюдо, похожее на английские scones (булочки).

- Придумай новое блюдо, которое объединяет элементы таджикской и английской кухни, и нарисуй его.

3. "Музыкальный мост" (*Musical Bridge*)

Цель: Развить творческое восприятие учеников через музыку.

Описание: Ученикам включают короткие фрагменты народной музыки таджикской культуры и английской культуры. После прослушивания они создают танцевальные движения или рисуют, что они почувствовали.

Пример задания:

- Сравни, чем отличается таджикская народная музыка от английской.

- Придумай и покажи движения, которые могли бы подойти к английской песне.

4. "Сказки мира" (*Tales of the World*)

Цель: Познакомить детей с межкультурным наследием через сказки.

Описание: Ученикам читают сказки из таджикской культуры и англоязычной культуры. После чтения они создают свои версии сказки, изменяя персонажей или события.

Пример задания:

- Представь, что Эфенди из таджикской сказки попал в Англию. Куда бы он пошел и кого бы встретил?

5. "Друзья из разных стран" (*Friends from Different Countries*)

Цель: Развивать воображение и интерес к диалогу культур.

Описание: Ученики придумывают себе друга из англоязычной страны, придумывают его имя, хобби и описывают, что они могли бы делать вместе.

Пример задания:

- Напиши 3 вещи, которые ты хотел бы рассказать другу из Англии.

- Нарисуй, как ты и твой новый друг проводите день вместе.

6. "Игры народов мира" (*Games of the Nations*)

Цель: Узнать о традиционных играх разных народов.

Описание: Ученикам рассказывают про традиционные игры, например, «игру в классики» и английскую hopscotch. Затем они пробуют играть в эти игры, обсуждая правила.

Пример задания:

- Сравни правила игры в классики и английской hopscotch.

- Придумай новую игру, которая объединяет элементы обеих культур.

7. "Мой день в другой стране" (*My Day in Another Country*)

Цель: Формировать навыки воображения и рассказа.

Описание: Ученики представляют, что провели день в англоязычной стране, и рассказывают о том, что они делали, используя простые английские фразы.

Пример задания:

- Расскажи, как ты пошел на пикник в Англии: What did you eat? What did you see?

- Нарисуй свой день в другой стране.

8. "Флаг дружбы" (*Flag of Friendship*)

Цель: Развивать креативность через визуальное искусство.

Описание: Ученики создают флаг, который объединяет символы таджикской культуры и культуры англоязычных стран.

Пример задания:

- Нарисуй на флаге символы, которые показывают дружбу между Таджикистаном и США.

- Придумай девиз для флага.

9. "Диалог культур" (*Dialogue of cultures*)

Цель: Сравнить элементы таджикской культуры с элементами англоязычной культуры.

Описание: Учитель показывает карточки с изображением национальной одежды, еды, праздников и традиций. Ученики обсуждают, что они знают об этих элементах в таджикской культуре, а затем узнают, как это выглядит в англоязычных странах.

Пример задания:

- Нарисуй таджикскую национальную одежду и придумай, как она могла бы выглядеть, если бы она создавалась в Великобритании.

- Назови праздники в своей стране и скажи, на какой английский праздник они похожи.

ПРИЛОЖЕНИЕ №2

Примеры текстов, использованных в процессе диалога таджикской и английской культур

1. *"Akmal and Emma's Lunch"*

Akmal is from Tajikistan. Emma is from England.

Akmal eats plov. Emma eats fish and chips.

Akmal gives Emma plov. Emma says, "Yummy!"

Emma gives Akmal fish and chips. Akmal says, "Delicious!"

They eat together and smile.

Вопросы:

- What does Akmal eat?
- What does Emma eat?
- Do they like the food?

2. *"The Tajik Hat and the English Crown"*

Amriya has a Tajik hat. Tom has an English crown.

Amriya says, "Your crown is shiny!"

Tom says, "Your hat is colorful!"

They wear the hat and crown together.

Вопросы:

- What does Amriya have?
- What does Tom have?

- What do they say about the hat and crown?

3. *"Teddy in Tajikistan and England"*

Teddy the Bear visits Tajikistan. He sees big mountains. He eats qurutob and drinks tea.

Then, Teddy goes to England. He sees Big Ben. He eats biscuits and drinks tea.

Teddy loves both countries!

Вопросы:

- What does Teddy see in Tajikistan?
- What does Teddy eat in England?

- Does Teddy like both countries?

4. *"The Holiday Party"*

In Tajikistan, children celebrate Navruz. They wear new clothes and dance.

In England, children celebrate Christmas. They wear red hats and sing songs.

Ali and Lily share stories about their holidays.

Вопросы:

- What holiday is in Tajikistan?
- What holiday is in England?

- What do Ali and Lily do?

5. *"Flowers for Friends"*

Zuhro picks tulips for Jack. Jack picks roses for Zuhro.

Tulips grow in Tajikistan. Roses grow in England.

Zuhro and Jack give flowers to each other.

Вопросы:

- What flowers grow in Tajikistan?
- What flowers grow in England?

- Who gives flowers to whom?

6. *"Sunny and Rainy Days"*

In Tajikistan, it is sunny. Ravshan plays in the park.

In England, it is rainy. Alice plays with her umbrella.

Ravshan and Alice talk: "Let's play together one day!"

Вопросы:

- What is the weather in Tajikistan?
- What is the weather in England?
- What do Ravshan and Alice want to do?

7. *"Two Cups of Tea"*

Amina drinks tea in a big piyola. John drinks tea in a small cup.

Amina adds sugar. John adds milk.

They both say, "Tea is the best!"

Вопросы:

- What does Amina drink tea from?
- What does John add to his tea?

- Do they both like tea?

8. *"Colours of the Flag"*

The Tajik flag is green, white, and red.

The English flag is red, white, and blue.

Farida and Kate draw flags together.

Вопросы:

- What colours are in the Tajik flag?
- What colours are in the English flag?
- What do Farid and Kate do?

ПРИЛОЖЕНИЕ №3

Примеры дидактических игр в контексте таджикской и английской культур

1. "Кто это?" (*Who is it?*)

Цель: Развить воображение учащихся и расширить словарный запас через изучение культурных персонажей.

Описание: Учитель описывает персонажа из таджикской (например, Кали зирак) или английской культуры (например, Робин Гуд), используя простые фразы. Ученики угадывают, кто это.

Пример:

This is a smart man. He is very clever and helps his people. He is from Tajik culture. Who is it?

This is a man in green clothes. He lives in the forest. Who is it?

2. "Собери пазл" (*Cultural Puzzle*)

Цель: Познакомить детей с элементами культур через визуальные образы.

Описание: Учитель делит изображения символов культуры (флаг Таджикистана, чайник, Биг-Бен, плов и т.д.) на несколько частей, как пазлы. Ученики собирают их, называют и обсуждают, что это и из какой культуры.

Пример:

После сборки флага Таджикистана ученик говорит: "This is the flag of Tajikistan. It has green, white, and red colours."

3. "Волшебный мешок" (*Magic Bag*)

Цель: Развить креативное мышление учащихся через ассоциации.

Описание: Учитель кладет в мешок предметы, связанные с таджикской и английской культурами (пиала, миниатюра Биг-Бена). Ученики по очереди достают предмет, называют его на английском и придумывают, как его можно использовать.

Пример:

A student takes out a teacup (piala) and says: "This is a teacup. I will use it for drinking tea with my friend."

4. "Что лишнее?" (*Odd One Out*)

Цель: Познакомить детей с культурными элементами и развить их критическое мышление.

Описание: Учитель показывает изображения трех предметов (например, таджикская корона, английский автобус, таджикский тандыр) и просит убрать то, которое не свойственно таджикской культуре. Ученики выбирают лишний предмет и объясняют почему.

Пример:

Teacher shows: "Crown, bus, tandir."

Student: "Bus is different. It is from English culture."

5. "Мой друг из другой страны" (*My Friend from Another Country*)

Цель: Формировать у учащихся навыки диалога и воображения.

Описание: Ученики представляют, что у них есть друг из Таджикистана или Англии. Они задают ему простые вопросы и придумывают ответы.

Пример:

- What is your name?

- My name is John.

- What do you eat?

- I eat plov.

6. "Одень куклу" (*Dress the Doll*)

Цель: Познакомить учеников с элементами национальной одежды.

Описание: Ученикам дают вырезанные из бумаги куклы и элементы одежды из таджикской и английской культур. Они выбирают, как одеть куклу, и описывают это на английском.

Пример:

"My doll has a Tajik hat and English trousers."

7. "Угадай еду" (*Guess the Food*)

Цель: Познакомить учащихся с национальной кухней через креативные описания.

Описание: Учитель описывает еду из таджикской или английской культуры, а ученики должны угадать, что это.

Пример:

- This is a dish with rice, meat, and carrots. It is from Tajikistan. What is it? (Plov)

- This is a drink with milk and sugar. It is from England. What is it? (Tea)

8. "Создай открытку" (*Make a Postcard*)

Цель: Развить креативность учащихся через визуальное творчество.

Описание: Ученики создают открытку с элементами таджикской и английской культур (например, рисуют чайник и Памирские горы). После создания они подписывают открытку на английском.

Пример:

"Hello from Tajikistan and England! This is my postcard."

9. "Танец культур" (*Cultural Dance*)

Цель: Развить креативность учащихся через движение.

Описание: Учитель включает музыку, имеющую отношение к таджикской и английской культурам. Ученики придумывают танцевальные движения, которые подойдут для этой музыки.

Пример:

Танец под таджикскую музыку может быть плавным, а под английскую — энергичным.

10. "Составь рассказ" (*Create a Story*)

Цель: Формировать у обучаемых креативное мышление и навыки рассказа.

Описание: Учитель задает начало рассказа с элементами двух культур (например, таджикский мальчик встречает друга из Англии). Ученики продолжают историю на английском.

Пример:

"One day, Akmal met John. They shared tea and plov. Then they..."

ПРИЛОЖЕНИЕ №4

Примеры иллюстративного материала, использованного в рамках технологии формирования творческих способностей учащихся 4-класса через призму межкультурного диалога

1. Тема: «Лето в Худжанде» и «Лето в Лондоне».



2. Тема: «Встреча Лухтакча и Барби в Лондоне»



3. Школы в Таджикистане и Великобритании

