

ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ)

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (70) / 2020

5 часть

Редакционная коллегия:

д.п.н., профессор Аркулин Т.В. (Москва, РФ)

Члены редакционной коллегии:

- Артафонов Вячеслав Борисович, кандидат юридических наук, доцент кафедры экологического и природоресурсного права (Москва, РФ);
- Игнатъева Ирина Евгеньевна, кандидат экономических, преподаватель кафедры менеджмента (Москва, РФ);
- Кажемаев Александр Викторович, кандидат психологических, доцент кафедры финансового права (Саратов, РФ);
- Кортун Аркадий Владимирович, доктор педагогических, профессор кафедры теории государства и права (Нижний Новгород, РФ);
- Ровенская Елена Рафаиловна, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой судебных экспертиз, директор Института судебных экспертиз (Москва, Россия);
- Селиктарова Ксения Николаевна (Москва, Россия);
- Сорновская Наталья Александровна, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и политологии;
- Свистун Алексей Александрович, кандидат филологических наук, доцент, советник при ректорате (Москва, Россия);
- Тюменев Дмитрий Александрович, кандидат юридических наук (Киев, Украина)
- Варкумова Елена Евгеньевна, кандидат филологических, доцент кафедры филологии (Астана, Казахстан);
- Каверин Владимир Владимирович, научный сотрудник архитектурного факультета, доцент (Минск, Белоруссия)
- Чукмаев Александр Иванович, доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного права (Астана, Казахстан) (Астана, Казахстан)

Ответственный редактор

д.п.н., профессор Каркушин Дмитрий Петрович (Москва, Россия)

Международные индексы:



Ответственный редактор:

Главный редактор:

Завальский Яков Андреевич (Россия), доктор психологических наук, профессор

Международный редакционный совет:

Научный редактор: Игнатъев Сергей Петрович (Россия), доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь редакции: Давыдова Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент.

Арсеньев Дмитрий Петрович (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией

Бычковский Роман Анатолиевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, МГППУ

Ильченко Федор Валериевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии

Кобзон Александр Владимирович (Россия),

доктор педагогических наук, профессор

Панов Игорь Евгеньевич (Россия),

доктор технических наук, профессор

Петренко Вадим Николаевич (Казахстан),

доктор психологических наук, профессор

Прохоров Александр Октябринович (Казахстан),

доктор педагогических наук, профессор

Савченко Татьяна Николаевна (Беларуссия),

кандидат психологических наук, доцент

Стеценко Марина Ивановна (США),

Ph.D., профессор

Строганова Татьяна Александровна (Украина),

доктор педагогических наук, профессор

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

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

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:

г. Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия

E-mail: info@euroasia-science.ru ; www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии г. Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Баикова А.В. ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН ... 4	Лосева Е.А., Карева Г.В. ТИМБИЛДИНГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ ЗАНЯТИЯ СО СТУДЕНТАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕНИЯ ПО ЗДОРОВЬЮ 25
Gafarli A. THE OPPORTUNITIES OF MASTERING THE LEXICAL- SEMANTIC FEATURES OF THE WORD IN THE AZERBAIJANI LANGUAGE LESSONS OF SECONDARY SCHOOLS' GRADE 8 AND 9TH..... 6	Набиева Г.М. РОЛЬ М.Э.РАСУЛЗАДЕ И ПРИВЕРЖЕНЦЕМ «МУЛЛЫ НАСРЕДДИНА» В РАСПРОСТРАНЕНИИ ИДЕЙ ГУМАНИЗМА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА 26
Карева Г.В., Забелина Л.И. РЕКРЕАЦИЯ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ 11	Никитская Е.А., Булхова Д.П. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ 31
Загуменнов О.Н. О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АКТЕРА 12	Панюшкина Т.С., Ильинцева А.В. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ. 35
Жигорева М.В., Кузьминова С.А., Пантелеева Л.А. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В ИНКЛЮЗИИ 14	Пузырева О.Г. ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО УЧЕБНО- БЕЛЛЕТРИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЛЯ ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В1-С1 39
Лаптева Е.И. СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ..... 17	Фазылова З.А., Маратова Ф.А. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ДЕТАМ НА ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 60
Лозан Т.А. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ..... 20	Шацкая М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ..... 63

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН

*Баикова А.В**Воронежский государственный педагогический университет
г. Воронеж**Bashkova A. V.**VSPU**Voronezh*

АННОТАЦИЯ

Автор в своей статье поднимает вопрос о сопоставительном анализе особенностей английских и русских колыбельных песен в плане лексики и фонетики. Основной проблемой в работе является вопрос сопоставления фонетического и лексического уровней фольклора английского и русского этносов. Цель исследования сопоставить особенности фонетической и лексической организованности колыбельных песен английского и русского языков. Новизна работы в том, что английские и русские колыбельные песни не подвергались анализу с точки зрения сопоставления фонетической и лексической организованности. В результате исследования выявлены сходства и различия английских и русских колыбельных песен.

ANNOTATION

The author in his article raises the question of a comparative analysis of the features of English and Russian lullabies in terms of vocabulary and phonetics. The main problem in the work is the question of comparing the phonetic and lexical level of folklore of the English and Russian ethnic groups. The purpose of the study is to compare the features of phonetic and vocabulary organized lullabies of English and Russian languages. Collision songs were not analyzed in terms of comparing phonetic and lexical organization. The results of the study were revealed about the similarities and differences between English and Russian lullabies.

Ключевые слова: лексика, фонетика, фольклор, колыбельная песня, звуки, образы, семантика.

Keywords: vocabulary, phonetics, folklore, lullaby, sounds, sound combinations, images, semantics

В культуре всех народов принято укачивать ребенка в момент засыпания на руках или в люльке и петь песню – колыбельную. Мать словно сопровождает ребенка в сон, помогает преодолеть страх.

Условия функционирования колыбельных в разных языках предельно близки. Логично предположить, что и содержательная сторона жанра, и выразительные средства должны быть сходны, вероятно, даже совпадать. Для проверки этой гипотезы нами были проанализированы английские и русские тексты колыбельных песен [5.с.27]

Актуальность данной работы заключается в необходимости большего проникновения в понимание традиции и культуры народов изучаемых языков. Поскольку же колыбельные песни являются начальным этапом в становлении менталитета отдельной личности и в целом этноса, то именно этот вид жанра требует особенно внимательного изучения.

Цель нашей работы – сопоставить лексические и фонетические организованности русских и английских колыбельных песен и выявить особенности сопоставляемых языков и культур.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие конкретные задачи:

1. Сопоставить раздел фольклора колыбельных песен русского и английского народа.

2. Сопоставить лексические и фонетические организованности русских и английских колыбельных песен и выявить особенности двух языков и культур

Методы исследования: дискриптивный метод, метод лингвистического анализа, сравнительный метод, метод интерпретации.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования можно будет применить на уроках английского языка. Материал так же может быть полезен для проведения уроков литературного чтения и музыки.

Материал исследования: сборник русских колыбельных песен в обработке А. Майкова, сборник английских колыбельных песен в переводе С. Маршака

Колыбельные песни – один из фольклорных жанров. Название песен, которыми убаюкивают ребёнка, - колыбельные - идёт от основы *колыбать* (колыхать, колебать, качать, зыбать). Отсюда же - колыбель, коляска. В народном обиходе встречалось и название «байка» (от байкать – качать, усыплять). [10.с.41]

В начале своей работы мы выдвинули предположение о том, что если колыбельные песни разных народов близки функционально, то можно

наблюдать сходство в образной и языковой системе этого жанра.

Сопоставим фонетику колыбельных песен:

Русские традиционные народные колыбельные песни изобилуют свистящими и шипящими звуками и звукосочетаниями, действующими успокаивающе: Баю - баю – баюшки. Жил мужик на краешки. Он жил ни беден, ни богат, у него семья ребят. У него семья ребят, все по лавушкам сидят.

В песнях рассказывается, как голуби прилетают на колыбель ребенка и думают о том, чем бы его накормить, напоить, утешить и порадовать. Обилие уменьшительных префиксов, повторение буквы «л» в словах передают их воркование. Русская колыбельная песня ещё отличается явлением замедленного темпа речи. Прежде всего, это относится к удлинению ударных гласных [8.с.28]

В английском языке наблюдаются повторы звуковые, звуковых сочетаний, слогов, отдельных слов и служат основными средствами достижения плавности, а также напевности в колыбельных песнях: *Twinkle, twinkle, little star, how I wonder what you are! Up above the world so high,*

Like a diamond in the sky!...

Кроме того, и в английских народных и русских народных колыбельных присутствуют «баюкающие» маленькие слова или буквосочетания, не несущие смысла, которые произносятся на распев.

В русских народных колыбельных песнях это «*Ай, люли –люли, лю-ли*», «*баю-бай*», «*бай –качи, качи-качи*» В английских народных колыбельных песнях это “*Hush-a-bye*”, “*croon-croon*”, “*O ho-ro ee-ree-ree*”

Лексике колыбельных песен обоих языков свойственны некоторые отличительные черты.

Примечательно, что в русских колыбельных песнях существительные образованы часто с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

-ик, -чик: домик, столик, братик, животик, котик, ротик, хвостик, блинчик, вагончик...

-ок: сверчок, сынок, мышонок, коток, лобок, часок, хвосток ...

-ушк(а), -оньк(а), -еньк(а), -иньк(а): ноженька, дороженька, заишка, баишка, ноченька,

-очк(а), -ечк(а), -к(а): папочка, мамочка, речка, рубашечка, лавочка, ножка, ручка, собачка,

-очек : сыночек, звоночек

-енький: слабенький, беленький, новенький, хорошенький, добренький, красненький

И даже глаголы в колыбельных приобретают ласкательную форму с суффиксом “*еньки*”, например: “*спатеньки*”, “*гулятьеньки*”

Помимо сказанного нельзя не заметить, что колыбельные песни насыщены словами, использующимися для ласкового называния ребёнка: *милый, крошка, родной, радость* и т.д. В большинстве русских колыбельных песен мама обращается к ребенку по имени и часто в

уменьшительно-ласкательной форме: *Катенька, Андриюшенька*, и т.д. Это способствует осознанию своего имени, осознанию себя как человека, личности.

В английских колыбельных мы встречаем только общие ласковые обращения, такие как *darling, baby, babe, my treasure, my little one*.

В силу того, что большинство колыбельных песен появились давно, в них содержатся немало архаизмов и историзмов (Как у Вани колыбель Во высоком *терему* Шитом, *браном пологу*, *Кольца-пробойца* серебряные...). В английских колыбельных также встречаем устаревшую лексику (hush-a-ba = hush-a-bye; gane=gone; brow = прекрасный, чудесный; кye или kine = cows; gaits = goats, hie = high; hame = home.)

В русской колыбельной есть ограничения в цветовой лексике т.е. цветовая гамма, исключая черные, красные, темные цвета. Нам встретились такие цвета, как серый, белый (*А котики серые, А хвостики белые, серенький волчок*), желтый (*Вы коты, коты, коты, У вас желтые хвосты*), а также зелёный (*В чистые поля, В зеленые луга*).[11.с.32]

В английских колыбельных также есть упоминание зелёного цвета(*The little lamb is on the green*), прилагательное «зелёный» сочетается с существительными «луг» и «лужайка», то есть как в русском, так и в английском фольклоре оно используется как устойчивый эпитет. В английских колыбельных встречаются такие цвета, как серый (*dapple grays*), синий (*Violets are blue cause they're sad all the time*). Красный (*Rose dreams are red, like a new valentine*) - связан с традицией празднования Дня святого Валентина), встречается розовый- (*Father will buy you a new pink frock!*), черный (*Blacks and bays*). Заметим, что в английской традиции, в отличие от русской, черная кошка переходит дорогу к удаче, поэтому черный цвет более нейтральный, чем в русской языковой картине мира. В английских, как и в русских колыбельных, мы встретили и упоминание белого - цвета (*With snowy fleece so soft and clean*).

Лексические различия между двумя языками состоит, в первую очередь, в том, что в русском языке наблюдается широкое использование экспрессивно-эмоциональных слов, образуемых с помощью особых словообразовательных средств.

Таким образом, колыбельная песня – один из самых уникальных жанров фольклора любого народа. И сопоставление колыбельной песни разных языков даёт возможность лучше всего увидеть эту уникальность.

Итак, проведённое исследование даёт возможность сделать выводы:

1.Колыбельные песни – уникальные произведения фольклора любого народа. По мнению учёных колыбельные песни обладают уникальным набором функций – убаюкивательной, воспитательной и оздоровительной, что делает их изучение актуальным.

2.В лингвистическом аспекте в колыбельных песнях обнаруживаются некоторые схожие моменты, однако будучи далёкими по типу

языками, различных моментов в них гораздо больше. Так, с *фонетической* стороны в колыбельных обоих языков наблюдается растягивание, удлинение и акцентирование гласных, а также монотонный ритм и успокаивающий мелодико-интонационный стих. Однако, колыбельные двух языков отличаются составом звуков и слов, их начинающих.

Список литературы

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М., АН СССР, 2017.
2. Варгасова Е. Спи, моя радость, усни... <http://www.shkolazhizni.ru/archive/0/n-3719/>
3. Литвин Э.С. Песенные жанры русского детского фольклора. М., Всемирная литература, 2017.
4. Мартынова А.Н. Детский поэтический фольклор. СПб., Композитор, 2016.
5. Мартынова А. Н. Особенности колыбельных восточно-славянских песен. М., Русский язык, 2016.
6. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. М., Просвещение, 2017.
7. Новый англо-русский словарь. /Под ред. В.К. Мюллера,-9-е изд.-М.,2015.
8. Детский поэтический фольклор. Антология. СПб., Русский язык, 2017.
9. Варганова В.В. Русские народные песни. М., Оникс 21 век ,2018.
10. Исмагуллаева И.В. Русские народные колыбельные песенки. М., АСТ - Пресс, 2015.
11. Науменко Г.М. Русское народное детское музыкальное творчество. М., Советский композитор, 2018.
12. Английские колыбельные песни [Электронные песни]. URL: <http://www.babycentre.co.uk/little-boy-blue-lullaby-lyrics>
13. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.macmillandictionary.com>

THE OPPORTUNITIES OF MASTERING THE LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF THE WORD IN THE AZERBAIJANI LANGUAGE LESSONS OF SECONDARY SCHOOLS' GRADE 8 AND 9TH.

Aynur Gafarli

Azerbaijan State Pedagogical University

ABSTRACT

The development of secondary school students' speech directly depends on the richness of their vocabulary. Purposeful organization of language classes plays an important role in listening to the word, interpreting it within the context, and using it more effectively in the right expression.

These skills, which have already begun to be introduced in the elementary classes through simple working methods, continue to be used in the more intensive instruction process at the secondary school level. However, the vocabulary of the students is quite poor because the work being done in this direction is often based on theoretical knowledge of the lexical composition of the language, especially the meaning of the word. Naturally, this contributes to the poor development of their oral and written speech skills. Therefore, a prerequisite for the understanding and mastering of the semantics of the word in textual examples and works should be the prerequisite. Because, in addition to the original meanings of the word, that is, the understanding of the new meanings, the synonyms and the antonyms that they acquire within the context, have a powerful effect on the student's speech. This results in avoiding repeated repetitions in verbal and written speech, and in more colorful ways. The implementation of word-based learning in the learning process, based on student observations and considerations, also provides a methodological framework for the use of interactive methods in the creative and interesting organization of language classes. The article deals with what is known to be appropriate in 8th and 9th grades.

Key words: Azerbaijan language, teaching, vocabulary, speech culture, lexical-semantic features, mastering.

Introduction. One of the main tasks facing general education is to create a new generation that mastering of social, communicative, cultural and other competencies. As one of the main training subjects, the "Azerbaijan language" subject serves to develop these competencies. Although the main purpose of the subject is to "ensure that students acquire a culture of speech by forming common speech and language skills" [3, p.13], the tasks assigned to them as a form of expression of national thinking should be greater.

It is well-known that thinking is forming with speech development. This mutual interaction, which complements one another, enables the student to gain flexible thinking and cultural speech skills. If quick

thinking is rapid to respond to problems that arise in life and in the learning process, then look for solutions of them, cultural speech is considered as selected by the richness of the dictionary and meeting the language norms (phonetic, lexical, grammatical). The richness of the vocabulary of students depends on how well they know word and its meaning colors. Under the influence of the surroundings, family, subject teachers, reading fiction, textbooks, work, as well as information and communication tools, the vocabulary enriching from grade to grade pupil sometimes presents certain problems when using them in oral and written speech. Eliminating those problems has always been relevant as

a methodological problem and is one of the important issues on the agenda today.

The research shows that our methodological scholars A.Abdullayev [1], A.Afandizadeh [4], B.Ahmadov [5], Y.Karimov [8], K.Mikhayilov [11], S.Valiyev [14] and others. conducted extensive research on teaching lexica of our language at different levels of secondary schools, enriching vocabulary of students and forming a culture of speech in general. However, the new content of Azerbaijani language education for secondary schools and the fundamental reconstruction of the modern teaching model require a different approach to the problem.

The most important issue that arises in the new textbooks on Azerbaijani language is the fact that students have access to the active vocabulary that is questionable. Unsurprisingly, a balance between words that are rapidly developing into the language and the scientific and technological progress of society, with the formation of an active vocabulary fund of our language, earning versatility and employment in the course of historical development, certainly raises contradictory points. A pupil who is faced with a choice has some difficulty in purposefully using the word and its meanings in his speech. If in the elementary grades the pupil's attention is emphasized on correct spelling of words according to orthography rules and meaning opening through dictionary work, in the senior classes, especially at the general secondary education level, that is, in V-IX classes the systematic assimilation of lexical-semantic features of words is emphasized.

We also made separate articles about specific work on mastering lexical-semantic features of the word in the 5th grade of secondary schools and how this process was conducted in grades 6-7 [9]; [10]. We would like to continue our thoughts on the effective organization of the work in the 8th and 9th grades, citing recent research and advanced school practices by Azerbaijani and Russian Methodistscholars.

Basic part. It is clear that students' ability to speak verbally improves as they move from grade to grade. If more attention is paid to lexical comprehension in the lower grades, the higher grades are more difficult in terms of the semantics of the word, the new meanings gained in the text, and the grammatical styles. As the student understands the role of the text as a syntactic whole in the expression of thought, the logical-grammatical relation of the words constituting the text, and the lexical-semantic relation of the words within it, the oral and written speech adapts to literary language norms. The ability to work with words has a major impact on the student's ability to develop a flexible way of thinking and to properly evaluate life events. This process takes an intensive picture in grades 8-9 and is further enhanced by discussions, and debates used in language learning. Expecting activities such as explaining the meaning of words and expressions that the student is not familiar with, finding appropriate interactions, and providing examples [13, p.27, 29] serve for this development in the content standards for those classes.

The analysis shows that both classes have the necessary capabilities to polish these skills. Thus, after

each subject, colorful tasks that play key role are given in the text, such as explain lexical meanings of italicized words or finding their correlation. For example, let's focus on the task of enriching a student's speech on the theme "Knowledge is a treasure" in the beginning of the eighth grade textbook. Here, tasks [6, p.8] such as to exchange ideas on keywords used in dialogue, to explain such distinguished words as "booklet", "ethical" and "cognition", substituting the word "investigator" with a synonym provide students with a critical analysis of the semantics of specific words, sharing their observations and judgments. At the same time, throughout the year, skills are trained such as to define the true and figurative meaning of words, to substantiate their being homonym or polysemantic, find synonyms and antonyms of words and compile small texts by using these meanings. However, the extent to which these skills are implemented depends on the way subject teachers approach the problem. Our observations show that some teachers still traditionally emphasize the linguistic definition of words, focusing on words are part of the which speech's parts. It is true that the study of the grammar of the word is very important for the formation of the linguistic thinking of the student, but the work on the word can not be limited with it. The student must understand the semantics of the word before understanding its morphological features and syntactic functions. A student who understands the word and is able to use it in a variety of speech situations is quick to accentuate the linguistically. Let's consider an example.

In the eighth grade, it is planned to work on poem of B.Vahabzadeh's "The Mother Language" with almost all content lines [6, p.16-18]. Thus, the poetic thoughts and the students' reaction to the role that our mother tongue plays in preserving spiritual values as a caretaker of national spirit, in reflecting on the words of our historical past, make students a brilliant choice for creative work. Written in a highly poetic language, this poem gives students an opportunity to express their feelings and senses, love of language, people, and homeland in artistic colors. It also polishes their speech. The metaphorical features of words used in the poem such as "begin speaking", "causing", "sense of shame", "does not resemble our hearts" give a strong impression on the student's speech. It is not enough to simply define the words "language" or "path" as polysemantic and homonyms and the word "causing" as polysemantic word. Because that's not the purpose. The aim is also to present them with this knowledge and to give students good speaking skills. In addition, the poem focuses on the semantics and style of the words and phrases "ancestor", "inheritance", and "fashionable swaggerer." The closeness of the meaning of the words "ancestor - saddle", "inheritance - heritage", revealing the meaning of the word "fashionable" which means "to wear according to fashion" and "swaggerer" which means "behaving in a moral sense". The exchange of ideas among pupils about the word "Motherland" in the last paragraph, "But Homeland bread is adversary to you!" leads to a deeper understanding of the word. Students themselves come to the conclusion that sometimes common names can also be written in

capital letters when they have a special name. The word “motherland” is used in this way because it is the word “Azerbaijan”.

This class provides theoretical information on word combinations under the heading “Language Rules”. This information allows students to more accurately assimilate words through word combinations within meaning. For this, creative

teachers prefer to use the KWKL questionnaire before moving on to a new topic. This form of inquiry will help the teacher in determining the level of knowledge of the pupils in relation to the features of the word. That is why a KWKL table is placed on the board, and students write their thoughts in the appropriate section of the table.

Know	Want to know	Learned

Under the terms of the assignment, students first fill out the “I know” section and then answer the “Want to Know” section:

I know	Want to know	Learned
1. The word is the main language unit. 2. All words have grammatical meaning. 3. Only main speech parts have lexical meaning. 4. The lexical meaning of the word is related to the concept it expresses. 5. In addition to the true meaning of some words, it has figurative meaning too. 6. Lexical meaning of words is given in explanatory dictionaries. 7. It is possible to explain lexical meaning of the word with several ways. 8. Some words are monosemantic, while some words are polysemantic. 9. Homonym words can refer to both the same and different parts of speech. 10. The synonyms and antonym of the words belong to the same part of speech. 11. Words with lexical meaning can be used separately as part of the sentences.	1. Which meaning words are used more in language? 2. Why is it important to recognize homonym, synonym and antonym words? 3. How can metaphorical words create in addition to epithet, another artistic expression tool?	

Obviously, the role of the teacher's guiding thoughts and questions is not deniable in the students' expressions. However, the fact is that the “Learned” section cannot be fully completed by one lesson. Systematic and consistent work is required to achieve this goal through year. Interdisciplinary and intradisciplinary communication should always be expected.

The school experience shows that students are introduced to the concept of metaphor as an artistic tool in 8th grade literature classes and identify opportunities to use it in artistic examples [13, p.45]. The introduction of this standard in the “Literature” lesson program (curriculum) provides a solid foundation for interdisciplinary vertical integration in language classes. Therefore, it is also wise to concentrate on word combinations and the metaphorical use of words within the sentence. It is well-known that the metaphor is based on the transfer of a particular object or event into another object or event. The information provided by the figurative translators in the language classes helps to characterize the artistic works and to identify the artistic means used, especially metaphors.

These judgments gained during the exchange of ideas continue to be followed in further lessons as they become available. The teacher instructs the students to choose appropriate examples of literary works they have taken or studied in literary classes in order to gain a deeper understanding of the epithet and metaphorical

forms of speech. Experience shows that such practices significantly improve the skills gained in the lower grades related to lexical-semantic features of the word.

Experience shows that the use of lexical parallels, that is, synonyms, is one of the main means of enriching students' vocabulary, so to speak. However, the task assigned to the students in the upper grades, especially in the 8th and 9th grades, should not be limited to determining the appropriate equivalent of the word. As they fall, they need to develop the skills of composing sentences, using essays.

Work on mastering the lexical-semantic features of the word should be conducted in the 9th grade on the basis of more complex tasks. Students who have already acquired relatively extensive knowledge and skills on polysemantic words, homonyms, synonyms, antonyms, must be accustomed to working on judgments. For this, it is necessary to set the conditions for the work and choose the language facts in such a way that they encourage students to think. Referring often to known facts and language events can weaken the student's interest in the lesson. In each lesson, new, complementary, but more challenging, problems must be addressed so that the student can search. To clarify our point, let's look at some of the assignments given in the IX classroom after the theme “Third Year”. Task 9 requires the use of the word “language” to create phrases and the use of appropriate words and formulas in the table [7, p.24].

The majority of students find phraseological phrases such as “fall from the tongue” and “do not let the tongue down”, even additionally they say expressions such as “to come tongue” (to speak) or “to give tongue” (giving to someone right to speak). We have compounded the condition and instructed to use these combinations in sentences. If the condition of the textbook is related to the student's ability to remember, then the condition we have is related to creative thinking. Thus, in addition to reviving memorized expressions, they are also taught how to use them in speech.

The conditions for the next 10 and 11 tasks are also based on mechanical duplication of knowledge that students have mastered from the lower grades. Thus, the justification of the word “language” is required for its homonym and polysemantic. Experience shows that students respond well to wasting time, because in the textbooks of both the elementary and the 5th and 7th grades, the word “language” is used as an example of homonym and polysemantic words. However, the conventional 12th task forces students to think and create: “*If you change the location of the next consonants along with the word late (mərhum in Azeri), what word will it take? Use both words in the sentence. Do you think that those words can be considered as closely related?*” [7, p.24].

Apparently, students are encouraged to explain the lexical meanings of the words “late” and “deprived” in a comparative manner, to form sentences with their presence, and to prove that there are no nearby words. Exactly these types of tasks are aimed at cognitive activity of students, creating a creative atmosphere in the classroom.

Reflecting on judging questions in the classroom will enhance students' self-confidence. The pupils make observations, compare language facts, and draw general conclusions to justify their judgments. For example, in Exercise 16, a student is able to place them correctly in the given sentences, based on the fact that the word “wish” is a synonym for “desire, act, goal, purpose”. Fulfilling this task requires students to be sensitive to language. However, the question “What do you think is the practical significance of using synonyms in the language?” Posed after the task is no longer a matter for students to discuss among themselves, to articulate ideas, to evaluate more correct and objective judgments, and to make concrete conclusions. Therefore, it was useful to set some of the language lessons (at least 5 or at most 10 minutes) on such thought-provoking questions, and we experimented in experimental classes. These questions, selected as the subject of discussion, were:

In what ways can you distinguish polysemantic words from the common words?

Can the metaphorical use of words be taken as a word creativity?

What do you see as the role of the use of antonymous words in speech?

These and other polemical questions lead students to take a cautious approach to language facts and to make the decision that each language event serves to enrich the speech. The student understands that the

speech of a person with a rich vocabulary is clear, meaningful, and understandable.

In the 8-9th grades, special emphasis is given to the vocabulary enrichment at the expense of relevant words, the production and editing of inconsistent ideas, the correct use of word meanings in the expressive expression of words, the expansion of sentences with fictitious expressions, and the use of synonyms with descriptive text. As you can see, one of the creative ways in which these classes are required to develop appropriate skills is through text editing. At this point, the students find and correct grammatically incorrect phrases in the text, words that are either misunderstood or spelling incorrectly, and retrieve punctuation marks. Obviously, this process should be carried out in stages, not in a complex manner. Although the problem with the lexical and semantic problems in the text is more commonly addressed in grades 10-11, we recommend that teachers use this method during the experiment. Indeed, if students are given the necessary knowledge and skills related to the meaning of the word, why should they not be used in practical work? Therefore, it is advisable to work regularly on tasks that help pupils to develop editorial skills by eliminating lexical-semantic flaws.

Developing students' editorial abilities will enable them to master both language facts and events practically, enrich their vocabulary, it also promotes the development of communicative writing skills. The most important thing is to give due attention to the task at hand. For this purpose, a pairing lesson is more effective. As such, the tasks assigned to students in order to check the writing (essay) of the other are the best option for developing their text editing skills.

Newspaper and complex vocabulary projects involving students in eighth grades [6, p.5] are aimed at implementing these activities. At the same time, assignments related to the preparation of a vocabulary of difficult words used in 9th grade topics, and the compilation of the vocabulary were also planned as a continuation of that activity [7, p.7].

The mechanism of evaluation of the extent to which level this work is carried out has not been specified. As a result, teachers were not instructed in the textbook on how to check the project at which stage. Therefore, as in grades 6-7, we think it is advisable for these classes to develop a separate dictionary of homonyms, synonyms, antonyms, according to the sections in the textbook. The implementation of this project in this way allows the teacher to check and evaluate them at the end of the teaching unit. Experience shows that it is more efficient to track student success in this way.

In the 8th and 9th grades special attention is given to learning the rules concerning the syntactic structure of our language. Meaning and syntactic connections between words, types of word combinations, sentence parts, types of simple and complex sentences, etc. the transfer of knowledge and skills related to linguistic concepts serves only one purpose - the formation and development of cultural speech skills. A careful mastering of meaning and grammatical meaning to the students within the sentence also contributes to the

development of their linguistic thinking. The lexical-semantic understanding of the words is further exacerbated in the teaching of language rules regarding defining as I type definition phrases and sentence part. The skills gained by using figurative words, especially the nouns and adjectives as artistic meanings, also allow for the ability to distinguish artistic definition by grammatical design, but also improve students' sentence formation. For this purpose it is considered effective to perform the following tasks:

1. Build the I type definition phrases by using the same word in a literal and figurative sense.

Clear, open, stone, hard, narrow, bend, steel, gold, free, new.

Example: clear tomorrow - clear idea.

A teacher can also add the "use in sentences" to attract students into creative activities. The experiment shows that most creative teachers prefer the tasks that are performed on the last condition. According to them, it plays an important role in both sense-making and improving sentence-writing skills.

2. Expand the given sentences based on artistic definition.

1) ___ intention brings honor to person. 2) Person is recognised with ___ acts. 3) Soul is a ___ hearted girl. 4) With his ___ spirit Mubarez lifted up the statue in our hearts forever. 5) Effect of the ___ word is powerful. 6) Khalil Rza Uluturk was creating the determination to fight on youth with his ___ poems.

Practice shows that students' ability to use fiction definitions in written speech also depends on mastering level of grammar definitions. If the literal definitions are based on the metaphorical meaning of the word, the grammatical definitions are more often expressed in truthful meaning words and word combinations. For this purpose, it is useful to refer to tasks that distinguish literally defined sentences from grammatically defined sentences. Such tasks also help students develop logical thinking by adapting them to comparing language facts. Consider the example of a task.

Syntactically analyze the following proverbs and distinguish grammatically defined sentences from literally defined sentences.

Cross the bridge that nation cross.

Don't put your big head in a small business!

The finger cut by the people does not bleed.

There is no blessing in a home without adults.

The hand holding pen does not stay on the roof.

Fear the one who carries the word.

It is not possible to draw a straight line with a curved ruler.

Covered relationship disrupts the friendship.

(These examples were taken from the book "Proverbs" [2, p. 15, 17, 21, 23, 61, 79, 87], compiled by E. Husseynzadah).

In addition, students may be asked to write 5-7 sentences of artistic defined from the work they read at home to develop their research skills. Such assignments have a direct impact on the development of their writing skills, resulting in a more meaningful, artistic expression.

As the student understands the role played by the word in a clearer, more expressive expression of the

mind, he quickly becomes accustomed to creating broad sentences and composing descriptive text. These students are more active in discussions, and gain more solidarity by demonstrating confidence.

Conclusion. Thus, the work carried out on the lexical-semantic features of the students shows that the learning opportunities of the 8th and 9th grades are more colorful and complex than those in 5th and 7th grades. The main consequence of this is that the student understands the benefits of mastering the word, always trying to understand the meaning of the new word he encounters and incorporating it into his speech. A student who is sensitive to the word also takes care of the language and does not spoil it with inappropriate words. The main purpose of Azerbaijani language learning is to form and develop cultural speech skills in students; systematic, continuous and consistent work on polysemantic words, homonyms, synonyms and antonyms, as well as any words that are not familiar to the student, opens wide opportunities for this to happen.

References

1. Abdullayev A.S. The methodology of teaching Azerbaijani language in secondary schools / A.S. Abdullayev. – Baku: Enlightener, – 1978. – 280 p.
2. Proverb / collector, creator, prep. for. pub. Abulhasim Nurmammad Husseinzadah – Baku: Writer, – 1981. – 366 p.
3. Subject curriculums for secondary schools of the Republic of Azerbaijan (I-IV grades) / – Baku: Translator, – 2008. – 495 p.
4. Afandizadeh, E. About some problems of teaching of Azerbaijani language // – Baku: Teaching Azerbaijani language and literature, – 1987. №1, – p.15-18.
5. Ahmedov B. Ways to develop pupils' speech in their native language lessons (V-VIII grades) / B. Ahmedov. – Baku: Enlightener, – 1967. – 110 p.
6. Hajiyev T. Azerbaijani language: Textbook for the 8th grade of secondary schools / T. Hajiyev, S. Bektashi, M. Valiyeva, Y. Husseynova. – Baku: East-West Publication House, – 2015. – 160 p.
7. Hajiyev T. Azerbaijani language: Textbook for the 9th grade of secondary schools / T. Hajiyev, S. Bektashi, M. Valiyeva, Y. Husseynova. – Baku: East-West Publication House, – 2016. – 160 p.
8. Karimov Y.S. Fundamentals of vocabulary work in Azerbaijani classes in primary school / Y.S. Karimov. – Baku: Enlightener, – 1978. – 217 p.
9. Gafarli A.A. The work on mastering the lexical-semantic features of the word in 5th grade Azerbaijani language lessons // Baku: "Language and literature" international scientific-theoretical journal, Baku, 2017, № 4, p.479-483
10. Gafarli A.A. Work on mastering the lexical-semantic features of the word in the VI-VII grades of Azerbaijani language // Baku: Curriculum, 2019, № 4, p. 74-78.
11. Michailov K.X. Enrichment of pupils vocabulary / K.X. Michailov. – Baku: Enlightener, – 1968. – 128 p.

12. Michailov S.A. theory of Literature (Resource for Grades IX-XI) / Ş.A.Michailov – Baku: Enlightener, – 1996. – 175 p.

13. Subject standards of general education (I-XI grades) / – Baku: Translator, – 2012. – 402 p.

14.Valiyev S.I. System of synonyms in the pre-production of Azerbaijani language (4-8th grades): / The author's thesis dissertation, Baku, 1985.

РЕКРЕАЦИЯ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

Карева Г.В.

*Брянский государственный технический университет
(Россия, Брянск)*

Забелина Л.И.

*Брянский государственный инженерно-технологический университет
(Россия, Брянск)*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрены виды занятий имеющих оздоровительную рекреационную направленность. Определено понятие рекреации. Выделены признаки, составляющие ее основное содержание. Представлена взаимосвязь здорового образа жизни и физической рекреации ориентированы на личность. Показаны категории объединяющие понятия рекреации и здорового образа жизни.

ABSTRACT

This article discusses the types of classes having a recreational and recreational focus. The concept of recreation is defined. The features that make up its main content are highlighted. The interconnection of a healthy lifestyle and physical recreation is focused on the personality. Categories are shown combining the concepts of recreation and a healthy lifestyle.

Ключевые слова: рекреация, образ жизни, аспекты физической культуры, рекреационные услуги.

Keywords: recreation, lifestyle, aspects of physical education, recreational services.

Взаимосвязь разнообразных форм учебных занятий создает условия, обеспечивающие студентам использование научно обоснованного объема двигательного режима, (не менее 8 ч неделю), необходимого для функционирования организма. Физкультурно - оздоровительные мероприятия в режиме дня не только повышают двигательную активность, но самое главное, являются для них активным отдыхом. Существует много видов самостоятельных занятий. Это и утренняя гигиеническая гимнастика, производственная гимнастика, атлетическая и ритмическая гимнастика, оздоровительные виды ходьбы и бега, лыжи, плавание, туризм и другие. Все эти виды занятий имеют оздоровительную рекреационную направленность. Одним из видов физической культуры является физическая рекреация, которая все больше входит в быт студенческой молодежи вузов различного профиля [1].

Физическая рекреация - это одна из форм рекреации, ее аспекты представлены практически во всех ее видах, и осуществляется она посредством двигательной деятельности с использованием физических упражнений в качестве основных средств. Это дает основание относить данную форму рекреации к физической.

В самом общем смысле под физической рекреацией понимаются любые формы двигательной активности, направленные на восстановление сил, затраченных в процессе образовательной деятельности и профессионального труда. Выделяются и многочисленные признаки, составляющие ее основное содержание: основывается на

двигательной активности; в качестве главных средств использует физические упражнения; осуществляется в свободное или специально выделенное время; включает культурно - ценностные аспекты физической культуры; содержит интеллектуальные, эмоциональные и физические компоненты; осуществляется на добровольных, самостоятельных началах; оказывает оптимизирующее влияние на организм человека; включает образовательно - воспитательные компоненты; носит преимущественно развлекательный (гедонистический) характер; характеризуется наличием определенных рекреационных услуг; осуществляется преимущественно в природных условиях; имеет определенную научно - методическую базу [2].

Таким образом, физическая рекреация удовлетворяет потребности молодежи в эмоциональном активном отдыхе, нерегламентированной двигательной активности, содействуя при этом нормальному функционированию организма путем создания оптимального физического состояния. Следует учитывать и то обстоятельство, что все виды и формы занятий рекреационной направленности помогают рационально использовать свободное время, повышают работоспособность, помогают бороться с неблагоприятными условиями учебной и трудовой деятельности [1].

В процессе физической рекреации также решаются различные задачи: формирование фигуры, объемов частей тела, коррекция веса. Они являются важными задачами людей разных возрастов. Чаще всего эти занятия начинаются с подражания «идеалу», образцу, исходя из

критической оценки недостатков собственного телосложения. [2].

Физическая рекреация создает необходимые предпосылки и условия для здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни - это повседневная ориентация человека, социальных групп в своей жизнедеятельности на такие модели поведения, которые позволяют преодолевать жизненные трудности без ущерба для личного и общественного здоровья, без разрушения благополучия нынешней, будущих поколений людей.

Здоровый образ жизни и физическая рекреация органически едины в своей гуманистической направленности и ориентированы на конкретную личность. Образ жизни включает в себя основную деятельность человека, куда входят: устойчивая система отношений человека с природой, с социальной средой, система представлений о нравственных и материальных ценностях, намерениях, поступках, стереотипах поведения, реализации стратегий, направленных на удовлетворение разнообразных потребностей, на основе адаптации к правилам, законам и традициям общества. Под образом жизни понимается деятельность личности, которая протекает в конкретных условиях жизни, реагирует на них и

зависит от них.

Таким образом, данные понятия объединены следующими категориями: экономическая - представлена уровнем жизни и указывает на ваше материальное положение; социальная - каково качество вашей жизни; социально - психологическая - каков стиль вашей жизни; социально - экономическая - каков ее уклад. Следовательно, физическая культура (физкультурное образование, спорт, физическая рекреация, двигательная реабилитация) становится важнейшим средством укрепления и сохранения здоровья, здорового образа и спортивного стиля жизни, природной и биологической основой для формирования личности.

Список используемых источников информации

1.М.Н. Мигунова, Г.М. Сикорская. Физическая рекреация как предпосылка к здоровому образу жизни студентов // Воронежский научно-технический вестник: 2015. № 1(11). С.2-4.

2.С.В. Сырова. Содержание физкультурной рекреации студентов в условиях ВУЗов не физкультурного профиля // Социально-экономические явления и процессы. 2013. №8(30). С.1-2.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АКТЕРА

Из наблюдений театрального педагога

DOI: [10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.556](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.556)

Загуменнов Олег Николаевич,

*Старший преподаватель кафедры мастерства актера
театрального института
Саратовской государственной консерватории
им. Л.В.Собинова.*

Основной задачей первого года обучения на актерском отделении театрального ВУЗа является работа студента над собой, над изучением необходимых навыков актерской техники. Первый курс – фундамент профессии, на котором в дальнейшем будет строиться прочное здание. Поэтому так важно понять самого себя, ощутить свою индивидуальность, свой темперамент, раскрыть плюсы и минусы своего актерского аппарата. Направить свой организм на разработку актерской психотехники, привести свое тело в активное рабочее состояние, чтобы обеспечить его готовность к выполнению сложных творческих задач – дело непростое, требующее колоссального перестроения всех прежних жизненных ритмов, предельной мобилизации всех «органов и чувств» на кропотливую и напряженную работу.

Профессиональная подготовка студентов нашего театрального института ведется на основе соединения методов К.С.Станиславского и Вл.И.Немировича-Данченко с практиками последующих представителей русской театральной школы и зарубежных школ: В.Мейерхольда, М.Чехова, Г.Товстоногова, Б.Брехта, Е.Гротовского и др. Театральная педагогика не

стоит на месте, органично сопрягаясь в своем развитии с новыми направлениями современного театра.

Театральная школа с самого начала погружает студентов в атмосферу единства практики с ее теоретическим осмыслением. «Нельзя передать то, чего не понимаешь, нельзя передать стихийную силу таланта, можно передать только школу» – эти слова Михаила Чехова можно противопоставить мнениям противников научных знаний в области воспитания и формирования будущего артиста. Термины и понятия системы Станиславского, рождавшиеся в живой театральной практике, в процессе проб и ошибок, экспериментирования, неоднократно уточнялись в театральной летописи XX столетия, переосмысливались, утрачивали свое первоначальное содержание, наполнялись новым звучанием. Шли годы, и уже в 70-х Г.А.Товстоногов с горечью констатировал: «Терминология превратилась в стертые, девальвированные, ученически затрепанные понятия, за которыми не встает ничего живого, чувственного и реального». А если это так, то и сама методология лишается смысла и, следовательно, становится чем-то необязательным

и бесполезным. Беда именно в том, что многими сегодняшними педагогами утеряна смысловая терминологическая точность в сфере театрального искусства. Общаясь в среде своих российских коллег на различных семинарах и конференциях, я очень часто замечаю, как терминология в современном образовательном процессе существует лишь в виде общих слов.

«Вместо точного и практически бесценного метода, данного нам Станиславским, вместо использования его как подлинно профессионального оружия, мы превращаем его в режиссерский комментарий по поводу, оснащая для убедительности набором терминов» – писал Г.А.Товстоногов. Его беспокойство вполне обосновано, ведь практически все понятия учения Станиславского и его последователей весьма разнообразно и порой совершенно произвольно трактуются в повседневной театральной практике. Как часто артисты, режиссеры и театральные педагоги используют одни и те же слова (например, «действие», «конфликт», «событие»), но вкладывают в эти термины совершенно различный смысл. Кажется, что, употребляя общую терминологию, люди театра говорят на одном языке, но на деле (когда узнаешь, каким содержанием они наделяют то или иное понятие) становится ясно, что они думают совершенно о разном и не понимают друг друга. Общность профессиональных слов – еще не общность творческого языка. Выработка четкого и ясного терминологического языка в рамках единой театральной школы помогает общению профессионалов, сокращает время и путь к их взаимопониманию. Станиславский стремился создать актерскую «таблицу умножения», профессиональную азбуку человека театральной профессии. Ведь без подобной азбуки не обходятся ни живописцы, ни поэты, ни композиторы. Театральные же деятели зачастую открыто свою профессиональную азбуку высмеивают и презирают. До сих пор среди многих из них распространено отвращение к терминам, типологии, классификации, так как они носят характер общего, а не индивидуального. Но ведь именно общие свойства позволяют познать явление в контексте многообразных связей. Школа учит не путать свободу и произвол. Свобода – вознаграждение за знания, а произвол – следствие пренебрежения к знаниям, он сродни невежеству, дилетантству. Умение, основанное на знании, – предпосылка к профессиональной состоятельности актера и режиссера; его и должна дать школа. Но именно знания законов и закономерностей ценны в нашем деле, а не рецепты, шаблоны и штампы, которыми порой мы, «мастеровитые» педагоги, обильно пичкаем наших студентов. Вслед за нами они игнорируют и механизмы управления своей психотехникой, и законы, по которым строятся сценические произведения. А ведь именно с этой целью и создавалась когда-то профессиональная теория актерского мастерства. Освоение

студентами теоретической базы и профессионального языка театральной школы должно органически сочетаться с практическими занятиями, тренингами по мастерству актера.

В современной театральной практике существует множество методик и авторских курсов с набором многочисленных упражнений и тренингов. Как правило, они не разделены по темам и не подкреплены существующей теоретической базой, а цели и задачи тех или иных тренингов не изложены даже в обобщенном, схематичном виде. Мол, зачем заново перебирать «навязшие на зубах» термины и понятия? И так всем все ясно...

В такой позиции мне видится немалая опасность, ведущая к однобокости профессионального развития будущего актера. Я считаю, что студент должен ясно понимать перспективные цели каждого упражнения тренинга или блока упражнений. Он должен знать, что конкретно тренирует в тренинге, будь то внимание, воображение, общение и т.д.

Творческая активность студентов в процессе постижения теории актерского мастерства – важнейшее условие продуктивности обучения. Она может быть достигнута особым способом построения лекций, которые должны иметь форму бесед, семинарских занятий, где доля участия студентов весьма значительна. Преподаватель не может преподносить ученикам всегда готовые формулировки. Они должны рождаться каждый раз как бы заново, совместным трудом. Лучшая модель, применимая к студенческой аудитории в актерской школе, на мой взгляд, – это руководитель-творец, руководящий творцами.

Лекции на актерских курсах не могут носить академического характера. Это всегда должен быть диалог. Конечно, он потребует от студентов достаточно высокого интеллекта, чтобы равноправно вступать в беседу с педагогом. Истина, как известно, рождается в споре. Она по сути своей не монологична и возникает на пересечении идей участников диалога. Важно оставить право каждому студенту на его слово в беседе, более того, провоцировать спор. Максимализм и искренность суждений, свежесть взглядов на искусство и окружающий мир – важнейшие качества, создающие особую среду, в которой должен развиваться диалог учителя и его учеников.

Таким образом, на первом курсе актерского отделения нам, педагогам, необходимо раскрывать и развивать студента, проходя через все элементы школы с неизменным их теоретическим обоснованием для ребят. Соединять практический тренинг с лекциями-беседами, прививая с первых дней вкус к четкому профессиональному языку. Это обеспечит более требовательное отношение студента к себе и партнерам, задаст более профессиональный уровень общения внутри коллектива, сделает творческий процесс на уроках и репетициях осознанным и продуктивным.

УДК 376.112.4
ГРНТИ 14.29.27

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ
ИМПЛАНТАЦИИ В ИНКЛЮЗИИ**

DOI: [10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.558](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.558)

Жигорева Марина Васильевна

доктор пед. наук,
профессор кафедры
сурдопедагогики и инклюзивного образования МПГУ,
г. Москва

Кузьминова Светлана Анатольевна

канд. пед. наук,
доцент кафедры
сурдопедагогики и инклюзивного образования МПГУ,
г. Москва

Пантелеева Лариса Александровна

канд. пед. наук,
доцент кафедры логопедии МГОУ, г.
Москва

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальным вопросам реабилитации детей с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации (КИ), раскрыты факторы, влияющие на эффективность реабилитации и интеграции детей с КИ в среду слышащих детей и подростков. Предложены рекомендации по организации педагогической поддержки обучающихся с КИ в условиях инклюзии, обеспечивающие успешное продвижение их в обучении, которыми могут воспользоваться учителя, родители для повышения качества усвоения детьми школьных знаний.

ABSTRACT

The article is devoted to topical issues of rehabilitation of children with hearing impairment after cochlear implantation (CI), revealed the factors influencing the efficiency of rehabilitation and integration of children with CI in the environment of hearing children and adolescents. The recommendations on the organization of pedagogical support of students with CI in terms of inclusion, ensuring their successful advancement in learning, which can take advantage of teachers, parents to improve the quality of children's learning school knowledge.

Ключевые слова: инклюзивный образовательный процесс, специальные образовательные условия, кохлеарная имплантация, слуховое восприятие, слуховой аппарат, бимодальная стимуляция.

Keywords: inclusive educational process, special educational conditions, cochlear implants, auditory perception, hearing AIDS, and bimodal stimulation.

Происходящие преобразования в современной системе отечественного образования, в соответствии с принципами гуманизма, делают значимым поиск путей совершенствования организации, содержания сопровождения детей и подростков с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной среде. Инклюзивная практика предполагает получение знаний всеми детьми, независимо от их индивидуальных особенностей, родного языка, психических и физических возможностей. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), относящиеся к определенной категории нарушений, сталкиваются с различными трудностями в общеобразовательном пространстве, которые отрицательно влияют на процесс обучения, социализацию и обуславливают необходимость разработки путей психолого-педагогического сопровождения, с учетом их особенностей развития. Актуализируется также проблема создания условий, способствующих усвоению школьных знаний, своевременному и полноценному развитию всех сторон личности в процессе обучения.

В настоящее время увеличивается количество образовательных учреждений, включающихся в инклюзивный процесс, и вместе с тем, расширяется круг проблем, связанных с обучением и воспитанием лиц с ОВЗ разных категорий (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др.). В данной статье освещается вопрос о необходимости создания специальных условий обучения для детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации (КИ), поступивших учиться в общеобразовательное учреждение, а также предлагаются рекомендации по их организации.

Широкое распространение в настоящее время получает перспективное направление реабилитации и интеграции в среду слышащих детей и взрослых с большими потерями слуха – кохлеарная имплантация, которая подразумевает вживление электродных систем во внутреннее ухо человека. Сегодня кохлеарная имплантация признана эффективным методом реабилитации глухих лиц. Она дает возможность детям и взрослым со значительной потерей слуха или глухотой восстановить звуковосприятие. Этот

метод реабилитации помогает детям и взрослым лишь в определенной степени слышать и понимать речь и зависит от ряда факторов:

1) технические факторы: характеристики КИ (количество электродов, стратегия кодирования, диапазон передаваемых частот); точность настройки КИ;

2) физиологические факторы: степень сохранности слухового нерва; уровень сформированности слуховых и речевых центров мозга, мозговых механизмов анализа звуковой и речевой информации; возраст, в котором была проведена операция; продолжительность глухоты;

3) психолого-педагогические факторы: наличие слухового и речевого опыта, сопутствующих нарушений и сформированности психических функций, состояние эмоционально-волевой сферы (для рано оглохших); длительность использования КИ; наличие условий для реабилитации до и после имплантации, в том числе участия родителей в этом процессе.

Специфика слухового восприятия пользователей кохлеарными имплантами, своеобразии речевого развития, индивидуально-личностные особенности позволяют выделить их в отдельную группу лиц с нарушением слуха. Образовалась особая категория лиц с нарушениями слуха, которую не следует рассматривать как тугоухих, воспринимающих речь, усиленную слуховым аппаратом, и не следует рассматривать их как нормально слышащих. Уровень речевого развития детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации может быть различным [1, 2]. Это зависит от времени потери слуха, слухопротезирования, от возраста ребенка когда была проведена операция кохлеарной имплантации, а также от того проводилась ли с ребенком коррекционная работа до операции. Дети с КИ, поступившие в общеобразовательные школы, имеют ряд особенностей при восприятии и воспроизведении речи. Своеобразие речевого, слухового, психического развития детей с КИ, препятствует полноценному овладению программой массовой школы, приводит к угасанию интереса в обучении, напряженному взаимодействию с одноклассниками и снижает самооценку. При обучении и воспитании детей пользователей КИ следует учитывать их особые образовательные потребности:

– в обучении на основе специальных методов и приемов;

– в проведении коррекционной работы по развитию слухового восприятия, совершенствованию устной речи;

– в полном и точном восприятии учебной и социально значимой информации;

– в организации деятельностно-коммуникативной среды как условия формирования потребности в речевом общении;

– в развитии и совершенствовании словесно-логического мышления и памяти;

– в развитии социальных компетенций и эмоциональной сферы.

Особенности детей после кохлеарной имплантации должны учитываться при выборе формы организации и содержания обучения в современных условиях. Это является обоснованием разработки специальных мероприятий сопровождения обучающихся с КИ в инклюзии.

1. Кохлеарный имплант искажает звуковые сигналы, поэтому ребенок неточно воспринимает информацию. Требуется проведение специальных коррекционных занятий - развитие слухового восприятия, совершенствование устной речи, формирование самоконтроля над собственной речью, развитие речи, совершенствование навыка чтения с губ, для того чтобы ребенок научился верно различать поступающую информацию [1, 2].

2. Дети плохо воспринимают окончания слов, предлоги, приставки, глухие согласные (*п, т, к, ф, ц, х*). Это отражается на качестве воспринимаемой на слух информации и, соответственно, сказывается не только в устной речи, но и на письме. У обучающегося с КИ возникают трудности восприятия предложений сложных синтаксических конструкций, поэтому с первого раза ребенок может понять только часть фразы. Ему требуется повторное предъявление речевого высказывания. Успешность восприятия целостного речевого материала в полном объеме во многом определяется слуховыми тренировками. Быстрый темп речи учителя затрудняет понимание учебного материала, что замедляет процесс усвоения школьных знаний. Соответственно особое внимание следует уделять речи учителя на уроке:

– вначале необходимо привлечь внимание обучающегося к лицу педагога;

– говорить необходимо с соблюдением нормальной естественной артикуляцией, темпа речи, интонации;

– просить ребенка с КИ повторять инструкции, так как учителю необходимо убедиться, что ребенок правильно понял задание;

– обращенную фразу к ученику строить таким образом, чтобы она начиналась с хорошо воспринимаемых на слух знакомых слов или слов, смысл которых предварительно объясняли ребенку;

– если ребенок с первого раза не понял фразу, необходимо ему ее повторить, не изменяя порядка слов в предложении;

– необходимо воспитывать у ученика речевое поведение, т.е. привлекать внимание к речи других говорящих людей (сверстников, взрослых).

3. У учащихся с КИ затруднено восприятие речи в шумных условиях и на расстоянии. Эти факторы следует учитывать при организации рабочего места в классе, которое должно располагаться на близком расстоянии от учителя. Кохлеарный имплант обычно ставится ребенку на одно ухо. Это осложняет локализацию звука в пространстве. Известно, что локализацию звука осуществляет бинауральный слух. Мирровая

практика доказывает успешность применения бимодальной стимуляции, которая заключается в комбинации акустической стимуляции от слухового аппарата (СА) на одном ухе и электрической стимуляции от кохлеарного импланта на другом ухе. Таким образом, одновременное использование КИ и СА способствует лучшей локализации звука в пространстве, а также повышает качество воспринимаемой информации, некоторым детям может быть рекомендован такой вариант комбинации слуховой стимуляции.

4. Программа массовой школы предусматривает изучение множества предметов, каждый предмет богат своей лексикой и терминологией, которые могут вызывать трудности у детей с КИ при их восприятии. Поэтому большое внимание должно уделяться словарной работе по уточнению значений слов и формированию учебно-терминологической лексики. Отработка терминологических понятий будет способствовать повышению качества знаний ученика. Можно предложить следующие виды работы:

- новые слова, термины должны быть записаны на карточке и лежать перед учеником;
- использование различных видов наглядности;
- использование контекста;
- проблемный способ семантизации лексики.

Далее необходимо расширить и уточнить лексическое значение термина. Важную роль играет способность осуществлять аналитическую деятельность. Одновременно проводить работу по введению термина в систему лексических связей [3].

5. Учителя общеобразовательных школ сталкиваются с проблемами обучения детей с КИ, так как они не имеют достаточного уровня компетентности в оказании им специальной помощи, остановимся на конкретных рекомендациях, которые помогут учителю в обучении детей с кохлеарным имплантом. Для того чтобы ребенок лучше усвоил заданную тему, можно рекомендовать обучение «на опережение». Ребенок самостоятельно или с родителями изучают тему дома, а на уроке ученик с КИ ее закрепляет. Важно не допускать того, чтобы какой-либо учебный материал остался не понятым, так как это может привести к не усвоению последующих разделов учебного предмета [3].

Особые трудности могут возникнуть при изучении программного материала по русскому языку. Наряду с традиционными задачами учителем могут решаться коррекционные: работа над грамматическим строем речи, нарушения которого характерны для учащихся с нарушением слуха. Учитель может изменять задание для ученика с КИ учитывая его возможности. Например: вместо подчеркнуть в предложении существительные в родительном падеже, попросить его выписать из теста словосочетания «глагол+существительное в родительном падеже», придумать словосочетания с подчеркнутыми

существительными и т.д. Эти задания полезны для ребенка, т.к. у него еще не сложился стереотип грамматической сочетаемости слов. Ребенку необходимо больше времени и неоднократное его повторение, чтобы стереотип стал прочным. Можно давать дополнительные задания ученику на дом. Учитель должен стремиться к тому, чтобы в рамках изучаемой темы, посредством индивидуальных заданий, обучающийся с КИ упражнялся в составлении словосочетаний, предложений, коротких текстов. Необходимо корректировать и закреплять навыки грамматически правильной речи. Учителю необходимо знать, какие ошибки допускает ученик при выполнении задания и постоянно давать ему соответствующие упражнения для закрепления знаний по данной теме, используя при этом учебник, такие задания можно давать ребенку с КИ в качестве разминки, особое внимание следует уделять уточнению звуко-буквенного состава слов.

При написании контрольных диктантов необходимо учитывать слуховые и речевые возможности ребенка с КИ. Если слухоречевые возможности ребенка достаточны, он может писать диктанты вместе со всеми. Однако, перед диктантом рекомендуется проведение дополнительной подготовки, которая направлена на предварительное ознакомление с темой будущего диктанта. После этого ребенку будет легче ориентироваться в содержании диктанта. Обучающегося заранее знакомят с наиболее трудными по звуко-буквенному составу, значению и грамматическому оформлению словами и словосочетаниями.

На уроках чтения ребенок с КИ может не сразу включиться в работу над литературным произведением. У него возникают языковые проблемы (непонятные слова, грамматические конструкции), трудности понимания отдельных частей текста, диалогов, описаний и т.д. Для устранения таких трудностей следует провести «опережающую подготовку» дома, заключающуюся в чтении с родителями схожих по тематике рассказов. Можно рекомендовать учителю подобрать по изучаемой теме иллюстративный материал, написать на карточках сложные слова, словосочетания. Использование интерактивных технологий на уроке будет способствовать лучшей усвояемости материала всеми детьми, в том числе детьми с КИ. Ученика с КИ необходимо активно привлекать к участию в работе класса.

Сложности у обучающегося с КИ могут возникнуть на уроках музыки. Следует помнить, что ребенку с КИ доступно восприятие более ритмичной музыки. Необходимо акцентировать внимание ученика с КИ на звучании различных музыкальных инструментов, учить дифференцировать их. Также учить различать звучание различных музыкальных произведений. На уроках музыки появляется возможность по расширению слухового поля.

Учителю иностранного языка можно рекомендовать заниматься индивидуально на основе слухо-зрительного восприятия. Обучающийся с КИ будет успешно воспринимать слух новые звуки, слова и фразы, если ему визуально доступна артикуляция педагога.

Учителю физкультуры в отношении ребенка с КИ необходимо контролировать соблюдение мер предосторожности. Во время спортивных мероприятий необходимо избегать ударов по голове, падений, чтобы речевой процессор не повредился. В бассейне во время плавания необходимо снимать речевой процессор, так как он может упасть, намочить и выйти из строя.

6. Особое значение следует уделять работе с родителями. Тесное сотрудничество всех участников образовательного процесса и родителей положительным образом сказывается на усвоении ребенком школьных знаний. Родителям необходимо помогать ребенку в выполнении домашнего задания по общеобразовательным предметам, а также проводить коррекционную работу, которую определяет учитель-дефектолог, логопед, педагог-психолог.

Кроме психолого-педагогической помощи дети с КИ должны получать медицинскую помощь, направленную на своевременное выявление и лечение патологий уха, а также регулярно проводить настройку речевого процессора. Кохлеарный имплант является электронным устройством, поэтому техническая поддержка необходима.

Таким образом, данные рекомендации по организации психолого-педагогической поддержки детей с КИ в условиях инклюзивного обучения, обеспечат успешное продвижение их по школьной программе.

Список литературы

1. Жигорева М.В., Кузьминова С.А. Моделирование процесса коррекционной работы с детьми после кохлеарной имплантации в инклюзивном образовании //Современные

проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования Сборник статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара (2-3 марта 2015). –М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2015, С. 99-109.

2. Жигорева М.В., Кузьминова С.А. Комплексный подход сопровождения обучающихся после кохлеарной имплантации в инклюзии //Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии: материалы международного теоретико-методологического семинара (Москва, 16 марта 2017 года)/ сост. Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, Н.Ш. Тюрина. –М.: МГПУ, 2017, С. 137-143.

3. Пантелеева Л.А. Особенности усвоения и оперирования учебно-терминологической лексикой учащимися с ограниченными возможностями здоровья //Детская и подростковая реабилитация: №1 (24), 2015, С.73-79.

1) «References»

1. Zhigoreva M.V., Kuzminova S.A., Modeling the process of correctional work with children after cochlear implantation in inclusive education [Modern problems of theory, history, methodology of inclusive education proceedings of VII international theoretical and methodological seminar (2-3 March 2015)]. Moscow, Moscow city pedagogical University. 2015. pp. 99-109. (in Russian)

2. Zhigoreva M.V., Kuzminova S.A., A comprehensive approach to follow students after cochlear implantation in inclusion [Interdisciplinary approach in research on special pedagogics and special psychology: proceedings of the international theoretical and methodological seminar (Moscow, March 16, 2017) compilers: N.M. Nazarov, O.G. Prikhodko, V.V. Manuilova, N.Sh. Turina]. Moscow, 2017, Moscow city pedagogical University, pp. 137-143. (in Russian)

3. Panteleeva L.A. The features of assimilation and operating a training-industry terminology for pupils with disabilities [Child and adolescent rehabilitation]. Moscow, 2009, no. 7(24), pp. 73-79 (in Russian).

УДК 373.1

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

DOI: [10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.559](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.559)

Лаптева Екатерина Игоревна
аспирант

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЧГПУ)
13.00.01

SUBJECT-SUBJECT INTERACTION AS AN IMPORTANT FACTOR OF FORMATION OF COMMUNICATIVE-COMPENSATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF BASIC SCHOOL

Lapteva Ekaterina Igorevna
graduate student

South Ural State Humanitarian Pedagogical University (CSPU)

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается понятие коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся на ступени основного общего образования, формирование которой необходимо в связи с инновационными образовательными процессами системы российского образования. Процесс формирования исследуемой компетенции основан на субъект-субъектном взаимодействии, обеспечивающем эффективное коммуникативное сотрудничество.

ABSTRACT

In this article is discussed the concept of communicative-compensative competence of students of basic school, the formation of which is necessary in connection with the innovative educational processes of the Russian education system. The process of formation of the studied competence is based on the subject-subject interaction, which ensures effective communicative cooperation.

Ключевые слова: основное общее образование, эффективное коммуникативное взаимодействие, коммуникативно-компенсаторная компетенция, субъект-субъектное взаимодействие

Keywords: basic general education, effective communicative interaction, communicative-compensative competence, subject-subject interaction

Содержание концепций нормативно-правовых источников различного уровня, в частности Федерального государственного образовательного стандарта диктуют необходимость создания образовательной деятельности, нацеленной на эффективное коммуникативное сотрудничество и достижения успешного результата. Консервативная парадигма системы образования, базирующаяся на традиционных методах и формах, включающих фронтальную работу и подразумевающая соответствующую роль учителя, отходят на второй план. Актуальной сегодня является деятельностная парадигма, основанная на компетентностном подходе, предполагающая формирование определенного перечня компетенций уже на этапе основной школы. Социальный заказ, а также изменившиеся образовательные задачи обуславливают необходимость формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции, обеспечивающей эффективность коммуникативного взаимодействия, без страха возникновения коммуникативных барьеров и умение оперировать знаниями и умениями в процессе применения стратегических коммуникативных ходов.

Отталкиваясь от новых поставленных задач обучения в рамках основного общего образования, отметим, что позиция педагога в образовательном процессе теперь отражается в содружестве и сотрудничестве. Тем самым реализация субъект-субъектного взаимодействия в процессе формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции является неотъемлемым фактором успешности данного процесса.

Анализ философского, психолого-педагогического, методического опыта в рамках организации образовательной деятельности обучающихся основной школы, а также полученные результаты опытно-экспериментальной работы подчеркивают актуальность исследуемой проблемы формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции через призму субъект-субъектного взаимодействия.

Наличие высокого уровня сформированности коммуникативно-компенсаторной компетенции обеспечивает обучающимся уже на этапе основной школы способность уметь вести конструктивный диалог, толерантно относиться к мнению партнера по коммуникации, понимать и адекватно интерпретировать возникшую ситуацию общения, направляя ее на продуктивный результат. Реализация субъектно-субъектного взаимодействия на основе сотрудничества и равноправного партнерства с учетом социально-психологических особенностей обучающихся подразумевает совершенствование качества преподавания; формирование готовности обучающихся к коммуникативно-компенсаторной деятельности; отсутствие возрастного блокирования; адаптацию к коммуникативной среде; создание условий для самореализации обучающихся.

Раскрывая суть субъект-субъектного взаимодействия в рамках освоения основной образовательной программы, отметим, что оно в большей мере относится к организационно-педагогической категории и подразумевает совокупность объективных и субъективных возможностей структурирования педагогического процесса, направленных на достижение цели эффективной коммуникации.

Любой вид коммуникативного взаимодействия предусматривает межличностную связь различного уровня как минимум двух участников диалога. Следуя логике организации образовательного процесса, стоит отметить необходимость создания эффективного контакта партнеров коммуникации. Очевидно, что для достижения успешного коммуникативного сопряжения, каждый из партнеров общения должен проявлять определенную степень заинтересованности в данном процессе и быть нацеленным на применение компенсаторных умений в ситуации диалогового затруднения. Однако, взяв за основу создания модели формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы

компетентностный подход, отведем особую роль статусу педагога в процессе преподавания.

В условиях реализации ФГОС ОО построение контакта педагога и обучающегося отождествляются субъект-субъектным взаимоотношениям, где первый выступает в роли равноправного партнера второму, отличающегося авторитетом и накопленным опытом в области конкретной сферы. Важность реализации субъект-субъектных отношений с учетом социально-психологических особенностей личности обучающегося обуславливается формированием готовности к коммуникативно-компенсаторной деятельности ввиду отсутствия возрастного блокирования, адаптации к коммуникативной среде [1, 3]. Данный процесс предусматривает заинтересованное наблюдение, поддержку, консультирование, поощрение прогресса обучающегося в ситуации коммуникативного затруднения, направление его для поиска стратегических ходов преодоления проблем. Педагог, выступающий в данном случае как участник коммуникации, создает условия для самореализации мотивирует их к самостоятельности и уверенности в себе. [5]

По мнению Е.В. Яковлева педагог задает оптимальную траекторию, обладающую содержательной адресностью, в соответствии с которыми обеспечивается эффективность сопровождаемого явления. [7] Так, можно сделать вывод, что результативность освоения обучающимися основной школы лингвистических и социокультурных информационных аспектов происходит за счет оптимального взаимодействия с педагогом в рамках субъект-субъектных отношений.

Одним из важных компонентов субъект-субъектного взаимодействия в рамках формирования исследуемой компетенции выступает педагогическая поддержка, необходимая не только для выстраивания дидактической траектории, но и для психологического ориентирования в ходе коммуникативного взаимодействия. Обращаясь к термину «педагогическая поддержка», стоит определить его как деятельность по оказанию превентивной и оперативной помощи в решении индивидуальных проблем, связанных с межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, личным самоопределением [4]. Подобным образом проблему педагогического сопутствия впервые сформулировал в отечественной педагогике О.С. Газман, который видел основной его целью достижение позитивных результатов в обучении и преодоление барьеров, препятствующих благоприятному развитию личности в сфере получения знаний. [3] Применимо к нашему исследованию употребление синонимичного варианта «педагогическое сопровождение», рассматриваемого в трудах многих исследователей. Так, З.А. Александрова трактует его как умение преподавателя находиться вместе с учащимися в ходе освоения получаемых

знаний, направлять его на достижение прогресса, где сопровождение – это длительный процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности [2]. По мнению В.А. Айрапетова педагогическое сопровождение стоит воспринимать как партнерское взаимодействие, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений [1]. Отталкиваясь от необходимости формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции и проанализировав работы отечественных исследователей, мы пришли к выводу, что не менее важным является выбор методов, актуальных для школьного возраста и отвечающих цели нашего исследования. Согласимся с В.А. Слостениным, называвшего среди таких методов заинтересованное наблюдение, консультирование, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации [6].

Таким образом, реализация субъект-субъектного взаимодействия в процессе формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы обеспечит создание мотивации для осуществления коммуникативно-успешной ситуации, а также минимизирует страх возникновения коммуникативных барьеров посредством адекватного применения стратегических коммуникативных ходов по их устранению.

Список литературы

1. Айрапетов, В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: дисс. канд. пед. наук. СПб, 2005. – 241 с.
2. Александрова, З. А. Социально-философские аспекты компетентностного подхода //Философия образования – 2009. – № 3. – С. 174-181.
3. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3. М., 1995. – С. 58–64.
4. Нестерова, С. А. Формирование межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции студента в образовательном процессе [Текст]: монография / С. А. Нестерова; М-во сельского хоз-ва Российской Федерации, Департамент научно-технологической политики и образования, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования, Челябинская гос. агроинженерная акад. - Челябинск: ЧГАА, 2011. – 154 с.
5. Папикян, А. В.. Формирование компенсаторной компетенции как средства упреждения и преодоления социокультурной интерференции: немецкий язык, начальный этап языкового вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Папикян Анжела

Валериондовна; [Место защиты: Пятигор. гос. лингвист. ун-т]. - Пятигорск, 2011. - 198 с.

6. Слостенин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред.

В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.

7. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. - 239 с.

УДК 372.881.161.2

ГРНТИ 16.31.51

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ

Лозан Тетяна Андріївна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальнонаукових дисциплін

Рибницька філія Придністровського

державного університету ім. Т.Г. Шевченка

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена основним проблемам формування діалогічних умінь під час вивчення української мови як офіційної російськомовними студентами-першокурсниками в умовах Придністров'я. У статті висвітлено психологічні, психолінгвістичні особливості та методичні аспекти розвитку діалогічного мовлення як основи мовленнєвої компетентності студентів. Дається поняття діалогу як ефективної форми спілкування. Розкрито сутність технології проблемно-діалогічного навчання. Описується система різноманітних форм і методів роботи, спрямованих на формування діалогічних умінь. Виокремлено чинники, що впливають на підвищення навчального інтересу студентів на заняттях до формування мовленнєвої компетентності; дидактичні умови, що сприятимуть ефективній організації навчального діалогу. Міститься система вправ, спрямованих на процес активного спілкування.

ABSTRACT

The article is devoted to the main problems of formation of dialogue skills during study of Ukrainian language as official by Russian-speaking freshman students in the conditions of Pridnestrovie. The article covers psychological, psycholinguistic peculiarities and methodical aspects of the development of dialogue speech as the basis of speech competence of students. The concept of dialogue as an effective form of communication is given. The essence of problem-dialogue training technology is disclosed. A system of various forms and methods of work aimed at formation of dialogue skills is described. The factors that influence the increasing educational interest of students in classes to the formation of speech competence and didactic conditions conducive to effective organization of educational dialogue have been identified. The article also contains a system of exercises aimed at the process of active communication.

Ключові слова: комунікація, діалог, діалогічне мовлення, мовленнєва компетентність, методи, принципи, вправи.

Keywords: communication, dialogue, dialogue speech, speech competence, methods, principles, exercises.

Мова – головний виразник самобутності культури – одночасно є і головним посередником у міжкультурному комунікаційному процесі. У ХХІ столітті міжкультурна комунікація є невід'ємною частиною життя будь-якої людини. Це обумовлено процесами глобалізації економічного, політичного та культурного аспектів співпраці. У зв'язку з цим, вивчення особливостей і факторів, що сприяють ефективній міжкультурній комунікації є перспективним і актуальним напрямком наукових досліджень. Перш за все, це необхідно для забезпечення ефективної комунікації між представниками різних культур для загального розвитку і сприяння співпраці. Діалогічне мовлення займає провідне місце в системі міжкультурної комунікації, забезпечує її успішність та ефективність.

Наукові праці, у яких досліджувалися б суто лінгвістичні особливості українського діалогічного мовлення студентів на терені Придністров'я, на сьогодні практично відсутні. Тому дослідники з

методики навчання української мови звертаються до зарубіжного досвіду (Девкін В., Михайлова Л., Пассов Ю., Скалкін В., Шубін Е., Якубинський Л. та ін.).

Аналіз праць, присвячених дослідженню теоретичних засад реалізації навчального діалогу в освітній діяльності (Доброскок І., Курганов С., Максимець М., Роджерс К., Салащенко Г., Ткаченко О. та ін.), доводить, що на сучасному етапі ідею переведення навчального процесу на діалогічну основу підтримують і науковці, і викладачі, проте діалог у практиці вишів застосовується переважно у форматі «викладач – студент». Продуктивна діалогічна взаємодія між викладачами і студентами, між самими студентами не здійснюється належним чином.

Значний внесок у розробку методики навчання усного мовлення та мовного спілкування нерідною мовою внесли А. Алхазішвілі, І. Бім, М. Вайсбург, Г. Городилова, Д. Ізаренков, Є. Пассов, В. Скалкін та ін.

Формування мовленнєвих навичок і умінь – одна з актуальних проблем лінгводидактики. В умовах навчання у виші на різних факультетах актуальність її лише зростає. Розвиток комунікативної компетенції в професійній сфері є одним із завдань сучасної вищої освіти.

Враховуючи вимоги соціального замовлення, які випливають із тенденцій сучасного суспільства до інтенсифікації міжособистісних, міжнаціональних і міжнародних контактів особливої значимості набуває проблема підвищення у студентів різних спеціальностей рівня володіння українською мовою як офіційною в умовах полікультурного простору Придністров'я.

Мета статті: обґрунтувати дидактичні основи формування діалогічних умінь у російськомовних студентів-першокурсників як основи мовленнєвої компетентності студентів у процесі вивчення офіційної української мови.

Для методики навчання української мови дуже важливий облік двох форм функціонування мови – усної та письмової – в їх взаємозв'язку і диференційований підхід до них. У даний час у викладанні української мови спостерігається посилення уваги до розвитку усного мовлення, що дає помітні позитивні результати в практичному оволодінні мовою. З двох форм комунікації – усної та письмової – основною і ведучою є усна. Усна основа навчання передбачає, що як навчання усному спілкуванню, так і навчання письму повинні проходити на базі усного мовлення.

Оволодіння усним мовленням починається звичай з аудіювання і відтворення усних мовленнєвих зразків, тому велике значення для розвитку усного мовлення відведено навчання діалогу: діалог може бути об'єктом сприйняття інших людей, що часто зустрічається в навчальній ситуації. На наш погляд, сприйняття і розуміння такого діалогу представляє певну складність, якщо навіть він здійснюється рідною мовою.

Більшість дослідників вважають, що діалог – це одна з найбільш ефективних форм спілкування в цілому й ділового спілкування зокрема [1, с. 51]. Діалог – не просто обмін словами, це така форма спілкування, яка приймає форму систематично розгорнутого, доказового міркування. Він передбачає спілкування раціонально мислячих людей, що ставлять своєю метою пошук істини, яка їм невідома, але існування якої не викликає у них сумніви. Відмова від пошуку істини також позбавляє діалог будь-якого сенсу.

До більш складних форм мовленнєвого висловлювання, що репрезентують спеціальний клас мовленнєвих комунікацій, на думку М. Жинкіна, належать:

- діалогічне мовлення, бесіда, в якій беруть участь два суб'єкти;

- діалогічне мовлення, за якого відповідь не відтворює частину запитання й від суб'єкта вимагається самостійно сформулювати щось нове.

У такому випадку комунікант повинен зрозуміти запитання (яке складає основний мотив висловлювання) і потім вибрати з усіх альтернатив,

що в нього виникають, одну й сформулювати активне висловлювання.

М. Жинкін, О. Леонтєв, Л. Щерба та інші вчені зазначають, що формування мовленнєвого висловлювання складається з мотиву та задуму. Мотивом мовленнєвого висловлювання може бути вимога чи будь-яке звернення інформаційного плану, пов'язане з контактом; бажання ясніше сформулювати власну думку, довідатися про щось чи повідомити тощо. Якщо жоден із цих чи інших мотивів не виникає, мовленнєве висловлювання не відбувається.

На думку М. Жинкіна, мотив є лише початковим чинником, що викликає процес мовленнєвого висловлювання [4]. Наступним етапом є задум висловлювання або «первинний семантичний запис». Виникнення задуму є етапом, який визначає його зміст, коли тема висловлювання (те, про що йдеться) вперше відділяється від реми (того, що має ввійти до висловлювання). При цьому суб'єкт починає розуміти, як саме можна перетворити суб'єктивний смисл на систему розгорнутих і зрозумілих усім мовленнєвих значень. Тобто думка не втілюється у мовленні, а проходить низку етапів, формується чи «здійснюється у мовленні» (Виготський Л.).

Основною формою діалогу є безпосереднє спілкування, в якому вирішальну роль відіграє усне мовлення. Спілкування, опосередковане мовленням, виступаючи, з одного боку, умовою гармонізації особистості, водночас є засобом досягнення цілей особистості, способом її життєдіяльності. Людині притаманна потреба у спілкуванні – взаємодії з іншими людьми.

Т. Винокур також доводить, що первинною природною формою мовленнєвого спілкування є діалогічне мовлення, що складається з обміну висловлюваннями, для яких характерні запитання [3].

Досліджуючи проблему спілкування, А. Добрович, С. Якобсон зазначають, що найвищим рівнем спілкування є діалогічний тип, найоптимальніший стосовно організації, який має максимальний розвивальний, виховний, творчий потенціал. Діалогічне спілкування розглядають із погляду змінної – постійної позиції «я – мовець» і «ти – слухач» (Добрович А.). Діалог утворюється зміною ролей «я» і «ти», що організовує текст як суму реплік. Існує своєрідний зв'язок «я» (адресанта) і «ти» (адресата).

На думку О. Лурії, усне діалогічне мовлення має своєрідну граматичну структуру та відрізняється від монологічного мовлення тим, що воно може не впливати з готового внутрішнього мотиву, задуму чи думки, оскільки в усному діалогічному мовленні процес висловлювання розподілений між двома людьми – тим, хто запитує, і тим, хто відповідає. З-поміж особливостей усного діалогічного мовлення науковець виділяє такі: той, хто відповідає на запитання, вже знає, про що йдеться, і це знання спільної теми має вирішальне значення; знання ситуації, яка визначає граматичну будову усного діалогічного мовлення;

співрозмовник має можливість увести в мовлення поряд із мовними компонентами, вираженими у граматичних структурах, ще низку позамовних компонентів (міміку, жести, засоби інтонації, паузи) [5].

Діалог, за словами В. Скалкіна, – це форма усного мовлення, комунікативний акт, в якому має місце зміна ролей мовця і слухача, він відбувається в певній ситуації і є її продуктом. За В. Скалкіним, основним компонентом діалогу, вихідною одиницею навчання діалогічної мови є діалогічна єдність. На цій підставі першим етапом в оволодінні діалогічним мовленням слід вважати етап засвоєння діалогічної єдності. Під поняттям «діалогічна єдність» розуміють (Леонова Л., Шубін Є.) взаємопов'язану пару реплік, із яких перша є керувальною або стимулювальною, а друга – залежною. Взаємопов'язані ланцюжки діалогічної єдності, в яких керуюча репліка однієї діалогічної єдності є водночас залежною реплікою попередньої єдності, а залежна репліка є керувальною в наступній діалогічній єдності називається діалогічним цілим. Поняття діалогічного цілого близьке до більш поширеного в лінгводидактиці поняття мікродіалогу.

На думку деяких авторів (Бухбіндер З., Склярєнко Н.), мікродіалог може бути використаний як зразок для навчання діалогічного мовлення. Отже, мікродіалог може розглядатись як засіб вираження основних комунікативних намірів мовця. Оволодіння мікродіалогом можна вважати одним із основних етапів розвитку навичок та умінь діалогічного мовлення дітей.

Важливими для нашого дослідження є наукові розвідки з проблеми формування діалогічного мовлення (Батракова С., Доброскок І., Кан-Калик В., Лозова В., Малихін О., Нишета В., Серіков В., Тіцї А., Хаймс Д. та ін.), у яких зазначається про тенденцію у розвитку активного навчання з урахуванням «суб'єкт-суб'єктної» парадигми освіти, у контексті якої навчальний процес розглядається як взаємодія багатьох суб'єктів через діалог.

Праці вчених-лінгвістів (Бацевич Ф., Винокур Т., Земська О., Міхліна М., Сиротиніна О., Якубинський Л. та ін.) висвітлюють структурно-синтаксичні та функціональні особливості діалогічного мовлення. Діалогічне мовлення безпосередньо звернене до співбесідника, а тому і не піддається додатковому обробленню. Неофіційність, невимушеність, безпосередність спілкування роблять діалогічне мовлення явищем рухливим та дуже варіативним (Палихата Е.). Специфічною рисою усного діалогічного мовлення є те, що воно може й не виходити з готового внутрішнього мотиву, задуму або думки. Під час діалогу мотив, що збуджує до висловлювання, міститься не у внутрішньому задумі самого суб'єкта, а в запитанні, тоді як відповідь на нього виходить із заданого співбесідником запитання. Відповідаючи, людина вже знає, про що йдеться (Винокур Т., Якубинський Л.).

Отже, за своєю структурою діалог – явище мовленнєве. Діалогічне спілкування є не одним із видів мовленнєвої діяльності, а мовленнєвим актом (обміном інформацією), у якому говоріння і слухання нерозривно пов'язані, діалог являє собою багатоаспектне поняття, можливості якого в педагогічному процесі практично необмежені.

Як відомо, навчити діалогу, не навчивши виробляти його складові, неможливо. Основною складовою діалогу є мовленнєва дія. Поряд з відбором цілісних актів діяльності доцільно провести відбір мовленнєвих дій. Мовленнєва дія (вчинок) виступає в єдності трьох її сторін: вимовної, структурної (визначає її граматичне значення) і лексичної. Відібравши діалоги з певним ставленням, що характеризує мовленнєві дії, ми таким чином робимо відбір мовленнєвих дій певного інтонаційного типу й певної граматичної структури. Діалогу властива пряма й безпосередня спрямованість до співрозмовника, вимога від нього зворотної реакції, яскрава емоційна і модальна забарвленість, що знаходить відображення в їх формі (особливо в інтонації).

У сучасній методиці найбільш поширеною технологією навчання мови є інтерактивна модель, мета якої розвинути критичне мислення студентів як конструктивно інтелектуальної діяльності формування усвідомленого сприйняття інформації з подальшим її засвоєнням. Технологія проблемно-діалогічного навчання передбачає таку її форму як спонукальний діалог, через використання широкого спектра проблемних ситуацій. Ситуації навчальних діалогів мають бути максимально наближеними до життєвих реалій студентів: опитування на занятті, обговорення проблеми, прохання пояснити новий матеріал, іспит і підготовка до нього, згода й заперечення, допомога товаришу в групі, пояснення термінів, завдання задати уточнююче питання, вияснити смисл прочитаного в підручнику і т. п.

Ситуації, наближені до природних дозволяють, по-перше, познайомити студентів із конструкціями, що зустрічаються в мовленні викладача: *Ви згодні з такою відповіддю? Як ви вважаєте, це правильна відповідь? А якби ви відповіли на це питання? А що ви скажете з цього приводу? Конкретизуйте, будь ласка. Не зовсім коректна відповідь. Вас влаштовує така відповідь? Поясніть, будь ласка* і т. п. По-друге, дозволяють ввести в мовленнєву практику студентів деякі вставні слова й словосполучення, розмовні фрази, елементи мовленнєвого етикету. Адже, формування комунікативних умінь тісно пов'язане з культурою спілкування, зокрема вживанням етикетної лексики, характерної для спілкування (звертання, привітання, знайомство, запрошення, прохання, пропозиція, вибачення, привітання зі святом, вдячність, прощання та ін.). У процесі різних мовленнєвих ситуацій у студентів засвоюються й активізуються мовленнєві штампи, які виражають різноманітні емоційно-експресивні почуття, засвоюються слова ввічливості. Наприклад, вітання: *здрастуй, привіт, доброго*

ранку, добрий день, добрий вечір; прохання: будь ласка, прошу, будьте ласкаві; прощання: до побачення, будьте здорові, прощайте, на все добре, добраніч, щасливо, до зустрічі; впевненість у чомусь: обов'язково, звичайно; відповідь на вдячність: будь ласка, нема за що; оцінка: дуже добре тощо.

Програмою з української мови (офіційної) передбачено складання діалогів за темами: «Знайомство», «Моя родина», «В університеті», «У магазині», «Мій вид спорту», «Моє місто (село)», «Моя майбутня професія».

Роботу по формуванню діалогічних умінь у студентів можливо здійснити за допомогою різноманітних, ефективних, на наш погляд, форм і методів роботи.

Дискусія – обмін поглядами щодо конкретної проблеми. За допомогою дискусії студенти набувають нових знань, зміцнюються у власній думці, вчать її відстоювати. Головна функція навчальної дискусії – стимулювання пізнавального процесу.

Бесіда – провідна функція даного методу – спонукальна, але з не меншим успіхом вона виконує й інші функції. Метод бесіди у практиці використовується для рішення комплексних завдань засвоєння нового, закріплення матеріалу, розвитку творчих здібностей, формування загальнопрофесійних умінь, що дає можливість студентам зрозуміти проблему з різних позицій.

Лекція-діалог. Зміст тут подається через серію питань або гіпотетичних ситуацій, на які студенти повинні відповідати безпосередньо в ході лекції. Діалоговий метод полягає в колективному пошуку істини (правильної відповіді, вирішення проблемної ситуації).

Мозковий штурм, при якому забороняється критика і заохочується будь-яка ідея. Всі висловлені ідеї записуються для подальшого їх розгляду групою експертів. Після затвердження рішення «генератори ідей» розподіляються на його противників і прихильників з метою виявлення слабких місць і їх виправлення.

Комунікативний тренінг – це наступний вид соціально-психологічного тренінгу, спрямований на розвиток соціальної компетентності. Комунікативний тренінг спрямований на розвиток наступних базових умінь: вступати в контакт, ініціюючи його; стимулювати партнера до прояснення його позиції, речень, висловлювань; слухати, почути й зрозуміти те, що мав на увазі партнер; сприйняти й зрозуміти те, що партнер не в змозі висловити; вирівнювати емоційне напруження в бесіді, переговорах, дискусіях та ін.

Семінари – конференції. Семінари – це така форма організації навчання, при якій на етапі підготовки домінує самостійна робота студентів з навчальною літературою та іншими дидактичними засобами над серією питань, проблем і завдань, а в процесі семінару йде активне обговорення, дискусії, виступи студентів, де вони під керівництвом педагога роблять узагальнення.

Реалізації умов для забезпечення інтенсивної мовленнєвої практики у відносно вільній творчій атмосфері сприяє використання рольової гри. Рольове спілкування має великі можливості для вдосконалення знань шляхом формування та активізації у студентів умінь і навичок творчої розумової, пізнавальної та комунікативної діяльності.

Ділові ігри – це спеціально створені ситуації, що моделюють реальність, з яких студентам пропонується знайти вихід. Вони припускають організацію мовленнєвого спілкування з штучно відтворених ситуацій виробничо-професійного характеру. Мета – формування у студентів навичок та умінь професійного спілкування, розвиток на основі спільної колективної діяльності творчої самостійності та ініціативи, стимулювання інтересу студентів до своєї професійної діяльності й прагнення до самовдосконалення.

Використання інформаційних технологій у діяльності відкриває нові можливості для вдосконалення професійної компетентності, основними з яких є: розширення доступу до навчально-методичної інформації; формування у студентів комунікативних навичок, культури спілкування, вміння шукати інформацію; організація оперативної консультативної допомоги; організація спільних дослідницьких проектів і т. д.

Розвиваючи професійно значущі якості особистості, в роботі зі студентами необхідно формувати у них такі комунікативні вміння як:

- з легкістю вступати в контакти з різними людьми;
- здійснювати конкретний індивідуальний підхід до людей з різним ступенем проблем;
- створювати комфортну й доброзичливу атмосферу;
- співчувати й брати участь у вирішенні проблем;
- викликати довіру;
- бути тактовним.

Необхідно відзначити, що будь-які здібності людини (творчість, комунікації, здатність до рефлексії і т. д.) найкраще розвиваються й реалізуються в діалозі. У цьому плані діалог – це спосіб пізнання навколишнього світу і себе в цьому світі.

Діалог будується з урахуванням певних умов. Головними з них є довіра, доброзичливість, свобода, взаєморозуміння, взаємна творчість. Творчість в даному випадку може розумітися як генерування нових і як результат діалогічного процесу.

Як організаційний компонент спілкування діалог дозволяє гуманізувати ділове спілкування, робити його рівноправним. Спілкування в цьому випадку йде між рівними партнерами без урахування ієрархії [2, с.54].

Л. Виготський вважав, що вміння вибудовувати зовнішній діалог веде до можливості вибудовувати свій внутрішній діалог. Організоване спілкування з самим собою приводить в перспективі до самовиховання, самоосвіти й сприяє

духовному розвитку. Всі вищезгадані якості можуть бути виховані у студента в рамках педагогічного процесу, і особистість викладача тут має визначальне значення. Викладач може направити студента на розвиток особистості, сформувати його індивідуальний досвід в рамках освітнього процесу. Найбільш значимо це для студентів, які навчаються на спеціальностях, де потрібна побудова діалогу з людьми (педагоги, менеджери і т. д.).

Аналіз досліджень, пов'язаних із розвитком та підтриманням зацікавленості студентів у навчанні (Барановська Л., Бібік Н., Савченко О., Самохіна Н., Саражинська І. та ін.) дозволив виокремити чинники, які впливають на підвищення пізнавального інтересу студентів на заняттях до формування мовленнєвої компетентності засобами навчального діалогу:

1. Створення навчально-комунікативних ситуацій, які найбільш повно відображають типові моделі професійного спілкування та сприяють збереженню комунікативної мотивації під час розв'язання проблем, пов'язаних із майбутньою професією.

2. Використання активних методів навчання, що дозволить комплексно реалізувати дидактичні завдання та створити сприятливу атмосферу для стимулювання фантазії, розкриття творчих можливостей особистості, перетворення навчання на цікаве, продуктивне спілкування, максимально наближене до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

3. Новизна навчального матеріалу. Пізнання нового повинно ґрунтуватися на вже засвоєних знаннях. Використання раніше засвоєних знань – одна з основних умов появи інтересу.

4. Посильна складність навчання. Цікавою є лише та навчальна діяльність, яка вимагає постійної напруги, подолання труднощів.

Розглядаючи мотивацію як важливий стимул процесу оволодіння українською мовою, можна стверджувати, що викладач має створити передумови й сформувати основи засобами навчального діалогу для зацікавленості студента в освітній діяльності.

Досліджуючи різні позиції щодо визначення основних факторів, які впливають на успішність процесу навчання української мови, необхідно виокремити дидактичні умови, що сприятимуть ефективній організації навчального діалогу на заняттях:

– забезпечення суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу;

– активізація пізнавально-пошукової діяльності суб'єктів діалогічного навчання;

– підвищення мотивації студентів до процесу формування діалогічних умінь.

Крім загальнодидактичних принципів навчання, найбільш актуальними для процесу формування мовленнєвої компетентності засобами навчального діалогу визначено такі принципи: взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, проблемно-ситуативний, діалогічності

навчання, професійної спрямованості процесу навчання.

Нами створена система вправ, що передбачає парну роботу, а це дозволяє створити умови для активного спілкування:

– *організаційні вправи*, які направлені на розвиток і поглиблення мотивів і потреб студентів, на формування умінь самостійно осмислювати питання професійної тематики і на вияв прогалин у знанні української мови;

– *конструктивні вправи*, які передбачають обговорення нової інформації й пояснення практичної значимості навчального матеріалу, сприйняття й розуміння спонтанного українського діалогічного мовлення;

– *інформаційно-навчальні вправи*, за допомогою яких демонструється зв'язок навчального матеріалу з практичною діяльністю для орієнтації студентів у ситуаціях навчального спілкування;

– *комунікативно-стимулюючі вправи*, які ґрунтуються на поєднанні різних форм навчально-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової) й передбачають моделювання ситуацій, в яких представлені різні типи комунікативної координації;

– *емоційно-коригуючі вправи*, в яких реалізується взаємозв'язок навчання всіх видів мовленнєвої діяльності та які направлені на формування умінь вільно вести діалогічне спілкування на непідготовлену тему;

– *контрольно-оцінювальні вправи* необхідні для перевірки ступеня засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу, для сумісного підведення підсумків, який включає самоконтроль і самооцінку.

Запропонована система вправ забезпечує підвищення рівня мотивації до формування діалогічних умінь. Підвищення рівня діалогічних умінь студентів буде більш ефективним, якщо використовувати всі зазначені форми та методи сумісної діяльності викладача зі студентами – це дозволить оптимізувати процес формування мовленнєвої компетентності.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено поняття «діалог», обґрунтовано організаційно-дидактичні засади формування комунікативної компетентності під час вивчення української мови, визначено дидактичні умови для максимальної реалізації освітнього потенціалу навчального діалогу як засобу формування мовленнєвої компетентності. Розроблена методика дозволить студентам засвоїти не тільки мовні знання, але й значно підвищити рівень комунікативної компетентності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Подальшого розроблення потребують питання діалогічного викладу та засвоєння навчального матеріалу, застосування діалогових засобів навчання.

Список литературы:

1. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога. – М.: АПКИПРО, 2012. – 148 с.
2. Бодалев А.А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М., 2007. – 164 с.
3. Винокур Г.О. Об изучении языка литературных произведений. // Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1990. – С.112-140.
4. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М., 1998. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.twirpx.com.
5. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. 3-е изд. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.

УДК 796

ТИМБИЛДИНГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ ЗАНЯТИЯ СО СТУДЕНТАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕНИЯ ПО ЗДОРОВЬЮ

*Лосева Екатерина Александровна**Студентка 2 курса специалитета**Брянский Государственный Технический Университет,
г. Брянск.**Карева Галина Вячеславовна**к.пед.н, доцент кафедры физическое воспитание и спорт
Брянский Государственный Технический Университет,
г. Брянск.***АННОТАЦИЯ**

В данной статье рассмотрен тимбилдинг как основное занятие студентов с ограниченными возможностями, правила игр.

ABSTRACT

This article deals with teambuilding as the main activity of students with disabilities, the rules of the game.

Ключевые слова:

Тимбилдинг, командообразование, люди с ограниченными возможностями, игры, студенты.

Keywords: Timbling, teambuilding, people with disabilities, games, students.

Судьба так распределилась, что некоторые рождаются или становятся людьми с ограниченными возможностями. Им довольно сложно приспособиться к условиям жизни, к окружающему социуму, к своей неполноценности. Но у большинства из них характер намного сильнее, чем у обычных людей. И это помогает такой группе населения практически не выделяться из общей массы.

Тимбилдинг — это уникальная возможность объединить людей с ограниченными возможностями и обычных людей. Это сфера, которая позволяет тебе больше узнать о себе, о тех людях, с которыми ты работаешь каждый день, об окружающем тебя мире. Это тот уникальный сплав, который позволяет в короткое по времени сроки прожить «жизнь в жизни», ощутить насыщенное, использовать брошенный судьбой шанс, изменить и улучшить свою жизнь, сделать то, что ты боялся, и то, о чем ты давно мечтал.

Каждый осознает, что тимбилдинг игры и упражнения необходимы для создания сплоченной, счастливой и высокопродуктивной команды. Тренинги по командообразованию применяют в крупнейших корпорациях и маленьких фирмах, в профессиональных спортивных командах и в лучших армиях мира.

Вот несколько вариантов игр тимбилдинга для людей с ограниченными возможностями:

1. Правда или ложь (время проведения 30 минут – 1 час)

Пусть каждый участник представится, назвав свое имя плюс одну правду или ложь о себе. После знакомства все начинают живо обсуждать услышанные заявления. Идея заключается в том, что каждый пытается убедить в своей лжи окружающих, одновременно разоблачив их ложь.

Баллы группе или отдельному участнику начисляются как за убедительную ложь, так и за раскрытие чужой. Опционально можно повышать сложность тимбилдинг упражнения, добавляя 2 истины и 1 ложь, и наоборот. Если время поджимает, фазу открытого обсуждения можно пропустить.

Зум (30 минут)

Это задание любят использовать с небольшими коллективами. Прототипом задания служит иллюстрированная книга художника Иштвана Баньи, которая на 30 страницах раскрывает перед читателями повествование вселенского масштаба. Без единого печатного слова. Книгу Zoom несложно отыскать – она была опубликована как минимум в 18 странах и гуляет в Сети.

Вы можете составить по ее образу собственную книгу требуемой сложности и объема. Изображения раздают участникам, запрещая подглядывать. Участники могут обсуждать свои иллюстрации с остальными, только не показывать

их друг другу. Цель – по словесным подсказкам разместить все изображения в логическом порядке.

Это увлекательное тимбилдинг упражнение не только учит решать общую проблему, но и позволяет выделиться лидерам, способным взять под контроль выполнение задачи.

Соль и перец (15 минут)

Соль и перец отлично подходит для разогрева, в качестве короткой и энергичной игры. Данная игра проста в освоении и допускает участие от 10 до 40 человек одновременно (в идеале участники должны быть пронумерованы).

Ведущий готовит пары подходящих картинок: Инь и Янь, Микки и Минни Маус, свет и тень, мужчина и женщина, соль и перец. Изображения прикрепляют на спины участников, чтобы те их не видели. Когда игра начинается, участники ходят вокруг и задают друг другу вопросы, чтобы выяснить название предмета на собственной спине и найти свою пару.

Плюсы тимбилдинга:

- получение студентами психологической разгрузки;
- достижение сплоченности коллектива;
- поднятие командного духа;
- создание атмосферы взаимной поддержки и взаимовыручки между студентами.

Тимбилдинг нередко путают с корпоративами и другими совместными мероприятиями. Но между ними очень большая разница. Командообразование потому так и называется, что цель его – не просто подружить между собой студентов, а получить синергию – соединить их навыки и способности для достижения нового, более высокого результата.

Список литературы:

1.Что такое человек с ограниченными возможностями. – Режим доступа URL: <https://www.kakprosto.ru/kak-250819-chto-takoe-chelovek-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 22.12.19)

2.Основные проблемы людей с ограниченными возможностями. – Режим доступа URL: https://studwood.ru/624387/sotsiologiya/osnovnye_problemy_lyudey_ogranichenymi_vozmozhnostyami (дата обращения: 22.12.19)

3.Примеры тимбилдинга: приемы командообразования, которые стоит взять на вооружение. – Режим доступа URL: <https://practicum-group.com/blogs/primery-timbildinga/> (дата обращения: 22.12.19)

РОЛЬ М.Э.РАСУЛЗАДЕ И ПРИВЕРЖЕНЦЕМ «МУЛЛЫ НАСРЕДДИНА» В РАСПРОСТРАНЕНИИ ИДЕЙ ГУМАНИЗМА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

DOI: [10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.557](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.557)

Набиева Гюльняг Махир кызы

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается научно-исследовательская работа М. Э. Расулзаде и приверженцем «Муллы Насреддина». Мы постарались раскрыть идеологические взгляды великих просветителей начала XX в. М. Э. Расулзаде, Дж. Мамедкулизаде, М. А. Сабира, О. Ф. Неманзаде. В написании статьи мы воспользовались историческими фактами журнала «Молла Насреддин». В статье говорится, что демократическая идеологическая интеллигенция и пресса Азербайджана начала XX века с энтузиазмом продвигали идеи гуманизма. Были обнаружены результаты идеологического движения приверженцев гуманистических идей. Одной из важных идей, которые они пропагандировали, было воспитание гуманизма – любовь, уважение, сострадание, помощь всем нуждающимся. Великие просветители понимают и продвигают идею о том, что невозможно достичь национального развития и счастья без создания гуманистического общества. Чтобы мобилизовать людей в современном обществе, необходимо было воспитать в них гуманистический дух. И за это стоило бороться. Они боролись, доказывая обществу, что невежество это ест тьма и насилие. Они хорошо понимали, что одной из важнейших предпосылок построения демократического общества и достижения ее национального процветания, является достижение человечности в социальной среде. Невозможно создать гуманное и прогрессивное общество без общей любви граждан.

SUMMARY

There are no translations available. E Mullah Nasreddin and Rasul. Let's start with the ideologically motivated prospectors in the beginning of XX c. M. E Rasulzade, J.Mamedkulizadeh, M. A. Sabira, O. F. Nemanzadeh. In the article published in the magazine "Molla Nasreddin". In the beginning of the democratic ideological intellectuals and press of Azerbaijan began XX century with the enthusiasm of the ideology of humanism. The culmination of an ideological revolution is the humanistic ideology of the primitive twins. Oddly enough, the translation is propagandized, so is the humanism of love - love, humor, compilation, and understanding. The bounty bearers hunt and give up the idea, so that there is an unnatural friendship and the illusion of humanity. To mobilize people in the modern world, do not let go of the humanistic spirit. And let's have a good time. It is well-documented, docile, and even inevitable. Its a few ponies, too, from the simple preoccupation of the democracies and the inclination of social justice. Inevitably create a humane and progressive state of affairs without citizenship.

Ключевые слова: приверженцы «Молла Насрединна», педагогическая мысль и религия, прогрессивизм, гуманистические идеи, научно-педагогическое общество, просветители.

Key words: Prerequisites "Molla Nasredinn", pedagogical example and religiosity, progressiveism, humanistic ideology, educational-pedagogical community, proselytizers.

Мамед Эмин Расулзаде является нашей гордостью, гордостью всего Азербайджана. Он, как государственный, политический, общественный деятель, журналист и драматург, председатель Национального Совета Азербайджанской Республики в 1918г., чье высказывание «*Единожды вознесенному знамени вовек не падать!*» стало лозунгом национального движения в Азербайджане в начале XX в. Патриотичный и с высшими гуманистическими взглядами по отношению ко всем народам и нациям Мамед Эмин Расулзаде в своих произведениях и в статьях раскрывал актуальные проблемы сущности и причины национальных конфликтов и их последствия. «Перевал» [9, 23 стр. газета «Приглашение», 20 июля 1906 г.], «Помощь нашей участи» [9, 19-21 стр. газета «Дават- гоч», 19 июля 1906 г.], «Последствия работы сатаны» [9, 71–73 стр., газета «Эволюция», 1906 г., 16 декабря], «Национальность и торговля» [9, 85–87стр., газета «Эволюция», 30 декабря 1906 г.], «Немного об армянском вопросе» (10, 190-195 стр., газета «Икбал», 1913 г., 9 июня), «Бахадур и Сола» [10, 180-285стр., газета «Икбал», 1913 г., 8, 13, 22, 29 декабря], «Аслы и Керем» [10, стр. 306-309 газета «Икбал», 1914 г., 3 февраля], «Вокруг армянского вопроса» [10, 254-427 стр., газета «Икбал», 1914 г., 10 ноября], «Соседские отношения перед лицом исторических событий» [10, 44-47 стр., газета «Икбал», 1915 г., 14 января] и другие его произведения могут быть объектом в написании статьи. В статьях и в произведениях очень часто упоминаются армяно-мусульманская вражда, массовые убийства азербайджанцев и столкновения с армянами. Автор, который называет это «работой дьявола», говорит, что этот дьявол не абстрактная сила, а политики империи и просветители армянские просветители. Великий идеолог М. Э. Расулзаде указывает на то, что «дьявол» сжигает все человечество, все чувства, присуще человеку - любовь, мир, дружбу. И это конфликтная ситуация всех народов и наций на всем Кавказе. Разумеется, проблема и ее интерпретация, поставленная в статьях А. Гусейнзаде, А. Агаевым и другими совпадает с изложениями в статьях наших просветителей на одну и ту же тему.

Статья М. Э. Расулзаде «Два вопроса, которые необходимо решить» [10, 512-514 стр., газета «Икбал», 1914 г., 22 декабря] была написана во время I мировой войны. Вот две важные детали гуманизма. *Первый* заключается в оказании помощи беженцам, которые были перемещены во время войны и *второе* - захоронение мусульманских солдат, погибших на войне в соответствии с исламским компетенциям. Эти два аспекта выделяются «гуманными» в статье. Отмечается, что в начале войны христианские организации, некоторые благотворительные и

правительственные учреждения оказывали помощь только лишь армянским беженцам. Фактически это было уже религиозное неравенство между народами, если точнее быть - бесчеловечность, не совершенный гуманизм по отношению к национализму. В последнее время были дискуссии и о том, чтобы предпринять некоторые положительные шаги для исправления этой ошибки. В определенных достоверных источниках сообщается, что помощь должна оказываться не только армянским беженцам, но и таким беженцам, как мусульмане, молокане (религиозное движение с единым корнем, но с большими религиозными различиями), шамлу и румлу (тюркские огузские кочевые племена, принявшие Ислам). Такое начинание можно считать гуманистической деятельностью, приносящую огромную пользу всему человечеству. Правда заключается в том, что ко всем людям, пострадавшим от войны конфликтов, должно быть толерантное отношение, т.е. независимо от их религии, расы или национальности должна быть оказана вся возможная помощь и содействие. Это моральный долг человеческого бытия. В статьях, как «По случаю конфликта» [11, 61-63 стр., газета «Икбал», 1915, 23 января], «День брата» [11, 155-156 стр., «Ени Икбал», 1915 г., 6 мая], «Сегодня» [11, 157 стр., «Ени Икбал», 1915 г., 6 Мая] и в статьях также обсуждаются отношения к беженцам.

Второй аспект, о котором мы говорили - это захоронение мусульманских солдат в соответствии с правилами шариата, которые погибли на «поле битвы». Многоуважаемый автор пишет, что мусульманские солдаты, которые были убиты на линии фронта под командованием русской кавказской армии на Кавказском фронте, похоронены по исламским правилам. Все похоронные затраты велись под русским командованием. Это гуманный поступок, демонстрирующий уважение к мертвым и их религиозным правилам, но факт, что за этим стоит определенный политический и военный мотив, другой вопрос. Однако мулле (мусульманский священник) платят 15 рублей за каждое событие. Учитывая сумму, это огромные затраты и увидев увеличение стоимости русское командование может прекратить эту деятельность. Принимая это во внимание, М. А. Расулзаде советует Кавказскому командованию, что будет логичнее, хотя и временно, можно привлечь мулл и выплатить им зарплату, продолжая эту деятельность до конца войны. Такой подход значительно снизит стоимость захоронения. Великий мыслитель утверждал, что если есть потребность в гуманистическом поведении в гражданской мирной жизни, значит, есть потребность и в военной жизни.

Конечно, мы можем встретить достаточно богатые и насыщенные идеи и в работе М. Э. Расулзаде относительно деталей и системы гуманистических отношений в обществе. Подробное объяснение и описание всего этого означает увеличение объема исследований до ненужного уровня, а также мы не хотим повторять идеи просветителей, анализируя работы и взгляды других авторов. Но мы обязательно должны раскрыть проблему, которая представляет для нас особый интерес. Это взгляды и объяснение великого идеолога о создании целого гуманистического и демократического общества. По его мнению, как можно создать такое общество и как определить его самые важные аспекты? Как должны быть заложены его политические, экономические, социологические, моральные и правовые основы?

Автор принимает во внимание взгляды на демократию Западных стран и Японии, но советует им учиться на своем опыте. В первую очередь, он считает необходимым изменить способ политического управления, режим государства и власти.

Взгляды автора на Иран в основном отражены в таких статьях, как в «Иранских делах» и «Иранских письмах» [10, 293-447 стр., многочисленные статьи из этой серии были опубликованы в газете «Таракги» в Баку с 15 января 1909 года по 16 августа 1909 года]. «Состояние и нестабильность Ирана» [10, 18-23 стр. Irani-Nou, 8 ноября 1909 г.], «Историческая революция Ирана» [10, 151-156 стр., газета «Сабилюррешад (Sabilürreshad) 1912, 17, 24, 31 октября, 7 ноября, 12 декабря] «Немного об Иранском настроении» [11, 121-125 стр., газета «Икбал», 1915 г., 14 апреля], «Иранский кризис» [9, 128-133 стр., газета «Икбал», 16 апреля 1915 г.], «Иран в восстании» [10, 236-238 стр. «Открытое слово», 1915 г., 19 ноября]. Но количество статей о социально-политическом и административном режиме Российской империи значительно больше. Именно по этой причине многие статьи, опубликованные в первые десятилетия XX в. были опубликованы в различных средствах массовой информации. В последнее десятилетие передовым ученым Ширмамедом Гусейновым была издана пятитомная книга со статьями М. Э. Расулзаде [2].

Сравнивая и анализируя государственные режимы, методы политического и административного управления в Российской империи и Иране, М.А. Расулзаде показывает, что оба они имеют серьезные сходства. Потому что в обоих случаях царит абсолютная монархия, т.е. неограниченная власть монарха. Монарх решает все своих интересах. Он является единственным основателем политических, экономических, правовых, административных, а также культурных всех прав, законов и правил. При таком режиме невозможно создать гуманистическое общество на государственном уровне. При таком режиме свобода, равенство и взаимоуважение всех членов общества является мечтой. Таким образом, чтобы

создать гуманистическое общество, необходимо изменить абсолютную монархию и авторитарное правление. Это режим следует заменить новой, наиболее благоприятной системой национального государства и ее властью. Сделать республикой, демократически избранной народом.

Кроме всего этого, М. Э. Расулзаде обращает внимание на еще одну озабоченность внутри самой Российской империи. Он указывает, что в империи существуют разные религии, народы и национальности. Но к нашему глубокому сожалению, на государственном уровне существует разница между людьми представителями разных религий, национальностей и народов. Мусульмане и иудеи считаются гражданами «второго сорта». Они лишены многих прав в ряде областей. Конечно, это означает, что ворота создания гуманистического общества закрыты на уровне власти. Однако опыт последних веков показывает, что даже в многонациональных странах каждый может жить в свободном, равноправном и процветающем гуманистическом обществе, управляемом демократическими устоями и законами. М. Э. Расулзаде в статье «Национальность и человечество» [11, 202-204 стр., «Открытое слово», октябрь 1915 г., 21 октября] показывает, как пример, такие страны, как Англия, Америка и Швейцария. Великий идеолог разъясняет, что такое единство, свобода и равенство делают страну еще сильнее, мыслитель также проясняет условия, которые делают это возможным: ««Это возможно только тогда, когда каждая нация чувствует себя в государстве, как дома. Основа государства состоит в том, чтобы позволить всем нациям быть построенными на равенстве и свободе».

Равенство и свобода разных народов и наций объединяется в форме единой политической нации. Жестокость, терпение и несправедливость отделяют членов государства друг от друга. Разногласия, нарушение морали и многочисленные жертвы приводят к ослаблению государства [11, 203 стр.]. Далее идеолог заявляет, что с этой точки зрения угнетение одной нации другой создает некую травму в «теле» государства, которая постепенно распространяется и разрушает все ее «тело». Основатель понятия «модернизоваться, встать на истинный путь (принять Ислам)» А. Гусейн-заде, а потом последовавший за этой идеологией М. Э. Расулзаде и другие просветители видели необходимость создания гуманистического государства европейского типа. Одним из важнейших шагов, которое необходимо было принять для реализации этой идеологии, нужно было следовать идее «модернизоваться, встать на истинный путь (принять Ислам)». Слова главы нации никогда не потеряют своего значения «Свобода народу, независимость народам!». По сути, девиз является гуманитарной службой в национальном уровне и на человеческом масштабе.

Как и М. Э. Расулзаде, Джалил Мамедкулизаде (1866-1932гг.) фокусируется на изображениях бесчеловечной, жалкой социальной среды,

созданной монархией, государственностью и политическим управлением в Иране и Российской империи. Являясь издателем и редактором журнала «Молла Насреддин», Дж. Мамедкулизаде публиковал статьи об иранской жизни в дополнение к Российской империи. В других источниках СМИ тоже имеются статьи и фельетоны на данную тему. М. Э. Расулзаде, Дж. Мамедкулизаде для описания и доведения своих статей до читателя использовали разные методы и приемы. Первый текст был доведен до читателя с помощью политических, правовых и социологических обобщений, а второй - с юмором и сарказмом в отношении конкретных жизненных событий, конкретных фактов и их деталей. Это, конечно, было связано с тем, что первый был социологом и политиком, а второй - писателем. Фельетоны под названием «Иранцы» [4, 70-71 стр., 1906 г., №26], «Где деньги иранских рабочих?» [4, 71-74 стр., 1906 г., № 27], «Письмо в консульство Ирана в Батуме» [4, 24-26 стр., 1906 г., № 39] и т. д. затрагивают различные детали бесчеловечных актов в иранской общественной среде. «Обездоленные» [газета «Кавказский рабочий листок», 1905 г., 24 ноября], «Благословение» [газета «Кавказский рабочий листок», 9 декабря 1905 г.], опубликованные в «Молла Насреддин» Дж. Мамедкулизаде знал, что на него заложена ответственность за его народ на пути просветления. «Не нашел ничего, чтобы поест на родине». Это говорит о судьбе «отчаявшихся детей Ирана», то есть тех, кто работает на Кавказе ради хлеба выходя из Ирана, кто отказался от голода и нужд, стал «процветающим» и не имеет человеческих отношений. Автор указывает, что сотни тысяч таких бедных людей находятся по другую сторону реки Араза. Даже если у них будет хороший день, их будет немного. Античеловеческий, отвратительный, деспотичный, кровожадный характер и действия иранских властей являются причиной процветания бесчеловечного общества, нужд и страданий. Эти люди обращаются к Кавказу с надеждой на то, что хорошие дни и для них наступит. Но, к сожалению, они видят ту же сцену: « По дороге босиком, пешком, он думает, что, нет принцев, ханов и нечестных мечей со складами». Нет собственников, домовладельцев и арендатора. Он думает, что мы будем любить его, не будем угнетать и причинять ему боль. Иранский рабочий надеется на наши законы и нормативные акты, думает, он сможет защитить себя от притеснения работодателя...» [6, 24 стр.]. К сожалению, иранский рабочий приезжает на Кавказ и видит такие же притеснения, страдания и беззакония. Таким образом, и Иран, и Россия должны избавиться от жестокого, унижительного рабства и несправедливого политического контроля в государстве. Без этого невозможно создать общество, основанное на человечности и любви.

Дж. Мамедкулизаде критикует псевдогуманизм в фельетоне «Мастера искусства» [5, 226-227 стр., газета «Молла Насреддин», 1921 г.,

№ 1]. Основное внимание фельетона уделяется тому факту, что многие люди кажутся сострадательными, заботливыми и добрыми. Они обеспокоены и хотят протянуть руку помощи. На самом деле это антирелигиозный и мошеннический характер по отношению к человеку. Такие разговоры о милосердии, человечности и доброте не более чем издевательство, хвастовство и самовосхваление. Писатель называет их мастерами юмора и издевается. В фельетоне «Мастера искусства» над этими персонажами писатель издевается и называет их *мастерами юмора*. Так поэтому фельетон называется «Мастера искусства». В фельетоне раскрывается, что в человечности нужно быть не бойцом слова, а героем человеческого акта, примером человечности.

Фельетон «Что делать?» Дж. Мамедкулизаде [4, 43-45 стр., газета «Молла Насраддин», 1906 г., № 16], его советник, известный поэт Мирза Алекпер Сабир (1862–1911) стихотворение «Нашим мусульманским и армянским гражданам» [12, 321 стр. газета «Жизнь», 1905 г., 1 июля], посвятил армяно-мусульманскому конфликту. Дж. Мамедкулизаде называет этот античеловеческий заговор «тиранически-сатанинским дьяволом» (хитрость дьявола), который уничтожает весь Кавказ, в то время, как М. А. Сабир называет его «крамола-дьявол-проклятый» и «общество» (т. е. проклятый на вечно дьявол поднимает смуту в обществе). Они вместе призывают народа действовать мудро, и решительно, помнить человечество и примириться, а не действовать в заговоре дьявола.

М. А. Сабир - очень сильный, талантливый сатирический поэт. Он критикует мельчайшие детали общества и людей. Но его критика была основана не на ненависти, а на любви и на ее недостатках. Его философия человеческих отношений выражена в стихах: «Кто любит человека, он влюбленный в свободу, а где свобода, там и человечество». По мнению писателя необходимо, чтобы все любили, а человек, который любит, должен хотеть его свободы и жизни. На самом деле это обязанность человечества - любить человека и его характер. В поэме «Дитя» поэт выражает свою любовь ко всем нуждающимся людям в виде осиротевшего, одинокого, несчастного маленького мальчика. Он советует всем присматривать за детьми будущего «дерева общества» начиная от маленьких до взрослых. Он думает о каждом ребенке, который нуждается в заботе и любви на своей родине. И эта любовь начинается с рождения ребенка из своей Родины и распространяется на все человечество.

В стихотворении «Абшид Азраиля» или по-другому «Увольнение Азраиля» [7, 257 стр.] М. А. Сабир описывает свои гуманистические чувства в истории, заставляющей задуматься. Работа показывает, что время от времени невинные пациенты часто умирают из-за пожилого доктора. Это также расстраивает и злит ангела смерти – Азраиля, миссия которого умертвить людей.

Азраиль обращается к Всевышнему Аллаху, что палач в образе «целитель» твоих рабов как целителя. Пусть он покончит с собой и я заберу его душу или освободи меня от моей должности. Из произведения видно, что М. А. Сабир беспокоится о страданиях, несчастьях и большой смертности. Он хочет видеть свой народ любящим, счастливыми, заботливыми и отдыхающими.

Из приверженцев «Моллы Насреддина» идеи гуманизма также отражены в творчестве публициста и просветителя Омара Фаига Неманзаде (1872-1937 г.). Религиозные убеждения, бесчеловечные нормы политического и административного правления, законы и отношения, а также взгляды на обычаи, которые не совпадают с различными гуманитарными идеями в сфере общественного достояния, неизменно считалась проблемой и эта проблема постоянно занимали его мысли и предубеждения. Он также широко раскрыл проблемы всего человечества и попытался донести антигуманистическую природу войн, бедствий, трагедий и ран, которые причиняли обществу. Его произведения «Кусок хлеба» [8, 210-213 стр., газета «Икбал», 21 января 1915 г.], «Содействуем» (8, 220-223стр., газета «Икбал», 17 апреля 1915 г.), «Вниманию Бакинского общества милосердия» [8, 224-225 стр., газета «Игбал», 19 апреля 1915 г.] могут хорошим примером. Эти статьи, написанные во время I мировой войны, напоминают о ее трагических последствиях. Война приносит страх, кровь, болезнь и смерть. Он оставляет людей без крова, без земли, голодными они просят милостыню. Кто является виновником этого антигуманного и античеловеческого акта? Конечно, у тех, кто ведет эти войны, свои хитрые и враждебные намерения. Автор хочет сказать, что война и гуманизм не сочетаются друг с другом. Пока идут войны, о гуманном отношении не может быть и речи. Война - самая страшная трагедия, которая подрывает священную связь человеческих чувств отношений. К сожалению, именно человек является причиной и виновником этих страшных явлений, как война.

Произведения О. Ф. Неманзаде посвящены трагедиям Карса и Ардах ана в Османской империи (Турция) того времени и подчеркивают необходимость оказания помощи беженцам из этих районов. Он дает понять, что это человеческий долг, который мы выполняем перед нашими религиозными братьями. Также важно отметить, что некоторые люди, которые считают, что выполнили свой долг молитвы и поклонения Всевышнему Аллаху, следуя правилам шариата, они не оказывают должного внимания, содействия

помощи, уважения и любви по отношению к беженцам.

В то время Ислам, как истинная религия, ниспосланная всему человечеству, это доброта, уважение, любовь и главное умение жертвовать своими благими намерениями и состоянием во благо другим. Ссылаясь на слова «Самые добродетельные люди – это те люди, которые умеют приносить пользу другим людям», «Самый высший человек это человек с благими намерениями» - выражает сожалением автор. Тем не менее, многие думают, что молитва и милостыня являются отличительной чертой культуры. Оба они не правы» (8, 222 стр.). По словам О.Ф. Неманзаде, одним из главных условий веры является любить и уважать людей, делать добрые дела и служить им.

В начале XX в. великий вклад М.А. Расулзаде и приверженцем «Моллы Насреддина» в формировании и распространении новых гуманистических идей и их внедрение их социокультурной жизни общества привели к повышению уровня национальной и государственной идеологии.

Литература

- 1.Алиева Ш., Ильясов М. Актуальные проблемы гуманистической педагогики. Методическое пособие. Баку, АГПУ, 2018г., 141 стр.
- 2.Гусейнов Ш. Произведения Мамед Амин Расул-заде. Баку, 1992-2018гг. V томов.
- 3.Ильясов М. Гуманная педагогика: сущность, принципы, направления // журнал «Азербайджанская школа, 2017г., №6, 13-16 стр.
- 4.Мамедкулизаде Дж. Произведения. Баку, «Азернешр», 1984г. VI томов, III том. 291 стр.
- 5.Мамедкулизаде Дж. Произведения. Баку, «Азернешр», 1985г. VI томов, IV том 276 стр.
- 6.Мамедкулизаде Дж. Произведения. Баку, «Азернешр», 1985г. VI томов, VI том 311 стр.
- 7.Мирза Алекпер С. Хоп-хоп наме. Баку, «Писатель», 1992г. 558 стр.
- 8.Неман-заде О. Ф. Избранные произведения. Баку, «Азернешр», 1992г. 536 стр.
- 9.Расул-заде М.А. Произведения. Баку, «Азернешр», 1992г. I том 291 стр.
- 10.Расул-заде М.А. Произведения. Баку, «Ширванешр» 2001г. II том 276 стр.
- 11.Расул-заде М.А. Произведения. Баку, «Элм» 2012г. III том 311 стр.
- 12.«Фьюзат» журнал 1906-1907гг. Полный текст (Переведено с арабского алфавита на латинский, напечатано предисловием и автором предисловия является Байрамлы О.). Репродукция – Баку, «Чашыоглу», 2007г.,

УДК 376
ГРНТИ 14.29.37

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ*

DOI: [10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.555](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.555)

Никитская Екатерина Александровна

канд. пед. наук,

доцент кафедры социальной педагогики и психологии, доцент,

ФГБОУ ВО МПГУ г. Москва

Булхова Дарья Павловна

студентка 4 курса

факультета педагогики и психологии

ФГБОУ ВО МПГУ, г. Москва

АННОТАЦИЯ

Проблематика исследования процесса социализации находится в поле различных наук: философии, социологии, экономики, политологии, педагогики, психологии и др.. Вопрос о предметном содержании данного феномена остается открытым и вызывает споры среди представителей различных отраслей человекознания. Вместе с тем следует отметить, что для психолого-педагогической сферы деятельности социализация раскрывает свои сущностные смыслы через такие элементы как: адаптация, обособление, саморазвитие и самореализация. Процесс социализации личности непрерывен и длится в течение всей жизни человека, имея свои этапы и задачи. Нерешенные задачи этапов социализации могут либо исказить процесс, либо сделать его в целом неполноценным, превращая человека в жертву. Социализации, а также ее неблагоприятных условий. В статье рассматривается проблема социализации детей младшего школьного возраста с синдромом раннего детского аутизма через включение в данный процесс игровой терапии с последующим приобретением сенсомоторного опыта. Авторы рассмотрели четыре разновидности игры: индивидуальную, дидактическую, сюжетно-ролевую и игру с правилами, каждая из которых обладает своими специфическими развивающими функциями и направленной тенденцией на достижение социальной адаптации, приобретение важного социального опыта и повышение социальной значимости ребенка с данными особенностями развития.

ABSTRACT

The problems of studying the process of socialization are in the field of various Sciences: philosophy, sociology, Economics, political science, pedagogy, psychology, etc.. The question of the subject content of this phenomenon remains open and causes controversy among representatives of various branches of human science. At the same time, it should be noted that for the psychological and pedagogical sphere of activity, socialization reveals its essential meanings through such elements as adaptation, isolation, self-development and self-realization. The process of socialization of the individual is continuous and lasts throughout a person's life, having its own stages and tasks. Unsolved tasks of socialization stages can either distort the process, or make it generally defective, turning a person into a victim. Socialization, as well as its adverse conditions. The article deals with the problem of socialization of primary school children with early childhood autism syndrome through the inclusion of game therapy in this process, followed by the acquisition of sensorimotor experience. The authors considered four types of games: individual, didactic, story-role-playing, and game with rules, each of which has its own specific developmental functions and a tendency to achieve social adaptation, acquire important social experience, and increase the social significance of a child with these developmental characteristics.

Ключевые слова: социализация, синдром раннего детского аутизма, игровая терапия, адаптация, интеграция, инклюзивное образование, социальная ситуация развития.

Keywords: socialization, the syndrome of early infantile autism, play therapy, adaptation, integration, inclusive education, social situation of development.

Проблема социализации детей с особенностями развития не является новой по своей сути, но приобретает особую актуальность в современных социокультурных и психолого-педагогических реалиях. В настоящее время данную проблему и ее отдельные аспекты изучают социологи, криминологи, психологи и педагоги и представители других наук.

Анализ концепций социализации человека Г.М. Андреевой, П. Бергера, М. Вебера, А.С.

Запесоцкого, А.В. Мудрика, Т. Парсонса и др. показывает, что социализация с одной стороны, это усвоение личностью социального опыта через вхождение в социальную среду, систему социальных связей; с другой – процесс воспроизводства социальных связей личности за счет активной деятельности и включения в социальную среду. А.В. Мудрик в своих исследованиях доказывает, что развитие личности в процессе социализации осуществляется через

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 20-013-00247

решение следующих задач: естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических. Вместе с тем качественные изменения в процессе социализации детей с синдромом раннего детского аутизма связаны с принципиально иным подходом к организации данного самого процесса социализации и его содержания. Как показал опыт работы с данной категорией детей, во многом этому может способствовать использование игровой терапии как одного из сегментов социализации детей.

Для того, чтобы рассмотреть игровую терапию как средство социализации детей младшего школьного возраста с синдромом раннего детского аутизма, необходимо проанализировать историю возникновения данного термина, принципы и механизмы работы и в особенности игры аутичного ребенка.

Модернизация деятельности психологов и педагогов являлась необходимым аспектом для терапевтической помощи детям послевоенного времени. Так, одним из первых специалистов в области игровой терапии стала Анна Фрейд. Она использовала ее в работе с детьми, пережившими Вторую мировую войну, когда ей стало ясно: дети оказались не способны выразить свои переживания и эмоции, отказывались от коммуникации, возвращали крупный внутриличностный конфликт, поскольку страхи пережитого развивались, а невозможность объяснить психическое состояние транслировалось в качестве агрессии и враждебного паразитирующего образа жизни.

Игровая терапия стала объектом изучения многих психолого-педагогических школ, а игра воспринималась как метод терапевтического воздействия на психику ребенка с целью его личностного развития и преодоления внутренних конфликтов. Особое внимание специалисты уделили выбору игрушек: ребенок идентифицирует себя с ними и транслирует свое текущее эмоциональное состояние [5, с.42-50]. Однако игра детей с синдромом раннего детского аутизма осложнена из-за ряда особенностей их психического развития: ребенок с РДА испытывает страх изменений, пытается сохранить чувство постоянства окружающей действительности, настороженно относится к невербальным контактам, а его речь своеобразна (коммуникативная функция нарушена) и эгоцентрична. В коллективных играх такой ребенок зачастую будет выполнять паттерн действий своего «напарника», копировать его стиль взаимодействия с окружающей действительностью или же пассивно следить за ним. Наблюдая за индивидуальной игрой аутиста, специалисты отмечают монотонные однообразные действия, частые хаотичные манипуляции руками или манипуляции предметами с яркими сенсорными раздражителями [9, с. 89—92]. Выбор игрушек является важным аспектом успешного процесса терапии: для аутичного ребенка многофункциональные и неструктурированные игрушки (кубики, шарики,

палочки) наиболее интересны, чем специализированные (машины, куклы).

Процесс игровой терапии для детей с РДА требует соблюдения нескольких условий: терапия осуществляется в комнате, оснащенной всеми необходимыми средствами, а инструкция проведения имеет свободную форму — ребенок не ограничен в своих действиях и желаниях, вследствие игра становится эмоционально содержательной, а педагог-психолог обращает внимание аутиста на чувственные аспекты его деятельности, наделяя игру социальным смыслом [12, с.136]. Функциональное предназначение предметов определяется в ходе терапии посредством чуткого наблюдения специалиста, поскольку сенсорные раздражители могут увлечь ребенка и сформировать ложные представления о свойствах игрушек, что предполагает собой отрицательное воздействие на его психику и развитие искаженного представления действительности.

На основе уже имеющихся исследований в области игровой терапии, можно выделить задачи педагога-психолога в процессе игрового взаимодействия с аутичным ребенком [10, с. 146-149]:

1. Формирование коммуникации (контакта) между специалистом и ребенком, которое является важным аспектом, способствующим благоприятному воздействию на игру и установлению невербального контакта;
2. Объяснение и определение свойств манипулятивных предметов, их сенсорных и функциональных свойств;
3. Создание благоприятной ситуации развития и зоны комфорта для ребенка и для устойчивой совместной деятельности;
4. Наделение игры социально-значимым смыслом;
5. Создание условий вседозволенности и игры, неограниченной в эмоциональном и чувственном плане;
6. Содействие развитию волевых установок в принятии решений и ответственности за свои действия.

Первая задача для педагога-психолога является наиболее важной, поскольку установление контакта с ребенком обеспечивает положительный исход терапии [4, с. 56]. В первый день работы с детьми с РДА специалисты выделяют ряд особенностей. Дети отказываются контактировать (вербально и невербально), боятся пребывать в новом месте (из-за страха изменений), не проявляют интерес к ярким сенсорным раздражителям и игрушкам, слабо ориентируются в пространстве. Поэтому педагогу-психологу важно снизить уровень тревожности и страха у ребенка, создать вместе с ним комфортную зону пребывания и убедить его в безопасности игрового пространства. Для установления вербального контакта педагогу-психологу необходимо использовать такие средства невербальной коммуникации, как мимика и жесты, нельзя давать

ребенку инструкции и настаивать на совместной игре [11, с. 224]. Нужно вселить в него уверенность, что никто не будет ограничивать его в действиях, желаниях, двигательной активности, наоборот, предоставит полную свободу и будет заинтересован в совместном (ненавязчивом) взаимодействии. Реализации данной манеры поведения специалиста требует высокого уровня профессионализма, внимательности, выдержки и терпения, в дальнейшем это поможет активно участвовать в игре и выполнять указанные ранее задачи, а впоследствии и цель игровой терапии. Однако общего паттерна действий специалиста выделить нельзя, абсолютно каждый ребенок нуждается в индивидуальном подходе. Комплексный метод работы еще не выявлен, поэтому невозможно предоставить рекомендации. Специалисту на первом этапе работы важно пребывать рядом с аутичным ребенком, копируя его действия, называя используемые предметы и описание манипуляций. Но важно помнить, что говорить нужно медленно и негромко.

При соблюдении описанных выше условий специалист переходит ко второму этапу работы, когда уже активно взаимодействует с ребенком, участвует в его игре [3, с. 512]. Однако спектр внимания и усилий психолога-педагога должен быть направлен на изменение хаотичных действий аутиста, уменьшению эгоцентрической речи, формированию волевых установок через мотивирующую игру, не ограничивающей его, а также на социальную адаптацию к другим детям, к другим игрушкам (применяется также песочная терапия), создание положительных установок через общение.

В начале обучения аутичный ребенок далеко не всегда получает необходимую психолого-педагогическую поддержку, несмотря на присутствие в образовательных учреждениях специальных технологий и тьюторов, впоследствии данный факт вынуждает ребенка подвергнуться «вторичной аутизации», перейдя на домашнее индивидуальное обучение.

Социализация в процессе обучения сложный и многогранный процесс для детей с аутистическими расстройствами. Начало обучения, как мы уже отмечали, осложняется страхом и неготовностью ребенка к глобальным переменам и «застреванию» на прошлой стадии развития – дошкольном возрасте, вследствие чего происходит перенос ведущей деятельности и сохранение ее основных свойств [2, с.127—144]. Это накладывает большой отпечаток на социализацию детей и требует определенного метода работы – слияния учебной деятельности с игровой. Сама же игровая деятельность у ребенка с ранним детским аутизмом принципиально отличается от игровой деятельности детей с нормальным психическим развитием – аутисту не интересны игрушки как объекты, выполняющие роль средства для игры, ему интересны их сенсорные свойства. В целом сама игрушка или предмет воспринимается как сенсорный раздражитель из-за долгой

продолжительности изучения предметной реалии и особенностей психологического развития. Функциональное значение игрушки уходит для ребенка на дальний план, ему интересно изучить ее с помощью органов чувств и извлечь сенсорные эффекты, способствующие чувственному восприятию и отражению окружающей действительности. Безусловно, аутичные дети способны использовать игрушки по назначению, например, собирать конструктор, однако свое внимание они будут обращать на сенсорные особенности предметов: цвет деталей, их запах, температуру, твердость, и т.д. Подобное отношение к игрушкам и предметам дает нам возможность усовершенствования существующих методик и новых психолого-педагогических подходов, способствующих развитию ребенка. Также необходимо отметить, что аутичному ребенку присуще стереотипное повторяющееся поведение, когда он проделывает одно и то же действие несколько раз, к примеру, собирает и разбирает конструктор.

Для детей с расстройствами аутистического спектра с целью объединения учебной и игровой деятельности современные психологи-педагоги создали особый вид игры – дидактическую [6, с. 102]. Основным свойством дидактической игры является искусственное создание условий для приобретения ребенком сенсомоторного опыта с возможностью различных вариаций в определенных условиях и ситуации. Данный вид игры предназначен для обучения детей различным сенсорным свойствам на примере игрушки с помощью дополнительных вспомогательных предметов, а также способствует формированию наглядно-образного и словесно-логического мышления (дети с аутистическими расстройствами быстро научаются логически обобщать) [1, с.144]. Дидактические игры должны обладать важным рядом функциональных значений: использовать предметы с хорошо выраженными сенсорными свойствами, соответствовать интересам ребенка, поддерживать его аффективное состояние, проходить поэтапно с постепенным усложнением и четкой последовательностью занятий.

Однако и сюжетно-ролевые игры, способствующие развитию чувственного восприятия ребенка и формированию эмоциональных установок и норм, должны выполнять эти же функции и развивать когнитивные процессы у детей [8, с. 236]. Сюжетно-ролевая игра является наиболее привлекательной для педагогов-психологов, работа которых направлена на социализацию детей с аутистическими расстройствами. Именно благодаря этой форме игры ребенок учится примерять на себя социальные роли окружающих людей, героев мультфильмов, сказок и т.д., выходить из зоны комфорта и проживать социальную ситуацию развития, способствующую процессу социализации. Здесь он знакомится с нормами, установленными в обществе, формирует представления об окружающей действительности и

трансформирует свою эгоцентричность в адекватные волевые манипуляции. Однако усвоение социальной жизни и процесс социализации затруднен, и зачастую необходима помощь специалиста.

Сюжетно-ролевая игра, как и дидактическая, должна обладать рядом отличительных свойств. Важное правило – действие и все манипуляции происходят под контролем специалиста, который создает особые условия и ситуацию для развития ребенка с выполнением важной задачи – коррекции стереотипного поведения. Второе не менее важное правило – в начале с ребенком должен играть только педагог, а включение детей в «сюжет» должно происходить постепенно, не мешая его социальной адаптации (обстановка, к которой ребенок уже привык и знакомые дети). Третье правило состоит в том, что детям с аутистическими расстройствами важно помочь в создании образа и роли, которую они будут исполнять. Однако оно будет не выполнено, если ребенок не готов нормализовать свой эгоцентризм.

Игра с правилами является одной из самых сложных форм игры для детей со спектром аутистических расстройств. Ребенок не готов действовать по чужим правилам и манипулировать с предметами в соответствии с их функциональным значением. Эта особенность связана с эгоцентризмом аутистического ребенка, который на протяжении всей жизни будет задействован в процессе восприятия.

Таким образом, успешная социализация ребенка с синдромом раннего детского аутизма зависит от качества организованности обучения, направленности на развитие психической деятельности, создания специальных условий для адаптации ребенка к социальной ситуации и социальной среде, включенности педагогов в процесс воспитания, а также использования метода слияния учебной и игровой деятельности [7, с. 288].

Список литературы:

1. Баум Х. Крокодилопопугай. Игры в помещении для развития и отдыха. Пер. с нем. О.Ю. Поповой. М.: Теревинф. 2003. 144 с.

2. Богдашина О.Б. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему // Аутизм: вызовы и решения. Сб. трудов 1й Московской международной конференции. М. 2013. С. 127—144.

3. Гринспен С. На ты с аутизмом: использование методики FLOORTIME для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. М.: Теревинф. 2013. 512 с.

4. Зарубина Ю.Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. М.: Теревинф. 2009. 56 с.

5. Карвасарская И.Б. Комплексная коррекция расстройств аутистического спектра // Под одной крышей. Опыт работы с аутичными детьми в Санкт-Петербурге. 20 лет. СПб. 2011. С. 42—50.

6. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма (обзор и комментарий). М.2010. 102 с.

7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф.2010. 288 с.

8. Ньюман С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой. М.: Теревинф. 2011. 236 с.

9. Тюлина В.Б. Игротерапия в коррекционной работе с особенными малышами // Организация коррекционно-педагогического воздействия в специальной образовательной среде / Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Владимир. 2013. С. 89—92.

10. Федосеева О. А. Игровая терапия при аутизме [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — С. 146-149. 1.

11. Шор С. За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера. Пер. с англ. А. Смолян. М. 2014. 224 с.

12. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф. 2007. 136 с.

УДК 378
ГРНТИ 14.35.07

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ.

Панюшкина Татьяна Семёновна

Канд.истор.наук, доцент

*Академического департамента английского языка
Восточного института –Школы региональных и международных исследований
Дальневосточного федерального университета(ДФУ),
Владивосток.*

Ильинцева Анна Валерьевна

старший преподаватель

*Академического департамента английского языка
Восточного института-Школы региональных и международных исследований
Дальневосточного федерального университета (ДФУ),
Владивосток.*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты преподавания английского языка в многонациональной аудитории Дальневосточного федерального университета(ДФУ) с учётом их культурных особенностей. Глобализация высшего образования привела к значительному росту иностранных студентов, поступающих в Российские вузы. Учитывая многонациональный контекст, студенты должны научиться как общаться с людьми, которые этнически и культурно значительно отличаются от них. Целью данной статьи является освещение подхода и методов, которые используются в ДФУ при формировании коммуникативных языковых навыков и создании атмосферы общей и «единой культуры» в многонациональной аудитории. Акцент делается на особенности обучения-психоэмоциональный подход восприятия образовательного процесса иностранными студентами.

ABSTRACT

This article deals with the problems of teaching English in multicultural classroom in the Far Eastern Federal University (FEFU) cultural diversity being taken into account. Globalization of higher education has led to significant increases of the number of international students. In a multicultural context, students should learn how to interact with people who are ethnically and culturally different from themselves. This paper aims to present communicative language approach in multicultural classroom FEFU. Communication skills have been more in center of creating atmosphere of “common culture” in the classroom .Emphasis is made on psycho-emotional disposition of international students and the environmental settings in which teaching and learning take place.

Ключевые слова: многонациональная аудитория, подход учителя, иностранные студенты, разнообразие, особенности.

Keywords: Multicultural classrooms, teaching approach, International students, diversity, specifics.

В настоящее время мы можем констатировать факт, что английский язык быстро занимает лидирующее положение в мировом сообществе и проникает во все сферы человеческой деятельности. Преподаватели со всего мира пытаются найти новые источники и методы преподавания языков.

В многокультурном социальном контексте для студентов очень важно научиться как общаться и понимать представителей других этнических и культурных основ. Поддержка и вовлечение студентов различных национальных происхождений в учебный процесс освоения языка может представлять определённые сложности и требует нестандартного подхода.

Целью данной статьи является освещение некоторых особенных аспектов преподавания английского языка студентам Дальневосточного Федерального университета (ДФУ), изучающих зарубежное регионоведение и международные отношения с учётом их культурного разнообразия. Акцент также делается на психоэмоциональное

восприятие многонациональной аудитории при обучении иностранному языку, а также особенностей соблюдения требований при получении классического высшего образования.

Глобализация высшего образования привела к значительному росту иностранных студентов, поступающих в российские вузы. Если вы проведёте хотя бы несколько минут в коридорах и холлах ДФУ вы будете потрясены многонациональным разнообразием студентов. За последние 5 лет ДФУ стал ведущим центром международного сотрудничества в АТР. В настоящее время ДФУ – единственный российский вуз, представленный в Ассоциации университетов Тихоокеанского региона. На базе этого университета ведётся поэтапное формирование международного ресурсного центра по вопросам интернационализации высшего образования и науки. В 2016/17 учебном году в университет поступило 3200 иностранных студентов из 52-х стран, что составляет 13% от общего контингента обучающихся, а общее число

студентов в вузе достигло уже 19910 человек. Ещё около 900 слушателей зачислено на подготовительный факультет и языковые курсы в Центр русского языка и культуры. По данным официального сайта «Проект 5-100» в 2016г. ДВФУ находился на шестом месте по набору иностранных студентов. А среди вузов Дальнего Востока ДВФУ лидирует по набору иностранных студентов. Более чем 7500 иностранных студентов планируется зачислить в ДВФУ в 2020-21 г.. [1]. Увеличивающееся количество иностранных студентов в ДВФУ подчёркивает актуальность и особую важность исследования этой темы.

Процесс обучения иностранных студентов (в ДВФУ обучаются студенты из Китайской Народной Республики, Южной Кореи, Северной Кореи, Тайваня, Японии, Вьетнама, Таиланда, Австралии и многих других стран) предполагает не только их умственные способности. В этот процесс включается психоэмоциональное расположение как студентов, так и преподавателей при организации правильной обучающей атмосферы в аудитории. Полагаем, что такой подход помогает преподавателю выполнить одни из важных его целей: способствовать укреплению уверенности студента, усилению его личной мотивации и формированию языковых компетенций, в том числе коммуникативных. Таким образом, у студента должно формироваться состояние психологической готовности к учебному процессу, что положительно влияет и на сам процесс обучения.

Как правило, студентам, которые начали своё обучение за пределами Российской Федерации, в других странах, необходимо какое-то время для того, чтобы адаптироваться к другому стилю обучения. Мы не можем ожидать того, что студенты из различных стран приезжали со схожими взглядами или подобным опытом.

Мы должны принять во внимание некоторые аспекты, которые и составляют индивидуальность иностранных студентов: их возраст, пол, этническую принадлежность, расу, интеллектуальные способности, язык, культуру, религию, стиль обучения, моральные ценности и т.д. К примеру, в группе студентов, изучающих проблемы международных отношений, среди 14 студентов – 2 студента были из КНР, 3 студентов из Южной Кореи, 2 студента из Японии и один студент из Колумбии (Южная Америка).

В начале обучения эти иностранные студенты не выражали особого желания участвовать в обсуждении учебных материалов, дебатах, а также проявляли некоторую робость в общении с другими студентами этой же группы. Различия в методах и стилях преподавания может повлиять на поведение иностранных студентов в аудитории. Некоторые зарубежные исследователи подчёркивают этот факт. [8, с 15] Во многих странах роль учителя заключается в том, чтобы «impart expert knowledge and the student's role is to absorb it... It would seem presumptuous in a novice to challenge an expert» [2, с. 7] (давать знания, а роль студента – принимать

(впитывать) их. Для новичка было бы дерзко бросать вызов эксперту»).

Некоторые исследователи полагают, что иностранные студенты имеют обыкновение не участвовать в дебатах и не задавать вопросы в аудитории. Они считают, что «if we remain unaware of such possible cultural influences, they can cause misunderstanding in classroom...» [2, с. 9] («если мы останемся неосведомлёнными о таких возможных культурных влияниях, они могут вызвать непонимание в аудитории...») Подчёркивается, что «in general, increasing your knowledge about and sensitivity to ethnic, racial and cultural groups other than own will help you become a better teacher» [2, с. 9] («в целом, повышение знаний и восприимчивости к этническим, расовым и культурным группам, отличным от ваших собственных, поможет вам усовершенствоваться как учителю».)

В настоящее время обучение английскому языку в многонациональной аудитории требует применения эффективных способов усиления развития индивидуальных навыков студентов.

Иностранные студенты, прибывшие на обучение в ДВФУ из других стран, обычно борются за признание своего «особого места» в другом интеллектуальном обществе. Этот процесс может принести для них очень хорошие результаты, но как правило для них этот процесс полон стрессов. Необходимо также подчеркнуть, что учебный процесс для иностранных студентов в большой степени эмоционально окрашен. Например, когда преподаватель даёт задание в многонациональной аудитории, то один студент может чувствовать некоторую растерянность и разочарованность и может даже прекратить выполнять задание. А другой студент, наоборот, с большим энтузиазмом выполняет задание.

В многонациональной аудитории при работе над темой «Глобализация английского языка» авторами данной статьи были предложены видеоматериалы о различных методиках изучения языков, в том числе о полиглотах, которые освоили свыше 10 и более языков. Реакция на эти видеоматериалы была неоднозначна. Студенты из России восхищались этими людьми и их знаниями. Иностранные студенты восприняли этот материал равнодушно, а некоторые из них, даже не поняли причины зачем этим людям надо было изучать так много языков. То, что вызывает живой интерес и восхищение у представителей одной культуры, может вызвать обратную реакцию у представителей других культур. «What may elicit frustration, joy or determination may differ across cultures because cultures differ in their definitions of novelty, hazard, opportunity and gratification» [8, с.21] «то, что может вызывать разочарование, радость или решимость может отличаться в других культурах потому, что культуры отличаются в своём определении новизны, риска, возможности и вознаграждения».

При работе в многонациональной аудитории важна также культурная осведомлённость

преподавателя, что помогает ему установить, необходимые для учебного процесса, взаимоотношения. Например, личный опыт преподавания английского языка одним из авторов данной статьи студентам 3-го курса в одном из университетов Южной Кореи (2000-2001гг., 2012-2013гг, г. Сеул) и знание некоторых корейских традиций помогло понять особенности поведения корейских студентов в аудитории и сделать учебный процесс более эффективным.

Принимая во внимание культурные особенности и различия в культурах, с которыми преподаватель сталкивается в многонациональной аудитории, необходимо найти способы для того, чтобы создать позитивную, уважительную и поддерживающую атмосферу, которая способствовала бы плодотворному обучению всех студентов. Учёт культурных особенностей важен при создании т.к. «единой культуры» “common culture” в многонациональной аудитории, которую примут все студенты во время учебного процесса. Некоторые зарубежные авторы, исследуя данную тему, выделяют множество условий для создания подобной атмосферы. Для авторов данной статьи представляются наиболее существенными и важными следующие условия:

- создание комфортной и толерантной обстановки в аудитории;
- признание культурных различий в реакции иностранных студентов во время учебного процесса;
- гибкий подход к использованию различных методов преподавания в многонациональной аудитории;
- признание различных способов участия иностранных студентов в учебном процессе;
- своевременное и всестороннее реагирование на запросы иностранных студентов [6, с. 2].

Во время обучения в многонациональной аудитории преподаватели стараются представлять изучение языка не как изолированный объект исследования, а рассматривает его в аутентичном контексте, так чтобы студенты могли использовать знания в их специальных областях. Так, для студентов 3 курса факультета международных отношений авторами статьи были организованы 2-х часовые семинары. Группа состояла из 20-ти человек, 12 из которых были иностранными студентами. Темы занятия – «Роль дипломата в современном обществе» и «Понятие “секретности” в дипломатии». Вся группа была разделена на 2 подгруппы, студенты задавали вопросы и участвовали в дебатах, выражали свою точку зрения, исходя из особенностей их культурного происхождения. Иногда дебаты доходили до своей наивысшей точки напряжения. Необходимо отметить, что проведение дискуссий и дебатов с представителями различных культур иногда может быть непредсказуемым делом. Но, тем не менее, это в определённой степени, вносит вклад в создание общей атмосферы обучения в аудитории. Во время проведения семинаров, студенты формируют свои собственные вопросы, обмениваются

наблюдениями и вовлечены в процесс «критического мышления». Завершающаяся стадия семинара посвящена «самооценке» (self-assessment).

Необходимо убедиться, что учебный материал усвоен студентами, в данном случае они делают выводы в письменном виде об учебном материале, который изучали на семинаре. Затем возможен обмен этими выводами и комментариями по данной теме.

Преподаватели должны знать о современных исследованиях, которые информируют нас о том, что «students who interact with peers of different background or who take courses with diversified curricular contact show greater growth in their critical thinking better than those who do not do so, and they also tend to be more engaged in learning [4; с.12]» «студенты, которые взаимодействуют со своими сокурсниками разного происхождения или те, кто учится по разнообразной по содержанию, программе, показывают больше роста, касающегося навыков в области критического мышления, чем те, кто этого не делает, и они более вовлечены в учебный процесс».

Как считают некоторые зарубежные исследователи данной темы (Rogoff. В. Chavajay P.) на уровне университета многие студенты используют английский язык в качестве второго языка. Осваивать содержание учебной программы, показывая себя с лучшей стороны на экзаменах, выполняя многочисленные

домашние задания - всё это довольно трудно даже тогда, когда английский язык является твоим родным языком. Но когда студент «сражается», с тем чтоб освоить новую для него лексику и письмо – эта задача становится для него сверхтрудной, а объем работы значительным. [5, с. 860]

Однако, существует ряд рекомендаций, своего рода «подсказок» для тех, кто считает важным «свести до минимума период “непонимания” у иностранных студентов:

1. Все инструкции и требования должны быть чётко оговорены и пояснены, когда преподаватель даёт домашнее задание.

2. Необходимо предоставить несколько ярко-выраженных примеров, показывающих возможный стиль и структуру задания.

3. Дать возможность иностранным студентам задать вопросы по домашнему заданию либо в аудитории или на консультации.

Преподавательский состав университета штата Вирджиния (США) обращает особое внимание на обратную связь с иностранными студентами. Они предлагают:

1. Минимизировать акцент на грамматические ошибки.

2. Игнорировать лингвистические ошибки если они не искажают смысла предложений и всего текста.

3. Если иностранный студент акцентирует внимание на его грамматические ошибки, то нужно выделить в первую очередь те, которые искажают

смысл предложений или текста. Сконцентрировать внимание на часто повторяемых ошибках. [6, с. 11]

2) В свою очередь, студенты многонациональной аудитории подчёркивали тот факт, что они были в большей степени вовлечены в учебный процесс при условии:

1. Учебные материалы или целый курс были подготовлены с учётом национальных культурных ценностей и традиций.

2. Педагогические методы были разнообразны и включали методики, активно вовлекающие студентов в учебный процесс.

3. Преподаватели поощряли активность и вселяли уверенность во всех студентов. [3, с. 3]

Кроме того, в ДВФУ существует множество различных внеаудиторных видов активности для студентов разных лингвистических и культурных происхождений. Среди них культурные и спортивные объединения, такие как: клуб индийского танца, тхэквондо, кун-фу, корейский клуб барабанного искусства и другие. Но одним из важных является Фестиваль Единства иностранных студентов, который организуется и проводится каждый год в ДВФУ. Лозунг этого праздника: “Unity in Diversity” («Единство в многообразии»). Ведущего для этого праздника выбирают из числа самых лучших иностранных студентов. В организации этого фестиваля активно принимают участие и преподаватели английского языка ДВФУ, которые помогают студентам оформлять материалы на английском языке.

Этот фестиваль – прекрасная возможность для иностранных студентов ближе узнать друг друга, проявить уважение и интерес к представителям различных культур, увидев их национальные танцы, или услышав их пение на сцене, а также и при дегустации национальных блюд. В 2019 году фестиваль состоялся 22 ноября и был по счёту уже десятым, где выступили с речью представители различных иностранных консульств: Японии, КНР, Республики Корея, КНДР, Вьетнама. Студенты из этих стран составляют большую часть иностранных студентов, обучающихся в ДВФУ. Участники фестиваля восторженно наблюдали за парадом национальных флагов и демонстрацией национальных костюмов иностранных студентов. Как правило, группа участников этого праздника создаёт видеоклипы на английском языке, которые затем демонстрируются в аудитории. Это даёт возможность оценить многообразие культурных ценностей и вместе с тем помогает снизить “напряжённость”, которая иногда возникает между представителями разных национальных культур в аудитории.

В заключении необходимо отметить, что преподавание английского языка в

многонациональной аудитории представляет собой некий “вызов” для преподавателя. В современных условиях роль учителя должна достигать новых высот, требуя расширения знаний в социально-культурной и интеллектуальных областях.

Для формирования единой культуры (“common culture”) в многонациональной аудитории необходимо создание определённой атмосферы уважения, терпимости и сплочённости между представителями разных стран.

После проведения ряда семинаров в многонациональной аудитории ДВФУ можно констатировать, что многокультурный состав студентов требует от преподавателя пересмотра учебных материалов, начиная от самой программы дисциплины до методов преподавания этих материалов в аудитории. Всё это отвечает образовательным целям преподавателя – способствует формированию достижений и успехов каждого студента в интеллектуальной, академической и социальной областях, развитию их коммуникативных умений. Преподаватели должны быть готовы к решению нелёгкой задачи - всесторонней подготовке студентов для взаимодействия в многонациональном и многокультурном современном сообществе.

Список литературы:

1. Материалы официального сайта ДВФУ. Режим доступа: <https://www.dvfu.ru> дата обращения 21.09.18.
2. Eberly Center for Teaching Excellence. Recognizing and Addressing Cultural Variations in the Classroom. Carnegie Mellon University. P.105
3. Inclusive Teaching: Supporting ESL Students. Marginalized Students. University of Virginia. 2004. P.75.
4. Milem Jeffrey. Why Race Matters. Academe: Bulletin of the American Association of University Professors, Vol.86, No. 5 September-October 2000 P. 10-35.
5. Rogoff, D., and Chavajay, P. What is Become of Research on the Cultural Basis of cognitive Development? American Psychologist, No.50, 1995. P. 859-877.
6. Teaching Resource Centre. Teaching a Diverse Student body: Dealing with Conflicts. University of Virginia. 2004. P.185.
7. Teaching Resource Centre. Teaching a Diverse Student body: Practical strategies for Enhancing Our Students' Learning. University of Virginia. 2004. P.145.
8. Wlodkowski, R.J., and Ginsberg, M.E., Diversity and motivation: Culturally responsive Teaching, San Francisco, Jossey-Bass, 1995. P. 125.

**ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО УЧЕБНО-БЕЛЛЕТРИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЛЯ ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ
ЯЗЫКОМ В1-С1**

Пузырева Ольга Григорьевна
Соискатель

*Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»*

**GENRE FEATURES OF THE AUTHOR'S EDUCATIONAL AND FICTION TEXT FOR A FOREIGN
AUDIENCE AT THE LEVEL OF RUSSIAN LANGUAGE PROFICIENCY B1-C1**

Puzyreva Olga Grigoryevna
Applicant

*of the Federal State Budget Educational
Institution of Higher Education
«Pushkin State Russian Language Institute»*

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется жанровое своеобразие авторского учебно-беллетристического текста для иностранной аудитории. Исследуется формально-содержательная связь предлагаемого текста с автоэтнографическим повествованием, автобиографическим и лирико-прозаическим дискурсами, а также с репрезентативными дефинициями новеллы. Высказывается мысль о том, что именно текст такого смешанного типа способствует успешной реализации тех комплексных обучающих целей, которые имеет в виду преподаватель, создавая подобную художественно-методическую структуру.

ABSTRACT

The article analyzes the genre originality of the author's educational fiction text for a foreign audience. The formal and substantial connection of the proposed text with the autobiographical narrative, autobiographical and lyrical-prose discourses, as well as with the representative definitions of the novel is investigated. It is suggested that the text of such a mixed type contributes to the successful implementation of the complex educational goals that the teacher has in mind, creating a similar artistic and methodological structure.

Ключевые слова: авторский учебно-беллетристический текст преподавателя для иностранной аудитории, обучающие цели и задачи, жанровое своеобразие, автоэтнография, автобиографический дискурс, лирико-прозаический дискурс, повседневность, новеллистичность, А.П. Чехов, И.А. Бунин, Л.С. Петрушевская.

Key words: the author's educational and fiction text of the teacher for a foreign audience, teaching goals and objectives, genre originality, autoethnography, autobiographical discourse, lyrical and prose discourse, everyday life, novelistic, A. P. Chekhov, I. A. Bunin, L.S. Petrushevskaya.

В данной статье речь пойдёт об авторском тексте, созданном преподавателем для иностранных учащихся. Его комплексная обучающая направленность включает в себя: а) совершенствование устных коммуникативно-речевых навыков; б) формирование социокультурной компетенции; в) развитие у иностранных учащихся навыков креативного письма на русском языке. Предлагаемый текст написан беллетристическим стилем. Актуальность создания такого текста и описание его типологических дефиниций, в том числе жанрового своеобразия, обусловлены следующими факторами.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного текстоориентированный подход является одной из наиболее значимых и перспективных новаций (работы Е.Е. Анисимовой, Л.Б. Теречик, О.И. Максименко, Д.А. Алиевой, С.Н. Евтушенко и других исследователей). Наряду с этим по-прежнему актуальной и дискуссионной остаётся проблема критериев отбора художественных

текстов для иностранной аудитории (работы Н.В. Кулибиной, А.Н. Васильевой, А.В. Рачковской, Т.Е. Печерицы, Г.Г. Слышкина, Ю.В. Чичериной, Н.В. Филимоновой, Н.Ю. Фортунатовой, И.И., Е.Т. Зубовой, В.В. Гайворонской, Н.И. и других исследователей).

Другим общезначимым теоретическим моментом является

исследование форм и методов интерактивного подхода в обучении (работы Т.М. Балыхиной, А.Г. Коваленко, Е.А. Хамраевой, Е.В. Дзюбы, А.Э. Массаловой, Н.В. Кулибиной, И.Н.Марковой, Л.Ф. Гербик, Е.В. Архиповой, Д.Ю. Ильина, Е.В. Сенченковой и других). И здесь проблема заключается в недостаточном теоретическом описании и практическом использовании тех методических ресурсов, которые даёт применение в сфере РКИ художественно-педагогических технологий (работы Л.М. Масол, Т.Г. Балиной, М.Ю. Бирюкова, Д.Ю. Цотовой и других).

Ещё одной важной предпосылкой для создания предлагаемого текста и выявления его методического потенциала при изучении РКИ

является ослабление в преподавании, вплоть до нескольких последних лет, интереса к формированию навыков письменной речи. По остроумному замечанию Л.В. Сычевой, письмо долго считалось «золушкой методики» и почти полностью отсутствовало в процессе обучения; сегодня этот «стратегический просчёт» (Е.И. Пассов) постепенно восполняется отношением к письму как резерву эффективности обучения [16]. Использование на занятиях РКИ авторского учебно-беллетристического текста преподавателя позволяет в значительной степени восполнить этот методический пробел, поскольку одной из трёх основных комплексных обучающих целей и задач предлагаемого текста является формирование у иностранных учащихся навыков «креативного письма» (М.-Л. Марксбери, Н.Г. Кизрина, Н.Н. Воронин, Д.Ю. Цотова и другие), или «письменного творчества» (Е.В. Бузальская) на русском языке.

Предлагаемый учебно-беллетристический цикл озаглавлен так: «Несколько личных портретов на фоне московского неба, или Повесть с нестрогим сюжетом». Он состоит из семнадцати сюжетных эпизодов, каждый из которых можно читать и обсуждать с иностранными учащимися как самостоятельную новеллу. Сквозной героиней цикла является москвичка Алина, alter ego автора. То, как она воспринимает людей и события, как относится к семье, природе, родному городу, искусству, какие у неё нравственно-смысловые приоритеты бытия, - все эти обстоятельства оказываются тем объединяющим условием, при котором происходит реализация цикличности данного художественного замысла.

Главная идея цикла акцентирована уже в заглавии словосочетанием

«несколько портретов», а затем – в эпиграфе, которым стала первая фраза

рассказа И.А. Бунина «Сны Чанга» (1916): «Не всё ли равно, про кого говорить? Заслуживает того каждый из живших на земле» [2:107]. Если использовать выражение Л.В. Чаловой, то в данном тексте «личностное начало актуализировано» прежде всего «через художественный портрет» [18]. А мысль Бунина о самоценности и неповторимости каждой человеческой судьбы одновременно подчёркивает тот факт, что личностное начало в человеке актуализируется только тогда, когда он связан с другими людьми и для кого-то интересен; когда его судьба вызывает отклик и сочувствие у другого человека. Таким образом, основное содержание цикла составляет диалогическое взаимодействие человеческих индивидуальностей – через слово, эмоцию, поступок, - а также душевно-духовная взаимосвязь с лучшими образцами русского и мирового искусства как одна из существенных характеристик человека культуры (homo culturae).

Важную сюжетно-повествовательную и эмоционально-эстетическую роль играют в цикле образ Москвы и её ландшафты, включая вид из окна. В новелле «Два снегопада», наряду с

Москвой, присутствует образ белорусского города Полоцка, в новеллах «Фея из Пятигорска» и «Лермонтов» - тема Пятигорска, а в новелле «Детство никуда не уходит» - образ Ярославля. Академик РАН (Российская академия наук) С.Э. Вомперский справедливо замечает, что ландшафт относится к числу наиболее значимых внешних объектов, которые формируют ментальность, то есть образ восприятия жизни, - как у отдельного человека, так и у нации в целом [19]. В предлагаемом цикле ландшафт эмоционально опосредован отношениями героев, их душевными движениями и впечатлениями. Поэтому и для иностранных учащихся эти города как пространственные и социокультурные реалии тоже становятся понятнее и притягательнее.

Персонажи цикла – это представители не только русской, но и других культур: украинской, польской, немецкой, испанской, североамериканской, китайской, японской, вьетнамской. Культурно-эстетические номинации и аллюзии, содержащиеся в текстах новелл, помимо русских источников, включают в себя итальянские, австрийские, немецкие, английские, французские, латиноамериканские, индийские, китайские, арабские источники.

Поэтику цикла отличает также присутствие в художественном пространстве текста известных личностей: государственных деятелей, представителей творческой сферы – писателей, артистов, режиссёров и т.д.; учёных, спортсменов, мультимедийных лиц.

Многое сближает авторский учебно-беллетристический текст с автоэтнографическим текстом и способом повествования. Это эмоциональное погружение центральной героини цикла и alter-ego автора в своё прошлое; искренность в выражении чувств и мощный коммуникативный посыл; осмысление вечных вопросов бытия и, в частности, темы смерти; потребность человека сохранить самоидентификацию в особо сложных жизненных ситуациях – например, в ситуации потери близких. В этом и во многих других драматических моментах судьбы автоэтнографическое письмо становится своего рода терапией, «помогающей не только пишущему, но и читающему» [11: 229], «формирует коммуникативную реальность» [11: 229]. Первым созданным сюжетом цикла стала новелла «Сон Алины». Она написана под воздействием сильных душевных переживаний автора-преподавателя, вызванных потерей самых близких людей – родителей, их уходом из жизни. Сразу же после написания новеллы у автора возникло острое желание поделиться своими чувствами и мыслями с иностранными учащимися – представителями той социальной группы, с которой в течение многих лет связана педагогическая профессия автора, составляющая для него (для неё) один из важнейших жизненных смыслов. Люди, принадлежащие к данной социальной группе, являются для автора текста не только объектом обучения и воспитания, но

постоянным и доверительным кругом общения. Они всегда старались и стараются поддержать её в драматические моменты жизни. Поэтому такая адресация текста вполне естественна и понятна. Вот почему возникла идея предварить цикл новелл «Обращением к читателям», которое, помимо перечисления обучающих целей и задач, содержит эмоционально-коммуникативное обоснование появления данного цикла (о чём говорилось выше).

Давая анализ наиболее авторитетных автоэтнографических обзоров XXI века, принадлежащих Каролин Эллис, Тони Адамсу, Артуру Богнеру, социолог Дмитрий Рогозин отмечает колоссальную распространённость автобиографического и автоэтнографического методов в современном гуманитарном знании [11: 226]. Слово продолжая мысль учёного и делая обзор автобиографического дискурса в современной русской прозе, А.В. Татаринев констатирует присутствие автобиографических элементов в произведениях Андрея Аствацатурова, Сергея Шаргунова, Романа Сенчина, Захара Прилепина [17], - писателей, принадлежащих к двум разным поколениям (примерно 50 и 40 лет) и непохожих по эстетической и социально-политической ориентации. Мы полностью разделяем следующее мнение исследователя: «Одна из самых простых и закономерных задач словесности – сохранение памяти о собственной жизни <...> Превратить своё прошлое и настоящее в устойчивую историю – знак того житейского автобиографического реализма, который крепнет в нашей литературе и становится едва ли не главной альтернативой разнообразным фантастическим фабулам, в которых душа спрятана так глубоко, что мысль о соотношении с реальностью повседневного существования и вовсе не возникает» [17]. Сознание автора-преподавателя как человека XXI века, несомненно, отражает общегуманитарные и коммуникативные потребности своего времени. Которые, если говорить о них в контексте автоэтнографии, проявились в данном цикле новелл как необходимость выразить и передать учащимся и одновременно - доверительному кругу людей - свой эмоциональный и социальный опыт повседневности. Что касается Алины, то ей отданы глубоко личные переживания автора. Эпизоды её, как и автора, жизненного пути включены в советский и постсоветский хронотоп, а сознание проникнуто постоянным ощущением принадлежности к русской культуре.

Проблема связи автоэтнографии с образовательным процессом рассматривается такими авторами, как Cynthia Helen Brock, Adeline Borti, Tia Frahm, Lori Howe, Dilnoza Khasilova, Karen Ventura-Kalen. Объединённый научно-педагогический опыт этих учёных из разных стран даёт возможность утверждать, что, используя совместный автоэтнографический объектив для саморефлексии и самокритики в отношении существенных аспектов своей идентичности (раса, язык, пол, социально-экономический статус и т.д.), можно сконструировать контекст глубокого

размышления и культивировать новые, более справедливые социальные идентичности [01].

Однако, наряду с типологическим сходством, учебно-беллетристический текст преподавателя в тоже время принципиально отличается от автоэтнографического. Действительно, все новеллы цикла основаны на автобиографическом материале; многие персонажи одновременно являются (являлись) реальными людьми или имеют реальных прототипов. Но, во-первых, все сюжеты дополнены вымышленными художественными деталями; во-вторых, прошли содержательно-тематический отбор, обусловленный методическими и иными целями автора, - в отличие от тематики автоэтнографического текста, которая может быть абсолютно любой.

А сейчас мы остановимся на тех характерных признаках нашего текста, которые сближают его с жанром новеллы.

Обозначение данного повествования как цикла новелл научно подкреплено тем, что его постоянным структурно-тематическим звеном являются эпизоды-анекдоты. Как отмечает Л.И. Семченков, современные российские литературоведы, например, В.И. Тюпа, в поисках первостепенного критерия для определения специфических жанровых особенностей новеллы нередко апеллируют к коммуникативной стратегии анекдота [13: 53]. Опираясь на мысль В.И. Тюпы, а также на суждения М.М. Бахтина относительно методологии изучения эпических жанров, Л.И. Семченков делает вывод о том, что рецептивная компетенция новеллы и анекдот генетически связаны ожиданием «креативной компетентности» со стороны адресата, с надеждой на его способность выйти за рамки догматичного восприятия действительности и тем самым расширить пространство своего взаимодействия с непрерывно меняющимся миром [13: 58]. Это, по нашему мнению, актуально при взаимодействии с художественным произведением не только носителей языка, но и людей, изучающих язык данного произведения как иностранный. Для второй группы людей, может быть, даже актуально вдвойне, поскольку, читая и обсуждая такой текст, они входят в иную культуру, для которой характерны свои, большей частью незнакомые им коды и стереотипы восприятия и отражения действительности.

Однако следует также сказать, что, поскольку в целом вопрос о специфических дефинициях жанра новеллы всё ещё остаётся для отечественных специалистов дискуссионным, то и в том жанровом определении, которое мы дали своему учебно-беллетристическому повествованию, слово «новелла» в определённой степени условно. Одни сюжетные эпизоды цикла, такие, например, как «Сон Алины» и «Я только хотел посмотреть, как устроен магнитофон», максимально приближаются к жанру новеллы в его традиционном понимании – с преобладанием сюжетно-фабульных элементов над описательными, с атмосферой таинственности и нарастающего эмоционального напряжения, с

детективно-сюжетными элементами и неожиданной развязкой. В других совмещаются характерные элементы жанра новеллы и - лирической прозы с различной содержательно-смысловой акцентировкой: психологической («Фея из Пятигорска»), этической («Если не я, то кто?»), эстетической и философской («Лермонтов»). В новелле «Лермонтов» ослабленность сюжетно-событийной линии компенсируется эмоциональной остротой философского размышления и динамичной сменой переживаний-состояний главной героини. В новелле «Эрика и Эльза Карловна», наряду с трагическими мотивами, присутствуют комические детали и есть анекдотический эпизод. Новелла «Накидка для слона» начинается с того, как годовалая Аннушка (в будущем – любимая мама Алины) осталась без матери. Но кульминацией произведения является анекдотический «рассказ в рассказе». Однажды мачеха Александра поведала подросткам падчерице, как вместе с младшей сестрой Танюшкой они приехали из Тульской области в Москву и первый раз в жизни увидели в зоопарке живого слона. Уши животного Танюшка вначале приняла за накидку, которую ему специально надели для украшения.

Индивидуальные эмоционально-жанровые оттенки новелл отражены в подзаголовках, например: «новелла-анекдот», «новелла-анекдот в обрамлении грустного зачина и такого же финала», «новелла-эссе», «лирико-этическая новелла в обрамлении культурно-исторического декора»; «лирико-символическая новелла» и другие.

Сегодня существует такая актуальная область исследования художественного текста, в которой, по нашему мнению, органично сочетаются потребности литературоведения, лингвистики и методики преподавания русского языка как иностранного, особенно если говорить об использовании художественного текста в качестве средства для формирования социокультурной компетенции. Это когнитивная лингвопоэтика. Если посмотреть под таким углом зрения на типологический характер предлагаемого текста, то он, безусловно, является «лирико-прозаическим» с теми характерными дефинициями его дискурсивного пространства, на которые указывает Е.Г. Озерова. По мнению исследователя, лирико-прозаический текст представляет собой интеллектуально-эмотивную амальгаму многоканальной информации. Все когнитивно-коннотативные структурные составляющие такого текста обусловлены антропоцентричностью, основанной, в свою очередь, на эготопе, благодаря которому осуществляется отбор из действительности ментальных и ценностно-смысловых категорий культуры, отражающих синергетику культурной памяти и чувственного восприятия-переживания дискурсивно значимых событий, что и находит воплощение в данном типе текста, а также позволяет предположить, что «эготоп является той лингвокультурной категорией, благодаря которой осуществляется

взаимодействие поэтических образов с действительностью, воплощается в лирико-прозаическую материю текста чувственное восприятие морально-этических архетипов народной культуры» [9: 4].

Создавая данный цикл, мы не раз вспомнили о знаменитом парадоксе А.П. Чехова. Парадокс этот заключается в том, что, с одной стороны, в литературе, как в жизни, не должно быть никаких искусственно смоделированных сюжетов. Неслучайно в книге «О Чехове» И.А. Бунин, лично хорошо знавший автора «Скучной истории» и «Чайки», отмечал, что писатель в литературе и в жизни «любил только искреннее, органическое». С другой – этой же мыслью постулируется факт, что сама жизнь является непрерывным литературным повествованием, а детали и феномены быденного мира потенциально содержат в себе мир художественный. Так, Л.С. Петрушевская не раз признавалась, что многие её произведения родились из разговоров, случайно подслушанных на улице, в автобусе, в магазине или где-то ещё. В самом деле: и сюжеты, и объекты для творчества – всё у нас под рукой. Стоит проявить лишь чуточку внимания. Цикл новелл, созданный автором-преподавателем, доказывает статус литературы как неотъемлемой жизненной потребности человека, которая по форме выражения одновременно может носить исповедально-коммуникативный и саморефлексирующий характер; являться симбиозом повседневности и новеллистичности, быденно-предсказуемого течения жизни, в которое неожиданно врывается яркое и значимое событие, – наяву или во сне. Такой текст волен эмоционально сочетать в себе комическое и лирическое, автобиографизм и художественный вымысел. Нам кажется, что подобный симбиоз не мешает, а, напротив, только способствует тому, чтобы успешно реализовать те комплексные обучающие цели и задачи преподавания русского языка как иностранного, о которых говорилось в начале статьи.

Приложение. Сон Алины
(лирико-символическая новелла)

Когда мамы не стало, Алина почувствовала себя маленькой осиротевшей девочкой. Хотя по возрасту у неё самой уже могли бы быть вполне взрослые дети.

Ей так хотелось вновь увидеть маму хотя бы во сне. Но мама снилась редко, вернее, почти совсем не снилась. Только один раз за всё время после её ухода Алина видела очень короткий сон: мама что-то застирывала, стоя над ванной. И больше ничего...

Конечно, в своих дневных мыслях она не расставалась с мамой ни на минуту. В памяти то и дело всплывали многочисленные эпизоды их долгой совместной жизни. Вот один из них.

Они гуляют в лесопарке зоны отдыха «Тропарёво», расположенном в Юго-Западном округе Москвы. Вообще-то лес очень большой. Огибая жилые кварталы, он тянется до района Тёплого Стана и посёлка Мосрентгена - в XIX веке

села Троицкого. Одно время там была дворянская усадьба Тютчевых, принадлежавшая деду будущего великого поэта Фёдора Ивановича Тютчева. Под впечатлением от неброской красоты этих мест им создано немало стихотворений. Среди

них – знаменитая «Весенняя гроза» («Люблю грозу в начале мая...»). В XX веке, в годы Великой Отечественной войны, здесь проходила первая линия обороны Москвы. О чём напоминает памятник-дот (долговременная огневая точка).



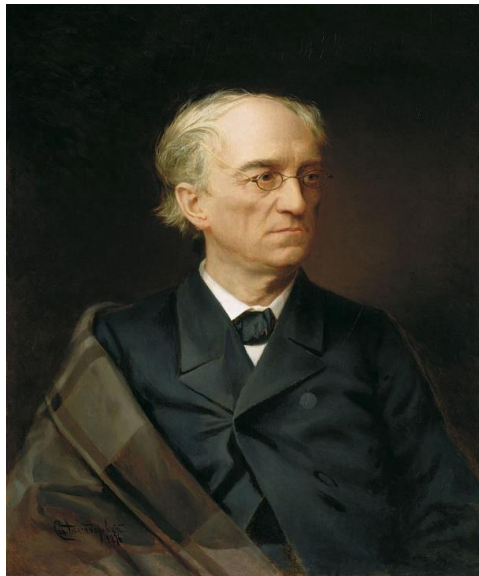
*Пруд и лодочная станция зоны отдыха «Тропарёво».
Фото из семейного архива автора новеллы, 2016 год.*



Памятник-дот в зоне отдыха «Тропарёво» на Юго-Западе Москвы.



*Ландшафт зоны отдыха «Тропарёво».
Фото из семейного архива автора, 2016 г.*



*Александровский С.Ф. «Портрет поэта Фёдора Ивановича Тютчева». 1876. Холст, масло. 71 x 58 см
Государственная Третьяковская галерея, Москва. Портрет написан уже после смерти поэта по
фотографии 1864 года, сделанной Деньером.*

Между собой, в семейном кругу, они называли это место «дальним лесом». Потому что был ещё другой лесопарк, поменьше, но расположенный гораздо ближе к их дому. То был на их семейном языке «ближний лес».

Конец лета или начало осени. Вечер, закатное солнце; сплошные берёзы добавляют света. Поэтому в лесу ещё не темно, хотя уже прохладно. Мама - в куртке-ветровке светло-серого цвета, но

без головного убора. На её роскошные тёмно-русые волосы, собранные в большой пучок на затылке, напад'дали сверху семена берёзы и что-то ещё от деревьев. Алина просит маму остановиться и начинает бережно выбирать всё это из её чудесных волос. В лучах заходящего солнца и молочного берёзового света лицо мамы становится умиротворяющим. На нём играет чуть заметная счастливая, мягкая улыбка...



*Автор новеллы в берёзовой роще зоны отдыха «Тропарёво».
Июнь 2016 года.*

«Вот бреду я вдоль большой дороги
В тихом свете гаснущего дня,
Тяжело мне, замирают ноги...
Друг мой милый, видишь ли меня?»

Всё темней, темнее над землёю –
Улетел последний отблеск дня...
Вот тот мир, где жили мы с тобою,
Ангел мой, ты видишь ли меня?» [15].
Ф.И.Тютчев

И вдруг Алина видит сон – как подарок судьбы.

Она проснулась на рассвете холодного октябрьского дня, посмотрела на часы, вновь заснула... И внезапно оказалась на небольшой людной площади провинциального города. А может, это был даже не маленький городок, а микрорайон на окраине Москвы. По ландшафту место было новым, но по внутреннему ощущению – хорошо знакомым. Неожиданно к ней подошла молодая высокая светловолосая женщина с умеренно короткой стрижкой и очень приветливыми серо-голубыми глазами. Она дала Алине в руки три своих покупки и попросила поддержать их. «Мне надо отлучиться, но я очень скоро вернусь. Пожалуйста, поддержите немного», -

попросила она. И ушла. А в руках у Алины оказались детские штанишки, аккуратно сложенная скатерть и ещё что-то в небольшой плоской коробке – то ли набор свечей, то ли цветных карандашей.

Сразу же вслед за этим Алина увидела себя в магазине индийских товаров. Почему-то совершенно не удивляясь тому, как она там очутилась. Но она была уже не одна: рядом стояла мама! По виду мама была такого же возраста, как Алина сейчас, или чуть-чуть старше. На её лице дочь заметила то же самое выражение, как тогда, во время вечерней прогулки в «дальнем» лесу. Такою мама всегда нравилась ей больше всего.

Они вместе долго и неторопливо бродили по магазину, разглядывая современные и традиционные индийские товары. Там были шерстяные и шёлковые ковры ручной работы. Их завораживающие орнаменты, казалось, сумели вобрать в себя все краски, звуки, сюжеты и формы мира. Они напоминали древние письмена и храмы, райские сады. В них слышалась бесконечная музыка Вселенной; манили за собой пейзажи, на которых оживали цветы, звери, птицы, и прочитывались священные истории.



Индийский настенный ковёр-танка «Кришна». Танка – это традиционная живописная аппликация на ткани. Чаще всего танка изображает религиозный сюжет.

Привлекали внимание посетителей великолепные фарфоровые, бронзовые и латунные вазы с причудливо-красивым, необыкновенно праздничным обилием росписи и резной работы.



Индийская ваза «Павлины и виноград». Латунь, белая эмаль; цвет золотистый и мультиколер. Павлин является одним из главных национальных символов Индии.

Вызывали улыбку фигурки слоников из дерева, бронзы и латуни. Изумительные, нарядные и трогательные, они поражали богатством цветовых сочетаний и украшений, наивной грациозностью своей скульптурной пластики.



Индийский сувенир «Слон с росписью». Слон, как и павлин, относится к любимым национальным символам Индии.

Здесь продавались лёгкие поблёскивающие платья из хлопка, кашемировые свитера и водолазки - мягкие и уютные. А ещё - плавно струящиеся палантины - шерстяные и шёлковые.



Индийские палантины.

И, конечно, натуральная косметика, множество знакомых, обычных товаров, которые благовония, текстильные изделия для дома – почему-то казались загадочными. постельное бельё, махровые полотенца. И ещё



Индийские благовония.

Весь магазин был наполнен каким-то особым светом. То ли от того, что в нём были «французские окна», то ли по *иной причине...*



«Французское окно» в домашнем интерьере.

Вдруг Алина вспомнила про ту молодую женщину на площади и подумала: «Господи, я же совсем забыла о ней. Она ведь просила подождать совсем немного, а прошло, наверное, несколько часов. Не дай Бог ещё примет меня за воровку». И как только она это подумала, так сразу вновь оказалась на площади. Ту женщину Алина увидела сразу: незнакомка стояла точь-в-точь на том самом месте, где они расстались. Поспешив вернуть ей все три покупки, Алина стала бормотать что-то невнятное в своё оправдание. В ответ же услышала следующее: «Ну, вот и хорошо, что пришли. А я уж

было подумала, что перевелись на земле честные люди».

Алина не успела и глазом моргнуть, как в руках у молодой женщины вместо покупок оказалось крошечное круглое стёклышко. Оно обрамлялось пёстрым ободком, а его диаметр был чуть больше таблетки валидола. «Ну-ка, поднеси это стёклышко к своему глазу», - попросила неизвестная спутница. Алина так и сделала. Сначала она увидела коллаж из разноцветных квадратов, а затем – своё беззаботное, радостное, смеющееся лицо. Ведь они с мамой всегда были такие хохотушки!



Юлия Богданова. «Девчонки-хохотушки» (жанровый фотопортрет).

«Спасибо Вам, - сказала она, обращаясь к женщине, но не в силах оторваться от стёклышка, - Вы помогли мне понять мою ошибку. Я, признаться, думала, что больше никогда не смогу смеяться *так*, как смеялась при маме». Но когда оторвалась, наконец, от стёклышка и огляделась вокруг, то светловолосой незнакомки рядом уже не оказалось... И тут Алина опять проснулась.

Она снова посмотрела на часы. Оказалось, что время её сна абсолютно совпало с реальным. Он действительно длился несколько часов – несколько часов счастья, счастливого свидания с мамой! А город, в котором они встретились во сне, был *их*

город. Тот самый, по которому в снах Алины они и раньше часто гуляли вместе, когда мама была ещё *здесь*. Вот почему он сразу показался таким знакомым.

Встав с постели, она, как обычно, первым делом подошла к фотографиям родителей. Отец ушёл из жизни четыре года назад. Тогда Алина тоже сильно горевала. Потому что и к нему была очень привязана. Он прошёл всю войну танкистом, два раза горел в танке, дошёл до Кёнигсберга (в 1946 году этот город вошёл в состав СССР и получил название Калининград).



Город Калининград.

Отец был награждён орденом Красной Звезды, орденом Отечественной войны I степени, медалью «За оборону Сталинграда», медалью «За отвагу».



Орден Красной Звезды 1941-1945 годов.

У отца была сильная воля, он умел преодолевать самые невероятные трудности. Поэтому с фотографии отец смотрел на дочь, как всегда, подбадривающе-оптимистично. А вот лицо мамы... Что-то новое и пока неуловимое появилось в нём сегодня.

Всмотревшись повнимательнее, Алина поняла, что именно. Лицо и особенно глаза мамы – такие же карие, как у дочери, будто говорили: «Ну вот, видишь, мы опять вместе. А ты так волновалась...»



*Автор новеллы в зоне отдыха «Тропарёво» среди элементов садово-паркового декора.
Июнь 2016 года.*

Машины глаза

Дождинка упадёт на землю, как слеза,
И вдалеке поманит утром нас дорога.
А машины глаза, а машины глаза
Нам вслед посмотрят ласково и строго.

Припев:

Всё в жизни может быть - и радость, и гроза,
Не жалует судьба нас временами.

А машины глаза, а машины глаза
Всегда следят с волнением за нами.

Мы в поисках мечты меняем адреса,
Нам дома письма редкие прощают.

А машины глаза, а машины глаза

Нас в детство по привычке возвращают.

Припев.

Грубеют на ветру мальчишек голоса,

И девочки становятся взрослее...

А машины глаза, а машины глаза

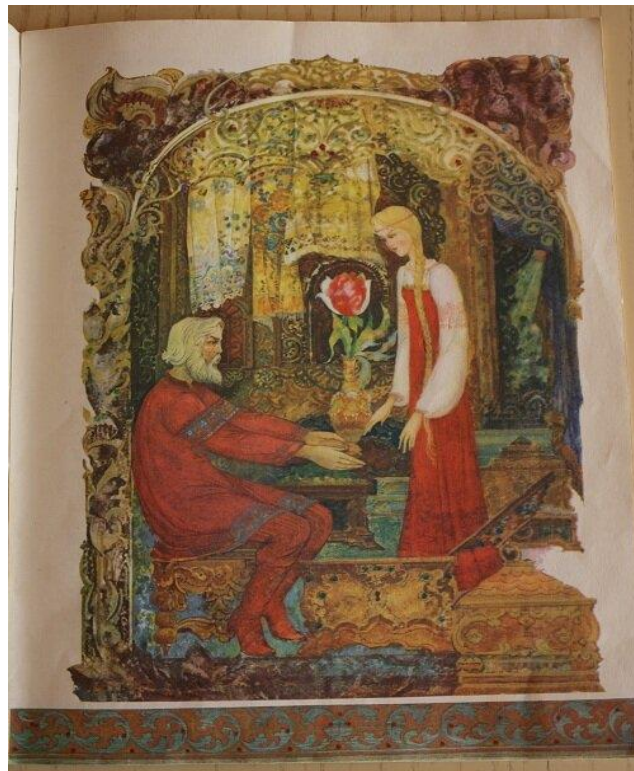
С годами всё добрее и светлее.

Припев.

(Авторы песни: композитор Евгений Мартынов, поэт Михаил Пляцковский.
Исполнитель – Виталий Пояркин) [5].

Социокультурный комментарий к тексту новеллы «Сон Алины».

1.Имя героини (Алина). Во-первых, у этого имени, как сейчас принято говорить, мультикультурный и очень красивый «фоносемантический профиль». Помимо певучего звучания, оно имеет различные версии происхождения: латинскую, греческую, германскую, скандинавскую, арабскую. В переводе с латинского оно означает «другая», «чужестранка», «иная», что, вероятно, ближе всего к таинственно-сказочной атмосфере нашей новеллы и ко всему тому, что героиня увидела во сне. Очень важно ещё и то, что в русской культурно-именной парадигме семантика, красота и энергетика этого имени связана со словом «алый» и неотделима от художественных образов, созданных в литературной сказке С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» и в неоромантической феерии А.С. Грина «Алые паруса».



Виктор Лагуна. Иллюстрация к сказке С.Т. Аксакова «Аленький цветочек».



Кадр из фильма «Алые паруса» по одноимённой повести А. Грина. Режиссёр – Александр Птушко, художник по костюмам – Ольга Кручинина.



Анастасия Вертинская в роли Асоль в фильме «Алые паруса». Актриса - дочь знаменитого поэта, барда, актёра Александра Вертинского. Впоследствии за талантливо сыгранные роли в кино и на театральной сцене ей было присвоено звание «Народная артистка РСФСР».

Имени «Алина» нет в именовании как православного, так и католического церковного календаря. Поэтому при крещении ребёнка мирское имя «Алина» заменяют на церковное «Алевтина». День Ангела Алевтины – 29 июля, когда «традиционно почитают великомученицу Алевтину Кесарийскую, покровительницу всех женщин с именами *Алина, Алиса, Элина, Эвелина*» [7].

В Древней Руси имя «Алина» было неизвестно. Оно пришло в Россию только в XVIII веке и закрепилось как имя для представительниц аристократии. Причём чаще всего оно употреблялось не как самостоятельное, а как уменьшительная форма от имени «Александра». В

таком значении оно предстаёт в любовном стихотворении А.С. Пушкина 1826 года «Признание» («Я вас люблю – хоть я бешусь...») посвящённом Александре Ивановне Осиповой [6], которая была падчерицей Прасковьи Александровны Осиповой:

«Алина! сжальтесь надо мною.
Не смею требовать любви:
Быть может, за грехи мои,
Мой ангел, я любви не стою!
Но притворитесь! Этот взгляд
Всё может выразить так чудно!
Ах, обмануть меня не трудно!..
Я сам обманываться рад!» [10].



Александра Осипова. Рисунок А.С. Пушкина.

Во времена детства автора новеллы имя «Алина» встречалось не так часто. Но сегодня оно популярно в России как никогда.

Образ Индии, мотив путешествия в Индию широко распространён в русской литературе. А

началось всё с появления путевых записей купца Афанасия Никитина «Хождение за три моря», или как говорили в те времена, «Хождение за три моря» (1466-1472). «Жанр хождения» сохраняется в истории литературы как термин и по сей день.



Памятник Афанасию Никитину в Твери. Скульпторы А.П. Завалов, С.М. Орлова. Архитектор Г.А. Захарова. Город Тверь (в советское время Калинин) находится на берегах реки Волги. «Всего в мире установлено три памятника А. Никитину: один – в Твери, второй – в Индии и третий – в Феодосии. Они образуют некое кольцо, обозначающее путь тверского купца». [4]. Идея поставить в Индии памятник русскому первопроходцу принадлежит Президенту Российской Федерации Владимиру Владимировичу Путину [3]. Памятник находится в городе, который называется Ревданда (штат Махараштра).

В мифопоэтическом сознании русского человека Индия - это не только земля, являющаяся олицетворением экзотической красоты, бесконечного разнообразия жизненных форм и религиозных учений. Но ещё и то место, где всё возможно, где даже взаимообратимость жизни и смерти не очень удивляет. Вот почему героиня новеллы увидела маму снова живой именно в магазине индийских товаров.

Кроме того, сегодня, как и в советское время, между нашей страной и Индией существуют дружественные отношения и активное экономическое сотрудничество в различных отраслях промышленности. Самыми востребованными индийскими товарами, экспортируемыми в нашу страну, были и остаются изделия лёгкой промышленности, этнические изделия, сувениры, косметика, лекарственные препараты.

3. Мотив сна в данной новелле. Мотив сна является очень распространённым в русской и европейской романтической литературе, а также в фольклорно-сказочных сюжетах. Ночь и сон в мистико-эстетической трактовке романтизма – это особенное время суток и состояние бытия. Потому что ночью граница между материальным и духовным миром, резко противоположными в дневное время, становится зыбкой, размытой. И тогда может произойти их взаимопроникновение. В аналитической психологии К.-Г. Юнга (первая половина XX века) сон является частью единой психической реальности, основанной на том, что большую часть психики человека составляет не сознание, а коллективное бессознательное, или архетипы.

Сон как жанровая разновидность прозы и поэзии, а также как вставной сюжетный эпизод активно используется и в реалистической литературе. Например, в цикле И.С. Тургенева

«Senilia Стихотворения в прозе», в романе в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», в романе И.А. Гончарова «Обломов», в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», в повести И.А. Бунина «Митина любовь». Он помогает автору художественного произведения глубже и полнее раскрыть характеры персонажей.

Хотя в новелле речь идёт о смерти, это слово в тексте ни разу не употребляется. Оно заменяется эмоционально более щадящими, но семантически эквивалентными фразами: «Мама ушла из жизни», «Мамы не стало», «Когда мама была ещё *здесь*» (то есть в земном пространстве Божьего мира). Последняя фраза, в отличие от первых двух, не является общеупотребительной, это индивидуально-авторский семантический эквивалент смерти. Хотя само семантическое противопоставление наречия *здесь* наречиям *там*, *туда*, *оттуда* нередко используется в религиозно-философских и художественных текстах как эквивалент разделения двух пространственно-

временных ипостасей человеческого бытия: земной и небесной, временной и вечной. То, что в новелле слово «смерть» заменяется эвфемизмами, связано с авторской установкой на преодоление скорби в душе героини и обретения ею душевного состояния, характеризующегося как «светлая печаль». Здесь содержатся имплицитные аллюзии, отсылающие нас к стихотворению А.С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла...» и к статье С. Л. Франка «Светлая печаль». В этой статье русский философ пишет о том, что в поэтическом языке Пушкина было сделано открытие нового эмоционально-нравственного оттенка печали. Это «светлая печаль». С.Л. Франк считает, что поэт говорил не только о своих личных переживаниях, но сумел найти и выразить специфическую черту русской ментальности. Она заключается в способности русского человека, испытывая сильное страдание, не погружаться в его тёмную бездонную глубину, а наоборот, воспарять к духовному свету бытия.



Русский религиозный философ Семён Франк
(1877, Москва – 1950, Лондон).



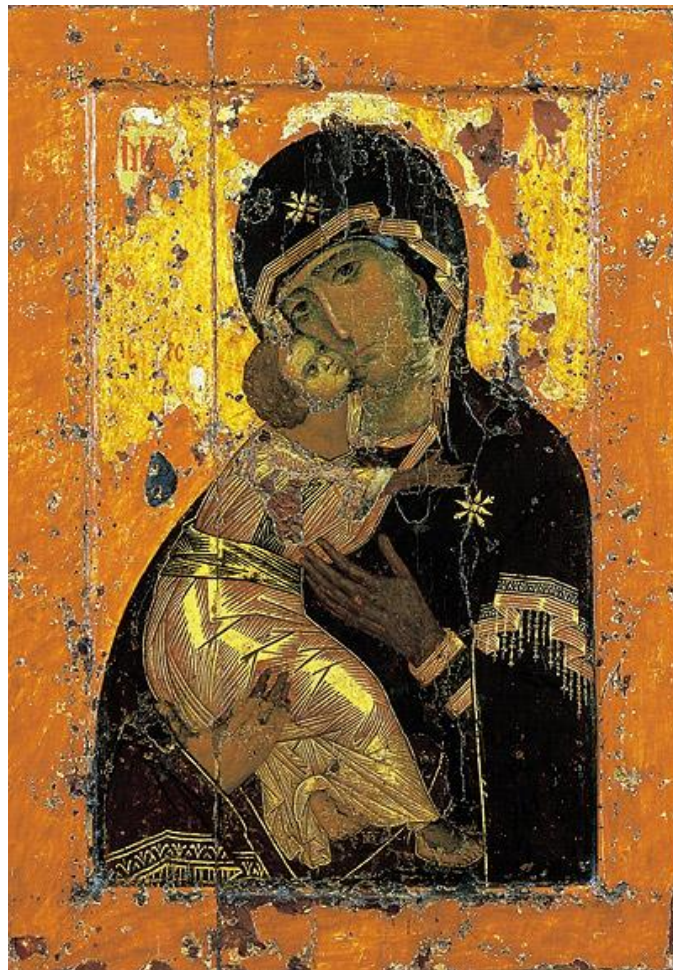
А.А. Попов. «Пушкин на Кавказе».
Холст, масло, 120x180. 1964 год.

Добавим, что открытие Пушкиным чувства, которое стало одним из ключевых в русской ценностно-смысловой картине мира, было во многом подготовлено романтической лирикой В.А. Жуковского.

5. Время сна героини и образ молодой светловолосой женщины тесно связаны с русской фольклорной, литературной и религиозной традициями и также содержат скрытые аллюзии. На рассвете холодного октябрьского дня героиня увидела сон, в котором произошла, наконец, её счастливая и долгожданная встреча с покинувшей этот мир мамой. Возможно, то был день Покрова Пресвятой Богородицы, четырнадцатое октября. В этот день в России выпадает первый снег, что отразилось во множестве поговорок: «На Покров земля снегом покрывается, морозом одевается», «На Покров до обеда осень, а после обеда зимушка-зима» и других. В народной культуре это явление природы ассоциируется с тем, что Россия находится под покровительством и защитой Божьей Матери. Поэтому можно предположить, что именно Она, Богородица, посылает героине,

глубоко тоскующей от разлуки с мамой, такой утешительный и благодатный сон.

Образ молодой женщины одновременно и обычен, и таинственно-притягателен. Возможно, что в своём сне героиня разговаривала с самой Богородицей. Божья Мать, Богоматерь, Богородица, Пресвятая Богородица, Пречистая Дева является в религиозной сознании народа Заступницей и Просительницей за людей перед Сыном Божьим. К Ней верующий человек обращается с молитвами в самых разных и в самых тяжёлых жизненных ситуациях. Богородица является героине не в каноническом, как на иконах, а в обычном человеческом облике. Который внешне соответствует типу женщины второй половины XX - начала XXI веков. Это говорит о том, что детство и юность Алины совпали с советским периодом истории нашей страны, а молодость и зрелые годы – с «перестройкой» и постперестроечным временем. Данный сон, где бытовая реальность переплетается с символическими образами, отражает соединение в сознании героини разных мировоззренческих, эстетических и социально-бытовых элементов.



Чудотворная Владимирская икона Пресвятой Богородицы.

«Золотая, как золото осени, как самый живописный сентябрьский лес, Владимирская смотрит из киота с такой болью, как не смотрит ни одна из копий, которые кажутся теперь её чуть блёклыми портретами, а она – словно и впрямь Сама» [12]. Москва, храм святителя Николая в Толмачах (в Толмачёвском переулке).

Связь с фольклорной традицией и русской волшебной сказкой проявляется в том, что молодая женщина из сна Алины даёт ей *три* (магическое число) *чудесных предмета*, благодаря которым она попадает в *сакральное пространство* бытия и снова видит маму живой. Первый из них – *детские штанишки* – символизирует земное детство человека; второй – *аккуратно сложенная скатерть* – семейный лад, стол и домашний очаг; третий – *небольшая коробка, то ли набор свечей, то ли цветных карандашей*, – бессмертие души и её возвращение к детскому, то есть райскому состоянию. Важным *архетипическим символом* является и *крошечное круглое стёклышко*, данное героине молодой женщиной. Алина видит в нём не своё внешнее отражение, а своего «внутреннего человека», отражение своей изначальной человеческой природы, объединяющей её с матерью. Это органически свойственная им обоим радость жизни, которую дочь так долго заглушала своим унынием.

6. Эксплицитная литературно-поэтическая аллюзия. В текст новеллы включены строки из стихотворения Ф.И. Тютчева «Накануне

годовщины 4 августа 1864 г.». Они сливаются со скорбью героини, как и поэт, потерявшей самого близкого и дорогого человека на земле. Скрытую литературно-поэтическую и музыкальную аллюзию можно найти в следующей фразе новеллы: «Когда она снова посмотрела на часы, то обнаружила, что время её сна абсолютно совпало с реальным: он действительно длился несколько часов – *несколько часов счастья*, счастливого свидания с мамой». Эта фраза перекликается с известным стихотворением «Сто часов счастья». Его автор – Вероника Тушнова, признанный мастер любовной лирики.

Сто часов счастья...
Разве этого мало?
Я его, как песок золотой,
намывала,
собирала любовно, неутомимо,
по крупнице, по капле,
по искре, по блёстке,
создавала его из тумана и дыма,
принимала в подарок
от каждой звезды и берёзки» [14].



Вероника Тушнова (1911 – 1965).

Стихотворение было положено на музыку композитором Константином Орбеляном и запомнилось многим как лирическая песня в проникновенном исполнении Аллы Пугачевой. В

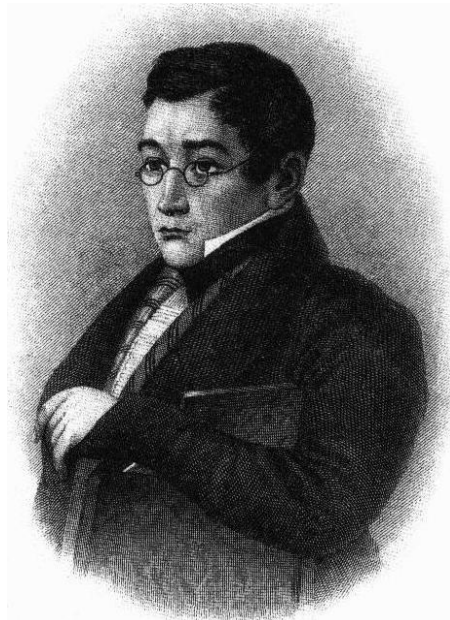
конце 1970-х годов знаменитая фирма «Мелодия» выпустила гибкую пластинку-миньон Аллы Пугачевой, где была и песня «Сто часов счастья».



Гибкая пластинка-миньон с песнями в исполнении Аллы Пугачевой.

Данная фраза даёт выход и на знаменитую реплику Чацкого из комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» «Счастливые часов не наблюдают» (1822-1824), ставшую крылатой фразой.

Эмоционально-семантически оно абсолютно созвучно состоянию героини во время свидания с мамой.



«А.С.Грибоедов. С портрета кисти художника М.И.Теребенёва, 1824 г.

Вделан в переплет списка «Горя от ума», подаренного Грибоедовым Булгарину.

Считается одним из самых достоверных портретов писателя и стал оригиналом для получившей широкую известность гравюры Н. И. Уткина.

Источник: Грибоедов А.С. Полное собрание сочинений: [В 3 т.]. – СПб.: Изд. Разряда изящной словесности Имп. акад. наук, 1911–1917. – Т. 2. – 1913. – стр. 209» [8].

9. Русский национальный топос: берёзовая роща.

10. «Ключевые мнемы» (И.В. Ружицкий) русской ментально-языковой картины мира: берёза, закатное солнце (закат), «весенняя гроза» (Ф.И. Тютчев), свеча.

11. Топонимы: зона отдыха «Тропарёво» на Юго-Западе Москвы, Тёплый Стан (район в Юго-Западном административном округе Москвы), посёлок Мосрентген (посёлок Московского завода рентгеновской аппаратуры), микрорайон на окраине Москвы, город Калининград.

12. Предметно-бытовые реалии: таблетка валидола. Как пишет Н.П. Аржанов, этот лекарственный препарат впервые появился в Германии в конце XIX века, причём в виде жидкости, и был предложен для медицинского употребления доктором Георгом Шверсенским из Берлина, «который не стал авторитетом германской фармакологии: это имя осталось в истории только благодаря валидолу и его производным <...>» Препарат «пользовался спросом на западном фармацевтическом рынке около 30 лет, пока его не вытеснили конкуренты <...> Однако, канув в Лету

в Германии, валидол неожиданно возродился в СССР. Здесь он быстро стал подлинно народным лекарством, производился тысячами тонн и одно время воспринимался массовым сознанием как чуть ли не основное кардиологическое средство. До сих пор препарат в почёте у людей старшего

поколения, живущих в странах бывшего Советского Союза и рассеянных по всему миру волнами эмиграции» [2]. Добавим, что и у людей старшего поколения в современной России тоже, причём не в жидком или капсульном виде, а как большая подъязычная таблетка.



Таблетки валидола.

13. Предметно-исторические реалии: орден Красной Звезды; орден Отечественной войны I степени; медаль «За оборону Сталинграда»; медаль «За отвагу».

14. Предметно-бытовые, декоративно-прикладные и архитектурные реалии других стран и культур, прочно вошедшие сначала в советский, а затем и в постсоветский повседневный быт: индийские ковры, вазы из фарфора и металла; индийские фигурки слоников из бронзы и латуни; индийская

натуральная косметика и благовония; индийские платья из хлопка,

кашемировые свитера, индийские шерстяные и шёлковые палантины;

индийское постельное бельё, индийские махровые полотенца; «французские окна».

15. Иноязычная лексика. Заимствования французского происхождения: коллаж, декор, сувенир, палантин. Немецкие названия: город Кёнигсберг.

16. Фразеологизмы: «Алина не успела и глазом моргнуть, как в руках у молодой женщины вместо попупок оказалось крошечное круглое стёклышко...»

17. Коннотативная лексика и коннотативные словосочетания: фигурки слоников, детские штанишки, крошечное круглое стёклышко, хохотушки; дальний лес; ближний лес; «от каждой звезды и берёзки» (В. Тушнова); «по искре, по блёстке» (В. Тушнова); куртка-ветровка, маленький городок, кашемировые водолазки.



Женская куртка-ветровка.



Мужская кашемировая водолазка.

18. Ключевые концепты русской ценностно-смысловой картины мира: горе, утрата; страдание; любовь; память; «светлая печаль»; радость; счастье; детство; семья.

19. Крылатые фразы и выражения: «Счастливые часов не наблюдают», «Сто часов счастья».

Фотографии из Интернета

Памятник-дот в зоне отдыха «Тропарёво» на Юго-Западе Москвы.

http://uzaok.ru/gallery/image.php?mode=medium&album_id=2&image_id=440

Просмотр изображения - Дот в Тропаревском парке * ЮЗАО г. Мо

uzaok.ru Дот в Тропарёвском парке.

Александровский С.Ф. «Портрет Фёдора Ивановича Тютчева...»

Арт-каталог: живопись и графика - Александровский Степан Федорович

Арт-каталог.ru Александровский С.Ф. Портрет поэта Федора Ивановича Тютчева. 1876. Холст, масло. 71 x 58 см Государственная Третьяковская галерея, Москва
http://www.artcatalog.ru/data_picture_2016/picture/492/13844.jpg

Индийский настенный ковёр-танка «Кришна».

Станислав 9 отзывов Частное лицо На Авито с сентября 2012
https://www.avito.ru/moskva/mebel_i_interer/nastennyy_kover_indiyskiy_tanka_plakat_krishna_1809949392?slolocation=621540

Индийская ваза «Павлины и виноград».

Ганг - каталог товаров из Индии оптом Shopgang.ru

Ваза № В32222/10/1(Павлин виноград...)

Индийский сувенир «Слон с росписью».

Купить Сувенир "Слон" с росписью (Индия) за 478 руб. в Интер Podsolnuhh.ru

Состав: пластик. https://opt-1453650.ssl1.c-bitrix-cdn.ru/upload/iblock/17e/71321f10-7f78-11e4-9405-984be16afda2_0_700-nw.jpg?1556967201505914

Индийские палантины.

WISHLIST.RU
Mywishlist.ru

пашмина/палантин/шаль
WISHLIST.RU



пашмина/палантин/шаль.

Vikelle

<http://mywishlist.ru/pic/i/wish/orig/005/878/226.jpeg>

Индийские благовония.

Благовония 'Индия' LAKSHMI 20 палочек в Бишкеке купить цена Мах.kg Оптом Благовония 'Индия' LAKSHMI 20

<https://cdn2.static1-simaland.com/items/3406594/0/700-nw.jpg>

«Французское окно».

Favorite images - Yandex.Collections
Yandex.com.tr **Expand** 2 years ago

<https://avatars.mds.yandex.net/get-pdb/1383054/d5e9123b-326f-4152-a2d9-fb3d7ce5b4fb/s1200>

Юлия Богданова. «Девчонки-хохотушки». девчонки-хохотушки :: Юлия Богданова - Социальная сеть ФотоК

Fotokto.ru девчонки-хохотушки:: Юлия Богданова

Автор: Юлия Богданова Рубрика: Жанровый портрет Добавлена: 23.02.2015 - 22:57:24
<http://s4.fotokto.ru/photo/full/270/2703513.jpg>

Город Калининград.

Обзор рынка торговой недвижимости Калининграда Июль 2018 / I idem-nn.ru

Обзор рынка торговой недвижимости Калининграда Июль 2018.

info@idem-nn.ru

<https://idem-nn.ru/upload/iblock/36d/36d9e58f8c113095acc2f7b9d2f2ffd4.jpg>

Орден Красной Звезды 1941-1945 годов.

Знак наградной "Орден Красной Звезды" Н.С.Халиуллина:: Награ

Tatfrontu.ru Знак наградной «Орден Красной Звезды»

http://tatfrontu.ru/gallery2/d/95680-3/nmrt-kp-18045-1-sss-26-mno-46-znak-nagradnoy-orden-krasnoy-zvezdy_1.jpg

Виктор Лагуна. Иллюстрация к сказке С.Т. Аксакова «Аленький цветочек». Favorite images - Yandex.Collections Yandex.com

"Аленький цветочек" в иллюстрациях <https://avatars.mds.yandex.net/get-pdb/1751404/7092678b-8b5b-4975-87a2-aab713f541c4/s1200>

Кадр из фильма «Алые паруса».

Былинно-сказочный мир Александра Птушко - Ольги Кручининой

Kinohit.mirtesen.ru фото: Кадр из фильма "Алые паруса". Источник: Ирина Жигмунд. <https://mtdata.ru/u13/photo826D/20077886343-0/original.jpg>

Анастасия Вертинская в роли Ассоль в фильме «Алые паруса».Алые Паруса": в преддверии главного праздника выпускников ст 5-tv.ru

Кадры из фильма "Алые паруса", 1961 https://www.karuseltv.ru/media/suit/og_image/media/broadcast/cover/2012/01/13/175024/24_13264622741.jpg

Александра Осипова. Рисунок А.С. Пушкина. А.Лукьянов. "Александр Пушкин в любви". Глава 8 Englishpoetry.ru

Рисунок Пушкина. http://www.englishpoetry.ru/pushkin/Pict/vulf_AN.jpg

Памятник Афанасию Никитину в Твери.

Восхитительные 10 мест, которые нужно посетить в центральном... Черноморие.pf Поставлен памятник в Твери рядом с набережной https://черноморие.pf/wpcontent/uploads/834091/skulptura_afanasiya_nikitina.jpg

Русский религиозный философ Семён Франк...

Bytes: Quote for the Day bytesdaily.blogspot.com – L. Frank Baum, The Wonderful Wizard of Oz ... **Wednesday, June 13, 2018** Quote for the Day BytesMaster at 3:55 AM Share http://bytesdaily.blogspot.com/2018/06/quote-for-day_13.html?m=1

А.С. Попов. Пушкин на Кавказе.

Попов Алексей Алексеевич Kupitkartinu.ru Пушкин на Кавказе.

https://kupitkartinu.ru/wp-content/uploads/2016/11/20161120_153330.jpg

Чудотворная Владимирская икона Пресвятой Богородицы.

Рукой подать. Часть 2 Марина Вологжанина 28 февраля 2012 г. <https://pravoslavie.ru/51846.html>

Вероника Тушнова (1911 – 1965).

Вероника Михайловна Тушнова (1915 - 1965) искусство Постила

Postila.ru Вероника Михайловна Тушнова (1915 <https://img1.postila.ru/storage/9408000/9387619/a0f8c0369ddf964de26d1d54a8d9baf5.jpg>

Гибкая пластинка-миньон с песнями в исполнении Аллы Пугачевой.

ЕР Алла ПУГАЧЁВА-Сто часов счастья Тбилиси 7, миньон, флексии starina.ru

<https://pics.meshok.net/pics/56415762.jpg>

«А.С.Грибоедов...»

Литература для школьников. Александр Сергеевич Грибоедов (1795 – 1929). Портреты. http://www.hallenna.narod.ru/griboedov_portrety.html

Таблетки валидола.

nashisosudi.ru Валидол.

<https://nashisosudi.ru/wp-content/uploads/2017/06/validol-v-tabletkah.jpg>

Женская куртка-ветровка.

Плащ НАМНА DIDRIKSONS 7777138 в интернет-магазин Wildberries.am

Цвет светло-серый. <https://img2.wbstatic.net/big/new/7770000/7777138-1.jpg>

Мужская кашемировая водолазка.

Maison Flaneur - кашемировая водолазка - Для него - Кашемир To.mateel.ru

Модель: Maison Flaneur - кашемировая https://cdn-images.farfetch-contents.com/14/37/36/48/14373648_21001506_1000.jpg

Список использованной литературы

1. Аржанов Н.П. Валидол: странности судьбы.

– <http://www.medplus24.ru/magazine/tradition/475.htm> /

2. Бунин И.А. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.4.– М.: «Художественная литература», 1988. – 703 с. - Т.4. Произведения 1914-1931. / Редколлегия: Ю.Бондарев, О.Михайлов, В.Рынкевич. Статья-послесловие и комментарий А. Саакянц. – М.: «Художественная литература», 1988. – 703 с. С.107.

3. Где в Индии памятник русскому первопроходцу Афанасию Никитину?

Медвед [108K] 3 года назад тэги: афанасий никитин, индия и россия, русский мир категория: города и страны Inkognito228 [273] 3 года назад <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/2139843-gde-v-indii-pamjatnik-russkomu-pervoprohodcu-afanasiju-nikitinu.html>

4. Достопримечательности. Россия. Центральный район. Тверь. Памятник Афанасию Никитину. Фото и описание.<https://www.votpusk.ru/country/dostoprimechajnosti-rossii/centralnyj-rajon-tverj-pamjatnik-afanasiju-nikitinu-foto-i-opisanie>.<https://www.votpusk.ru/country/dostoprimechajnosti-rossii/centralnyj-rajon-tverj-pamjatnik-afanasiju-nikitinu-foto-i-opisanie>?ID=15676

5. Евгений Мартынов - Мамины глаза текст песни Все тексты песен Евгений Мартынов <https://lyricsworld.ru/Evgeniy-Martyinov/Maminyi-glaza-248386.html>

6. Значение и тайна имени Алина. - [znachenie-imeni.ru/znachenie-imeni-Alina/](http://znachenie-tajna-imeni.ru/znachenie-imeni-Alina/)

7. Именины. Алина. День Ангела. Значение имени... - ljubimyj-prazdnik.ru/imeniny/zhenskie_imeniny...alina/ https://ljubimyj-prazdnik.ru/imeniny/zhenskie_imeniny/615-alina/

8. Литература для школьников. Александр Сергеевич Грибоедов (1795 – 1929). Портреты. http://www.hallenna.narod.ru/griboedov_portrety.html

9. Озерова Е.Г. Дискурсивное пространство русского лирико-прозаического текста. / Автореферат дисс. ... доктора филол. наук. – Белгород, 2012. 39с.

10. Признание (Пушкин) Материал из Википедии — свободной библиотеки

[https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_\(%D0%9F%D1%83%D1%88%D0%BA%D0%B8%D0%BD\)](https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_(%D0%9F%D1%83%D1%88%D0%BA%D0%B8%D0%BD))

11. Rogozin D.M. Как работает автоэтнография? / Журнал «Социологическое обозрение», 2015. Том 14. №11. RUSSIAN SOCIOLOGICAL REVIEW. 2015. VOL. 14. NO 1. – С. 224-273.

12. РУКОЙ ПОДАТЬ. ЧАСТЬ 2 Марина Вологжанина 28 февраля 2012 г. <https://pravoslavie.ru/51846.html>

13. Семченко Л.И. Историография жанра новеллы: теоретический аспект. / Вестник Полоцкого государственного университета. *Серия А. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. Литературоведение*. 2011, №2. С.51-59.

14. Стихи классиков > ♥ Вероника Тушнова: Стихи > Вероника Тушнова — Сто часов счастья Вероника Тушнова — Сто часов счастья: Стих

<https://rustih.ru/veronika-tushnova-sto-chasov-schasty/>

15. Стихи классиков > ♥ Федор Тютчев: Стихи > Федор Тютчев — Накануне годовщины 4 августа 1864 г. Федор Тютчев — Накануне годовщины 4 августа 1864 г: Стих

<https://rustih.ru/fedor-tyutchev-nakanune-godovshiny-4-avgusta-1864-g/>

16. Сычева Л.В. Роль письма в методике преподавания русского языка как иностранного. /

Журнал Актуальные вопросы современной филологии и журналистики

Область наук Языкознание и литературоведение

<https://cyberleninka.ru/article/n/17240249>

17. Татаринцов А.В. Автобиографический дискурс в современной русской прозе. / Журнал

Вестник Майкопского государственного технологического университета Область наук Языкознание и литературоведение

<https://cyberleninka.ru/article/n/14932348>

18. Чалова Л.В. Актуализация личности через художественный портрет. / Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2012 - №12 (декабрь). - АРТ 12177. ОБЛАСТЬ НАУК Литература. Литературоведение. Устное народное творчество.

<https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-lichnosti-cherez-hudozhestvennyu-portret>

19. «Что делать?» / Передача канала ТРК «Культура», ведущий – Виталий Третьяков. Эфир от 8 мая 2019 года.

Источники на английском языке

01. Cynthia Helen Brock, Adeline Borti, Tia Frahm, Lori Howe, Dilnoza Khasilova, Karen Ventura-Kalen. Employing Autoethnography to Examine Our Diverse Identities: Striving Towards Equitable and Socially Just Stances in Literacy Teaching and Research 19 (1) : 105-124 2017 (International J. of Multicultural Education) <https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1258/1171>

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ДЕТЯМ НА ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Фазылова Зумрад Ахмадовна

кафедра общей педагогики и психологии,

Навоийский государственный педагогический институт,

г. Навои, Узбекистан

Маратова Фариза Азаматовна

студентка 3 курса

факультета дошкольного и начального обучения,

Навоийский государственный педагогический институт,

г. Навои, Узбекистан

АННОТАЦИЯ

В данной статье обосновывается необходимость применения индивидуального подхода в обучении детей в начальных классах и акцентируется внимание читателей на то, что изучение индивидуальных особенностей детей требует значительного времени и систематических наблюдений. В связи с этим авторы предлагают вести индивидуальный план работы с ребенком и некоторые виды игровых упражнений и приемов, способствующих раскрытию индивидуальности ребёнка, которые находят своё выражение в характере мыслительных процессов, запоминания, внимания, в проявлении инициативы, творчества.

ABSTRACT

This article substantiates the need for an individual approach to teaching children in primary school and focuses on the fact that studying the individual characteristics of children requires considerable time and systematic observations. In this regard, the authors propose to conduct an individual plan of work with the child and some types of game exercises and techniques that contribute to the disclosure of the child's personality, which are expressed in the nature of thought processes, remembering, attention, in the manifestation of initiative, creativity.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуальные особенности, план индивидуальной работы с учеником, игровые приемы, мыслительные процессы, внимание, творчество.

Keywords: individual approach, individual characteristics, plan of individual work with the student, game techniques, thought processes, attention, creativity.

Высшей ценностью нашего общества является Человек. Внимание к воспитанию человека, забота о всестороннем развитии его способностей, совершенствовании личных качеств входит в круг важнейших проблем современного развитого общества.

Процесс всестороннего развития личности включает в себя целую систему воспитания и обучения, начиная с дошкольного возраста. Всё начинается с детства... Именно в детстве появляются задатки особенностей характера, способностей и интересов взрослого человека.

Дети поражают нас своеобразием поведения, интересов, способностей, склонностей. Нет совершенно одинаковых детей, даже близнецы обязательно отличаются друг от друга. А задачи воспитания остаются неизменными для всех.

План индивидуальной работы с учеником.

Фамилия ученика (класс) _____

Предмет _____

Пробелы _____ в _____ знаниях _____ учащихся _____ (тема, _____ проблема)

Планируемые мероприятия, темы	Сроки реализации
1. Индивидуальные дополнительные занятия (виды занятий)	
2. Дифференцированные задания (виды заданий).	
3. Работа с дневником и тетрадью.	
4. Консультации для родителей.	

Дата _____ Подпись _____

На занятиях уточняются, расширяются и углубляются представления детей о предметах и явлениях окружающей жизни. Дети получают новые знания, приобретают элементарные навыки логического мышления, делая простейшие выводы и упражняясь в умении связано, в определённой последовательности выражать свои мысли, словесно оформлять накопленные впечатления и наблюдения. В процессе занятия у детей развивается восприятие, произвольное внимание, память, воображение, воспитывается воля, организованность, усидчивость, трудолюбие, чувство коллективизма.

Упражнение «Что изменилось?»

Разложить на столе около десяти предметов. Можно взять, к примеру, канцелярские принадлежности: ручки, карандаши, пенал, линейку и т.п. Затем попросить ребёнка запомнить, как лежат предметы.

Затем нужно попросить его закрыть глаза и досчитать до 20-ти. За это время нужно поменять некоторые из предметов местами или вовсе убрать. Предложить ребёнку сказать, что изменилось.

Упражнение «Запрещенная цифра» на концентрацию и распределение внимания.

Посчитать вслух от одного до 41, не называя числа, в которых есть цифра 4. Вместо них говорить: «Не собьюсь». Предложить ребёнку повторить упражнение. Таким образом, занятия не только способствуют умственному развитию, но и оказывают положительное влияние на формирование личности ребёнка.

На занятиях все дети должны соблюдать определённые правила поведения: сидеть спокойно, слушать внимательно, не заниматься посторонними делами, не разговаривать, чтобы не мешать другим, своё рабочее место содержать в полном порядке.

Часть детей легко усваивают все правила и ревностно их выполняют, им не приходится делать замечаний. Они даже сдерживают тех, кто нарушает указанные требования и тем самым нарушает дисциплину. Чаще всего нарушителями оказываются легко возбудимые дети – сказываются особенности их темперамента, высокая подвижность нервных процессов и недостаточное развитие тормозной реакции. Такие дети долго не могут сосредоточиться, вертятся, обращаются с вопросами к товарищам и отвлекают их, или следят за чем-нибудь посторонним. Некоторые сидят спокойно и не нарушают правил, но они пассивны и не участвуют в занятиях.

Индивидуальный подход на занятиях способствует раскрытию индивидуальности ребёнка, которая находит своё выражение в характере мыслительных процессов, запоминания, внимания, в проявлении инициативы, творчества, в том, что при усвоении нового материала каждый обнаруживает различные интересы и по-разному использует свои знания.

Как только обучение начинает основываться на индивидуальном подходе, молчаливые – застенчивые, замкнутые, робкие, нерешительные –

дети выявляют такие качества, которые за ними раньше и не замечались. Прежде всего, они теряют именно молчаливость, а в дальнейшем становятся не менее активными, чем те, которые всегда отличались большой общительностью. Для преодоления их молчаливости педагог, прежде всего, должен расположить их к себе, заботиться, чтобы они вошли в коллектив, имели товарищей. Таких ребят не следует вызывать первыми, а, вызвав, сначала надо задавать вопросы о том, что они уже хорошо усвоили, и постепенно переходить к новому, более трудному материалу. Во время занятий следует использовать игровые приёмы, которые также способствуют развитию активности, произвольного внимания, преодолению нерешительности у робких, малоактивных, застенчивых детей.

Часто причиной активности одних и пассивности других детей на занятиях бывает неправильная работа воспитателя. Если он старается вызывать только развитых, способных, активных детей, чтобы получить от них хорошие ответы, то, по сути дела, он и работает только с этими детьми.

Очень важен индивидуальный подход к детям, которые медленно соображают. В своё время на таких детей обратил внимание Н. А. Добролюбов в работе «Ученики с медленным пониманием» (1858). Характеризуя таких детей, он утверждал, что нельзя их считать глупыми и ленивыми, так как у них есть много положительного. Они внимательны, аккуратны, умеют хорошо справляться со многими бытовыми заданиями. Такие дети послушны, уступчивы и добродушны. Хотя они медленно усваивают, но зато прочно сохраняют всё в памяти. В индивидуальном подходе к медлительным детям следует соблюдать терпение, не торопить с ответом, не прерывать, не вызывать их первыми, воспитывать уверенность, поощрять их ответы. Мысли Н. А. Добролюбова являются ценными и для нашего времени. Его методические советы по индивидуальному подходу и в наше время не потеряли своего значения и вполне себя оправдывают.

Игра "Корректор"

Эту игру дети обычно любят за то, что она даёт им возможность почувствовать себя взрослыми и важными. Для начала нужно объяснить им смысл непонятого слова "корректор". Вспомнить с ребёнком его любимые книги и детские журналы. Встречал ли он в них когда-нибудь ошибки и опечатки? Конечно, нет, если речь идет о хорошем издательстве. А ведь авторы тоже могут допускать ошибки. Кто же занимается их исправлением и не пропускает в печать разные "опечатки"? Этот важный человек и есть корректор. Предложить ребёнку поработать на такой ответственной должности.

Нужно взять старую книгу или журнал, где есть большие тексты. Договориться с ребёнком о том, какая буква сегодня будет условно "неправильной", то есть какую букву он будет вычеркивать. Затем выбрать фрагмент текста.

Проверить текст. Если ребенок действительно отыскал все нужные буквы, то обязательно нужно похвалить его. Такому корректору можно даже выдать премию (например, в виде сладостей или маленьких сюрпризов).

Можно сделать вывод, что под влиянием систематического и продуманного индивидуального подхода дети изменяются в положительную сторону за сравнительно короткий срок, и что в осуществлении индивидуального

подхода к детям, как и вообще в воспитании, нет мелочей.

Литература

1. Индивидуальный подход в воспитании ребёнка. Я. И. Ковальчук. М., Просвещение 1985.

2. Методика воспитательной работы. Коротов В. М., Гордин А. Ю., Гордин Л. Ю., Жуков В. В. М., Просвещение. 1990.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Шацкая М.

Магистрант 1-ого года обучения

*Донской государственный технический университет
каф. «Мировые языки и культуры»*

АННОТАЦИЯ

Переход из начальной школы в среднюю – переломный момент в жизни каждого школьника, так как происходят изменения образа жизни, условий деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми, с учителями, со сверстниками. В данной статье рассматриваются те психолого-педагогические трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при переходе на средний этап школьного обучения. Предлагаются некоторые возможные варианты адаптации учащихся к новому периоду их школьной жизни

Ключевые слова: преемственность, психолого-педагогические основы, обучающийся, учитель, процесс обучения.

Проблема преемственности процесса обучения отдельным предметам в начальной школе и среднем звене уже долгое время остается актуальной. Преемственность определяется, как «установление необходимой связи и соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [1, с. 185]. Изучение и описание преемственности в обучении отдельным предметам нам кажется актуальным в связи с необходимостью учета эффективности педагогического процесса в школе. Как известно, эффективность обучения, его результативность обусловлены последовательностью, непрерывностью и динамичностью. Как считают дидакты, чем выше промежуточные результаты, тем весомее конечный результат [5].

Учителя предметники рассматривают преемственность как взаимосвязь разных этапов в обучении, основой которых являются единые психолого-педагогические характеристики. Все те знания, умения и навыки, заложенные учителями в начальной школе необходимо заботливо оберегать, помогать расти и развиваться учащимся на новом этапе обучения. Взаимные упреки учителей друг к другу ни к чему не приведут. Не следует искать виноватых, лучше создавать обучающимся условия, помогающие безболезненно преодолевать трудности перехода на следующую ступень обучения.

Крайне сложным является переход учеников десяти-одиннадцатилетнего возраста в основную школу. К сожалению, не всегда учитывается критерий соответствия сложности содержания реальным возможностям учащихся данного возраста, о котором писал Ю.К. Бабанский [4].

Усложнение учебного материала, появление новых учителей и новых предметов обучение, более высокие требования к учебной деятельности обучающихся – это все снижает интерес к учению и понижает успеваемость. Падает работоспособность, но при этом повышает тревожность школьников, приводит к появлению неадекватных реакций в поведении на замечания и реплики учителей, нарушению взаимоотношений со сверстниками. Появляются такие проблемы, как негативное психическое состояние, что может спровоцировать психические и соматические заболевания, а также негативные проявления в поведении школьников. Все перечисленные явления могут появиться в результате рассогласованности образовательного процесса в начальной и средней школе на содержательном, организационном и методическом уровнях.

Определим некоторые причины появления психолого-педагогических проблем, которые могут привести к снижению эффективности учебного процесса:

- изменение условий обучения;
- неспособность обучающегося привыкнуть к различным требованиям учителей-предметников;
- учителя средней школы часто не учитывают личностные, функционально-психологические и возрастные отличия учащихся пятого класса – начала среднего этапа обучения в школе;
- неполное изучение данных о выпускниках начальной школы;
- неготовность педагогов к работе с детьми начальной школы;
- непонимание обучающимися учебного материала вследствие их вступления в

противоречия с ранее изученным в начальной школе;

- неспособность школьника выполнить возросший по сравнению с начальной школой объём домашнего задания, при этом ослабляется внешний контроль выполнения домашнего задания;

- неготовность к восприятию более сложного материала учебных курсов в 5-ом классе, в связи с чем появляются пробелы в знаниях;

- отсутствие

- переноса установленных традиций классного коллектива в среднее звено обучения и личностного контакта ученика с учителем;

- эмоционального настроения на предстоящую деятельность и ситуации успеха обучающихся;

- гармоничного сочетания коллективных форм обучения с индивидуальными групповыми [3, с. 18-19].

Принцип преемственности предполагает осуществление учебной деятельности, особенно на начальном этапе, строго под руководством администрации.

Работа по преемственности ведётся по трём основным направлениям:

1. Методическая работа совместно учителей начальной школы и учителей-предметников (Управление - заместитель директора по УВР)

2. Работа с обучающимися. (Учитель, психолог, педиатр).

3. Работа с родителями. (Учитель, психолог, медработник).

При этом рассматриваются следующие вопросы: рассматриваются образовательные программы; корректируется процесс обучения, структура уроков; формулируются единые требования к учащимся.

Решаются задачи:

- оказать помощь в принятии позиции обучающегося второй ступени;

- способствовать сохранению позитивного отношения к школе и учебной мотивации;

- познакомить учителей с особенностями школьников;

- ознакомить родителей с условиями процесса адаптации пятиклассников [7, с. 109].

Этапы организации периода адаптации учащихся:

1. Разработать программы преемственности.

2. Классному руководителю создать программы адаптационного режима, учитывая собственные возможности на основе базовой программы.

3. Заместителю директора по учебно-воспитательной работе школы обеспечить организацию условий для реализации преемственности.

4. Скорректировать и проанализировать программы в соответствии с проявлением психологических особенностей школьниками.

5. Установить психолого-педагогические задачи для каждого класса, проанализировать результаты адаптационного периода.

6. Провести родительские собрания.

7. Организовать психолого-педагогическое совещание.

8. Подготовить итоговую справку «Об адаптационном периоде в школе при переходе от первой ступени обучения ко второй».

Все мероприятия проводятся для достижения одной общей цели: оказание помощи обучающимся в адаптации к среднему звену обучения в школе.

Задачи мероприятий:

- изучить особенности поведения, познавательные процессы, общения и отношения к себе у учащихся 4-х классов;

- провести работу для повышения интеллектуального уровня школьников в ходе развивающих занятий;

- отметить качества обучающихся, необходимые им на среднем этапе обучения;

- помочь убедиться ученикам в том, что они готовы к переходу в 5 класс;

- работать над сплочением коллектива, взаимопониманию, уважению друг к другу;

- познакомить обучающихся с местонахождением кабинетов, новыми учителями и предметами;

- задать положительный настрой на работу;

- рассказать педагогам и родителям об особенностях периода адаптации в 5-х классах, для оказания помощи учащимся через взрослых, которые всегда рядом с ними;

- помочь адаптироваться ученикам с помощью серии занятий;

- проконтролировать уровень адаптации 5-классников в ноябре и в конце учебного года;

- проанализировать проделанную работу.

Основная задача заместителя директора по учебно-воспитательной работе в школе состоит в создании программы, которая предусматривает мероприятия по вопросам адаптации и преемственности при переходе из школы первой ступени в школу второй ступени.

Более правильно начать проводить такую подготовительную работу к переходу школьников в 5-ый класс уже в 4-ом классе и продолжить в 5-ом.

Цель программы: обеспечить оптимальные условия для успешной адаптации; обеспечить целевое и содержательное единство учебной деятельности на всём протяжении процесса обучения.

Задачи программы:

для пятиклассников:

- способствовать формированию важных социальных навыков для успешной адаптации учащихся;

- повышать уровень психологической готовности к обучению;

- способствовать формированию позитивной устойчивой самооценки, Я-концепции;

- помогать обучающимся принять «новых» учителей;

- помогать в работе по самоконтролю и самоорганизации;

- развивать у школьников творческие способности, способствовать их разностороннему самовыражению, творческому отношению к собственной жизни;

для учителей-предметников:

- снижать уровень тревожности учеников перед незнакомыми учащимися, сокращать период привыкания к новому классу;

- создавать доброжелательную атмосферу, комфортную как для учеников, так и для педагогов;
- быстрее узнавать учеников, индивидуализировать и дифференцировать обучение;

для родителей:

- снять напряжение родителей, вызванное предстоящим учебным годом;

- договариваться о способах взаимодействия учителя с родителями в течение всего учебного года;

- настроиться на сотрудничество;

- выяснить ожидания родителей по поводу обучения их детей в школе и соотнести их с ожиданиями педагогов.

Важная роль в реализации преемственности в обучении школьников при переходе из начальной школы в среднюю представляется педагого-психологу, который поддерживает обучающихся во время всего адаптационного периода и сотрудничает с классным руководителем, учителями, родителями [2, с. 13-14].

Главная цель психолого-педагогической деятельности в адаптационный период – создать педагогические и социально-психологические условия, позволяющие школьнику успешно развиваться и функционировать в образовательной среде школы (школьной системе отношений). Данная цель достигается при последовательном решении педагогом- психологом следующих задач:

1. Выявление особенности психолого-педагогического статуса обучающихся для своевременной профилактики и решения проблем, появляющихся у них в общении, обучении и психическом состоянии.

2. Создание системы психолого-педагогической поддержки для всех школьников в

период адаптации, которая позволит им не только приспособиться к новым условиям, но и совершенствоваться в различных сферах общения и деятельности, всесторонне развиваться.

3. Совершенствование специальных педагогических и социально-психологических условий, позволяющих осуществлять развивающую, коррекционно-формирующую работу с обучающимися, испытывающими психолого-педагогические трудности [6, с. 27].

Таким образом, преемственность – крайне важный момент перехода учащихся из начальной школы в среднее звено. Обучающиеся зачастую не могут сами справиться со всей нагрузкой пятиклассника. С помощью ответственного отношения администрации школы, слаженной работы учителей, психолога школы и родителей есть вероятность быстрого и спокойного преодоления возникающих психолого-педагогических трудностей. А значит, школьники смогут обучаться в комфортной среде.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2009. С. 213
2. Журавлёв Д. А. Адаптация учащихся при переходе из начальной школы в среднюю. Народное образование №8 2012. С.99
3. Леонтьев А.А. Непрерывность и преемственность образования / А.А. Леонтьев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов. – М. : Баласс, Изд. Дом РАО, 2010. – С. 55.
4. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983. С.107-108.
5. Подласый И.П. Педагогика. – М., 1996.
6. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 134.
7. Шарыпин А. В. Преемственность как принцип организации студенческого самоуправления // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 4(106). С. 162.

ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ)

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (70)/ 2020

5 часть

Редакционная коллегия:

д.п.н., профессор Аркулин Т.В. (Москва, РФ)

Члены редакционной коллегии:

- Артафонов Вячеслав Борисович, кандидат юридических наук, доцент кафедры экологического и природоресурсного права (Москва, РФ);
- Игнатьева Ирина Евгеньевна, кандидат экономических, преподаватель кафедры менеджмента (Москва, РФ);
- Кажемаев Александр Викторович, кандидат психологических, доцент кафедры финансового права (Саратов, РФ);
- Кортун Аркадий Владимирович, доктор педагогических, профессор кафедры теории государства и права (Нижний Новгород, РФ);
- Ровенская Елена Рафаиловна, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой судебных экспертиз, директор Института судебных экспертиз (Москва, Россия);
- Селиктарова Ксения Николаевна (Москва, Россия);
- Сорновская Наталья Александровна, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и политологии;
- Свистун Алексей Александрович, кандидат филологических наук, доцент, советник при ректорате (Москва, Россия);
- Тюменев Дмитрий Александрович, кандидат юридических наук (Киев, Украина)
- Варкумова Елена Евгеньевна, кандидат филологических, доцент кафедры филологии (Астана, Казахстан);
- Каверин Владимир Владимирович, научный сотрудник архитектурного факультета, доцент (Минск, Белоруссия)
- Чукмаев Александр Иванович, доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного права (Астана, Казахстан)

Ответственный редактор

д.п.н., профессор Каркушин Дмитрий Петрович (Москва, Россия)

Художник: Косыгин В.Т

Верстка: Зарубина К.Л.

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

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

При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

г.Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия

E-mail: info@euroasia-science.ru ;

www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии г.Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия