Министерство образования и науки
Российской Федерации
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Дни науки

КФУ им. В.И. Вернадского

материалы

I научной конференции

профессорско-преподавательского состава,

аспирантов, студентов и молодых ученых

(26-30 октября 2015 г.)

г. Евпатория

Министерство образования и науки
Российской Федерации
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

Дни науки
КФУ им. В.И. Вернадского

материалы

I научной конференции

профессорско-преподавательского состава,

аспирантов, студентов и молодых ученых

(26-30 октября 2015 г.)

г. Евпатория

УДК [061.3:378.4](063)
ББК 74.484.7(2Р.Кры)я431
Д54

Организационный комитет:

Глузман Неля Анатольевна	директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», доктор педагогических наук, профессор;
Фадеев Владислав Иванович	заместитель директора по учебно-воспитательной и научной работе, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии;
Аджиева Ленара Сейдаметовна	заместитель директора по воспитательной работе, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и правоведения;
Каменская Ирина Борисовна	заведующая кафедрой филологических дисциплин и методик их преподавания, кандидат педагогических наук, доцент;
Колосова Наталья Николаевна	заведующая кафедрой методик начального и дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент;
Раскалинос Валерия Николаевна	заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук;
Земцов Игорь Петрович	заведующий кафедрой истории и правоведения, кандидат философских наук, доцент.

Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского: Евпаторийский институт социальных наук (филиал): материалы I научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых (г. Евпатория, 26-30 октября 2015 г.). – Симферополь: ИП А.Бровко, 2016. – 293 с.

© Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

СЕКЦИЯ

«ИСТОРИЯ, ФИЛОСОФИЯ, ПЕДАГОГИКА»

ХЛЕБНАЯ ТОРГОВЛЯ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Аджиева Л.С.
кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. Политические и социально-экономические преобразования, происходившие в Крыму в первой половине XIX в., способствовали коренному изменению характера земледелия, становлению его ведущей отраслью экономики региона. В этот период в силу ряда обстоятельств определенный толчок в развитии получили зерновое хозяйство и хлебная торговля: хлеб стал основной статьей экспорта в Крыму. Отдельным аспектам изучаемой проблемы посвящали свои изыскания ученые дореволюционного [7; 9] и советского [5] периода, а также современные исследователи [2; 6; 8]. Необходимо проанализировать особенности хлебной торговли в Крыму во второй половине XIX в.

Результаты исследования. Зерновое хозяйство в Крыму в первой половине XIX в. было слаборазвитым. В степных районах оно уступало первенство экстенсивному животноводству, а в горных – садоводству и виноградарству. Населению Крыма не хватало собственного урожая зерновых, поэтому зерно, как правило, привозили из северных уездов Таврической губернии, Херсона, Таганрога, Екатеринославской, Полтавской и Воронежской губерний [4, с. 6; 3, с. 122]. Вплоть до середины столетия внешняя торговля полуострова была ориентирована преимущественно на Турцию.

После Крымской войны и вплоть до конца 1870-х гг. шло восстановление экономики, изменялась структура внешней торговли. Очередная волна эмиграции крымских татар привела к уменьшению населения в два раза, что негативно отразилось на сельском хозяйстве и внешней торговле. Лишь в 1860-е гг. благодаря колонизации удалось достичь довоенного уровня заселенности Крыма. Экспорт через Евпаторийский порт не превышал 300–400 тыс. руб. и 100–150 тыс. пудов зерна ежегодно [6, с. 13]. Именно в этот период произошла переориентация крымской торговли на европейские страны. Турция практически полностью потеряла свое влияние в Крыму. Лидирующие позиции в это время занимали порты в Евпатории и Феодосии. Феодосийский уезд был главным районом по выращиванию зерна и по его экспорту. Из Евпаторийского порта доставляли хлеб в Севастополь, а в другие города полуострова – из Феодосии [9, с. 53].

Франко-прусская война 1870–1874 гг., завершение в 1875 г. строительства Лозово-Севастопольской железной дороги, открытие Севастопольского коммерческого порта, Русско-турецкая война 1877–1878 гг. – главные факторы, повлиявшие на изменение балансов между портами полуострова и ознаменовавшие новый этап развития экспортной торговли [2, с. 11].

Бурный рост экспорта, особенно хлебного, в Крыму наблюдался в последней четверти XIX в. В этот период Крым окончательно был включен в общероссийский рынок. В торговле главную роль играл порт в Севастополе. Следует отметить, что, начиная с 1885 г., наблюдался один из наиболее длительных периодов постоянного роста экспорта, который завершился в связи с сильнейшим неурожаем в начале 1890-х гг. После 1888 г. Севастополь постепенно теряет лидерство в торговом экспорте. В связи с тем, что железная дорога в 1892 г. была проложена до Феодосии, часть хлебных грузов стали направлять сюда. В этот период доля Крыма в общероссийском зерновом экспорте по европейской границе достигла 8–9% [1, с. 24; 6, с. 11, 14, 15].

Выводы. Во второй половине XIX в. зерновое хозяйство становится одной из основных статей доходности полуострова. К концу столетия практически все избыточное зерно сбывали заграницу. Экспорт хлеба в регионе был важным фактором и стимулом развития зернового хозяйства, и особенно примыкавших к главному торговому порту в Феодосии уездов. Почти весь избыточный хлеб Евпаторийского уезда также шел на экспорт.

Литература:

1. Аджиева, Л.С. Города Крыма в XIX в. : краткий очерк развития / Л.С. Аджиева // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. – 2015. – Volume 19. – Issue 01. – P. 20–31.
2. Аджиева, Л.С. Из истории торговых отношений в городах Крыма (XIX в.) / Аджиева Л.С., Никулина И.Б. // Актуальные проблемы гуманитарных наук : труды научно-практической конференции (г. Евпатория, 20 мая 2015 г.). – Симферополь : ИП Бровко А., 2015. – С. 9–13.
3. Аджиева, Л.С. Миграционные процессы в Крыму : влияние на сельское хозяйство (конец XVIII – начало XX вв.) / Л.С. Аджиева // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. – 2014. – Volume 16. – Issue 09. – P. 120–126.
4. Аджиева, Л.С. Развитие экономики Евпатории в конце XVIII – начале XIX в. / Аджиева Л.С., Комогорцев Э.И. // Актуальные проблемы гуманитарных наук : труды научно-практической конференции (г. Евпатория, 20 мая 2015 г.). – Симферополь : ИП Бровко А., 2015. – С. 4–8.
5. Кунцевич, Ф.П. Экспорт хлеба за границу и его влияние на развитие зернового хозяйства в Таврической губернии в конце XIX – начале XX века // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. – Л., 1968. – С. 263–273.
6. Марциновський, П. М. Крим у міжнародній торгівлі 1856–1914 рр. : автореф. дис. … кандидата іст. наук : 07.00.01 / Павло Миколайович Марциновський. – Запоріжжя, 1997. – 19 с.
7. Промышленность и торговля. Отдел VI // Памятная книжка Таврической губернии. Сборник статистических сведений по Таврической губернии. Т. IX / Сост. Статистическим бюро Таврического губернского земства под

ред. К. А. Вернера. – Симферополь : Издание Таврической Губернское земской управы, Типография газеты «Крым», 1889. – С. 1–68.
8. Шкунов, В.Н. Крым во внешнеторговой стратегии Российской империи в XIX веке / В.Н. Шкунов // Отечественная история. – Самара : Поволжский филиал Института российской истории РАН, 2014. – С. 7–11.
9. Янсон, Ю. Э. Крым, его хлебопашество и хлебная торговля / Ю. Э. Янсон. – СПб. : Тип. В. Безобразов и К°, 1870. – 76 с.

ЕСТЕСТВЕННО-ПРАВОВОЙ РАКУРС СОВРЕМЕННОГО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Ануфриенко А.А.
кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. События последних лет, связанные, прежде всего, с вхождением Республики Крым в состав Российской Федерации активизировали процесс возрождения традиционных форм воздействия на процесс духовно-нравственного воспитания, в том числе и в естественно-правовом ракурсе. В соответствии с Конституцией Республики Крым, которая была принята 11 апреля 2014 г., одной из основных целей развития Республики Крым является построение социального государства. Этот процесс связывается с сохранением многообразия и самобытности национальных культур, исторически сложившихся на территории полуострова, обеспечением их равноправного развития и взаимообогащения, что возможно только на осознании значения многовековой общей истории с народами Российской Федерации. С другой стороны, этот процесс связан с оптимальным традиционным естественно-правовым влиянием на воспитание соответствующего гражданина. Часто современное решение этой проблемы связывают с системой рациональных, основанных на материализме, методов и подходов, в современном информационном мире, как показывает практика, обычно малоэффективных.

Цель исследования – определение естественно-правового ракурса современного духовно-нравственного воспитания в Республике Крым.

Методология исследования. Предпринята попытка достижения поставленной цели с использованием традиционной философско-правовой методологии, основанной на идеалистическом естественно-правовом мировоззрении.

Результаты исследования. Оптимизация процесса духовно-нравственного воспитания возможна на основе традиционных норм естественного права. Во многом эта проблема связывается с недостаточным практическим применением в России, в целом, и в Республике Крым, в частности, в начале XXI в. традиционных теоретико-правовых идей,

основанных на основополагающих принципах естественного права. Поэтому определение современных форм духовно-нравственного воспитания в естественно-правовом аспекте в Республике Крым является важной научной задачей. Так, преодоление последствий духовного обнищания и возможное, физическое исчезновение народов, проживающих на территории Республики Крым (как результат духовного коллапса), являются ключевыми современными проблемами.

Возможно, вышеупомянутые проблемы способно преодолеть оптимально организованное духовно-нравственное воспитание, обеспеченное соответствующим юридическим регулированием. Предполагаем, что современное оптимальное воздействие естественного права на процессы духовно-нравственного воспитания в Республики Крым, с нашей точки зрения, может быть оптимально организовано только на основе соответствующих народных традиций.

К элементам права в теоретико-правовом измерении относят естественное и позитивное право. Позитивное (писаное) право – это создана юристами нормативная система общеобязательных, формально определенных, установленных и охраняемых государством правил поведения, регулирующих общественные отношения. Эта система может быть не идеальна, переменчива, конечная. Оптимальное практическое влияние этот элемент права осуществляет при соответствии основополагающей идеи, заложенной естественным (природным) правом – содействие развитию потенциальной творческой активности. Существование позитивного права связано с несоблюдением людьми норм естественного права и с возникновением государства. Как система источников публично признанного права, зафиксированного исходящим от государства законодательством, позитивное право является продуктом сознательного нормотворчества, имеет утилитарно-прикладную направленность и видит свое предназначение в служении интересам конкретного государства, является важной императивной составляющей процесса воспитания, в том числе патриотического и духовно-нравственного формирования граждан на основе народных традиций.

Естественное право – одна из главных парадигм теоретико-правового и юридического мышления, опирается на идею единых нормативно-ценностных принципов, которые господствуют в космосе, природе и обществе и способны быть мерилом справедливости законоположений, установленных государством. Практическое применение этой парадигмы позволяет оптимально регулировать общественные отношения, в том числе и в процессе воспитания. Вышеуказанная категория теории права понимается как передача и организация усвоения накопленного человечеством социально-исторического опыта, его духовной культуры. В ракурсе нашего исследования, естественное право – идеальная, неизменная, вечная нормативная система, оптимально регулирующая существование

Вселенной, в целом, и человеческого общества, в частности. Его идеи способны служить возрождению процесса традиционного воспитания, в том числе и в сфере современного духовно-нравственного формирования гражданина Российской Федерации, проживающего на территории Республики Крым. Указанный элемент права способствует существованию в человеческом обществе таких фундаментальных категорий культуры, как патриотизм, духовность, творчество, взаимопонимание, профессионализм.

Выводы. Современное духовно-нравственное воспитание в Республике Крым в естественно-правовом ракурсе связано с нормативно-правовым обеспечением следующих воспитательных процессов:

1) оптимизация современного семейного воспитания на основе соответствующих традиционных естественно-правовых норм (с крайне осторожным использованием положений ювенальной юстиции);
2) расширение, с целью формирования традиционного мировоззрения, изучения школьного курса «Основы религиозных культур и светской этики» с первого по одиннадцатый класс как основополагающего учебного предмета;
3) включение в содержание современных гуманитарных учебных курсов высшей школы следующих фундаментальных категории антропологии в естественно-правовом ракурсе: любовь, дух, душа, творчество, человек, совесть, культура, добро, благо.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗа: ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ

Болкунов И.А.

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. Достижение ВУЗом современного уровня невозможно без развития информационной образовательной среды (ИОС) учебного заведения. Создание ИОС охватывает все основные направления деятельности учебного заведения: учебную, научную, административную деятельность и т.д.

Цель и задачи исследования. Целью исследования является теоретическое обоснование последовательности (этапов) формирования ИОС ВУЗа. Такая среда способствует созданию условий, обеспечивающих совершенствование учебного процесса. В соответствии с целью определены задачи исследования: 1) проанализировать состояние проблемы формирования ИОС в ВУЗах; 2) выявить и обосновать содержание основных этапов формирования ИОС ВУЗа.

Методика исследования. Для решения поставленных задач использовались теоретические методы исследования – изучение и анализ

литературы, нормативных актов, систематизация, теоретическое моделирование.

Результаты исследования. Создание, накопление и использование различных электронных средств учебного назначения выявило ряд нерешенных проблем. А. А. Андреев выделяет [1]: отсутствие теории обучения в современных ИОС; нет требований к составу учебно-методических комплексов дисциплин и к представлению учебного материала в электронном виде, нет готовности преподавателей и обучаемых к включению в информационную образовательную среду, воспитательные проблемы, связанные с ограниченностью общения преподавателей и обучаемых и некоторые другие.

Кроме того, формирование ИОС находится на стыке информатики и педагогики, т.е. в создании среды должны принимать участие коллективы, состоящие из педагогов-предметников и IT-специалистов.

Необходимо срочное и комплексное решение этих проблем, иначе в создаваемых или уже существующих ИОС придется непрерывно вносить изменения, либо переделывать их при каждом изменении требований.

Можно считать, что начальным и обязательным этапом создания ИОС учебного заведения является этап первичного создания разнообразных электронных материалов учебного и методического характера, накопление фонда электронных образовательных ресурсов, приобретение опыта использования локальных сетей ВУЗа и возможностей глобальной сети Интернет в учебных целях [2].

Проект формирования ИОС состоит из ряда этапов. Этапы такого сложного, комплексного проекта, взаимозависимы и имеют параллельные связи.

Во-первых, построение информационной модели ВУЗа с последующим оформлением в виде нормативов и положений. Задача построения модели заключается в определении состава, структуры, содержания, характеристик необходимой информации, ее документальных или неформализованных источников, потребителей и направлений протекания процессов обмена, накопления, хранения, актуализации. Можно использовать информационную модель ВУЗа, предлагаемую А.В. Адаманским [1], основанную на концептуальной модели ФГС ВПО.

Во-вторых, создание программного комплекса, предоставляющего полный набор сервисов и информационных ресурсов, обеспечивающих учебный процесс в ВУЗе, включая интерактивное взаимодействие обучаемого с преподавателем, контроль получаемых знаний и накопление информации о ходе обучения.

Среди программных средств организации электронного обучения можно выделить следующие группы: авторские программные продукты (Authoring Packages); системы управления контентом (Content Management Systems – CMS); системы управления обучением (Learning Management

Systems – LMS); системы управления учебным контентом (Learning Content Management Systems – LCMS). Внедрение любой системы требует определения шаблонов, компонент. Необходима практическая работа по наполнению информацией стандартных блоков учебного контента формируемой среды: стандарты, учебные планы, программы и материалы учебных курсов

Организация электронной библиотеки вносит важный вклад в формирование учебного содержания в ИОС. Обеспечивается свободный доступ пользователям к учебным и научным электронным ресурсам.

В-третьих, создание условий для оперативной работы с информацией, представленной в различном виде, для всех участников образовательного процесса с учетом требований информационной модели. Речь идет и о наличии в необходимом количестве и доступности компьютеров и программного обеспечения, о системах современных коммуникаций, включая локальные сети ВУЗа, наличие широкополосного доступа в глобальную сеть Интернет, установку дополнительного оборудования для доступа к информационным ресурсам с использованием мобильных устройств, например, Wi-Fi-роутеров.

Выводы. Совершенствование учебного процесса в ВУЗе заключается в оптимизации пропорций применяемых информационных технологий, электронных и традиционных образовательных ресурсов в рамках единой ИОС. В концепции информационного развития ВУЗа должны выделяться этапы: разработка и применение информационной модели, программно-аппаратное обеспечение ИОС и ее наполнение учебно-методическим контентом.

Литература:

1. Адаманский А. В. Информационная модель управления высшим учебным заведением / А. В. Адаманский // Вестник НГУ. Серия : Информационные технологии. – 2010. – Том 08, Выпуск № 3. – С. 55–65.
2. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
3. Резник Б. Л., Гнитецкая Т. Н. Информатизация образования в Дальневосточном федеральном университете [Электронный ресурс] / Б. Л. Резник, Т. Н. Гнитецкая // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №12(20) URL: http://sisp.nkras.ru/ (дата обращения: 12.08.2015)

ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ РАЗВИТИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В КРЫМУ

Долецкая С. В.
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры истории и

правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. В данных тезисах рассматриваются основные этапы развития краеведения в Крыму, выделяются наиболее значительные события в истории краеведения.

Цель и задачи исследований. Сформировать представление о развитии краеведения в Крыму; охарактеризовать состояние краеведческих знаний в хронологической последовательности; выделить события, имеющие общеисторическое значение.

Результаты исследований. Традиционно, первым исследователем Крыма считается Геродот – древнегреческий учёный, который посвятил четвёртую книгу своей «Истории» Северному Причерноморью и оставил сведения по истории, этнографии и географии данного региона. Отдельные сведения подобного характера дает римский историк Аммиан Марцеллин, древнегреческий географ Страбон. Однако более определенные представления о племенном мире региона, античном и средневековом Крыме, были получены благодаря археологическим раскопкам и исследованиям сохранившихся памятников истории и культуры.

Долгое время краеведческие сведения носят случайный характер, и только в конце XVIII века появляются систематические труды. Часть из них была весьма субъективной, не имела определенной структуры, но выигрывала за счет эмоциональности и живости изложения. Это записки путешественников, которые являются ценными источниками информации вплоть до XX века. Другая часть – труды, написанные по инициативе Петербургской академии наук, отчеты научных экспедиций. Эти исследования были продуктами своей эпохи, часто содержали статистические неточности, давали сведения, связанные с историей, географией, природой и культурой региона, т. е., непосредственно, краеведческого характера.

Первые обобщающие труды появляются сер. XIX в., среди них можно отметить исследование П. Леонтьева «Обзор исследований о классических древностях северного берега Черного моря», работу В. Юргевича посвященную археологии полуострова. В XIX веке происходит становление почти всех наук, работают университеты и научные общества по исследованию истории и природы, организовывается Одесское общество истории и древности, Крымский горный клуб, Крымское товарищество исследователей и любителей природы. Весомым событием в научной жизни Крыма стало учреждение Таврической ученой архивной комиссии (ТУАК), публиковавшей, в дальнейшем, сборник трудов «Известия Таврической Учёной Архивной Комиссии» (ИТУАК). Всего появилось на свет 57 томов, без ссылки на которые не обходится ни один серьезный краеведческий труд. Те исследователи, которые планомерно работают в своих областях знаний, оставляют, как правило, наследие краеведческого характера (А. Бертье-

Делагард, П. Кеппен, А. Маркевич, П. Паллас, Х. Стевен и др.).

В этот период, курсы отечествоведения и родиноведения были даже введены в школах как обязательные к изучению, появились соответствующие учебники. Возникло и развивалось движение отечествоведения вокруг созданного в 1845 году Русского географического общества.

Уже тогда Крым активно посещали писатели, поэты, они создавали здесь свои произведения, внося тем самым свою немалую лепту в развитие краеведения (М. Горький, Л. Толстой, Л. Украинка, А. Чехов).

В начале XX в. все большее значение приобретают научные сборники, издающиеся с определенной периодичностью. Двенадцать томов «Записок» выпустило Крымское товарищество исследователей и любителей природы, организованное в 1910 г. Подавалась краеведческая информация на достаточно высоком уровне. Так, одним из активных членов Товарищества был, например, В. Вернадский.

20-е гг. XX в. принято называть «золотыми» в истории краеведения. Устанавливается советская власть, которая берет под свой контроль памятники старины и искусства. Учреждается Крымский отдел по делам музеев и охраны памятников искусства, старины, природы и народного быта (КрымОХРИС), с деятельностью которого связаны основные этапы развития музейного дела в Крымской АССР.

После окончания Гражданской войны началась подготовка к Первой Всероссийской конференции обществ по изучению местного края, которая состоялась в конце 1921 года в Москве. Был образован общеметодический и организационный центр – Центральное бюро краеведения при Академии наук во главе с С. Ольденбургом. По-прежнему функционировала ТУАК, благодаря которой были спасены от уничтожения сотни тысяч архивных документов, оперативно организован Крымский центральный архив. На базе собранных ТУАК коллекций, в 1921 году были основаны Центральный музей Тавриды (ныне – Крымский краеведческий музей), а также крымоведческая библиотека «Таврика». В 1926 г. в юбилейном сборнике «Весь Крым», печатается библиография по крымоведению советского периода из 720 наименований, составленная В. Симоновским.

Постепенно краеведческая работа охватывает библиотеки. Так Центральная областная библиотека Крыма в Симферополе вела краеведческую работу и имела краеведческий фонд из 136 книг, тогда как общий фонд составлял 217923 экземпляра. Однако это явление не было повсеместным, национальная библиотека в Евпатории, например, такой работы не вела, а фонд краеведческой литературы имела около 300 экземпляров, при общем количестве 20 тыс. единиц.

Статус Всесоюзной здравницы, полученный в 1920 году, привлекает к Крыму все большее внимание. Из практической необходимости возникает еще одно направление исследований краеведческого характера – курортное. Особенно востребованы были работы по лечебным свойствам Южнобережья

и сакских грязей.

Среди писателей и поэтов, проживавших в Крыму и писавших о нем, в этот период более всего известны В. Маяковский, М. Волошин, С. Сергеев-Ценский, А. Грин, И. Шмелёв, К. Тренёв, И. Сельвинский. Совместные усилия ученых и деятелей культуры позволили создать представление о Крыме на протяжении всей его истории.

Ощутимый вклад в изучение Крыма в период новейшей истории сделали А. Непомнящий, В. Потехин, В. Тур, С. Филимонов, И. Храпунов. В последние годы интерес к краеведению заметно возрос, особенно активно развивается общественное движение, которое часто становится инициатором краеведческих мероприятий различного уровня. Еще в 1920–1930-е гг. в Москве существовало Российское общество по изучению Крыма (РОПИК), закрытое в период репрессий конца 30-х гг. В 2011 г. оно было воссоздано и стало региональным отделением Союза краеведов России (СКР). Историко-краеведческие «Крымские чтения» проходят под руководством сотрудников РОПИК с 2011 г. Секция «Краеведение Крыма: история, источники, историография, практика исследований» была создана в июне 2012 г. в рамках Шестых всероссийских краеведческих чтений. Последние на сегодня, Девятые всероссийские краеведческие чтения прошли в мае 2015 г. в Москве и в Воронеже. Необходимую на современном этапе координацию краеведческой работы с образовательными учреждениями городов и районов Республики Крым осуществляет государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования республики Крым «Центр детско-юношеского туризма и краеведения».

Выводы: Крымское краеведение имеет глубокие исторические корни, оно развивается в хронологической последовательности, накапливая сведения, во все периоды истории региона. Интерес к истории края возрастает в современном мире, и краеведение способствует решению ряда важных задач в экономической, педагогической, культурной сферах. Краеведение обладает мощным потенциалом методов и средств, которые накапливались в течение веков, и дают ему возможность оставаться конкурентоспособным даже в современном информационном пространстве.

Литература:

1. Афанасьев, О. Е. Перший санаторій-курорт Південно-Східної України початку XX століття // Краєзнавство. – 2012. – Вип. 1. – С. 123–128.
2. Голоцван, К. В. Становление массового туризма в России в конце XIX – начале XX века (Крым, Кавказ, Волга) : Автореф. дисс. … к-та ист. наук: 07.00.02. – Отечественная история. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2009. – 25 с.
3. Мальгин, А. В. Русская Ривьера: Курорты, туризм и отдых в Крыму в эпоху Империи. Конец XVIII – начало XX в. – Симферополь : Сонат, 2004. – 352 с.

4. Непомнящий, А. А. Развитие исторического краеведения в Крыму в XIX – начале XX века: Учебное пособие. – Симферополь : Таврия, 1995. – 105 с.
5. Храпунов, И. Н. История древнего Крыма / И. Н. Храпунов. – Симферополь : ДОЛЯ, 2005. – 269 с.

СОВРЕМЕННАЯ ЗАПАДНАЯ ФИЛОСОФИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ

Земцов И.П.
кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал), ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. Современный мир динамично развивается, меняются ценностные приоритеты и ориентиры. В такой ситуации легко потерять смысл жизни. Восстановлению укорененности в мире может способствовать только целостное мировоззрение. Одной из мировоззренческих форм духовного освоения мира является философия, поэтому представляется актуальным рассмотрение того, каковы черты современной философии и как они способствуют обретению стабильности современного человека в мире. Ограничимся западной философской традицией.

Цель и задачи исследования. Цель тезисов состоит в том, чтобы выявить основные черты современной европейской философии, а задача – в том, чтобы проследить как эти черты отражены в истории западной философии.

Результат исследований. Одним из современных философских направлений, оказавшим влияние на всю западную философию является феноменология. Его основателем был немецкий философ Эдмунд Гуссерль (1859-1938). С самого начала мыслитель поставил перед собой задачу нахождения аподиктических основ философского знания и знания вообще. Для этого он предпринял попытку описать чистое сознание индивида. С этой целью, по мнению Гуссерля, необходимо «погрузиться» в него и «вынести за скобки» все, что привнесено в сознание извне, т.е. конкретное содержание нашего сознания, а также все, что относится к понятию эмпирического «Я». Результатом такой операции, считал немецкий философ, является выявление структуры субъекта, так называемого «трансцендентального субъекта». Трудности, с которыми столкнулся Гуссерль, заключались в объяснении связи трансцендентального субъекта с миром и другими трансцендентальными Я. Поздние работы философа были посвящены их преодолению.

Следующий, кто уделил этим вопросам большое внимание, был ученик Гуссерля Мартин Хайдеггер (1889-1976). Основные усилия мыслителя были направлены на то, чтобы объяснить возможность понимания и познания мира. Центральное место в этом Хайдеггер отводит субъекту, который,

посредством творческой языковой деятельности, преобразует объект познания. По мнению Поля Рикёра (1913-2005), главное в философии мыслителя – это описание индивида как сущего, чье существование заключается в понимании бытия. Сам же французский философ считал, что при изучении субъект-объектных отношений необходимо, прежде всего, обратить внимание на то, что происходит с субъектом познания в процессе его взаимодействия с объектом познания и коммуникации с другими субъектами.

Французский философ Юлия Кристева (род. 1941) и близкие к ней по взглядам мыслители исследуют проблемы объяснения творческой деятельности субъекта. Здесь открывается много сложностей, вплоть до постановки вопроса о принципиальной возможности или невозможности постижения этого феномена.

Подводя предварительные итоги, можно сказать, что основной темой современной западной философии является проблема субъект-объектных отношений. При этом важно понять, принадлежит ли эта проблема только западной философии последнего столетия, или же она присуща всей западной историко-философской традиции. Представляется, что надо принять второй вариант ответа. Это можно выяснить, если обратиться к истории европейской философии.

Примем современную точку зрения на историю философию, согласно которой субъект-объектные отношения в европейской философии развивались в русле оппозиции «расчленения» субъекта и его «размыкания». Это подразумевает потерю целостности субъекта вследствие вычленения в нем телесного, чувственного, рационального и интуитивного начал и попытку обретения собственной целостности через объединения с миром.

Выделение чувственного и рационального начал в человеке впервые четко прослеживается в элейской школе, интуитивное постижение мира доминирует в учении Платона (427-347), а попытка построить мировоззрение исключительно на рациональных началах – в учении Аристотеля (384-322).

В Средние века объяснение мира строилось почти исключительно с опорой на мистическую интуицию.

В Новое время Рене Декарт (1596-1650) выделил субъект сознания в качестве основы своего миропонимания, а Иммануил Кант (1724-1804) – субъект познания. Тенденция к рационализации субъекта нашла свое продолжение и логическое завершение в учении Георга Вильгельма Фридриха Гегеля (1770-1831). В этом учении практически исчезает субъект познания, т.к. в основе мира находится Абсолютная идея – объективно-идеалистическое начало.

Как реакция на чрезмерную рационализацию субъекта появляются иррационалистические философские направления (Сёрен Кьеркегор (1813-1855), Фридрих Ницше (1844-1900) и т.д.), в которых чувственная и интуитивная составляющие индивида выдвигаются на первый план.

Развиваются различные религиозные учения (например, исихазм), в которых целью человеческого существования объявляется подготовка индивида к встрече с Богом. Считается, что богообщение воссоздает целостность субъекта.

Выводы. Таким образом, субъект-объектные отношения в европейской философской традиции имеют тенденцию развития от разделения субъекта и объекта вследствие «расчленения» субъекта на телесные, чувственные, рациональные, интуитивные составляющие к размыканию субъекта по отношению к объекту и обретение единства с ним и собственной целостности. В настоящее время эти идеи разрабатываются в синергийной антропологии.

Литература:

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1 / Пер. с нем. А. В. Михайлова. Вступительная статья В. Куренного. – М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. – 336 с.
2. Гуссерль Э. Картезианские медитации / Пер. с нем. В.И. Молчанова. – М.: Академический Проект, 2010. – 229 с.
3. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Пер. с нем. – СПб. : Владимир Даль, 2004. – 399 с.
4. Гуссерль Э. Логические исследования. Т. I: Пролегомены к чистой логике / Пер. с нем. Э.А. Бернштейн под ред. С.Л. Франка. Новая редакция Р.А. Громова. – М. : Академический Проект, 2011. – 253 с.
5. Гуссерль Э. Логические исследования. Т. II. Ч. 1: Исследования по феноменологии и теории познания / Пер. с нем. В.И. Молчанова. – М. : Академический Проект, 2011. – 565 с.
6. Кристева Ю. Семиотика: Исследования по семанализу / Пер. с фр. Э.А. Орловой. – М. : Академический Проект, 2013. – 285 с.
7. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. Пер. с фр. – М. : Академический Проект, 2008. – 695 с.
8. Хайдеггер М. Бытие и время. Пер. с нем. – М. : Ad Marginem, 1997. – 452 (XI) с.
9. Хоружий С.С. Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010. – 688 с.

«ПРИМОРСКАЯ САНАТОРИЯ» В ЕВПАТОРИИ

Ивлева Я.А.
кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. В тезисах рассматривается история санатория «Приморский» в Евпатории в период его становления и расцвета (1904-

1914 гг.). Литература по данному аспекту краеведения представлена широко, но односторонне. К тому же очень часто она содержит множество разных ошибок. Таким образом, возникает необходимость более подробно рассмотреть некоторые аспекты истории санатория, и ныне активно функционирующего.

Цель и задачи исследования – рассмотреть историю «Приморской санатории» в 1904-1914 гг., выявить условия ее появления, устройство, порядок работы и оплату процедур.

Результаты исследования. С конца XIX в. в Евпатории началась курортная лихорадка. К началу XX в. появляются санатории, которые представляют собой сложные лечебные организации, присоединившие к естественным формам лечения технические усовершенствования медицины. Первым евпаторийским санаторием стал «Приморский», основателем его был Николай Дмитриевич Лосев. Им был создан санаторий «Приморская лечебница-санатория по системе доктора Ламана», где применялись методы лечения естественными силами природы, что было новым в Евпатории. В январе 1904 г. он обратился в Евпаторийскую городскую думу с просьбой выделить ему в аренду на 40 лет территорию – для организации санатория. Город выделил участок при определенных условиях [1; 4].

Не будучи ни специалистом в области курортологии, ни врачом, Н.Д. Лосев активно берется за неизвестное ему дело. Финансовые трудности вынудили его привлечь к делу компаньонов. В архивных документах говорится о том, что общий вклад в «Приморскую санаторию» составлял 130 тыс. руб. (а не 40-50 тыс., как планировал Лосев), и здесь же приводятся сведения о вкладах самого Лосева и его компаньонов. Директором и заведующим хозяйственной и административной частью санатория стал Лосев [3].

Строительство зданий санатория было закончено 1 августа 1906 г. Были построены пансионат с одно-двухместными номерами, столовая, гимнастический зал и др. Санаторий был хорошо оборудован и довольно комфортабелен, размещался вблизи моря, недалеко от Шакаевского сада. Гидротерапия, воздушные, солнечные и песочные ванны были устроены в садиках с двумя отделениями: для мужчин и женщин. Все здания и сад при санатории освещались электричеством от собственной электрической станции. В санатории имелись: артезианский колодец, водопровод во всех зданиях и телефон (уже в более позднее время) [2, с. 105-106]. Первоначально санаторий мог принимать в год 600-700 отдыхающих. С 1913 г. санаторий перешел в собственность врачей Я.И. Гольденштейна, В.С. Марковича, А.Г. Хохловкина и доктора медицины М.П. Сумцова.

В лечебнице применялось лечение воздухом, светом, солнцем, водой, массажем, врачебной гимнастикой и др. Также в качестве одного из методов применялся диетически-лечебный стол. Подробный перечень различных способов лечения был напечатан в специальной книжке, которая выдавалась

каждому больному при поступлении в «Санаторию» для назначения лечения врачом.

В «Приморской санатории» лечили такие группы болезней, как: заболевания периферической и центральной нервной системы, опорно-двигательного аппарата, органов кровообращения, дыхательной системы, мочеполовой среды, женские болезни и др. Правила приема в санаторий были достаточно строгими. Туда не принимались душевнобольные, алкоголики, больные туберкулезом, кожными болезнями, а также предусматривались дополнительные меры для больных с плохими зубами.

Обычно курс лечения продолжался 1,5-2,5 месяца. Такой же срок требовался на проявление результатов лечения. Для отдыхающих в санатории были установлены определенные правила поведения: требовалось точно соблюдать правила учреждения, соблюдать чистоту, ложиться спать не позднее 22 ч., запрещалось курить в санатории, играть в азартные игры на деньги, больным рекомендовалось не разговаривать о своих болезнях.

В целях более обстоятельного обследования и изучения течения болезни в «Санатории» была открыта в сезон 1910 г. лаборатория для химико-микроскопических анализов, где врачами проводились необходимые исследования. В это же время лечебные средства санатория увеличились на рентгеновский кабинет.

Плата за лечение в санатории в разные периоды была различной. В 1907 г. за первый врачебный осмотр платили 5 рублей; плата за полный пансион с лечением составляла 35 рублей в неделю; приходящие больные платили 30 руб. неделю. Врачи пользовались при лечении скидкой 30 %, дети до 10 лет – 50 %. Плата производилась за неделю вперед, уплаченные деньги не возвращались [5, с. 19-20].

В 1912 г. за первый врачебный осмотр больного до назначения лечения единовременно уплачивалось в контору 10 рублей; с живущих в «Санатории» за пользование лечением, содержанием, комнатой с постельным бельем, электрическим освещением, взималось 42 рубля в неделю. С детей до10 лет за пансион взималось 17 рублей 50 копеек, а с лечением – 24 рубля 50 копеек в неделю. Приходящие больные платили 35 рублей неделю, дети до 10 лет платили за содержание 10 рублей 50 копеек, а с лечением – 21 рубль в неделю. Врачи в этот период пользовались при лечении скидкой 20 % [6, с. 115-116].

Выводы. С появлением санатория росла его известность, и он стал привлекать в Евпаторию больных с разных концов России, что в значительной степени способствовало развитию курорта. Известно, что в 1916 г. санаторий посещала императорская семья.

Литература:

1. Государственный архив в Республике Крым. – Ф. 681. Постановления Евпаторийской городской управы. – Оп. 2. – Д. 377. – 99 л.

2. Курорт Евпатория в Крыму. Приложения к Новейшему путеводителю по Крыму на 1914 г. (III издание). – Евпатория : Издательство Кагановича З.Б. и К°, 1914. – 132 с.
3. Павленкова Н. Первая в России… // Евпаторийская здравница. – 1986. – 23 мая.
4. Постановления Евпаторийской Городской Думы за 1904 год. – Евпатория : Типография М.Л. Мурованского, 1905. – 329 с.
5. Приморская санатория (Рекламная брошюра). – Одесса : Типография Южного Русского Общества Печатного Дела, 1907. – 26 с.
6. Целительные силы курорта Евпатории: Сборник статей / Под общей ред. А.М. Брамсона. – Евпатория : Издание Евпаторийского общества курортного благоустройства, 1912. – 133 с.

ГОСУДАРСТВЕННО-ЦЕРКОВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XIX в.)

Мурадасылова Ш.М.
ассистент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. Россия на современном этапе переживает новый этап исторического развития – этап построения национальной государственности, становления демократических принципов общественного строя. Особое значение для демократического государства играет религиозный фактор. Его влияние на разные области общественно-политической жизни усиливается ежегодно. В связи с этим перед обществом и государством появился вопрос о правовой, демократической регуляции взаимоотношений органов государственной власти и религиозных организаций, а также удовлетворение запросов верующих на основе гуманистических принципов свободы совести. Особое место в истории России занимало православие. Анализ истории его развития и деятельности позволяет глубже изучить процессы формирования духовности общества. Явно, что без знаний о других, не менее значимых для развития общества вероисповеданий, невозможно составить полное представление об истории России и отдельных ее частей. Изучение вероисповедной политики российского государства периода империи расширяет знания об истории нашего многонационального государства, истории её народов, истории культуры.

Цель исследования заключается в том, чтобы на основе проработки привлеченных к работе исторических источников, достижений историографии, достижений современной методологии, осуществить комплексное освещение и обобщение вопроса вероисповедной политики Российской империи в исследуемый период.

Методологическая основа исследования – универсальные научные принципы историзма, объективности, познания, многофакторности и

всесторонности. Ввиду специфики исследуемого вопроса, конкретно проблемными становятся методы периодизации (при рассмотрении вероисповедной политики) и анализа правовых норм (во время работы со значительным количеством документов актового характера). Таким образом, указанные методы исследования дают возможность воспроизвести целостную картину вероисповедной политики самодержавия исследуемого периода.

Результаты исследования. Во второй половине XIX в. в связи с развитием буржуазных отношений происходят крупные изменения внутри общества и государства, что повлияло на государственную вероисповедную политику и на отношение общества к религии. Особенно интенсивно изменялась вероисповедная ситуация в начале XX в. с введением нового религиозного законодательства, которое при сохранении привилегированного положения государственной Русской православной церкви (РПЦ) очень медленно, но тем не менее продвигалось в сторону введения в Российской империи веротерпимости и свободы вероисповедания.

В этот период происходят и глубокие изменения в религиозной жизни общества, всё более остро встаёт вопрос о необходимости внутрицерковных реформ, всё чаще говорится о кризисном состоянии православия, о порочности системы государственного управления церковью. В обществе происходит активное создание протестантских общин (евангельских христиан, баптистов и штундистов, адвентистов седьмого дня, свидетелей Иеговы). Цивилизованные отношения между государством и церковью оказывают благотворное влияние на развитие духовной культуры общества. В настоящее время, когда в Конституции России закреплён принцип свободы совести, очень важно определить место Церкви в государстве. Как писал философ И.А. Ильин: «… церковь и государство взаимно инородны – по установлению, по духу, по достоинству, по цели и способу действия» [1, с. 40].

В XIX в. в государственно-церковных отношениях выделяли две стадии: государство, «ставшее из конфессионального неконфессиональным», «невероисповедным» и – культурное государство, где проявлялось господство свободы совести.

Значительное внимание государственно-конфессиональным взаимоотношениям уделяли русские консерваторы XIX – начала XX вв. – К.П. Победоносцев и Л.А. Тихомиров. Они считали, что в Россиийской империи были особые отношения между государством и конфессиями, называя эти отношения – «симфонией властей», т.е. обоюдном согласии и государства, и церкви, при том, что каждый из них независим друг от друга. Так, например, К.П. Победоносцев утверждал, что разделение государства и церкви невозможно. Он отмечал: «Политическая наука построила строго выработанное учение о решительном разделении Церкви и государства, учение, вследствие коего, по закону, не допускающему двойственного

разделения центральных сил, Церковь непременно оказывается на деле учреждением, подчинённым государству… Этой теории, сочинённой в кабинете министра и учёного, народное верование не примет. Во всем, что относится до верования, сознание народное успокаивается только на простом и цельном представлении, объемлющем душу, и отвращается от искусственно составленных понятий, когда чует в них ложь или разлад с истиною» [2, с. 401].

Другой русский консерватор Л.А. Тихомиров считал, что государству необходимы «правильные отношения с церковью и конфессиями». Он утверждал, что государство и церковь должны существовать не зависимо друг от друга, должны быть отделены друг от друга. Л.А. Тихомиров писал – «При нормальном состоянии Церкви и государства порабощения ни с той, ни с другой стоны быть не может… Сфера действия церковной власти есть духовный мир человека, человеческая душа… Возрождающая сила Церкви оказывает помощь душе в её борьбе с греховными стремлениями. К этому назначению призвана церковная власть. Мир, с его политическими, экономическими и т.д. стремлениями, не её область: здесь действует государство» [4, с. 479].

Учитывая выше сказанное, государство, в лице царской власти частично подтверждало принцип веротерпимости при абсолютном главенстве православной веры. Так, в ст. 62, гл. 7 «О вере» «Основных государственных законов» сказано, что «Первенствующая и господствующая в Российской Империи вера есть Христианская Православная Кафолическая Восточного Исповедания. Император, яко Христианский Государь, есть верховный защитник и хранитель догматов господствующей веры, и блюститель правоверия и всякого в Церкви святой благочиния» [3, с. 6], что подтверждает господство православной веры в империи. В ст. 66 говорилось о предоставлении религиозных прав подданным Российской империи – «Все, не принадлежащие к господствующей Церкви, подданные Российского Государства, природные (а) и в подданство принятые (б), также иностранцы, состоящие в Российской службе, или временно в России, пребывающие (в), пользуются каждый повсеместно свободным отправлением их веры и богослужения по обрядам оной. Свобода веры присвояется не токмо христианам иностранных исповеданий, но и евреям, магометанам и язычникам: да все народы, в России пребывающие, славят Бога Всемогущего разными языки по закону и исповеданию праотцев своих, благословляя царствование Российских Монархов и моля Творца вселенной об умножении благоденствия и укреплении силы Империи» [3, с. 7]. Таким образом, можно выстроить иерархию религий в Российской империи – господствующим являлось православие, вслед за ним стояли католичество, протестантизм, армяно-григорианская, армяно-католическая церкви, и только после христианской конфессии следовали – ислам и караимизм. Внеисповедное состояние государством не признавалось. Относительно управления делами

этих конфессий в ст. 68 «Основных законов» было сказано: «Дела церковные христиан иностранных исповеданий и иноверцев в Империи Российской ведаются их духовными властями и особенными правительствами, Верховной Властью к сему предназначенными» [3, с. 7]. Это свидетельствовало об отсутствии в Российской империи отлаженного механизма правового регулирования межконфессиональных и государственно-конфессиональных отношений.

Выводы. В поликонфессиональном государстве, каковым являлась Российская империя, система государственной церковности не могла быть органичной, поскольку предполагала зависимость прав граждан от их вероисповедания.

Литература:

1. Ильин И.А. О государственной форме / И.А. Ильин // Советское государство и право. – 1991. – №11. – С. 40.
2. Победоносцев К.П. Церковь и государство / Победоносцев К.П. – М. : АНО «Развитие духовности, культуры и науки», 2004. – С. 386–419.
3. Полный свод законов Российской империи в 2- кн. / под ред. А.А. Добровольского. – Кн. 1 (Т. 1. Ч. 1). – 1906. – С. 6–7.
4. Тихомиров Л.А. О вере и Церкви в государстве / Тихомиров Л.А. – М. : «Москва», 2003. – С. 478–480.

СОВЕРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

Скрябина Т.О.
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры истории и правоведения, Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. Критерием качества профессионально-педагогической подготовки, выступает профессиональная компетентность будущего учителя истории, которая наиболее полно отражает весь спектр требований, предъявляемых обществом и государством в XXI в. В связи с этим подготовка специалистов является одной из приоритетных задач современного профессионального образования. Развитие школы может осуществляться посредством инноваций. Под инновационной деятельностью понимается деятельность по разработке, поиску, освоению и использованию новшеств, осуществлению нововведений. Будущий учитель истории, применяя в своей педагогической деятельности современные инновационные технологии обучения, реализует на практике знание психолого-педагогических основ обучения, умение моделировать деятельность, прогнозируя конечный результат.

Цель и задача статьи – исследование проблемы подготовки будущего учителя истории к профессиональной деятельности.

Методика исследования: анализ современных научных публикаций и трудов по теме исследования.

Результаты исследования. Обучение в ВУЗе должно обеспечить формирование личности учителя истории с такими качествами, которые соответствовали бы современным требованиям общества и школы и гарантировали бы успех в педагогической деятельности с самого начала [1].

Профессиональное обучение и воспитание будущего учителя характеризуется исследователями как всестороннее развитие личности студента, раскрытие его творческого, личного и духовного потенциалов, обретение будущим специалистом умения самостоятельно и критически мыслить, находить рациональные пути решения возникающих проблем, применять полученные знания в новых, постоянно изменяющихся условиях современной жизни [3].

Из всего многообразия инновационных направлений в развитии современной дидактики особое место занимают современные образовательные технологии. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий.

В настоящий момент в школьном образовании применяют самые различные педагогические инновации [4, с. 15]. Можно выделить следующие наиболее характерные инновационные технологии.

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении. Внедрение ИКТ в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе (в его профессиональном аспекте).

2. Личностно – ориентированные технологии в преподавании предмета. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бес конфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов.

3. Информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьников. Применение такой инновационной технологии, как информационно – аналитическая методика управления качеством обучения позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого ребенка в отдельности, класса, параллели, школы в целом.

4. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика. Является неотъемлемым фактором в современных условиях обучения. Реализуется в виде вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности: участие в культурно-массовых мероприятиях по национальным традициям, театре, центрах детского

творчества и др.

5. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса. Здесь могут реализовываться как уже известные и зарекомендовавшие себя приемы, так и новые. Это - самостоятельная работа с помощью учебной книги, игра, оформление и защита проектов, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», групповые, дифференцированные способы обучения - система «малых групп» и др. Обычно в практике применяются различные комбинации этих приемов.

6. Игровые технологии в процессе обучения и воспитания школьников Игра – это то - средство, где воспитание переходит в самовоспитание. Уникальность игры в том, что именно игра и есть та деятельность, в процессе которой формируется человеческое воображение, без которого невозможно никакое творческое проявление личности.

7. Традиционные технологии – технологии, построенные на объяснительно-иллюстративном способе обучения. При использовании данной технологии учитель основное внимание в своей работе отводит трансляции готового учебного содержания. При подготовке к урокам учитель озабочен поиском наиболее эффективных вариантов изложения нового материала и сопровождающей рассказ наглядности.

Опыт современной российской школы располагает широчайшим арсеналом применения педагогических инноваций в процессе обучения и воспитания. Эффективность их применения зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации, материально-технической базы учреждения.

Исходя из современных требований, можно определить основные пути развития профессиональной компетентности будущего учителя истории [5]:

- работа в методических объединениях, творческих группах;
- исследовательская, экспериментальная деятельность;
- инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий;
- различные формы педагогической поддержки;
- активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах, форумах и фестивалях;
- обобщение собственного педагогического опыта;
- использование современных инновационных технологий обучения;
- создание Портфолио учителя.

Таким образом, обучение истории с использованием современных инновационных технологий обучения истории способствуют передаче подрастающим поколениям опыта творческого мышления, поисковой деятельности по решению заданий, что способствует созданию условий для стабильного прогрессивного развитого общества.

Выводы. Перед высшим педагогическим учебным заведением стоит задача развивать важные личностные и профессиональные качества будущего учителя истории, которые обеспечивали бы успех в профессиональной деятельности. Будущий учитель истории должен владеть современными инновационными технологиями обучения, знаниями в области преподаваемого предмета, уметь выбирать собственную стратегию профессиональной деятельности, быть ответственным за принимаемые самостоятельные решения.

Профессиональная компетентность учителя представляет собой интегративное многоуровневое личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, совокупности системных знаний, умений и навыков, практического опыта, рефлексивной деятельности, диалогической культуры, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности педагога к эффективному решению образовательно-воспитательных задач.

Литература:

1. Глузман, А. В. Профессионально педагогическая подготовка студентов ун иверситета: теория и опыт исследования / А. В. Глузман. – К. : Вища школа, 1998. – 251 с.
2. Кукушин, В. С. Современные педагогические технологии / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 384 с.
3. Мухина, С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 384 с.
4. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
5. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

ЭКОНОМИКА КРЫМА ПОСЛЕ ВОСТОЧНОЙ ВОЙНЫ

Абкаимов Р.Л.
студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Аджиева Л.С.

Введение. Известно, что Восточная война стала суровым испытанием для социально-экономического развития Крыма. Города и села были в упадке. Особенно пострадало сельское хозяйство: большая часть виноградников, садов и часть лесов были вырублены, сократилось поголовье рогатого скота, не хватало рабочих рук, поскольку местное население было занято восстановительными работами.

Цель статьи: проанализировать экономическое развитие Крыма после Восточной войны.

Методика исследования: анализ научных публикаций и трудов по

теме исследования.

Результаты исследования. Во второй половине XIX в. сельское хозяйство Крыма перестроилось в соответствии с нормами капиталистической конкуренции, которая вынуждала крупных землевладельцев прибегать к улучшениям способа обработки полей и применению сельскохозяйственных машин. Утверждение капиталистического способа производства, завершение колонизации полуострова, открытие всех пригодных для сельского хозяйства земель, проведение важнейших транспортных коммуникаций способствовали развитию местной промышленности, позитивно повлияли на общее состояние сельского хозяйства Крыма.

На рубеже 1850-1860-х годов Крым и особенно его Южный берег был слабо освоенным и развитым. Из-за отсутствия транспортных путей значительная часть выращенной продукции портилась при перевозке. Вместе с тем, уже в начале 1860-х годов экономическая обстановка на полуострове начала меняться. Сильно на это повлияла промышленная революция, благодаря которой в регионе утвердился капитализм. Регион постепенно начал утверждаться как зона международного экономического сотрудничества. Евпатория, Феодосия, Севастополь достигли статуса коммерческо-торговых городов, через которые с Ближнего Востока, из Средиземноморья, Европы в Крым шли различные товары [1, с. 10; 5, с. 18].

Крым ставал одновременно торговой и военной базой империи в Причерноморье, известным курортом, образцом в ведении сельского хозяйства. Наладились торговые связи. Чиновники Министерства государственного имущества, изучая экономические проблемы Российской Империи и хозяйства Крыма, решили для развития отдельных аграрных отраслей максимально привлекать научные учреждения [1, с. 11].

Постепенно Южный берег Крыма обрел статус важного центра сложных вопросов мировой европейской политики. Именно тут определялись векторы так называемых Балканской и Восточной политики Российской империи. Благодаря развитию хозяйственной специализации, усиливались экономические связи между отдельными районами, набирал обороты товарный обмен и утверждался внутренний аграрный рынок.

Земская реформа и начало деятельности в октябре 1866 г. Таврического земства открыли новые возможности для решения многих вопросов повседневной жизни [4, с. 349].

Власти старались сделать из полуострова экономически и социально достаточный регион, поэтому максимально развивала виноградарство, табаководство, растениеводство, виноделие. Одновременно велся поиск рациональных форм хозяйствования, освоения новых сельскохозяйственных угодий. Необходимо было возрождать виноделие. Если в 1853 г. в Таврической губернии вырабатывалось 429,7 тыс. ведер вина, то в 1857 г. уровень производства снизился почти в 3 раза [2, с. 27]. В 1867 г. удалось

достичь 88% довоенного уровня развития виноделия. Новые и обновленные плантации начали появляться в различных регионах Крыма. К середине 1870-х годов на полуострове объемы ежегодного производства были доведены до 600 тыс. ведер [3, с. 27], из которых 250 тыс. приходилось на Южный берег Крыма. Особенно бурно начало развиваться виноградарство в районе Ялты, где уже в 1848 г. насчитывалось около 1600 га виноградников. Бурный рост виноградарства на Южном Берегу Крыма наблюдался до 1853 г. Начавшаяся на полуострове война не только прекратила дальнейший рост виноградарства, но и привела к значительному сокращению виноградников, особенно в районе Севастополя – Балаклавы. Виноградарство и виноделие восстанавливались медленно и достигли довоенного уровня только в 1865 г.

В развитии садоводства значительную роль сыграл Никитский ботанический сад. На его базе было создано большое количество казенных и многочисленная сеть частных садов и питомников России.

Выводы. После Восточной войны экономика Крыма была в упадке. Научный подход в значительной части помог в восстановлении региона. Население постепенно начало восстанавливать дороги, что привело к набиранию оборотов в торговле и экономическим связям отдельных районов. Использование сельскохозяйственной техники привело к достижению довоенного уровня развития различных отраслей в частности виноградарства, садоводства, виноделия, земельных хозяйств. Южный берег Крыма превратился в курортный центр Крыма.

Литература:

1. Аджиєва, Л.С. Крим : влада – економіка – довкілля (науковий аспект (1861–1917 рр.) : Монографія / Л.С. Аджиєва. – Саки : ПП „Підприємство Фєнікс“, 2013. – 156 с.
2. Баллас, М. Виноделие в России. Ч. 1 : Крым, степная часть Таврической губернии, Дон и Астрахань / М. Баллас. – СПб. : Департамент Земледелия, 1895. – XII, 213, [4] с.
3. Баллас, М. Историко-статистический очерк виноделия в России (Кавказ и Крым) / М. Баллас. – СПб. : Типография Товарищества “Общественная польза”, 1877. – XVIII, 143 с.
4. Ганкевич, В. Ю. Административное устройство, этнический и численный состав / В. Ю. Ганкевич // Крым сквозь тысячелетия. – Симферополь : ЛИРа, 2004. – С. 347–357.
5. Марциновський, П. М. Крим у міжнародній торгівлі 1856–1914 рр. : автореф. дис. … кандидата іст. наук : 07.00.01 / Павло Миколайович Марциновський. – Запоріжжя, 1997. – 19 с.

ПРИЧИНЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ

Алексашенко А.А.
студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийского института

социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Ивлева Я.А.

Введение. Крымская война (1853-1856 гг.), которую ещё называют Восточной войной, – это война между Россией, Турцией и коалицией из европейских государств. Боевые действия начались у реки Дунай и юге Грузии. В первый период Крымской войны армией России было нанесено множество поражений, благодаря чему она превосходила своих соперников. Так как все значимые бои происходили на территории Крыма, отсюда и появилось ее название.

Цель исследования – выявить и проанализировать причины и предпосылки Крымской войны.

Результаты исследования. Восточная война началась с малозначительных причин. Российская империя была недовольна тем, что Турция притесняет ее, она хотела защитить свои южные границы, для этого ей приходилось увеличивать свое политическое влияние в первую очередь на Балканском полуострове и Ближнем востоке. Для этого необходимо было контролировать основные пути в Средиземном море.

В этот период в Османской империи был кризис в феодальном обществе, помимо этого наблюдались экономические проблемы. Султан решил провести политику реформ. Для этого Турция заняла средства у Франции и Англии, но тратились они на оружие, а не для восстановления экономики Турции. Вследствие этого Османская империя попала под влияние государств Европы.

Великобритания благодаря участию в военных действиях получала возможность образования антироссийской коалиции, чтобы ослабить ее влияние на Балканах. Франция вступила в войну, так как это давало возможность Наполеону III, вмешиваться в европейские дела. Он искал возможность, чтобы показать мощь французского оружия в бою. Бонапарт сразу решил присоединиться к восточной политике Англии против России. Турция решила воспользоваться этим, чтобы восстановить свои позиции и отделить от России Крым и Кавказ.

Исходя из выше сказанного, Восточная война началась:

1. Расхождение колониальных интересов российских и государств Европы, ее желание разделить турецкие владения. Турция хотела отомстить России за неудачи в войнах между ними.
2. Изменение прав прохождения флотом России проливов в Средиземном море (зафиксированного в Лондонской конвенции 1840-1841 гг.)
3. Спор между католиками и православными. Султан должен был решить, кому дать право провести реконструкцию купола Вифлеемского храма, сделав выбор в пользу католиков, что вызвало недовольство Наполеона III, который требовал предоставить это право православным.

В 1953 г. Франция и Англия заключила тайный договор для

противостояния интересам России. Он был заключен для того, чтобы не допустить усиления российского влияния. В начале октября 1953 г. Российская империя разорвала все дипломатические отношения с Османской империей, вследствие чего начались боевые действия.

Русский царь рассчитывал на боеспособность армии и поддержку западных государств. Несмотря на то, что армия России была более 1 млн. человек, она испытывала огромные трудности с вооружением. Нарезное оружие западноевропейских держав было намного эффективнее, чем гладкоствольные ружья русской армии. Помимо этого, также устарела артиллерия – флот России был парусным, что сильно уступало судам с паровыми двигателями, которые были в Европе. Россия оказалась в полной политической изоляции.

Выводы. Таким образом, выделим основные причины Крымской войны: расхождение интересов России и европейских государств, раздел европейскими государствами турецких владений; пересмотр права прохождения российским флотом проливов в Средиземном море; спор между католиками и православными.

ИДЕОЛОГИЯ ВАХХАБИЗМА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ В МУСУЛЬМАНСКОМ МИРЕ

Андрющенко С. В.
студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Долецкая С. В.

Введение. Актуальность данной темы обусловлена тем, что после распада Советского Союза роль национального и конфессионального факторов быстро возросла в бывших советских республиках, превратилась в средство политической борьбы. Ислам постепенно превратился во влиятельный фактор мировой политики, а его наиболее радикальные модификации порождают вооруженные конфликты и раскол внутри мусульманского мира.

Комплекс сложных противоречий на Кавказе породил ряд кровопролитных конфликтов, которые очень быстро приобрели характер межконфессиональных. И в России, в частности в Республике Крым, в последние годы получили активное распространение экстремистские вероучения. Поэтому является важным выявить причины появления агрессивных направлений внутри ислама с целью предотвращения возможных вспышек межконфессиональных конфликтов, особенно, учитывая, что репрессивные меры, как правило, проблему не только не решают, но лишь усугубляют.

Целью статьи является анализ идеологии ваххабизма как общественного явления и причин его влияния на политическую ситуацию в

исламском мире.

Результаты исследования. Ваххабитское движение возникло в Аравии появилось в ответ на культ чрезмерного почитания праведников и появления признаков святости, окружавших их образ, а также возникновение новых ритуалов, которые должны были приблизить человека к Аллаху – паломничество к святым могилам праведников, иных новшеств, нехарактерных для ортодоксального ислама в первые века его существования.

Особое значение в появлении и распространении ваххабизма имел салафизм – течение в исламе, враждебное ваххабизму и возникшее среди последователей Ахмада ибн Хан-бала в IX веке, борца против ереси внутри ислама. Крупнейший сирийский ученый Така ад-Дин Ибн Таймийя в XII веке также внес вклад в формирование антиеретической идеологии. В XVII веке во главе этого движение оказался Мухаммада Ибн Абд аль-Ваххаба, в силу различных причин ставший наиболее популярным и получившим славу основателя движения [1].

Особенность салафизма является идея нетерпимости ко всему, что, по их мнению, противоречит исламу, а также идея непримиримой бескомпромиссной борьбы с любыми отклонениями от ортодоксального вероучения. Сторонники салафизма иначе относятся к понятию греха, а также по-другому квалифицируют поступки, в которых большинство не находит ничего предосудительного. Это, прежде всего чрезмерные проявления веры: посещение могилы Пророка с целью получения благодати, посредничество через праведников или Пророка при обращении к Аллаху, мольба у могил обратившегося к ним лицом. Ибн Абд аль-Ваххаб фактически сгруппировал уже существующие идеи в одну доктрину, не введя в вероучение ислама ничего нового. Модернизацией исламского образа жизни под влиянием Османской империи, распространением более светского образа жизни, характерный для турецкой знати отход от канонов ислама в обществе и породили радикализацию салафизма.

Суфизм, появившийся вследствие расширения Арабского халифата, сосредоточения несметных богатств и небывалого для арабов процветания, материальных устремлений к земным благам, оказал значительное влияние формирование ваххабизма. Суфизм на раннем этапе его появления было бы верно назвать аскетизмом, что в исламе, в отличие от христианства, совсем не означает уход от мирской жизни в монастырь и полное отречение от земных благ. Ближайшие соратники Пророка, его ученики владели значительными состояниями, культивируя при этом аскетизм [2]. В последующем суфии все больше и больше отходили от предписаний шариата, что проявилось в следующем:

– интуитивное разграничение добра и зла, добродетельного и греховного;

– идея сокровенного знания как основного достоинства правоверного,

мистическое его постижение, а не через добросовестное следование предписаниям шариата, равнодушие в отношении к шариату вообще;

– уход от мирских суетных дел и проблем, пренебрежением к деятельности; отказ от борьбы со злом в связи с идеей бесполезности и предопределенности такой борьбы Аллахом; идеи фатализма во всех проявлениях;

– отказ от индивидуальности, растворение личности ученика в шейхе как следствие нравственного воспитания; невозможность каких-либо дискуссий в ходе такого воспитания, полное смирение ученика перед духовным учителем;

– идея непогрешимости шейха, нехарактерная для ислама.

Суфии со времени стали высказывать претензии на обладание тайного сакрального знания, полученного интуитивно непосредственно от самого Аллаха. Именно это и стало основной причиной агрессии салафитов против суфиев.

Основные идеи ортодоксального ваххабизма XVII веке сформулированы, прежде всего, в виде запретов:

– нельзя поклоняться и просить помощи ни у кого, кроме Аллаха;

– нельзя просить защиты ни у кого, кроме Аллаха;

– нельзя делать жертвоприношения никому, кроме Аллаха;

– нельзя обращаться в молитвах к пророкам, святым и ангелам, которые все равно ничем не могут помочь в земной жизни;

– нельзя давать обет никому, кроме Аллаха;

– нельзя сверх всякой меры почитать праведников, учеников Пророка, святых;

– нельзя возводить мавзолеи м мечети над могилами праведников и святых;

– нельзя отрицать предопределение судьбы;

– нельзя давать собственное толкование Корану.

Основными факторами, которые привели к быстрому распространению ваххабизма стали: во-первых, в условиях турецкой и арабской модернизации желание простого населения очистить ислам и возвратиться простоте и строгости раннего ислама; во-вторых, желание вернуться к общинным идеалам – солидарности, братской любви, чистоты помыслов – забытым правоверными добродетелям, присущим первым мусульманам. Ваххабитами были осуждено целование рук, скупость, лжесвидетельство, завистливость, неравенство. В последующем, в результате проникновения европейцев и их идей в арабский мир, основной идеей ваххабизма стала непримиримая борьба со всеми проявлениями чужеродного, то есть того, что, не существовало в период жизни пророка Мухаммеда [3].

Джихад и непримиримость к противникам со временем стало наиболее заметной отличительной чертой ваххабизма на фоне достаточно терпимого отношения арабского мира к иноверцам и иностранцам. Слово «джихад»

традиционно переводят с арабского как «проявление усердия», однако часто употребляют другом значении – как «священная война» именем Аллаха. Ибн Абд аль-Ваххабом, в отличие от иных исламских теологов, провозгласил священную войну против всех иноверцев как необходимость и долг всякого мусульманина. Кстати, под определение иноверцев попали не только представители других конфессий, но и, в первую очередь, все мусульман – не ваххабиты. Таким образом, ваххабиты противопоставили себя фактически всему миру, в том числе и мусульманскому, что делало их образ трагическим, романтическим и привлекательным, а также неимоверно сплачивало относительно немногочисленных последователей. Ибн Абд аль-Ваххаба фактически дополнил пять столпов ислама шестым – кто не последовал за мной, тот не мусульманин [4].

Ваххабизм получает широкое распространение там, где господствует многолетняя и массовая безработица без каких-либо перспектив что-либо изменить, отсутствует стабильная экономика и эффективная сдерживающая религиозная политика. Ваххабизм, как правило, является привлекательным для молодежи, которая всегда более уязвима в условиях экономического кризиса.

Выводы: Увлечения обществом крайними радикальными идеями, будь то национализм, большевизм, фашизм, ваххабизм, возникают не на пустом месте. Задача государства заключается в устранении причины, толкающим к радикализму, что видно на примере исторического развития ваххабизма. Коррупция и взяточничество властей, отсутствие социальной политики, сосредоточение всех ресурсов в руках элиты, отсутствие даже видимости законности – основные причины распространения ваххабизма на Кавказе. Все эти негативные проявлении вынуждают самые широкие общественные слои отрицательно относится к власти и искать чистоты и справедливости в радикальных доктринах.

Литература:

1. Донцов В. Ислам в международных отношениях / В. Донцов. – М.: Научная книга, 1997. – 306 с.
2. Суфизм в контексте мусульманской культуры : [Сб. ст.] / АН СССР, Ин-т востоковедения, Науч. совет по истории мировой культуры при президиуме АН СССР; [Отв. ред. и авт. введ. Н. И. Пригарина]. – М. : Наука, 1989. – 337 с.
3. Поляков К. Арабский Восток и Россия: проблемы исламского фундаментализма / К. Поляков. – М. : Международные отношения, 2000. – 274 с.
4. Степанянц М. Мусульманские концепции в философии и политике XIX и XX вв. / М. Степанянц. – М. : Политиздат, 1982. – 247 с.

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XVIII–XIX вв.

Асанова Э.Р.
студентка кафедры истории и правоведения, Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Долецкая С. В.

Введение. На современном этапе развития демографическая ситуация в Российской Федерации является сложной. Начиная с первой половины 90-х гг. XX в. в российском обществе наблюдаются процессы депопуляции, что непрерывно приводит к уменьшению прироста населения. Для поиска путей решения данной проблемы становится актуальным обращение к историческому опыту нашего государства. Наиболее благоприятными демографическими показателями характеризуется период XVIII–XIX вв. периода Российской империи.

Цель исследования – исследовать основные демографические проблемы Российской империи XVIII –XIX вв., связанные с динамикой показателей рождаемости, смертности, миграционного движения населения в Российской империи XVIII–XIX вв.

Результаты исследования. Несмотря на высокие показатели брачности, рождаемости, и, соответственно, низкий уровень разводов и абортов, демографическая ситуация в Российской империи имела ряд проблем. Наиболее острыми были проблемы высокого уровня смертности и миграционного оттока населения.

На протяжении исследуемого периода уровень смертности в Российской империи находился на одном уровне, не отличаясь от Западной Европы. Тем не менее, следует отметить высокий уровень детской смертности, что непосредственно отражалось на общей демографической картине. Число умерших детей в возрасте до 5 лет составляло более 60 %, из ста родившихся погибало 20–30%. Причины данных показателей обуславливались влиянием социально-экономических факторов, а именно, тяжелыми условиями проживания и труда в российской деревне. Не менее значимым фактором, влиявшим на высокий уровень детской смертности, являлось слабое развитие народного здравоохранения в деревне. Количество больниц в селе было очень небольшим. Изменения в данной сфере наблюдаются лишь после 1864 г., когда оформляется институт земских врачей. Данная инстанция предоставляла медицинское обслуживание крестьянам за счет местных земств и, таким образом, сформировалась доступная для населения система медицинской помощи. Однако данные заведения не пользовались большой популярностью среди сельского населения, так как лечение было платным, и по причине недостатка денежных средств, крестьянин не мог его оплатить. Помимо того, население не проявляло никакого доверия официальной медицине, и предпочитало лечиться в домашних условиях. Уровень детской смертности, также, как и общей, в той или иной степени зависел от урожайности года,

распространения эпидемий и прочих внешних факторов.

Показатели детской смертности в городах были несколько выше, чем в сельской местности. В первую очередь, это вызвано низким уровнем санитарных условий при достаточно высоком количестве населения в городах. Нельзя также не отметить пробелы в статистических данных того периода, а именно, недоучет младенческой смертности в сельской местности.

Проблемы высокой младенческой смертности вынуждали российскую общественность к поиску выхода из сложившейся ситуации. Происходило повсеместное открытие лечебных заведений, приютов для сирот, также принимались меры по улучшению акушерской помощи. Сенат начал проводить политику по развитию акушерского дела и выделил большие денежные средства на его развитие. Это привело к открытию в 1577 г. первой акушерской школы и изданию многочисленной медицинской литературы. Подобные мероприятия способствовали улучшению качества медицинского обслуживания, ведь уже к концу XIX в. в земских больницах работало значительно больше дипломированных врачей. Повсеместно проходило открытие педиатрических больниц, что несомненно повлияло на улучшения состояния детской медицины.

Наиболее негативно на демографическом развитии Российской империи отражалась проблема миграционного оттока населения. В какой-то мере, это обуславливалось постоянными изменениями границ Российского государства и необходимостью колонизации неосвоенных окраин империи. Но уже к концу XVIII в., когда границы империи сформировались, большую роль стали играть внешние миграции населения. Среди причин, влиявших на миграционный отток населения, выделяются идеологические разногласия народа и властей. В частности, большую часть переселенцев составляли старообрядцы, бежавшие от религиозных притеснений православной церкви и светской власти. Усиление миграций за границы империи обуславливались также притеснением некоторых национальностей. В результате культурного, национального и религиозного притеснения со стороны государства территорию империи покидали украинцы, поляки, татары, ногайцы и др.

Не менее высоким был процент переселенцев по причине тяжелого социально-экономического положения. В основном, миграционный отток проходил в таких регионах, как Центральная Россия (Земледельческий и Промышленный районы), Северный, Озерный, Украина. Особой формой миграции крестьянского населения стало отходничество. Под отходничеством понимается сезонное переселение крестьянского мужского населения, целью которого был поиск дополнительного заработка. Это было связано с проживанием в нечерноземных центральных и северных регионах империи. Роль движущего фактора миграций в данном случае занимает невозможность прокормить семью в бедных нечерноземных территориях России.

Выводы. В целом, демографическая ситуация в Российской империи XVIII – XIX вв. была сопоставима с ситуацией в Европе. Наблюдался довольно высокий уровень рождаемости и заключения брака. Тем не менее, такие факторы, как высокий уровень младенческой смертности, большой миграционный отток населения, оказали негативное влияние на общее демографическое состояние. Наличие данных проблем было вызвано, в первую очередь, тяжелым социально-экономическим положением большинства населения Российской империи и слабым развитием медицинских учреждений. К концу XIX в., правительство, осознавая напряженную ситуацию, принимают ряд успешных мер для улучшения демографического состояния населения империи.

ИСТОРИОГРАФИЯ ИСТОРИИ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В КРЫМУ В 1917–1920 гг.

Басок В.В.
студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Ивлева Я.А.

Введение. События периода 1917-1921 гг. в Крыму характеризуются частой сменой власти, что негативно сказывалось на и без того нестабильной обстановке в регионе. Связано это было с военными действиями порожденными революционными событиями и гражданской войной на территории России и Крыма. Тема гражданской войны не в полной мере изучена и существует еще много белых пятен, вопросов, вызывающих острые споры и дискуссии. Среди ученых не достигнуто единого мнения о правоте в этой войне «белых» или «красных». Одна группа ученых подтверждает правомерность действий «Белого движения», вторая – убеждает в том, что большевистская власть спасла страну от окончательного развала, империализма и т.д. В связи с этим важным для историка и краеведа является изучение не только источниковой базы, но и историографических исследований. Оно необходимо для объективного и беспристрастного исследования данной темы.

Цель исследования – анализ историографической базы по истории гражданской войны в Крыму в 1917-1921 гг.

Результаты исследования. Среди наиболее выделяющихся авторов, которые занимались изучением революционных событий и гражданской войны следует выделить ученых А.Г. Зарубина и В.Г. Зарубина. Их совместный труд «Без победителей. К 75-летию окончания гражданской войны в Крыму» является наиболее всеобъемлющим, беспристрастным и объективным. Книга создана на основе материалов, содержащихся в архивах, периодических изданиях и мемуарной литературе участников, очевидцев и современников тех событий. Книга представляет события без

прикрас, оставляя мнение и выводы за читателем. Имеются у авторов и статьи по данной проблематике. Среди них можно выделить следующие: «К вопросу о восстании крымских татар в горном Крыму», «Второе Крымское краевое правительство», «Годы революции и гражданской войны».

Доктор исторических наук, ученый В.Е. Возгрин в работе «Исторические судьбы крымских татар» писал о жизни крымских татар в тот период. В работе он рассматривал также и создание автономного независимого крымскотатарского государства. В ней он проанализировал возможности создания такого государства в тот период времени и в сложившихся конкретно-исторических условиях.

Схожей по тематике является и труд «Милли Фирка. Национальная контрреволюция в Крыму» А.К. Бочагова. по теме крымскотатарской политической деятельности в этот период, однако нуждается в тщательном анализе и проверке документальной архивной базы. В ней исследователю не удалось предоставить достоверных доказательств о образовании и деятельности этой партии. Автор особо выделил националистический уклон и контрреволюционную суть этого объединения. Данная работа сделана с твердым уклоном на усиление классовой борьбы, уничтожение инакомыслия и политической разрозненности, что и предопределило ее суть.

К теме революционных событий и гражданской войны обращался и исследователь В.И. Королев. Необходимо выделить две его работы. Первая из них «Политические партии Украины и Крыма» повествует о политической обстановке, сложившей в Крыму, силе и численности политических группировок и партий, их деятельности в Таврической губернии. Анализируются их цели, программы и борьба за власть в указанный период.

Вторая работа этого автора имеет название «Таврическая губерния в революциях 1917 года» и схожа по тематике с предыдущей. Анализируется количество и соотношение политических сил, их влияние на обстановку в обществе. Рассматриваются события периода Февральской и Октябрьской революции.

Кроме того, исследованием событий революции и гражданской войны занимался коллектив авторов, которыми была написана книга «История Крыма с древнейших времен до наших дней. Однако, в огромном массиве информации вышеуказанные события имеют лишь поверхностный ознакомительный характер и не способны в полной мере описать происходившее.

Особое место следует уделить мемуарной литературе. Здесь отметим воспоминания «Крым при Врангеле. Мемуары белогвардейцев» за авторством В.А. Оболенского. Его воспоминания представляют исследователю большую массу информации современника событий о пребывании в Таврической губернии генерала Врангеля, однако носят от части субъективный характер, как и любая другая мемуарная литература, поскольку их автор был председателем губернской земской управы на

территории Крымского полуострова при администрации генерала Врангеля в 1918-1920 гг. и соответственно представляет сторону «Белого движения».

Мемуары «В Белой армии генерала Деникина» П.С. Махрова также имеют место в исследовании Крыма того периода. Автор воспоминаний являлся последним Начальником Штаба Вооруженных сил Юга России. Он описывает события 1919-1920 гг. и дает характеристики многим видным деятелям и генералам Белого движения. Кроме того, книга интересна тем, что в ней автор делает анализ причин поражения Белой армии и в то же время, через него делает призыв к продолжению борьбы.

Следует сказать и о книге, созданной группой авторов на основе архивных материалов, периодики, с использованием многочисленных документов, научных трудов, популярных изданий, отдельных публикаций по данной теме и проблематике отношений Украина – Крым – Россия. Это книга «Крым – Севастополь – Россия. История. Геополитика. Будущее». В ней уделяется внимание проблеме гражданской войны как времени самоопределения и борьбы за единство Крыма (Тавриды) с Россией. Авторами данной работы является авторский коллектив: Э.А. Мочалов, Л.И. Шершнев, И.В. Касатонов, С.И. Королев, В.И. Чекмезов, В.А. Щипков.

Еще одним исследователем темы гражданской войны является Т.Б. Быкова. В своей монографии под названием «Создание Крымской АССР (1917-1921 гг.) на основе архивных и опубликованных источников, анализа различной научной литературы, а также привлечения периодики и мемуаров современников она рассматривает процесс образования государства в Крыму. Кроме того, в работе она анализирует причины, которые привели к созданию территориальной автономии в составе советской России.

Кандидат исторических наук Санкт-Петербуржского государственного университета А.С. Пученков также исследовал события, связанные с Крымом в указанный период. В своей работе «Независимый Крым в 1918 г.» он описывает деятельность Краевого правительства Сулькевича и отчасти массовый террор, имевший место быть как в Крыму, так и по всей России. Автор анализирует деятельность Краевого правительства, личность самого Сулькевича и взаимоотношения с немецкой оккупационной администрацией, «белым движением» и Центральной Радой.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что тема гражданской войны недостаточно изучена, а историографическая база объемна и нуждается в тщательном изучении. Кроме того, тематика представляет большой интерес для региональной истории и истории России, в целом. Среди наиболее выдающихся историографов данного периода – А.Г. Зарубин и В.Г. Зарубин, А.К. Бочагов, В.А. Оболенский, П.С. Махров, В.Е. Возгрин, Э.А. Мочалов, А.С. Пученков и другие, написавшие немало научных трудов и исследований, представляющих наиболее полную картину происходивших в Крыму событий первой трети XX в.

ОСОБЕННОСТИ ПИТАНИЯ ДВОРЯНСКОГО СОСЛОВИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XIX в.)

Вазнина М.Н.
студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Долецкая С.В.

Введение: Пищевой аспект показывает динамику цен на продовольственные товары, интенсивность торговых связей, а также, благосостояние населения Российской империи. Кроме того, пищевой рацион дворянского сословия дает информацию о социальных процессах внутри общества, отражает, укрепляющиеся именно в период XIX в., связи Российской империи с другими странами, специфику многонационального поликультурного региона.

Цель исследования – изучить пищевой рацион дворянского сословия, выявить специфику питания дворян, связанные с питанием дворянского сословия общественные отношения.

Результаты исследования. В будние дни дворянство употребляло в пищу щи, иногда с разными добавками. Также готовились блюда из рыбы, но наиболее распространённой была именно соленая рыба. В осенний сезон всегда квасили капусту, зимой готовили из нее пищу. В постные дни пища из капусты считалась на дворянском столе обычным блюдом. На завтрак употребляли рубленные большие котлеты, со щавелем, иногда и со шпинатом, зеленый суп, и на десерт варенье из крыжовника. Пили за завтраком чай или кофе. Часто употребляли кашу из роз, пюре с мясом разного приготовления или с рыбой в дни поста. Между завтраком и обедом тоже был прием пищи – закуска: копченая рыба с черной или красной икрой, соленое мясо, сыр, печенье и сухарики различного приготовления. Подавали такие спиртные напитки как горькие настойки, лондонский портер, венгерское вино, французскую водку, вермут и Данцигский бальзам. Этот завтрак, аналог современного полдника, переходящий плавно в обед, происходил за пятнадцать минут до обеда и считался закуской.

Обед в дворянской семье состоял не менее чем из пяти или шести перемен яств, чаще всего, несколько горячих блюд и закуски. При этом, традиционные для французской кухни блюда, например, свежие устрицы, могли легко сочетаться с исконно русскими супами из рыбы, а также пирогами с начинкой, с рисовым супом. В период пасхальных праздников на обед подавали красные яйца и кулич. Также на обед могли приготовить ботвинью, по усмотрению хозяев.

На ужин подавали уху и пирожки. Чаще всего употребляли именно уху, употребляя под нее белое вино или водку. Также употребляли много чая (поскольку финансы дворян позволяли закупать его в больших количествах, для того что бы употреблять в повседневной пище). Уху для дворянского сословия варили из распространенных видов рыб, например, сига, судака,

налима, окуня или стерляди. Именно на ужин уху варили из стерляди, часто добавляли водку или белое вино. Из рыбы же готовилась и начинка к открытым пирожкам – расстегаям, которые, как правило, подавали к столу. Кроме того, рыбный бульон заливался в сами пирожки, что делало их сочными. Рыбу употребляли круглый год, а особенно, в дни поста.

Дворяне на праздники ставили на стол не менее тридцати блюд: супы (кулебяку, борщ, сало, хлеб, кюммель гданьский, тверские калачи, угорь, икра зернистая, балык и семга, колбасы; устрицы, фондю швейцарский, сюльта шведский, кольский лабардан отварной, крольчатина по-уэльски, голландский соус). Новшеством на дворянском столе была колбаса или сосиски. Блюдами, приготовленными из картофеля дворян удивить было трудно, в отличии от горожан. Пища была показателем уровня благосостояния, поэтому дворяне иногда даже не скупились поставить на стол, во время свадьбы, павлина, запеченного с перьями или лебедя (эти блюда считались царскими). Грибы употребляли все сословия, но именно дворянское сословие употребляло грибы с разными иностранными закусками, разного приготовления.

Интересно, что наряду с приправой, в XIX в. соусом называли блюда из мяса, птицы, рыбы, овощей. Подавался такой соус обязательно с собственной, образовавшейся в процессе тушения, подливкой. Предназначалось блюдо для званых обедов и деловых встреч дворянского сословия. Многие блюда дворяне заимствуют из французской кухни, в частности, салаты, а также различные виды паштетов и соусов, которых почти не знала традиционная русская кулинария.

Вина использовались как свои, производившиеся на территории Российской империи (грузинские), так и иностранные. Французское полусладкое шампанское, сотерн употреблялись чаще других. Изредка в дворянских семьях пили компот, утром на завтрак и в дневное время.

В качестве закуски использовалась рыбная икра (паюсная, зернистая и кетовая). Икра являлась обычным продуктом у дворянского сословия, который употреблялся ежедневно, и не считался дорогим. Практически всегда подавалась к столу рыбная закуска. Также появляется совершенно новая пища – грузинский шашлык. Именно в этот период устанавливается, традиция есть шашлык, и запивать его хорошим вином.

Широко употреблялись дворянством и традиционно русские блюда из домашней птицы: лапша с курицей, индейка с лимоном, цыплята в рассольнике, утка с огурцами, жареный гусь с яблоками, жареная курица, маринованное мясо воробьев, пироги и т.д.

Дворянство в XIX в. тратило денег больше, чем позволяли их доходы, влезая, таким образом, в огромные долги. Стол дворяне всегда накрывали в расчёте на двадцать – пятьдесят персон, несмотря на то, что точно знали, что за столом людей будет меньше. Они покупали дорогие чаи, редкую рыбу и мясо и требовали, чтобы повара баловали их разносолами и новыми

блюдами. Зачастую, приготовленная в излишнем количестве, еда полностью не съедалась и портилась.

Выводы. В питании дворянского сословия в период XIX в. происходят существенные перемены. Дворяне начинают употреблять иностранные блюда: английские, французские, голландские, швейцарские и польские. Меняется ассортимент напитков, обычным питьем становятся французские вина, китайский чай, а также кофе. Дворянское сословие тратило неоправданно много денег на дорогую пищу. Такая расточительность даже становилась причиной разорения, приводила к крупным долгам и усилению закабаления крестьян.

Состав пищевого рациона населения Российской империи, таким образом, демонстрирует состояние торговых отношений страны, а также является косвенным свидетельством разорения дворянского сословия и укрепления купечества и ростовщичества.

П. А. ЗАЙОНЧКОВСКИЙ О ВОЕННЫХ РЕФОРМАХ Д. А МИЛЮТИНА

Вазнина М.Н.
студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: д.и.н., профессор Ачкинази Б.А.

Введение. П. А. Зайончковский, будучи военным историком, анализировал содержание военных реформ Д. А. Милютина и их последствия. В силу заидеологизированности в советское время работа имела антицарскую направленность.

Цель и задачи: проанализировать труд П. А. Зайончковского «Военные реформы 1860-1870-х гг. в России», выявить специфику исследования.

Результат исследования. П. А. Зайончковский в своем исследовании «Военные реформы 1860–1870-х гг. в России» подробно проанализировал реформы, проводимые военным министром Д. А. Милютиным в последней трети XIX в. Ученый в труде, останавливался на анализе военных реформ, приводя основные причины проведения военных преобразований. П. А. Зайончковский связывал причины проведения военных реформ с экономическим состоянием страны, в частности, с плохо развитой промышленностью. Социальные причины проведения преобразований, по его мнению, «кроются в революционных настроениях армии и устаревшей системе воспитания солдат» [1, с. 47].

Историк в работе обращал внимание на то, что Д. А. Милютин одним из первых проводил важные преобразования в области организации и комплектации войск. Кроме того, в соответствии с реформой 1862 г., предусматривалось сокращение личного состава войск, что было связано с задачами реформы. Сокращению подлежали служащие, достигшие

предельного возраста, инвалиды и члены этапных команд. Также военнослужащие, у которых военная подготовка существенно устарела. Данное обстоятельство было новшеством, которое привело к замене старого офицерского состава. Кроме того, были ликвидированы военные рабочие роты и многие другие. В результате военной реформы было уволено около 83 тыс. человек [1, с. 83].

П. А. Зайончковский анализировал особенности комплектования войска по реформе 1862 г. Теперь подготовку рекрутов стали осуществлять запасные войска. В соответствии с реформой формировалось четыре батальона, сокращалось количество дивизий: все они становились регулярными войсками, окончательно закрывались резервные батальоны. Автор подчеркивал, что подобная реорганизация укрепляла формирование единого полкового управления, поскольку ликвидировалось деление войска. Таким образом, Д. А. Милютин постепенно добивался целей военных реформ: формирование единого полкового управления войсками. Этим достигалось, также сокращение численности регулярных войск, что компенсировало улучшение качество подготовки. Военная реформа 1862 г. также дала толчок открытию военных гимназий и других военно-образовательных учреждений [2, с. 139].

П. А. Зайончковский один из первых отмечал социальные последствия реформ. В частности, теперь облегчалось несение службы крепостными крестьянами. Так их могли мобилизовать в рекруты только в случае пополнения потерь на войне или во время войны. Также крепостных крестьян отправляли на службу взамен солдат, которые уходили в отпуск. Таким образом, у крестьян появлялась возможность больше заниматься хозяйством. П. А. Зайончковский подчеркивал такой аспект, как формирование запасных частей, которые несли службу и в мирное время [1, с. 190]. Ценность исследования П. А. Зайончковского состоит в том, что свои аргументы он подкреплял использованием архивных документов. Так, он использовал официальные документы, дневники Д. А. Милютина.

Ученый, рассматривая реформу по перевооружению войск, отмечал, что военный министр отчетливо понимал, укомплектование войска недостаточно для улучшения подготовки армии Российской империи. Д. А. Милютин учел тот факт, что оружие русской армии, было устаревшим, это привело к переходу от гладкоствольных вооружений к нарезным, заряжающимися с дула [1, с. 143]. Историк отмечал, что новый тип оружия повлек за собой и изменения в тактики введения боя, выделял положительные стороны реформы перевооружения, правильно замечая, что перевооружению армии препятствовала именно придворная знать. Ученый упоминал, что главной причиной, по которой реформа не могла быть до конца реализована, – это препятствие «со стороны реакционных кругов, пытавшихся сохранить в неизменном виде феодальные порядки в

армии» [1, с. 360]. П. А. Зайончковский отмечал несколько группировок, противостоявших военным преобразованиям Д. А. Милютина.

Исследователь отмечал, что теперь с раннего возраста солдатам прививали строгую дисциплину, а в 1864 г. стали появляться юнкерские училища. Положительной стороной вышеуказанной реформы являлось увеличение числа военно-учебных учреждений, усиление уровня требований в период обучения в офицеры. Также реформа предусматривала изменение правил для Николаевской академии Генерального штаба. П. А. Зайончковский отмечал и другие позитивные стороны реформы, в частности, в 1866 г. были основаны юридические офицерские классы, в последующем году их переименовали в военно-юридическую академию [1, с. 238].

Историк подчеркивал, что военный министр Д. А. Милютин стремился повысить уровень образования и среди военнослужащих. Так по его приказу создаются ротные школы, срок обучения в которых составлял три года. Кроме того, основываются военные гимназии на базе кадетских корпусов, так как было решено разделить специальное военное и общее образование [2, с. 157]. Изменению подвергались средние и высшие военные школы. Все это было сделано с целью оградить их от преждевременной специализации, расширяя программу военных школ в сторону общего образования, убирая устаревшие педагогические приёмы, запрещая и многие наказания для курсантов. Для тех солдат, которые имели высшее образование, срок службы сокращался на полгода. П. А. Зайончковский отмечал достоинства данной реформы, но также и недостатки образовательной реформы, так введенные новые требования к обучению и подготовке часто не соответствовали квалификации преподавателей учебных заведений, что привело к реализации реформы в неполном объеме.

П. А. Зайончковский не обошел стороной реформу 1867 г., направленную на упрощение управления армией. Военный министр вводил военно-окружную систему: сначала создается шесть, а потом пятнадцать военных округов. Историк отмечал, что в каждом округе стоял командующий, который повиновался императору, но свои функции выполнял под руководством военного министра [1, с. 277]. Описывая данную реформу, автор не придавал должного значения реформе по реорганизации управления Военным министерством, поскольку теперь по реформе военное министерство стало подчиняться военному министру. Таким образом, фактически военный министр управлял армией. Советский историк отмечал, что реакция высших кругов на данное преобразование была негативной [1, с. 343]. П. А. Зайончковский впервые четко разграничил, что именно после вышеуказанной реформы появляются противники Д. А. Милютина и противники военных реформ.

Вывод. В труде «Военные реформы 1860-1870-х гг. в России» П. А. Зайончковский анализирует реформы лишь до 1876 г., вскользь и довольно кратко описывая преобразования в 1874-1876 гг., кратко объясняя их недостатки и преимущества. В частности, перевооружение армии проходило слишком медленно и неравномерно, что замедляло реализацию последующих военных реформ. Историк дал подробную характеристику военным реформам Д. А. Милютина. Сильной стороной работы ученого является использование источников (ссылки на дневники Д. А. Милютина, доклады, государственные указы, регулировавшие проведение реформ военного министра), в которых содержится изложение сути реформ. Историк не придавал должного внимания реформе воинской повинности. Результаты военных реформ автор выводит на примере русско-турецкой войны 1877-1878 гг. П. А. Зайончковский приспосабливался к господствующей партийной идеологии, что нашло отражение в некоторых его суждениях по военным реформам Д. А. Милютина.

Литература

1. Зайончковский П. А. Военные реформы 1860 1870 годов в России. – МГУ, 1952. – 375 с.
2. Советская военная энциклопедия т. 2. – М., 1976. – 570 с.

ВИЗАНТИЙСКАЯ ТОРГОВЛЯ В IV–VI вв.

Голубева В. В.
студентка кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Долецкая С. В.

Введение. В то время, когда после падения Западной Римской империи стали возникать варварские королевства, торговля начала играть главенствующую роль в экономике средневековых государств. Наиболее оживленную торговлю вели купцы самых многолюдных городов – Индии и Китая, Византии. К XI веку торговля приобретает современный облик. Появляются различные виды торговых корпораций, которые купцы организовывали для успешной, безопасной торговли. Формируются такие слои, как бюргерство, основным занятиям которого становиться торговля и ростовщичество. Зарождаются первые банки, кредитные операции, которые положили начало формированию всех банковских систем.

Актуальность темы обусловлена тем, что в современном мире торговые отношения играют большую роль, а зачатки их проявляются еще в раннем средневековье, также многие черты средневековой торговли сохранились и до нашего времени. И сегодня изучение социальной и экономической истории Византии является одной из самых актуальных задач историков. Сегодня, когда Россия пытается пересмотреть свое место в

инфраструктуре международной торговли, исследование подобных аспектов истории торговли, может иметь большое значение.

Цель и задачи статьи – анализ раннесредневековой византийской торговли в IV–VI вв. н. э., во времена подъема Византийской империи на фоне упадка Западной Римской империи, установления ею широких торговых отношений со странами Востока, а также её значение в развитии общества.

Результаты исследования. Источниковая база исследований византийской торговли основывается на материалах, почерпнутых главным образом из письменных, эпиграфических, нумизматических, сфрагистических свидетельств, результатов археологических исследований византийских полисов (городов), полисмата (городков), кастра, кастеллиев (крепостей), фрур (сторожевых укреплений), поселений, монастырей. Материал этот чрезвычайно велик вопреки бытующему мнению о том, что византийских источников после VI в. сохранилось очень мало. По нашему мнению, массив византийских письменных источников, так или иначе затрагивающих вопросы торговли, огромен и в последнее время – постоянно увеличивается за счет новых публикаций.

Ведущее место среди них, прежде всего, принадлежит правовым источникам, отличающимся высокой степенью типичности заключенных в них сведений. Торговое право не было специально выделено в Византии из гражданского, но последнее было достаточно коммерциализировано, на что указывает обилие общих и частных постановлений, касавшихся торговых, кредитных, арендных сделок, торгово-ремесленных сообществ, а также того, что так или иначе входило в сферу обращения. Среди них наиболее ценными для исследования торговли являются своды законов, включенные в 429–438 гг. в Кодекс Феодосия II Младшего и огромный Corpus Juris Civilis, а также «Законы химьяритов», составление которого приписывается епископу Грегентию Омеритскому (535–552 гг.) [1]. Следует упомянуть также «Роман об Александре» (середина IV в.) в котором спутник Александра Македонского – Калисфен, племянник Аристотеля, рассказывает о богатстве восточной торговли [2]. Внешнюю торговлю Византийской империи в IV–V вв. детально характеризует «История церкви» Филосторга, дошедшая до нас в сочинениях патриарха Фотия [3]. Автор трактата ««Полное описание мира и народов» (350 г.) дает множество бесценной информации о современной ему сирийской и египетской торговле [3, с. 23].

В обществе Византийской империи IV–VI вв. происходила существенная реконструкция – разрушение ранее существовавшей системы рабовладения и замены ее распространившимся колонатом. Развитие ремесла в городах делало необходимым торговый обмен. Развитие торговли, в свою очередь, стало причиной бурного развития ремесла, что ведет к резкому увеличению количества и ассортимента производимых продуктов, улучшению их качества. Экономически более благоприятное положение для Византии создало наличие здесь сохранившихся, в отличие от Западной

Европы, древних городов с их богатством и высоким уровнем развития ремесла, а также свободных крестьянских общин [5, с. 26]. Способствовала развитию ремесла также посредническая торговля.

Торговля в Византии занимала одно из центральных мест в экономике империи. Одним из видов торговли, доставлявшим наибольшие прибыли, была морская торговля. Многочисленные агиографические источники свидетельствую о широком распространении корабельного сообщения по всему Средиземному морю, которое постепенно превращалось во внутреннее море империи. Владельцы кораблей были одновременно и купцами, привозившими на них свои собственные товары, и авантюристами, и первооткрывателями, понимавшими всю важность первенства в формировании новых транспортных маршрутов. Купцы перемещали грузы, продавая и покупая товары, меняя направления, экспериментируя с огромным риском для собственной жизни, отсутствуя по два-три года. Не только центральные города империи были вовлечены в восточную торговлю, наряду с ними в этом активно учувствовали и мелкие провинциальные города или селения, в силу географического положения оказавшиеся в выигрыше. Именно в эти областные центры и свозили крестьяне сельскохозяйственные продукты, предпочитая крупным городам, где продавать или обменивать их на необходимые им предметы было менее выгодно.

Границы Византийской империи соприкасались с кочевыми или полукочевыми народами, а также с оседлыми славянами, что сыграло определенную роль в развитии византийской экономики. Пограничные города активно использовали преимущества своего географического положения и вели выгодную посредническую торговлю на северной и северо-восточной границе. Многие египетские и сирийский предметы, переходя из рук в руки торговцев, за относительно короткий срок достигали Китая и Крыма. Восточные товары, доставляемые морским путем, византийские власти сосредотачивали в своих руках, перерабатывая, как шелк-сырец и шелковую нить в мастерских в гинекеях империи. Для этого были основаны в Константинополе собственные царские мастерские со специально прикрепленными к ним многочисленными семьями рабов, образовавших в столице специальные коллегии – гинециарии. Имперскими законами запрещалось отпускать на волю членов этой уникальной коллегии, они были навечно прикреплены к мастерским. Также законами запрещалось под угрозой жестокого наказания заниматься укрывательством сбежавших работников этих мастерских, а также членов из семей [6, с. 129].

Выводы: Посредническая торговля в раннем средневековье являлась не только важным фактором экономики, объединявшим и вовлекавшим в обмен товарами разные государства, но и главнейшим средством цивилизационного обмена, взаимовлияния культур. Особенно это касалось торговых отношений с относительно примитивными в экономическом отношении странами – Эфиопией, Цейлоном, Аравийским полуостровом.

Наиболее развитые торговые страны – Византия и Иран – вели жесткую конкурентную борьбу за монополию на торговые пути, посредническую торговлю, беспошлинный ввоз и вывоз товаров, что давало преимущества, исчислявшиеся баснословными прибылями.

Литература:

1. Пигулевская Н. В. Законы химьяритов / Н. В. Пигулевская. – Византийский временник. – Т. III. – 1950. – С. 51–61.
2. Александрия [Текст] : Роман об Александре : [Текст и перевод] / Подгот. М. Н. Ботвинник, Я. С. Лурье и О. В. Творогов. – М. : Наука, 1965. – 269 с.
3. Фотий. Антилатинские сочинения [Текст] / Святитель Фотий ; пер. с древнегреч. Д. Е. Афиногенова и П. В. Кузенкова. – М. : Общецерковная аспирантура и докторантура им. свв. Кирилла и Мефодия, 2015. – 244 с.
4. Пигулевская Н. В. Византия на путях в Индию / Н. В. Пигулевская. – М. : Изд-во МГУ, 1950. – 380 с.
5. Сюзюмов М. Я. Роль городов-эмпориев в истории Византии / М. Я. Сюзумов. – Византийский временник. – Т. VIII. – 1956. – С. 26–41.
6. Курбатов Г. Л. История Византии : От античности к феодализму / Г. Л. Курбатов. – М. : Высш. шк., 1984. – 207 с.

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ЗЕРНОВОГО ХОЗЯЙСТВА КРЫМА В XIX в.

Губанова М.Ю.
студентка кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Аджиева Л.С.

Введение. Изучение зернового хозяйства Крыма позволит составить наиболее полную картину экономических процессов, происходивших на территории полуострова в XIX в. На момент присоединения Крыма к Российской империи зерноводство находилось на достаточно низком уровне развития, однако ко второй половине XIX в. постепенно превращается в ведущую отрасль сельского хозяйства.

Цель статьи: выявление предпосылок развития зернового хозяйства Крыма в. XIX в.

Методика исследования: анализ научных публикаций и трудов по теме исследования. Из работ по данной теме, можно выделить работы общего плана М. Е. Бененсона [2] и С. А. Усова [7], а также работы специального плана Ю. Янсона [8] и В. В. Бойко [3].

Результаты исследования. Становление крымского зернового хозяйства в XIX в. имело свои особенности и являлось результатом ряда взаимосвязанных факторов. В первую очередь, это объективные факторы, не связанные с деятельностью местного населения, как, например, географическое положение полуострова и его климатические условия. Почти

вся территория Крыма по большей части представляет собой степь, тянущуюся от северной границы Крыма до полосы гор и предгорий, расположенных на юге. Крымская степь является абсолютной безлесой и в большинстве своем лишена рек и ручьев, поэтому урожаи выращиваемых здесь культур, в том числе и зерновых, во все время всегда почти полностью зависели от атмосферных осадков. А поскольку засушливые годы были частым явлением, это создавало существенные трудности для занятия земледелием. Все степное пространство изучаемого региона занимали равнины. Крымская степь представляла собой плоскую равнину без гор и лесов. Поверхность степи в большей степени состоит из пологих плоскостей, заканчивающимися довольно крутыми обрывами. Здесь не было рек и проточной воды и многие большие поселения, расположенные в долинах или на совершенной ровной местности, пользовались только водой из колодцев. Недостаток обеспечения питьевой и технической водой не мог не сказаться на развитии зерноводства, превращая связанные с этим трудности в орошении полей в одну из самых существенных проблем местного земледелия. В целом, крымский полуостров был небогат не только надземными, но и подпочвенными водами. Быстро стекающиеся горные ручьи давали влагу только узким долинам, а остальные территории иссушались жарким климатом, из-за чего прирост урожаев всегда был неустойчив. Поэтому вопрос водного снабжения в начале XIX в. для сельского хозяйства Крыма стоял наиболее остро.

Главной проблемой крымского земледелия были засухи. Число дождливых дней в году постоянно уменьшалось и количество выпадающей влаги оказывалось недостаточным. В 1863 г. с мая по ноябрь было 9 дождливых дней и в том числе один сильный дождь в октябре. В 1865 г. на протяжении 8 месяцев с января по сентябрь было 14 слабых дождей [8, с. 36]. Но заселение неосвоенных степей, связанные с этим земледельческие культуры, разведение лесов, более глубокая вспашка, попытки адаптации вида возделываемых продуктов к свойствам местности немного ослабили пагубное влияние сухого климата. Под влиянием почвенных условий и условий распределения воды, хлебопашество сосредотачивалось в следующих местностях: в степной части Феодосийского уезда, на Тарханкуте, в южных частях Евпаторийского и Перекопского уездов и в Симферопольском уезде. Но везде, кроме Феодосийского уезда в экономических интересах населения земледелия продолжало играть второстепенную роль.

Поскольку качество почвы и распределение водных ресурсов было неоднородным, то хлебопашество в этот период находилось на довольно низком уровне развития. В горной части полуострова им занимались мало, поскольку садоводство и виноделие играли в этом районе первостепенную роль, а в степной части животноводство было развито больше, чем земледелие. В Ялтинском и в значительной части Симферопольского и Феодосийского уездах практически не занимались хлебопашеством. В

степном хозяйстве Крыма оно составляло только побочную отрасль экономики, уступая место скотоводству и в частности овцеводству. Это второстепенное значение также можно объяснить частыми засухами, недостатком рабочей силы, ежегодными нашествиями саранчи и частыми падежами рогатого скота, который у большинства степных жителей составлял единственную силу, движущую сельскохозяйственные орудия труда.

В целом, климатические условия, хоть и существенно тормозили процесс становления зернового хозяйства на территории Крыма, но в то же время и побуждали местное население приспосабливаться к невыгодной для полеводства среде, использовать новые способы обработки земли и всячески улучшать условия своего труда. Поэтому, несмотря на существенные проблемы, связанные с климатом, частыми засухами и трудности с освоением земель, во второй половине XIX в. зерновая отрасль все же стала преобладающей в экономике Крымского полуострова.

Не менее важным фактором, повлиявшим на сельскохозяйственные процессы в регионе, стали миграции населения. С период с конца XVIII до начала XX в. прошло несколько эмиграционных потоков, которые внесли существенные изменения в национальный состав населения края, оказали значительно влияние на развитие экономики и культуры крымского полуострова не только как составной геополитической части Российской империи, так и самих народов, проживавших на данной территории. Особенно ярко это проявлялось в отношении крымских татар. До присоединения Крымского ханства к Российской империи, по разным данным, на полуострове проживало от 140 до 152 тыс. чел. Наибольшую этническую группу полуострова в этот период составляли именно крымские татары, а это около 78,7% всего населения [1, с. 120-121]. Относительно движений крымских татар можно выделить три волны эмиграции: первая – 1784-1800 гг., вторая – 1800-1812 гг., третья – 1854-1862 гг. [2, с. 3]. Следующие волны эмиграции крымских татар определяются более поздними хронологическими рамками: четвертая – 1873-1877 гг., пятая – 1892-1894 гг., шестая – 1901-1904 гг. [6, с. 4]. Одной из причин массового выезда крымских татар являлось тяжелое материальное положение, связанного с безземельем и злоупотреблениями со стороны российских чиновников. Имперские помещики часто присваивали себе земли, принадлежавшие крымским татарам, это отрицательно сказывалось на сельском хозяйстве, поскольку изначально в Крыму почти не было другого землевладения, кроме свободного крымскотатарского и небольшого количества лиц, владевших садами на Южном берегу и в долинах [7, с. 174]. Среди других экономических причин эмиграции можно назвать увеличение налогов и повинностей, а также неравенство в отношении пособий за убытки, понесенные во время Крымской войны. Выплаты производились неравномерно и в меньшем количестве, что негативно влияло на экономическое положение населения.

В «Памятной книжке Таврической губернии на 1867 год» официальная статистика эмигрировавших крымских татар определена в 181177 человек. В Перекопском уезде опустело 278 селений, в Евпаторийском – 196, в Феодосийском – 67, в Симферопольском – 24 [8, с. 67]. Современные исследователи приводят несколько иные данные, по которым число эмигрировавших в Турцию крымских татар в 1860-1863 гг. составило 192360 человек [3, с. 28].

Чтобы как-то поддержать экономику региона и не позволить ей окончательно прийти в упадок, правительство начинает приглашать иностранных колонистов из разных стран. С 1860 по 1867 гг. только в Перекопском уезде было занято немцами 10 селений, чехами и украинцами – по 4 селения, эстонцами – 3, болгарами – 1 селение, а также складывались национальные общины из переселенных народов. Таким образом, в ходе переселения в Крым в конце XVII – XIX вв. на освободившиеся после массовой эмиграции крымских татар земли, в регионе к концу XIX в. сложилось 83 общины, в том числе 72 русских, 6 эстонских, по 2 греческих и чешских, одна немецко-чешская [4, с. 61]. Однако в сумме общий масштаб заново заселенных земель составил только 9 % от числа покинутых селений. Количество новых колонистов никак не восполнило числа выселившихся крымских татар. Массовая эмиграция значительной части населения Крыма в течение 6-7 лет не могла не сказаться на развитии сельского хозяйства. Это привело к резкому повышению стоимости наемной рабочей силы и падению стоимости земли. Например, в Феодосийском уезде цена земли упала с 20 до 16 руб. за десятину. Если до Крымской войны годовая плата работнику мужского пола составляла 23-25 руб. с надбавкой по 25-30 руб. на питание, то к концу 1860-х гг. она увеличилась до 60-75 руб. деньгами и до 30 руб. на содержание. Таким образом, расходы на заработную плату выросли почти в 2 раза и стали главной проблемой производственных издержек в сельском хозяйстве полуострова [8, с.10].

Изменения в численности и национальном составе оказали свое значительное влияние на развитие отраслей сельского хозяйства. Во второй половине XIX в. животноводство из основной отрасли превратилось во второстепенную и уже не играло такой важной роли в формировании доходной части бюджета региона [1, с. 125]. Все эти перемены негативно сказались на развитии животноводства, особенно овцеводства. На полуострове перестало развиваться молочное хозяйство из-за нехватки природных кормов и практически отсутствовавшего травосеяния, которым широкого занимались выехавшие народы. Все продукты от содержания скота каждая семья употребляла самостоятельно. Свиноводство, козоводство и верблюдоводство влияли на развитие хозяйства посредственно, но эта отрасль не столько полностью сокращалась, сколько менялся характер ее развития. Новые переселенцы не могли содержать на своей земле столько голов овец, сколько бы обеспечило все их сельскохозяйственные нужды.

Многие колонисты так и не смогли прижиться. Например, болгары и эстонцы быстро переехали с выделенных им земель, т.к. не смогли приспособиться к новым условиям проживания [3, с. 521]. Также важно отметить и то, что в Евпаторийском уезде усилилась проблема с водоснабжением. В военное время при стечении войск, оставленные крымскими татарами колодцы были засыпаны, а значит в дальнейшем эксплуатироваться не могли.

Еще одним важным моментом, оказывавшим влияние на развитие зернового хозяйство, было состояние инфраструктуры. Первоначальная необеспеченность полуострова железными дорогами, а также полная непроходимость имеющихся шоссейных дорог в осеннее и зимнее время, когда должна проходить доставка продуктов с территории материковой России, заставляло хозяйственников обращать особое внимание на земледелие и скотоводство, чтобы обеспечить их продуктами внутренние потребности крымских городов. С появлением первой железной дороги, в более широком доступе стали появляться и необходимые орудия труда для обработки земли, например, железный плуг в 4 пары волов, который чаще всего применяли немцы-колонисты. Но ни крестьяне, ни помещики не занимались глубокой вспашкой, потому что для этого было необходимо больше рабочих дней и волов, которые были дорогими и все еще труднодоступными.

Шоссе являлось одновременно и почтовой дорогой, и было устроено только на Южном берегу Крыма. Здесь размещалось все почтовое сообщение из Симферополя в Севастополь через Южный берег, хотя шоссе начиналось не конкретно возле Симферополя, а со второй от него станции и продолжалось до станции Байдары [5, с. 66]. Шоссе, устроенное от второй станции Таушан Базара, поднималось на хребет Яйлы и шло по южному скату вдоль морского берега. Дорога состояла из натурального земляного покрытия, образовавшегося вследствие изъятья земли с горных круч, сверху покрытого настилом из щебенки или речного гравия. Из Симферополя дорога шла по долине Салгира, который приходилось переезжать вброд два раза в период сильных дождей. Для удобства были построены два каменных и два деревянных моста, но основную проблему путей сообщения это не решало. Работами по устройству шоссе заведовал офицер путей сообщения, состоящий в непосредственном ведении и подотчетный генерал-губернатору Новороссийского Края [5, с. 68]. Ремонтом дорог занималась особая арестантская рота, состоявшая из 150 человек. На протяжении всего шоссе было расположено 14 казарм, построенных по образцу крымскотатарских жилищ с земляными крышами, в каждой казарме находилось от шести до восьми человек при унтер-офицере.

Однако дальнейшее развитие хозяйства не могло состояться без строительства железной дороги, поскольку именно качество инфраструктуры влияло на все торговые операции, в том числе и на перевозку зерна. Поэтому в 1840 г. состоялись первые попытки строительства железнодорожного

полотна. На склонах крымских гор были обнаружены более твердые породы известняка, которые было решено задействовать в строительных работах. Именно из него в Килебалочной бухте была построена специальная самокатная железная дорога. На местности через каждые три метра установили опорные стойки, а по верху в гнездах стоек закрепили чугунные вращающиеся на осях колеса. По этим колесам двигались деревянные грузовые платформы длиной 8 и шириной 2,5 м. Так как пути имели небольшой уклон к причалу, платформы с камнем придерживали при помощи канатов.

Позднее, в 1843 г., железная дорога, но уже работающая на основе конной тяги, была построена и в Севастополе. Она использовалась для подвоза камня из каменоломен при строительстве Адмиралтейства на Корабельной стороне.

Следующая железная дорога, появившаяся в Крыму, не имела никакого отношения к пассажирским перевозкам или торговым перевозкам, предназначалась только для военных нужд. Во время Крымской войны Балаклава почти на два года превратилась в базу британской армии. В это время англичане не только открыли здесь магазины и гостиницы, создали набережную, но и построили железную дорогу, ведущую из Балаклавы в Севастополь, к Сапун-горе. Для строительства этой дороги из Великобритании доставили 1,8 тыс. т рельсов, 6 тыс. шпал, 300 т досок и еще около 2 тыс. т различного груза, включая подъемные краны и машины для забивания свай. В Англии была нанята также команда специалистов-железнодорожников по укладке и обслуживанию путей. Строительство началось в феврале 1855 г., и через семь недель главная линия железной дороги протяженностью около 11 км уже была построена. Позднее было построено еще несколько ответвлений. Общая протяженность дороги составила около 23 км. На ровном участке пути вагоны тянули паровозы, на крутых склонах для перевозки подключались тяжеловозные лошади и мулы. Дорога в Балаклаве проработала до самого конца войны, после чего английские солдаты разобрали ее и перепродали в Турцию.

Становление железнодорожной сети в Крыму имело крайне важное значение. Железная дорога для портовых городов была гарантией торгового процветания, а для остальных – единственной возможностью для перевозки товара, и потому среди городов Крыма за право обладать своей железной дорогой разгорелось серьезное соперничество.

Основным железнодорожным городом Крыма стремилась стать Феодосия, поскольку она уже являлась крупным портовым городом и могла претендовать на первостепенное значение в осуществлении зерновых перевозок. В 1857 г. Главное общество российских железных дорог, поддержку которого осуществляли крупнейшие банкирские дома Парижа, Амстердама и Лондона, начало работы по созданию первой общегосударственной сети русских железных дорог. Одна из ветвей должна

была прийти в Феодосию. Полномочия на строительство этой дороги выдали французам, и они даже построили первые 60 верст полотна близ Феодосии, но компания потерпела финансовые убытки, вследствие чего строительство затянулось еще на три года, а после и было остановлено совсем. После Крымской войны начали появляться различные проекты строительства железной дороги, которая должна была связать полуостров со всей Российской империей.

Полностью реализовать эти проекты удалось только в 1875 г. Право на их осуществление получил присланный с материковой России крупный железнодорожный промышленник Петр Губонин. Дорога была построена за 4 года и проходила от станции Лозовой через Джанкой к Севастополю.

Крымские власти, не желая упускать такую выгодную возможность и понимая, насколько это изменит экономический облик региона, бесплатно предоставили землю для строительства. Появление железной дороги во многом не только облегчило перевозку товарного зерна на территорию Крыма, но и обеспечило доступ к отдаленным незанятым участкам земли, а также позволило местным землепользователям в меньшие сроки получать новые орудия для обработки своих участков, что не могло не сказаться на экономическом развитии региона.

Выводы. Таким образом, климатические и географические условия крымского полуострова не были изначально благоприятны для земледелия. В горном Крыму широкое распространение получило садоводство и огородничество, местное население так же разводило виноград. Плодородные участки чернозема были расположены неравномерно, а степная часть Крыма часто страдала от засух и недостатка дождей.

Волны миграций крымских татар отрицательно сказали на экономике региона и фактически привели земледельческое хозяйство в упадок, однако оставшаяся часть населения, в частности, иностранные колонисты продолжали заниматься полеводством и даже достигли в этом определенных успехов. В целом, сельское, и в особенности зерновое хозяйство региона не было лишено перспектив для развития, чем и воспользовались предприниматели, получая поддержку и всяческие преференции от правительства и местной власти.

Литература:

1. Аджиева, Л. С. Миграционные процессы в Крыму: влияние на сельское хозяйство (конец XVIII – начало XX вв.) / Л. С. Аджиева // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. Multidisciplinary Journal. – 2014. – Volume 16. – Issue 09. – P. 120–126.
2. Бененсон, М. Е. Экономические очерки Крыма / М.Е. Бененсон. – Симферополь: Южное кооперативное издательство, 1919. – 77с.
3. Бойко, В.В. Эмиграционные движения крымских татар в Турцию в середине XIX – начале XX в.: причины и влияние на социально-экономическое развитие Крыма / В. В. Бойко // Ученые записки

Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – 2008. – № 1. – С. 27-34.
4. Броневский, В. Б. Обозрение Южного берега Тавриды в 1815 году / В.Б. Броневский. – Тула: Типография губернского правления, 1822. – 192 с.
5. Военно-статистическое обозрение Российской империи. Том 11. Часть 2. Таврическая губерния. – СПб.: Департамент Генерального штаба, 1849. – 59 с.
6. Иванов, И. И. История Крыма. Хрестоматия / И. И. Иванов. – Б.м.: Б.изд., 2015. – 976 с.
7. Усов, С. А. Историческо экономические очерки Крыма. Прошлое и настоящее крымского сельского хозяйства / С.А. Усов. – Симферополь: Южное кооперативное издательство, 1925. – 319с.
8. Янсон, Ю. Крым. Его хлебопашество и хлебная торговля / Ю. Янсон. – СПб.: Типография В. Безобразова и Ко, 1870. – 76 с.

ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА В КРЫМУ В 1917–1920 гг.

Еременкова М.А.
студентка кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Ивлева Я.А.

Введение. По определению гражданская война – это вооруженный конфликт в пределах одного государства. Актуальность данной темы состоит в том, что она не исследована до конца. На многие вопросы так и не были найдены окончательные ответы. Так же этот период в истории Крыма интересен тем, что с небывалой скоростью здесь сменялась власть, возникали новые партии и течения, зачастую существовавшие параллельно друг другу. Это время можно с уверенностью назвать периодом безвластия.

Цель исследования – показать последовательность событий, выявить причины поведения участников конфликта. Вооруженные действия в тезисах не рассматриваются, так как были хорошо исследованы. В качестве задач можно выделить характеристику начала гражданской войны в Крыму, в условиях иностранной интервенции, деятельности сменяющихся режимов и деятельности населения в этих условиях.

Результаты исследования. Февральские события 1917 г. первоначально были встречены населением полуострова достаточно спокойно. В крымских городах прошли митинги с участием большого количества людей, входивших в состав социалистических партий. В Крыму, как и по всей России, весной 1917 г. начали создаваться профсоюзные организации и Советы. В Севастополе возник Совет рабочих депутатов порта и Совет матросских и солдатских депутатов. Советская власть в Крыму

устанавливалась не без помощи насилия. К началу 1918 г. Крым стал театром боевых действий гражданской войны. Встретились два основных противостоящих лагеря – большевики и их единомышленники против Курултая, русскими офицерами и представителями социалистов. Работа учреждений Республики Таврида бала направлена на реализацию преобразований, провозглашенных в первых декретах большевиков по типу военного коммунизма.

Социалистическая революция на Крымском полуострове осуществлялась в тяжелых условиях. Причинами этого было: малочисленность населения, занятого в промышленном хозяйстве, большой процент мелкобуржуазного слоя среди горожан, относительно большому проценту кулаков в деревне. Так же активизировалось крымскотатарское национальное движение. Помимо крымскотатарских на полуострове начали появляться другие национальные организации и их отделения – еврейские, армянские, украинские и т.д. власть постепенно утрачивала контроль над населением. В начале XX века на территории Крымского полуострова были предприняты попытки создать многонациональный представительный орган власти, которому бы доверяло население, но первый опыт потерпел неудачу, показав себя слабым и беспомощным, ограничивая свою деятельность лишь подготовкой избирательного закона. В последствии большевики стали привлекать на свою сторону татар – возникло мусульманское бюро при Крымском обкоме, издавались газеты на татарском языке. Отношения белых властей с многонациональным Крымом складывались тяжело – проводились еврейские погромы, возникали противоречия с крымскими татарами.

В конце 1918 – начале 1919 годов в Крыму разразился продовольственный кризис, повышались цены, возрастала спекуляция. Плохо сказывалось на населении содержание войск Антанты, белых, беженцев. В попытке стабилизации финансов правительство Крыма проводило эмиссию свих же денег. К 1920 году полуостров находился в изоляции, таким образом, не представляя возможности обеспечить себя продовольствием, назревал голод.

Одним из первых городов где была установлена советская власть стал Севастополь. В след за этим событием рабочие – революционеры и моряки черноморцы оказали содействие рабочим других городов и районов в борьбе с контрреволюцией, тем самым устанавливая власть рабочих и крестьян. Активная борьба за победу социализма в Крыму развернулась в декабре 1917 года и январе 1918 года.

Выводы. Гражданская война и революции на Крымском полуострове стали частью революционной трагедии и братоубийственной войны, за время которой тысячи людей погибли, а десятки тысяч покидали пределы Крыма. Одними из последствий Гражданской войны стали обострение конфликтов между народами, населявшими Крым, прогрессировал террор, проводились этнические чистки. В обществе прорастали семена политической,

национальной и социальной розни, это приводило к ожесточению борьбы и невозможности прийти к компромиссам. В результате отсутствия власти, произвола и боевых действий – уничтожалось культурное наследие Крыма.

Гражданская война показала нам опыт организации на полуострове собственной государственности, как местной, так и в рамках меняющихся режимов. Так же этот опыт показывает, что Крым не является самостоятельной в хозяйственном отношении территорией и не способен полноценно существовать в условиях блокады и изоляции. В реальности развитие Крыма возможно только в рамках большого государства и при постоянном внешнем снабжении необходимыми ресурсами.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЯЛТИНСКОГО БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Кабанец О.В.
студентка кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: асс. Мурадасылова Ш.М.

Введение. Благотворительность всегда являлась важной частью деятельности общества, которая не изжила себя с течением времени. Так, становление деятельности Ялтинского благотворительного общества в Таврической губернии, имеет свои факторы и региональные особенности**.**

Цели и задача статьи – рассмотреть становление и деятельность Ялтинского благотворительного общества.

Методика исследований: Основу источниковой базы по данной теме составили труды П.В. Власова [1], А.И. Маркевича [3,4], которые освящали отдельные этапы данной темы. Также использовались документы по деятельности общества.

Результаты исследования. Становление и развитие благотворительной деятельности в Таврической губернии представляло собой поступательный процесс, который имел ряд своих региональных особенностей, в результате которых выделяют несколько периодов:

Первый период – определяется с момента создания Таврической губернии и до начала Крымской войны (1802-1854 гг.), который характеризуется зачаточным состоянием благотворительности, так как функционировал лишь Таврический приказ общественного призрения и странноприимный дом А. С. Таранова-Белозерова.

Второй период – с начала Крымской войны и до 90х г XIX в. Данный период ознаменовался бурным развитием благотворительности. В связи с событиями Крымской войны появляются многочисленные благотворительные дома, общества, в частности, начинается деятельность Ялтинского благотворительного общества. Именно в этот период достигает

наибольшего расцвета благотворительная деятельность на территории Таврической губернии.

Третий период – с начала XX в. до 1918 г., когда на территории Крыма активно развивается промышленность и капиталистические отношения. В этот период происходит большой прирост благотворительных обществ, которые поддерживают деятельность больниц и приютов.

благотворительное общество, которое было под попечительством Императрицы Марии Александровны. Изначально оно оказывало денежную помощь местному бедному населению, пострадавшему во время войны. Позже общество начинает свою деятельность в более широком формате. В 1873 г. общество основывает дневной приют, который позже становится постоянным. На пожалованных императрицей участках земли происходит закладка нового здания для приюта.

В 1891 г. общество переходит под покровительство Великой княгини Ксении Александровны. В это время общество включало в себя такие учреждения: детский приют, приют для рожениц, ночлежный приют, попечительство для нуждающихся и больных, попечительство для нуждающихся приезжих, врач для бедных.

Следует отметить и то, что количество обратившихся в то или иное учреждение Общества постоянно возрастало. Так, в 1901 г. количество детей возросло до 44 и из-за нехватки средств пришлось практически прекратить прием новых детей. Такая же ситуация была и с приезжими больными, поэтому они могли находиться на территории Крыма и получать пособие в течение 2 лет [2, с. 5].

В результате расширения Общества и нехватки участков и средств, появились новые меценаты, которые предлагали обществу или денежные суммы, или занять жилые постройки. Так, в 1896 г. Нестеренко М.Г. передала в пользование Обществу свой дом и все доходы от него, в 1901 г на средства, пожалованные Николаем II, была пристроена операционная, в 1905 г. на субсидии, пожалованные городом, построена изоляционная комната [3, с.8-10].

Но традиции деятельности были нарушены с приходом 1917 г. все средства были национализированы, имущество передано государству, а сами организации были упразднены специальными декретами.

Выводы. Таким образом, Ялтинское благотворительное общество было одним из первых филантропических учреждений на территории Таврической губернии, которое оказывало реальную помощь населению в различные периоды развития региона. Общество получало поддержку многих меценатов и Императорской семьи, что давало возможность развернуть более масштабную деятельность. Но с приходом 1917 г. все благотворительные организации были упразднены специальными декретами.

Литература:

1. Власов П.В. Благотворительность и милосердие в России. – М. : Центрполиграф, 2001. – 402 с.
2. Годовой отчет о деятельности Ялтинского благотворительного общества за 1869/1870 год // Таврические губернские ведомости. – 1871. – 4 февр.
3. Маркевич А.И. Детский приют имени графини А.М. Адлерберг. – Симферополь : Таврия, 1915. – 115 с.
4. Маркевич А.И. Культура прошлого Крыма XIX века. // Страницы истории крымского краеведения. – Симферополь : Бизнес - Информ, 2005. – 420 с.
5. Отчет правления Ялтинского благотворительного общества за 1899г. – Ялта : Типография Лупандиной, 1900. – 26 с.
6. Ялтинское благотворительное общество 1869-1909. – Ялта : Типография Лупандиной, 1909. – 24 с.

РАЗВИТИЕ КУРОРТА В ЕВПАТОРИИ в XIX – начале XX вв.

Кабанец О.В.
студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Долецкая С. В.

Введение. В конце XIX в. Евпатория приобретает славу курорта, здесь имелась возможность комбинированного лечения целебными грязями, изумительного свойства песком, морскими купаниями. Их гармоничное сочетание и создавало условия для превращения Евпатории во всероссийский курорт и оздоровительный центр.

Цель и задачи статьи – исследовать основные проблемы благоустройства Евпатории, связанные с деятельностью городских голов XIX – начала XX в., проследить пути их решения.

Результаты исследования.

Развитие Евпатории в рассматриваемый период шло сразу по двум направлениям – развитие Евпатории как порта, ведущего активную внешнюю и внутреннюю торговлю и развитие как курорта. Именно период XIX-начала XX в. характеризуется как переломный момент. Местное самоуправление определило перспективы развития Евпатории, связывая их не с торговым портом, который играл заметную, но не главенствующую роль в экономике города, а с использованием всех природно-климатических преимуществ города, то есть отчетливо обозначилось развитие города как курорта.

Город в данный период прошел путь развития от обычного городка к всероссийскому городу-курорту. Несомненно, что в становлении и развитии Евпатории большую роль сыграла деятельность городских голов. В процессе развития города администрация постоянно сталкивалась с такими проблемами как немощёные улицы без освещения, нехватка воды. Грунтовые колодцы и несколько артезианских скважин не могли

удовлетворить потребностей растущего города. Санитарное состояние Евпатории не отвечало элементарным требованиям: всюду пыль, грязь, дворы тесные, постройки ветхие. Стоит сказать о том, что острой проблемой были земельные отношения: постоянная нехватка земли, ее дороговизна, были предпосылками для спекуляции землей.

Город, не имеющий поверхностных вод, был почти полностью лишен растительности. Так, упоминалось о том, что общественными гуляниями Евпатория не может похвалиться. Было несколько попыток устроить на берегу моря небольшой бульвар, но песчаный грунт, пропитанный солено-горькой водой, и низменность берега, не препятствующий разливу волн в непогоду, полагают к устройству бульвара непреодолимую преграду [5, с 18].

Все эти проблемы предстояло разрешить городской администрации во главе с городским головой.

На протяжении 20 лет (с 1886 по май 1906 года) должность городского головы занимал граф Н.А. Мамуна. За этот период к концу XIX в. сформировался административно-торговый центр Евпатории, началось благоустройство города, в результате чего были сформированы новые улицы, открыты иностранные посольства. Расширилось сообщение порта, была открыта частная (первая) гидрометеорологическая станция. Следует отметить тот факт, что именно Н.А. Мамуна положил начало развитию курорта в Евпатории [1].

Дважды, в 1906 и в 1915 гг., на должность евпаторийского городского головы избирался С.Э. Дуван. Он продолжил интенсивно благоустраивать город, упорядочил частную застройку города, санитарное дело и водоснабжение. Следует отметить, что в 1915 г., будучи в должности председателя Земской Управы, Дуван посетил Царское Село, где встретился с императрицей, а в качестве подарка преподнес альбом с видами Евпатории, после чего Александра Федоровна писала Николаю II: «Там есть грязи, солнце, море, песочные ванны, Цандеровский институт, электричество, водяное лечение, сад, пляж поблизости» [3, с. 230]. Далее был поставлен вопрос о строительстве железной дороги для соединения с Евпаторией, и уже 16 мая 1916 года Царская семья посетила город.

Именно Дуван, зная все особенности города, отводил Евпатории роль «русской Ниццы», большое курортное будущее, роль Всероссийской здравницы [2, с. 5].

С ноября 1910-1913 гг. пост городского головы занимал А.И. Нейман. В Евпатории продолжает развиваться курорт, расширяется Мойнакская грязелечебница, что повлекло за собой новый приток отдыхающих. [1, с 2].

С 1913-1916 гг. Евпаторийским головой был М.М. Ефет, который продолжал благоустройство города, а в 1913 г. встречался с императором в Ялте, обсуждал вопросы местоположения Евпатории, ее удаленность от Сак и возможность лечения цесаревича грязями, которые благотворно повлияли на его здоровье. Так же городской голова говорил о том, что Евпатория

обладает многими целебными ресурсами, но с завистью смотрит на другие города, которые почтил визитом Император, на что был дан ответ, что скоро очередь дойдет и до Евпатории [3, с. 230].

В 1914 г. Евпатория была включена в число курортов, подлежащих санитарной охране, а в 1915 г. признана курортом общегосударственного значения. В 1916 г. город принимал долгожданных гостей – Царскую семью. [1, с. 3].

Следует отметить, что строительство частных здравниц не решало проблемы создания настоящего курорта. Гораздо важнее было благоустроить уже то, что было, упорядочить застройку города жилыми зданиями и лечебными учреждениями. В городе с каждым годом отдыхало все больше и больше курортников. Надеясь, что эту проблему можно было решить на «высшем» уровне, была послана петиция в Петербург, где говорилось о всех неудобствах, с которыми сталкиваются отдыхающие, но данный документ остался без ответа, вследствие чего, городу приходилось решать все проблемы за счет своего бюджета [6, с. 25].

Выводы. Таким образом, в XIX-начале XX вв. в Евпатории прошел ряд преобразований, позволивших обычному городу вырасти до статуса курорта с общегосударственным значением. Визит царской семьи популяризировал город как лечебно-оздоровительный центр, что повлекло за собой приток людей, желающих не только отдохнуть, но и оздоровиться. В ходе преобразования города была решена только часть проблем, связанных с благоустройством, другие решались позже, некоторые из них остались и на современном этапе развития Евпатории.

Литература

1. Андриевская И. Ю. Самоуправление в Евпатории: даты, лица, факты / И. Ю. Андриевская // Евп. здравница. – 2009. – 15 окт., 16 окт.,17 окт.
2. Дуван С. Э. «Я люблю Евпаторию..» : Слово и дело городского головы / Вступ. ст. В. А. Куйтасова. – Евпатория: Южные городские ведомости, 1996. – 158 с.
3. Лавренко В. Преемственность любви, труда и таланта: [краеведческие чтения в Евпатории к 165-летию графа Н. А. Мамуны] / В. Лавренко // Крым. газета. – 2009. – 17 нояб.
4. Парийский Н. В. Евпатория как санитарная станция и купальный курорт для военных по окончании ими лечения Сакскими грязями. – Одесса, 1888.
5. Пьянков В. Г. Вся Евпатория. – Евпатория: типография И. Ф. Райхельсона. 1913. – 97 с.
6. Северинов С. С., Ягупов В. Т. Евпатория-курорт. – Симферополь: Таврия. 1985. – 112 с.

АРХЕОЛОГИЧЕСКИЕ НАХОДКИ БОСПОРСКОГО ЦАРСТВА

Кадырова Г.Л.
студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Ивлева Я.А.

Введение. Самым ярким событием в древней истории Крыма и Северного Причерноморья является греческая колонизация (VI-V вв. до н. э.), которая способствовала изменению в жизни как эллинов, так и народов, населявших в то время новые греческие колонии. На территории Боспорского царства жили тавры, скифы, сарматы, также греки и римляне. Все эти народы – каждый по-своему – внесли лепту в его историю и культуру Крыма и Причерноморья и оставили после себя замечательные археологические памятники, которыми и поныне гордится современный мир.

Цель исследования: проанализировать и изучить самые значимые археологические находки Боспорского царства.

Методика исследования: анализ научных публикации по теме исследования.

Результаты исследования. Греческая колонизация была явлением не случайным. Это действие в политике Греции было необходимым. Перенаселение греческих полисов, нехватка продовольствия (в частности хлеба) и борьба с возрастающей в ту пору оппозицией требовали каких-либо решительных действий для нормализации положения в Греции. Решительным шагом послужила греческая колонизация, оставившая после себя огромное количество информации для изучения Древнего мира не только для исследователей настоящего времени, но и для будущих поколений.

Благодаря колонизации греки также образовали торговые пути. Вследствие этого возникли портовые города и увеличилось число иностранных купцов на колонизированных землях. В обмен товарами с иностранными купцами вступали только верхи местного общества т.е. вожди племен и их приближенные. Верхушки племен чувствовали выгоду такого обмена, в результате этого они становились обладателями ранее недоступных им благ. Металлические сосуды, изящные украшения, вино, хорошее оружие – все это покупалось у греков. Купцы в свою очередь покупали рабов, так как спрос на них был немал. Основание колоний практически повсюду было с согласия правящей верхушки в племенах. Во время раскопок боспорской Тиритаки в 1934 г. были найдены две каменные плиты, на которых представлены человеческие образы с особенно подчеркнутым изображением рук, по-видимому, это имело какой-то ритуальный смысл. Греческие города, такие как Коринф, Халкида, Милет были самыми крупными торговыми городами и промышленными центрами, именно они были наиболее активными основателями колоний. Следует также отметить, что колонизированные земли греки использовали не только как

объекты торговли, но и занимались на этих территориях земледелием, выращивали множество зерновых культур и скотоводством. Таким образом, Боспор Киммерийский служил в глубокой древности тем местом, где постоянно поддерживалась связь европейской и азиатской частями северо-восточного Причерноморья.

Очень быстро ведущим городом Боспорского царства стал город Пантикапей. Вскоре он стал самым главным и руководящим городом Боспорского Киммерийского. Он был выгодно расположен на берегу обширной бухты, что позволило грекам создать здесь большую торговую гавань. Пантикапей в переводе с греческого «рыбный путь», именно отсюда Греция везла много рыбы и не только в свои полисы. Пантикапей был очень хорошо укреплен, в нем всегда кипела жизнь, из этого города не только вывозили товары, но и ввозили, и местное население не противилось такому обмену, ведь греки очень многому научили местных. Пантикапей являлся также перевалочной базой для прибывших из моря товаров, распространившихся оттуда в Скифию. Доказательством этого подъема и становления Пантикапея, превосходящего все города Боспора, является тот факт, что Пантикапей уже во второй половине VI в. до н.э. стал чеканить свои монеты, тогда как другие соседствующие колонии, такие как Фанагория, Нимфей, Феодосия и др., смогли производить чеканку только лишь спустя сто лет. Учитывая то, что эти города чеканили монеты недолго, можно сказать, что Пантикапей долго не уступал своим лидерством никому. Первые пантикапейские монеты чеканили из серебра, а в качестве эмблемы на лицевой стороне изображали голову льва, тем самым подражая монетам из Самоса и Милета. Следует напомнить, что Милет был основателем Пантикапея. Колонизировал Милет не только Пантикапей, но именно он стал ведущим городом Боспора.

Быстрый рост Пантикапея в экономическом плане позволил подчинить ему все морские коммуникации, проходившие в то время через Боспор Киммерийский. Это помогло Пантикапею стать лидером и в политическом плане, а вокруг себя он сосредотачивал все остальные города. Итогом этого объединения стало образование мощного государства с благоприятным климатом, плодородной землей и хорошим торговым центром, пристанищем для иностранных купцов и развитым ремесленным делом. Пантикапей в свою очередь контролировал и объединил вокруг себя города Боспора.

Выводы. Таким образом, археологические сведения дают нам почву для исследования Боспора и сегодня. Используя информацию более ранних археологических раскопок, можно бесспорно говорить о том, что далеко не все изучено, и Боспор дает возможность изучать еще очень многое от начала его основания до падения великого Боспорского царства.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЕВПАТОРИЙСКОГО УЕЗДА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Комогорцев Э.И.
магистрант кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Аджиева Л.С.

Введение. В пореформенный период в Российской империи началась эпоха «модернизации», отразившаяся на всех сферах жизни государства. В связи с этим представляется интерес проанализировать механизм экономических преобразований на уровне отдельного региона.

Цель статьи: анализ условий развития внутреннего рынка уезда и внешних и внутренних факторов, влиявших на изменение структуры сельского хозяйства и промыслов уезда.

Методика исследования: анализ доступной научной литературы по исследуемой теме.

Результаты исследования: Реформы, инициированные правительством Александра II, существенно повлияли на экономическое развитие Российской империи. Новое значение обрели промышленные и сельскохозяйственные районы Прибалтики, Закавказья и Юга империи. В этой связи возросло экономическое значение Евпаторийского уезда, обладавшего достаточной посевной площадью для развития земледельческих культур и крупным региональным торговым центром – городом Евпатория.

Экономическое состояние крымского региона в период начала реформ было обусловлено неразвитой дорожной и транспортной инфраструктурой, особыми климатическими условиями, сложностями в поземельных отношениях, событиями Восточной войны, которые привели к демографическому, экономическому и продовольственному кризису на полуострове [2, с. 123].

К середине XIX в. в Евпаторийском уезде уже была развита специализация по сельскохозяйственным отраслям, в основе которых лежало земледелие и животноводство, а также местные промыслы. Уезд был одним из основных поставщиков продуктов полеводства полуострова и относился к пшеничному району. Наблюдалась положительная динамика в увеличении посевных площадей. Так, в 1880-х гг. под пашню отводилось 78 тыс. дес., а к концу столетия ее площадь достигла 200 тыс. дес. [4, с. 51]. Кроме пшеницы в уезде культивировались масличные растения, травосеяние, а также такие дорогие растения, как виноград и табак.

В животноводстве Евпаторийского уезда доминирующей отраслью было овцеводство, продукция которого была востребована на рынке. Овечья шерсть, смушка, кожа составляли важную долю торговли на внешнем рынке, а мясо, сало, молоко и различные молочные продукты служили

обеспечением внутреннего рынка [1, с. 23].

Нередкие засушливые и неурожайные годы порой катастрофическим образом сказывались на состоянии земледельческих и животноводческих отраслей хозяйства уезда. Нехватка хлеба и корма приводила к падежу скота, овец, болезни лошадей, недоимки сельских жителей и землевладельцев [6, с. 210].

Частично компенсировал расходы, вызванные неурожаями, соляной промысел уезда, который также обеспечивал внутренний рынок империи. К 1887 г. Евпаторийские соляные месторождения давали 36, 2% соли по всей Таврической губернии [5, с. 19].

Главным рынком сбыта продукции Евпаторийского уезда был Евпаторийский порт, который специализировался, в основном, на вывозе сырой овечьей шерсти и невыделанных кож, а затем на экспорте зерна. Близость подвоза экспортируемой зерновой продукции из крымской степи и Днепра давало безусловное преимущество Евпаторийскому порту в хлебной торговле [3, с. 260].

Выводы: Основными составляющими отраслями хозяйства уезда были хлебопашество, овцеводство и соляной промысел. Развитие регионального товарного производства послужило складыванию торговых связей как внутри уезда, так и между соседними регионами. Именно на этот период наблюдался рост товарооборота с европейскими странами. Рынок Евпаторийского уезда был не только частью общероссийского, но и мирового рынка.

Литература:

1. Аджиева Л.С. Города Крыма в XIX в. : краткий очерк развития / Л.С. Аджиева // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. – 2015. – Volume 19. – Issue 01. – P. 20–31.
2. Аджиева Л.С. Миграционные процессы в Крыму : влияние на сельское хозяйство (конец XVIII – начало XX вв.) / Л.С. Аджиева // Black Sea Scientific Journal Of Academic Research. – 2014. – Volume 16. – Issue 09. – P. 120–126.
3. Непомнящий А. А. Южный фасад империи. Крым во второй половине XIX – начале XX века / А.А. Непомнящий, А.В. Севастьянов // История Крыма. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2015. – С. 248–282.
4. Отдел IV. Статистика сельского хозяйства // Памятная книжка Таврической губернии. Сборник статистических сведений по Таврической губернии. Т. IX / Сост. Статистическим бюро Таврического губернского земства под ред. К. А. Вернера. – Симферополь : Издание Таврической Губернское земской управы, Типография газеты «Крым», 1889. – С. 1–69.
5. Отдел VI. Промышленность и торговля // Памятная книжка Таврической губернии. Сборник статистических сведений по Таврической губернии. Т. IX / Сост. Статистическим бюро Таврического губернского земства под ред. К. А. Вернера. – Симферополь : Издание Таврической Губернское

земской управы, Типография газеты «Крым», 1889. – С. 1–68.
6. Постановления заседаний Евпаторийского уездного земского собрания. – Бердянск : тип. Килиус, 1873. – 230 с.

НЕМЕЦКИЕ ОККУПАЦИОННЫЕ ВОЙСКА И КАРАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНЫ НА ТЕРРИТОРИИ КРЫМА (1941-1944 гг.)

Коханов Б.А.
студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Аджиева Л.С.

Введение. Вторая мировая война оставила страшный след в истории человечества по масштабам смертей, разрушений и привела к ряду последствий. Во время нее на захваченных немцами территориях вводились оккупационные режимы, которые для разных стран и регионов имели ряд особенностей в зависимости от территории и национальной принадлежности населения. В данном исследовании анализу и изучению подлежит оккупация Крыма со всеми ее особенностями и многогранностью.

Крым был оккупирован с 1941 по 1944 гг., и оккупация имела ряд особенностей и процессов, которые затрагивали все сферы жизни общества на данной территории.

Цель исследования – анализ деятельности немецких оккупационных войск и карательных органов на территории Крыма 1941-1944 гг.

Результаты исследования. В Великую Отечественную Войну борьба за Крым носила ожесточенный характер. Это объяснялось его огромным военно-политическим и стратегическим значением. Развивая во второй половине октября 1941 г. наступление на Крым, немецко-фашистское командование понимало, что овладение им позволит контролировать значительную часть Черного и Азовского морей, откроет кратчайший путь к Кавказу. Полуостров представлял собой превосходный плацдарм для базирования флота и авиации. Советские моряки, летчики наносили с полуострова удары по союзнице Германии – Румынии. Гитлер на совещании в августе 1941 г. требовал быстрого овладения им [3, с. 47].

Исторически возвращение Крыма в состав Германии основывалось на том факте, что во второй половине III в. в Тавриду вторглись, пришедшие с берегов Балтийского моря, германские племена готов, которые жили здесь, наряду с другими народами, и в средние века. Вооруженной опорой созданного режима являлись силы по поддержанию общественного порядка. В эти силы входили: оккупационная группировка вермахта, формирования, подконтрольные полицейским властям. Местные отделения полиции порядка в Крыму появились в августе 1942 г. Местные отделения располагались в восьми городах Крыма и соответственно количеству городов, в которых они

располагались, их было восемь (Симферополь, Бахчисарай, Ялта, Алушта, Карасубазар (Белогорск), Зуя, Евпатория, Феодосия).

13 мая 1941 г. верховное главнокомандование германской армии издало утвержденную фельдмаршалом Кейтелем директиву «О воинской подсудности в районе «Барбаросса» и об особых полномочиях войск» [2, с. 125].

Директива предписывала применять к населению оккупированных территорий массовые насильственные меры и заранее снимала с солдат и офицеров вермахта всякую ответственность за насильственные действия, даже в тех случаях, когда эти действия одновременно представляют воинское преступление или проступок. Однако, с другой стороны, по отношению к так называемым «восточным народам» армейское командование требовало на местах проявлять максимум уважения.

Касательно Крыма, это относится к двум приказам, 20 и 29 ноября 1941 г., командующего 11-й армией Э. фон Манштейна, в которых он требовал уважительного отношения к религиозным обычаям татар - мусульман и призывал не допускать каких - либо неоправданных действий против мирного населения. Это было связано с тем, что в начале 1941 г. в Берлине рассматривали планы использования пантюркской идеологии для объединения «тюрко-татарских» народов Советского Союза в вооруженном конфликте с СССР.

Относительно советских военнопленных 8 сентября 1941 г. германское командование издало «Памятку об охране советских военнопленных» [4, с. 100]. В ней прямо указывалось, что по отношению к советским военнопленным немецкое командование отказывается от соответствующих положений международного права. В «Памятке» подчеркивалась необходимость применять строжайшие меры к советским военнопленным. Предусматривались наказания для военнослужащих, недостаточно ревностно выполняющих это требование.

Кроме непосредственно полевой жандармерии на оккупированной территории действовали органы СС, непосредственно подчиняющиеся Гиммлеру. К каждому рейхскомиссару был прикомандирован старший начальник СС и полиции, к генеральным и областным комиссарам – начальники СС и полиции. В их распоряжении находились полицейские части, охранные дивизии, формирования СД.

При группах армий и армиях состояли батальоны жандармерии, а при штабах корпусов и дивизий – отряды. Все подразделения полевой жандармерии были абсолютно моторизованы.

В областных центрах функционировали жандармерия управления, в районных центрах – жандармские посты, а в сельской местности за порядком следили служащие опорных пунктов.

13 марта 1941 г. были созданы так называемые оперативные группы службы безопасности (СД), которые должны были действовать в тыловых

районах групп армий. Одной из основных зон ее деятельности за весь период существования являлся Крым. Функции оперативных групп: обеспечение сохранности документов, архивов, картотек подозрительных лиц, организаций; задержание саботажников, террористов; обнаружение и уничтожение враждебных элементов (евреи, коммунисты, цыгане); информирование армейского командования о политическом положении на оккупированной территории.

Выводы. Таким образом, в планах германского правительства Крыму отводилось значительное место, однако до конца оккупации так и не была решена его судьба. Оккупационная группировка на территории Крымского была структурированная, с выделением обязанностей для той или иной ветви оккупационных сил. Со временем, в связи с изменениями на Восточном фронте, изменялась и сама структура оккупационной группировки, однако это не влияло на главную задачу немецкого командования – удержание Крыма под контролем немецких вооруженных сил.

Литература:

1. Кондратов, И.П. Крым в период Великой Отечественной войны 1941-1945. Сборники документов и материалов / И.П. Кондратов, А.А. Степанова. – Симферополь.: Таврия, 1973. – 489 с.
2. Чур, П.А. Немецкие варвары в Крыму / П.А. Чур. – Симферополь: Красный Крым, 1994. – 110 с.
3. Иванов, И.П. В фашистском рабстве / И. П. Иванов. – М.: Знамя, 1978. – 310 с.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО УСТРОЙСТВА СКАНДИНАВСКОГО ОБЩЕСТВА В VIII–XIII вв.

Марценко В.В.
студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Скрябина Т.О.

Введение. Изучение истории средневековых стран Скандинавии имеет свои особенности и трудности. В первую очередь стоит упомянуть о том, что по данному отрезку времени практически нет письменных источников. Основным источником является труд Снорри Стурлусона «Круг Земной», который содержит в себе саги, песни и легенды, что в свою очередь ставит под сомнение его достоверность. Для проверки данной информации привлекают другие источники, например, археологические. Немаловажным обстоятельством является перевод текстов, который влечет за собой ряд ошибок. Особенно следует отметить А.Я. Гуревича, М.И. Стеблин-Каменского, О.А. Смирницкую. Письменные источники в основном хорошо освещают историю жизни высших слоев общества, описания о низших слоях содержат краткие свидетельства.

Цель исследования – выявление особенностей и сложностей в изучении средневековой истории Скандинавии по эпосу.

Методика исследования: анализ трудов и научных публикаций по теме исследования. Данному исследованию свои труды посветили деятели советского периода, а также современные исследователи. Следует проанализировать особенности изучения Скандинавского общества в эпоху Средневековья.

Результаты исследования. Скандинавский эпос представляет собой компиляцию письменных источников, в которых находится отражение исторической действительности средневековой жизни народов севера.

«Круг Земной», написанный Снорри Стурлусоном, является практически самым важным по истории средневековой Скандинавии. Был написан в XIII в. и содержит в себе весьма ценную информацию в форме скандинавских саг. Долгое время этот источник принимался как историческое произведение с высокой степенью достоверности, что и отмечает М.И. Стеблин-Каменский, написавший «Круг Земной» как литературный памятник». Затем с развитием науки этот источник начинают критиковать и оценивать его не как историческое, а как художественное произведение. Тем самым понижая степень достоверности.

В своей работе «Круг Земной» и история Норвегии» А.Я. Гуревич отмечает, что он является очень ценным источником по истории Норвегии и всей Скандинавии. Особое внимание Снорри уделяет знати конунгам, их деяниям и подвигам. Также содержит информацию о процессах, которые происходили на тот момент в Норвегии, об ее укреплении и объединении. В труде находится описание взаимоотношений правящего класса с менее знатными слоями общества. Для подтверждения достоверности привлекаются другие исторические источники как письменные, так и археологические. В целом, несмотря на все противоречия, это произведение все же имеет довольно высокую степень достоверности.

Стоит отметить другой письменный источник – «Старшая Эдда», автором которого был Снорри. Он содержит в себе песни, которые посвящены богам и героям. Датируется вт. пол. XIII в. Его особенностью являются песни, которые содержатся в нем, они анонимны и большая часть их была создана в бесписьменный период. Из этого следует, что достоверность данной ими информации весьма сомнительна. По нему тяжелее проводить исследование средневекового общества скандинавов. Особенно четко прослеживается тот факт, что боги во многом схожи с людьми, также имеют свои пороки, преимущества и недостатки, слабости. Считается, что данный труд несет в себе мало достоверной информации, но весьма ценно то, что в нем описываются нравы, быт и общество скандинавов.

Стоит отметить еще один источник Снорри– «Младшая Эдда». В нем содержится описание о том, откуда появились северные боги, о мифологии и

деянии богов. Степень достоверности данного труда весьма мала, а описанные события вызывают сомнения.

Важной частью изучения Скандинавского эпоса является его перевод. Во время перевода возможны допущения ошибок, которые приведут к потере части информации ли искажению ее. Обычно при переводе текстов эпоса переводчики, стараясь сделать ее созвучной с русским языком, либо выкидывают, либо искажают неугодные им части, пишет А.О. Смирницкая в своей статье «О поэзии скальдов в «Круге Земном» и ее переводе на русский язык». Все это приводит в свою очередь к потере сведений.

В связи с этим еще более осложняется изучение Скандинавского общества по эпосу, как истории, так и общества скандинавов. Немаловажным фактом является и самобытность народа, его представления о мире, способ мышления. То, что кажется, нам непонятным для них является элементарным.

Главная проблема при исследовании общества средневековой Скандинавии – это то, что среди письменных источников есть только эпос, который затрагивает историю севера того времени. Это обусловлено тем, что довольно долгое время народы севера были изолированы от остального мира. Географическое положения, суровый климат, невмешательство в дела стран Европы способствовало сохранению самобытности этих народов и развитие по выбранному ими пути. Только с началом экспансии викингов появилась потребность во взаимодействии с другими странами.

Несмотря на то, что многие исследователи считают эпос недостоверным, археологические данные подтверждают информацию, содержащуюся в нем. В основном это расположение населенных пунктов, бытовая культура, верования, обычаи и традиции. Хотя есть, например, «Сага о йомсвикингах», достоверность информации которой доказать практически не получилось. Нет доказательств существования данного братства. Также не была найдена их столица Йомсборг, которая не была найдена на том месте, где о ней упоминает сага.

В связи с этим можно заявлять о высокой степени достоверности письменного исторического источника, сведения которого можно подтвердить археологически.

Выводы. Основной проблемой в изучении Скандинавского общества является переплетение мифологии с реальностью, что заставляет историка сомневаться в его достоверности и относится критически к происходящим в нем событиям. Более достоверно в нем освещается социальная часть жизни средневековой Скандинавии. Хотя высшие слои населения описаны весьма полно и хорошо, а вот более низкие скудно. Из этого вытекает информационная недостача, что затрудняет исследование. Подтверждение письменных источников археологическими данными, указывает на их достаточную степень достоверности. Большую проблему представляет собой перевод текста, в процессе которого может быть утеряна часть информации,

либо заменена намеренно. Таким образом, изучение средневекового общества серных народов затрудняется недостатком источников, а также их достоверности и перевода.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ТАВРИЧЕСКОГО МАГОМЕТАНСКОГО ДУХОВНОГО ПРАВЛЕНИЯ

Меджитова Р.И.
студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Ивлева Я.А.

Введение. В последние десятилетия историки большое внимание уделяют изучению ислама в целом и функционированию мусульманских религиозных учреждений в частности. Изучение истории создания такого высшего духовного органа мусульман, проживающих на территории Крыма, как Таврическое магометанское духовное правление, позволяет выявить особенности взаимодействия Российского государства и мусульманских духовных служителей Крыма, а также подвести итог всей работе магометанских духовных организаций Крыма. Помимо прочего, важно рассмотреть историю традиционного построения системы органов религиозного правления в Российской империи в конце XVIII в., в особенности мусульманские религиозные учреждения. Актуальность данного исследования подчеркивается тем, что возобновление деятельности такой организации как духовное правление мусульман Крыма имеет место и на сегодняшний день.

Цель исследования – рассмотреть историю возникновения Таврического магометанского духовного правления.

Результаты исследования. С приходом на территорию Крымского полуострова в 1223 г. монголо-татар и последующим созданием здесь Крымского улуса Золотой Орды связано распространение здесь ислама. При хане Узбеке в XIV в. ислам был провозглашен государственной религией. С этого времени исламизация в Крыму приобретает массовый и интенсивный характер, распространяясь в первую очередь на обряды и обычаи, на мировоззрение различных народов, которые участвовали в формировании крымскотатарского этноса. Нормы исламской религии окончательно сформировались здесь к XVIII в.

Система духовно-административного управления в средневековом Крыму была достаточно сложной. В нее входили муфтий (высшее духовное лицо мусульман), кади-аскер (верховный судья по военным и религиозным делам), несколько кадиев (судьи, в том числе и по гражданским делам), наибы, хатибы (проповедник, проводивший пятничную молитву), имамы (главы мусульманских общин), муллы (служители религиозного культа), муэдзины (служители при мечетях, призывающие к молитве), а также шейхи

(при текиях), мудеррисы (при медресе) и оджи (при мектебе). В 1475 г. Крымское ханство попало под протекторат Османской империи. Мусульманское духовенство (лишь высшие должностные саны) теперь могли назначить только наместники турецкого султана.

Хайрединова З.З. в своей работе «Возникновение и развитие Таврического магометанского духовного правления» отмечает, что разветвленная система крымских мусульманских духовных органов имела место уже в конце XVIII в., т.е. ко времени присоединения Крыма к Российской империи. Крымскотатарское духовенство в такой системе сохраняло дифференциацию и структурированность, а также вполне соответствовало духовным потребностям мусульман.

8 апреля 1783 г. Екатерина II подписала манифест о присоединении Крымского полуострова к Российской империи и создании Таврической области. Этот документ предписывал защищать религию, храмы и собственность людей, проживающих на соответствующих территориях. В указе, адресованном князю Г.А. Потемкину от 28 июня 1783 г., шла речь о предоставлении необходимого содержания для таких организаций, как мечети, школы. Исследуя деятельность крымскотатарского духовенства, З.З. Хайрединова отмечает, что 24 апреля 1784 г. был издан именной указ, по которому муфтий и кади-аскер были вновь назначены на свои предыдущие должности, а также им установили плату, которая выделялась из местных доходов. Так, после присоединения Крыма к России структура и особенности управления мусульманской духовной общиной Крыма оставались прежними.

Однако, несмотря на то, что крымскотатарский муфтият, созданный еще при Гиреях, продолжал существовать, он не являлся высшей духовной организацией мусульман Таврической области. В Российском государстве таковым единственным учреждением на то время оставалось Оренбургское магометанское духовное собрание, созданное 22 сентября 1788 г. указом Екатерины II.

Образование Таврического магометанского духовного правления относится к 23 января 1794 г., когда Екатерина II издала именной указ о создании такого мусульманского органа, похожего на Оренбургское. Был утвержден новый муфтий Сеит-Мехмет эфенди и новый кади-эскер Абдураим эфенди. Также данным указом назначались пять уездных кадиев.

Начиная с 1794 г. предпринимались попытки ратифицировать права Таврического муфтията, установить обязанности представителей организации, урегулировать взаимоотношения правления с российской властью, однако все они были неудачны.

23 декабря 1831 г. император Николай I принял «Положение о Таврическом магометанском духовенстве и подлежащих ведению его делах». Это положение устанавливало и четко определяло права и обязанности созданного органа. Этим же документом был утвержден первичный состав организации. 29 ноября 1832 г. считается датой официального начала

функционирования Таврического магометанского духовного правления. Полномочия правления распространялись на мусульман Таврической и некоторых западных губерний.

В своей работе «Устройство и нужды управления духовными делами мусульман в России» С.Г. Рыбаков проводит параллель между полномочиями Таврического магометанского духовного правления и Оренбургского магометанского духовного собрания. Таврическое правление решало различные духовные вопросы мусульман (проведение богослужений, обрядов). Кроме того, некоторые гражданские дела тоже входили в сферу деятельности мусульманского духовенства Таврического муфтията. К таким можно отнести дела о разделе имущества, о завещаниях, о собственности, о супружеской неверности и др. Правление иногда выступало как апелляционная инстанция на решения уездных кадиев. В списке полномочий Таврического магометанского духовного правления находились такие учреждения, как мечети (храмы), текие (монастыри), медресе и мектебы (учебные заведения). Помимо этого, правление ведало денежными капиталами и земельным владениями – вакуфами. Будучи подвластным Министерству внутренних дел Российской империи, Таврическое духовное правление было обязано ежегодно представлять в Министерство статистические сведения о числе родившихся и умерших мусульман, о количестве заключенных и расторгнутых браков.

Выводы. Таким образом, Таврическое магометанское духовное правление было учреждено в 1794 г. Однако в течение нескольких последующих лет права данного органа законодательно не утверждались. В 1831 г. было утверждено образование Таврического магометанского духовного правления как высшего религиозного органа мусульман, юрисдикция которого распространялась и на западные районы Российского государства.

История деятельности ТМДП является неотъемлемой частью истории мусульман Крыма. Будучи единственным органом мусульманского духовного управления крымских татар конца XVIII – начала XX вв., Таврический муфтият сохранял единство крымскотатарского народа, его духовно-религиозное и национальное самосознание.

СПЕЦОПЕРАЦИИ СОВЕТСКОЙ АРМИИ В ПЕРИОД ВОЙНЫ В АФГАНИСТАНЕ

Рожков С. М.
студент кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Долецкая С. В.

Введение. Для отечественной истории афганская война – трагическая,

и, одновременно, героическая страница, необоснованно вычеркнутая в последние десятилетия. После Великой Отечественной войны эта война стала самой масштабной для советской армии и самым сложным испытанием для неё. Наша армия, изначально введенная, скорее, как фактор для устрашения внутренней и внешней оппозиции просоветскому правительству Афганистана, очень быстро оказалась втянутой в кровавую междоусобную борьбу различных кланов, подогреваемых извне как странами Запада, так и некоторыми арабскими странами, была вынуждена участвовать в боевых действиях.

Актуальность данной темы обусловлена многими обстоятельствами. Во-первых, отсутствие точной и объективной информации привели к появлению в обществе 90-х гг. мифа о полной неспособности Советской армии, в то время как английская и американская историография достаточно высоко оценивают боевые операции Советской армии в Афганистане, противопоставляя им неудачи американцев во Вьетнаме. Во-вторых, почти полным отсутствием исследований на эту тему в связи с тем, что до недавнего времени информация была недоступна, а многие документы войны до сих пор носят гриф «совершенно секретно». В-третьих, афганская война оказалась незаслуженно забытой обществом и наукой. Особенно это касается многих эпизодов войны, связанных с проведением спецопераций, например, «Шторм-333». Афганская война оказала существенное влияние на последующие события, связанные с распадом СССР.

Целью статьи является исследование хода, методики и результатов спецопераций Советской армии в период афганской войны (декабрь 1979 г.– 15 февраля 1989 г).

Исследовательских работ об афганской войне немного. Большая часть источников – воспоминания, сборники документов, которые только сегодня начинают быть доступными. Следует отметить работы В. Андрианова, М. Аруновой, В. Басова, С. Богданова, В. Варенникова, Ю. Ганковского, М. Гареева, Д. Гая, Б. Громова, В. Коргуна, А. Ляховского, Н. Пикова, В. Пластуна, М. Слинкина, В. Снегирева, В. Спольникова, Ю. Тухаринова, а также Ф. Боноски, Б. Вудворта, М. Урбана, С. Харрисона.

Результаты исследования. Как показывают многочисленные отечественные и зарубежные исследования, боевые действия подразделений специального назначения Главного разведывательного управления (ГРУ) заслуживают наивысшего балла в условиях горной местности, сложной политической обстановке непривычной для нашей армии партизанской войны. В начальный период войны из крупных операций, проведенным спеподразделением в Афганистане следует особо выделить успешно проведенную в апреле 1980 г. операцию в ущелье Мармоль против крупного вооруженного формирования полевого командира Забибулло, насчитывавшего более 1300 моджахедов [1]. Наиболее масштабной была Панджшерская операция, проведенная в мае-июне 1982 года, направленная

на ликвидацию формирования известного полевого командира Ахмад Шаха Масуда. Исследователи считают эту операцию наиболее удачной из операций за все годы войны [2].

После 1985 году, когда отряды спецназа ГРУ получили широкую поддержку авиации (так называемая «вертолетная война»), действовавшей четко и слаженно пилотами, хорошо знавшими специфику местности, результативность операций спецназа возросла в несколько раз. С мая по сентябрь 1983 года 40-я армия провела 12 плановых операций и 198 реализаций, 160 из которых оказались успешными [3]. В следующем 1984 году число плановых операций увеличились вдвое до 22, и как следствие – вдвое увеличились потери личного состава спецназа. Пиковым по числу погибших, унеся жизни 2343 солдат и офицеров стал 1984 год при том, что из 181 реализации этого периода три четверти были эффективными [4].

С 1 января по 15 июня 1987 года подразделениями спецназа были выполнены 840 вылетов на разведывательно-боевые действия, из которых в 168 удалось перехватить боевиков, оружие и военные грузы. За указанный период в ходе боевых операций силы спецназначения уничтожили 131 караван, 80 машин и 1416 душманов, захватив 69 ПЗРК, 4500 реактивных снарядов, 9000 кг наркотиков и 2,8 млн. патронов – третью часть от всех трофеев 40-й армии [5].

Выводы. Афганская война получила разные определения: неправедная, необъявленная, чужая, ошибочная, ненужная и все в подобном тоне. Можно по-разному оценивать действия Советской армии в Афганистане. Много сделано много ошибок, особенно, в самом начале войны. Спорным представляется сам факт введения советских войск в эту страну. Однако с военно-исторической точки зрения действия спецназа ГРУ заслуживают уважения, а иногда – восхищения. Не следует также забывать, что в подобной войне – США во Вьетнаме – понесли в четыре раза большие «безвозвратные потери». В период с 1979 по 1989 год был проведен ряд весьма результативных операций. В ходе советско-афганской войны советская армия приобрела бесценный опыт. К сожалению, многое было забыто, а люди – практики, обладатели этого опыта, ушли из вооруженных сил.

За девять лет войны в боевых действиях приняли участие более пяти тысяч крымчан, сто шестьдесят восемь из них погибли, трое считаются без вести пропавшими. Не менее утешительна и современная статистика: более ста ветеранов-афганцев умерло уже в мирное время от последствий ранений, полученных в боях, пять человек за последние два года покончили жизнь самоубийством. Сейчас в Крыму проживает более пяти тысяч ветеранов Афганистана, большей части которых приходится рассчитывать преимущественно на свои силы.

Литература:

1. Гай Д., Снегирев В. Вторжение: неизвестные страницы необъявленной

войны / Д. Гай, В. Снегирев. – М. : ИКПА, 1991. – 380 с.
2. Громов Б. Ограниченный контингент / Б. Громов. – М. : Прогресс, 1994. – 352 с.
3. Коргун В. Афганистан: политика и политики / В. Коргун. – М. : Наука, 1999. – 210 с.
4. Слинкин М. Вооруженные силы Афганистана в 1973–1977 / М. Слинкин // История вооруженных сил Афганистана. – М.: Наука, 1985 – С. 170–178.
5. Спольников В. Н. Афганистан. Исламская оппозиция: истоки и цели / В. Спольников. – М. : Наука, 1990. – 120 с.

КНЯЗЬ ПОТЕМКИН И КРЫМ

Туренко Е.Е.
студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Скрябина Т.О.

Введение. После присоединения Крыма к России в 1783 году именно князь Г. Потемкин, имевший существенное влияние на политику государства, был назначен императрицей наместником Новороссийской губернии, в должности генерал-губернатора. На новом посту князь много сделал для процветания края, рассматривая историю Крыма второй половины XVIII в., невозможно не отметить его очевидных заслуг, которые неоднократно умалялись современниками.

Цель исследования – рассмотреть особенности наместничества Потемкина в Крыму, охарактеризовать основные аспекты политики Потемкина в Крыму, деятельность князя по благоустройству полуострова.

Методика исследования заключается в анализе научной литературы. Данной теме посвящали свои работы исследователи дореволюционного, советского и современного периодов. Так, в 1891 г. был опубликован труд российского историка А. Брикнера «А.Г. Потемкин», а в 1892 г. составил биографический очерк Потемкина В. Огарков, данные исследования содержат жизнеописание Потемкина, характеризуют его политику, направленную на заселение Крыма и улучшение экономики края. Из современных авторов особого внимания заслуживают работы О. Елисеевой «Григорий Потемкин» и «Геополитические проекты Г. А. Потемкина», а также работа Н. Болотиной «Потемкин», в которых раскрывается деятельность князя, связанная с ликвидацией социальных противоречий в Крыму и его финансированием.

Результаты исследования. Новороссийская губерния была образована в 1764 г. и незадолго до заключения Кючук-Кайнарджийского мира, указом 31 марта 1774 г., управление ею было поручено Григорию Александровичу Потемкину.

В 1783 году в состав Российской империи был включен Крым. Данный

регион стал подразделением Новороссийской губернии и, как следствие этого, попадал под руководство Григория Александровича. Потемкин желал превратить Крым в цветущий край, населить его и показать императрице, что она приняла правильное решение, отдав новые земли под его начало. Григорий Потемкин, будучи генерал-губернатором распоряжался огромными суммами, выделенными из бюджета страны на развитие Новороссии. Однако в связи с задержками средств Потемкин нередко сам оплачивал государственные расходы.

Крым считался русским, но фактически среди населения преобладали крымские татары. Ввиду этого, приоритетным направлением политики Потемкина в Крыму стало его заселение. Полуостров был заселен русскими, украинцами, поляками, греками, румынами, болгарами, сербами и др. Казенный фонд земель, из которого выделяли землю помещикам, составили ханский домен и владения феодалов, выехавших в Турцию. Следует отметить, что частновладельческие земли были сохранены в наследственном владении беев и мурз. Для политики князя характерно то, что земля раздавалась не только российским дворянам, но и представителям других сословий и наций.

Особое внимание, при наместничестве Потемкина, уделялось строительству домов. Так, на заведение чулочной фабрики в Карасубазаре было назначено 340 тысяч рублей, из них около 240 тысяч пошло на постройку 200 домов для мастеровых. Помимо этого, в Крым направилось много беглецов, и князь охотно укрывал их на полуострове.

Вскоре после включения Крыма в состав России было предпринято изучение экономических ресурсов и быта населения нового края. Об этом свидетельствует тот факт, что многие естествоиспытатели, картографы, геодезисты, а также администраторы и чиновники были привлечены Григорием Потемкиным для сбора сведений о Крыме, и уже в 1784 г. появляются первые карты Крымского полуострова, изготовляются планы и чертежи.

Григорий Александрович проявлял интерес к строительству городов, заводов и крепостей и рассматривал множество вариантов территорий, подходящих для возведения новых зданий. Так, были построены заводы, производящие черепицу, кирпичи и гашеную известь в Акмечети и Карасубазаре.

В то время Крым испытывал угрозу чумы, распространившейся в Херсоне, борьба с эпидемией имела исключительное значение для правительства полуострова. Особенно отличился в этом направлении военный врач Д. С. Самойлович, который вел в Крыму эпидемиологические исследования и разработал действенные методы против распространения чумы.

Спустя год после включения Крыма в состав Российской империи, на берегу Ахтиярской бухты был заложен Севастополь, ставший базой

Черноморского флота. Помимо этого, уже в 1783 году на территории Крыма были отменены внутренние пошлины, что способствовало развитию торговли.

Одной из целей князя было развитие виноградарства и садоводства на полуострове. Из Франции в Крым был приглашен ученый-садовод Иосиф Банк, который руководил разведением винограда, шелковичных и масличных деревьев. Кроме этого из немецких земель на полуостров приехали мастера: садовник винограда Ортлин, мастер по разведению шелковицы Линдрен. В 1786 году Григорий Александрович договорился с итальянским дворянином Пармой об организации шелковичных плантаций в округе Старого Крыма.

При наместничестве Потемкина, важнейшее значение имел соляной промысел. Соль крупными партиями поставлялась в Турцию, стала предметом экспорта и приносила существенную прибыль. Также немаловажным источником благосостояния Крыма было овцеводство и рыболовство. Создавались кожевенные, сафьяновые, свечные, канатные, шелковые, красильные и другие предприятия, которые в основном были связаны с нуждами армии и флота.

Сразу же после провозглашения манифеста 22 февраля 1784 года, по которому были открыты русские пристани Феодосия и Севастополь, Потемкин осуществил раздачу патентов на «поднятие флага». Кроме этого князь открыл Феодосийский порт, однако только для христианских кораблей, чтобы стереть представление о былом центре работорговли, откуда невольников-христиан продавали в Османскую империю.

Таким образом, Крым, под руководством князя, оправился от последствий русско-турецких войн и стал одним из важнейших стратегических объектов Российской империи.

Выводы. Светлейший князь Григорий Александрович Потемкин-Таврический вошел в историю Крыма как человек, занимавшийся его благоустройством после присоединения полуострова к Российской империи. Потемкин сумел решить ряд вопросов, связанных с социальными противоречиями в Крыму из-за переселения крымских татар в Турцию и заселения других народов, укрепить экономику этого региона, создать Черноморский флот, основать города. Для достижения поставленных задач князь приглашал в Крым грамотных людей из числа российских чиновников, а также иностранных специалистов.

ФАВОРИТИЗМ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Фарапонова Л.И.
студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: ассистент Мурадасылова Ш.М.

Введение. В XVIII веке происходят кардинальные политические и экономические изменения, власть формально находится в руках монархов, но на деле огромное влияние имеют фавориты. Необразованные люди, часто из простых сословий, пользуясь популярностью у императоров, поднимались по карьерной лестнице и управляли огромными территориями.

Цель и задача статьи – анализ фаворитизма как исторического и социокультурного явления в XVIII – начале XIX вв.

Методика исследований: анализ научных публикаций и трудов по теме исследования.

Работы, посвященные изучению института фаворитизма, можно разделить на дореволюционные и труды советского периода.

Результаты исследования. На рубеже XVIII – XIX вв. в Российской империи происходит уникальная историческая ситуация, которая заключалась в активном построении карьеры сановников. Особенность данного периода заключалась в преобладании системы «правитель - сановник», в которой представитель власти отдавал многочисленные преимущества своим "любимчикам". Позже, этот процесс перерастет в схему "правитель - чиновник". Складывается феномен фаворитизма – появление особого статуса избранного человека, субъектом реализует государственные дела. Именно это явление повлияло на формирование чиновнического аппарата в целом.

На сегодняшний день происходит глубокое изучение феномена фаворитизма. Это явление стараются осмыслить и истолковать историки, социологи, психологи, политологи, культурологи. Используя проблемно - хронологический подход, выделяются три основных периода изучения проблемы: дореволюционный, советский и постсоветский. Каждый период имеет свои специфические особенности.

Изучение феномена фаворитизма в Российской империи в XVIII – начале XIX вв. является актуальной задачей современной исторической науки, так как позволяет проследить механизм личностного взаимодействия на высшем государственном уровне, его влияние на политические процессы в государстве.

Приближение к правительственным делам сторонних, но верно преданных монарху лиц было распространено во все времена. Фаворитизм развивался в условиях развития Российской империи, при укреплении монаршей власти в сторону абсолютизма. Границы империи росли. Требовались четкая воля и государственная дальновидность людей, находившихся на престоле, но не все монархи обладали ею. Императоры и императрицы в управлении государственными делами стали опираться на помощь и поддержку приближенных особ, которым они всецело доверяли, а в иных случаях и полностью перекладывали на них принятие важных решений. В свою очередь, фавориты, ощущая полноту своих привилегий, не заботились о государственных делах и всего лишь расточали

государственное имущество. Исключение составляли некоторые личности периода правления Екатерины II. Такое положение «особенных» людей, вызывало возмущение у других деятелей императорского двора. И с каждым годом ситуация обостряла отношения правителей и приближенных лиц.

Выводы. Таким образом, фаворитизм в России имперского периода был существенным инструментом для борьбы за политическое влияние. Фавориты переживали «взлеты» и «падения», им завидовали, их ненавидели. Приходившие к власти монархи приближали своих людей и избавлялись от фаворитов своих предшественников. Постоянно шла откровенная борьба и интриги, что мешало работе государственного аппарата.

ФОРМИРОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ ЦЕНЗУРЫ

Хурсевич В.В.
студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.и.н., доцент Ивлева Я.А.

Введение. Революция 1917 г. коренным образом повлияла на все сферы жизни народов Советского Союза и явилась важнейшей предпосылкой скорых темпов развития книгопечатания, сделав печатную продукцию основным идеологическим оружием.

Цель исследования – рассмотреть формирование советской цензуры.

Результаты исследования. На период создания советской власти сказывался единый порядок цензурных организаций. Но для того, чтобы создать действительно результативный механизм проверки, нужно было монополизировать цензуру, требовалось ее сконцентрировать в одном месте. Такой организацией стал Главлит. 6 июня 1922 г. Декретом Совнаркома было создано Главное управление по делам литературы и издательства. Главлиту была установлена задача предварительный просмотр всех печатаемых трудов, а также составление списков творений, неразрешённых к печати.

Новейший период образования советской цензуры возник сразу после завершения гражданской войны с переводом к новейшей экономической политике. Предоставление независимости экономической и общественной жизни повергла в первую очередь к смягчению цензуры. Страна лишилась монополий на книгоиздательское дело. Снова возникают индивидуальные издательства, печатавшие труды российских, советских и зарубежных авторов. В короткие сроки уменьшилось число политической литературы. Список выпускаемых книг и их тираж отчасти обусловливался спросом читателей. Но большинство книги и статьи на философские и экономические темы были, несомненно, оппозиционны по отношению к Октябрьской революции и политике Советского Союза, что, конечно, не устраивало

руководство Советского Союза, пропускавшее нэп лишь при условии оставления монополии на политическую власть коммунистической партии. Небезопасными выглядели не только прямые политические выпады, но и любые экономические, идеологические аномалии, которые могли бы надломить господствующее положение РКП(б).

Ни один труд, от пригласительных билетов и сценических афиш до книжных трудов, картинных полотен и сценических спектаклей, не мог предстать перед публикой без соответствующего разрешения Главлита. В основные цели цензуры входили не только охрана военных, экономических и государственных секретов, но и война с антисоветской пропагандой, а также самый обширный политический и идеологический контроль. Копии, не подлежащие к распространению творений, рассматриваемые Главлитом, были неизбежны для всех. При Главлите основывались отрасли для проверки всяческих сфер искусства. Одной из таких областей был Комитет по контролю за репертуаром, созданный в 1923 г. Не смотря на его драматический репертуар, Главреперткомом стал проверяться всякие публичные зрелища и выступления, вне вида: лекция, доклад, сообщение или музыкально-танцевальный вечер. В непременном ряде был создан «Репертуарный указатель», предусматривавший реализацию пьес и других работ для разной публики. Он вмещал в себя весь музыкальный, драматический и кинематографический репертуар. Цензорам приказывалось не пропускать к осуществлению «политически вредных, идеологических чуждых», безыдейных, халтурных, извращающих советскую действительность произведений.

В реализации цензуры на местах, включая цензурные структуры, принимали участие и иные, государственные и партийные органы. Так, например, губернский исполнительный комитет проводил решения и мероприятия, нужные для деятельности цензуры, губернский комитет РКП(б) выполнял идейное наставление, а органы государственного политического правления наблюдали за тем, чтобы не выходили публикации и не пропускались спектакли, не разращённые гублитом и репертуарным контролем.

В губерниях Черноземного центра основание органов Главлита на местностях возникло в 1923 г. Осенью 1923 г. в Курской губернии проходило преобразование и создание аппарата гублита, причем в штатах губернского отдела народного образования не числилось должность представителя обще цензурного и репертуарного контроля. Подобная ситуация продлилась до лета 1924 г. и, учитывая результаты отчетов в Главлит, задержала работу в сфере цензуры. С 1 июня 1924 г. губернскому отделу по делам литературы и издательств был предоставлен делопроизводитель, в должностные обязанности которого входила техническая работа по цензуре. В 1924 г. Курским гублитом руководил К. Саянский, а пост инспектора печати и зрелищ занимал Н. Чернявский, который в 1925 г. уже руководил гублитом Курской

губернии.

Кроме того, Главлит выдавал личным подразделениям в губерниях средства на затраты. На период 1924-1925 гг. они не превысили 10 руб. в месяц. Но уже к концу 1925 г. эта сумма постепенно увеличивалась и достигла отметки в 15 руб. Воронежскому гублиту финансов на административно-хозяйственные затраты и вовсе не выделялись, только губоно выделяло не значительные средства на оправку пакетов с литературой в Главлит. В своих отчетах глава воронежского гублита многократно упоминал, что не было денег даже на покупку «руководящей литературы» и справочной библиотеки, что основывало угрозу пропускания в печать нежелательных уклонов в толковании экономических обоснований вопросов. Не секрет, что в январе 1926 г. на приобретение периодических печатных публикаций воронежский гублит получил 24 руб., но этого цензор считал, было совершенно мало, так как требовалось гораздо больше.

Выводы. Таким образом, можно подвести вывод, что в формировании советской цензуры основную роль сыграло Главное управление по делам литературы и издательства. Изначально советская власть пропускала послабления в цензурной области, но уже вскоре возникли небрежные проверки всех печатных изданий.

СЕКЦИЯ

«СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ФИЛОЛОГИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ»

ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ОПОР

Аветисян Л.М.
ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. В методике выделяют три уровня усложнения, которые затрудняют процесс создания собственных иноязычных высказываний, исходя из психологической характеристики действий ученика и объема высказывания, воспринимаемого и воспроизводимого учащимся [4; 5]. Первый уровень – уровень фразы – вызывает трудности выбора языкового и речевого материала и его структурного оформления. Второй уровень – уровень надфразового единства – вызывает трудности в сочетании фраз. Третий уровень – текстовый – вызывает трудности логического и композиционного характера. Для преодоления вышеуказанных трудностей используются различного рода опоры, модели, типовые предложения, структуры и речевые формулы. Однако на сегодняшний день недостаточно ясно определены наиболее эффективные классификации опор, что составило актуальность исследования.

Цель и задачи исследования. Выявить трудности, которые усложняют процесс овладения английской диалогической речи. Задача исследования заключается в рассмотрении и выявлении наиболее эффективных классификаций опор. Для решения задач применялись такие методы как анализ и обобщение.

Результаты исследования. Проблема применения опорного материала в учебном процессе является предметом исследования многих отечественных и зарубежных ученых (Ф. Рабинович, В. Царькова) [4; 5]. Учеными доказано, что опорный материал является эффективным средством обучения иностранному языку. Обучение с опорами эффективнее, чем без них. По определению Е. Пассова [3], опора – это важное средство организации речевого умения, необходимого для развития у говорящего самостоятельного высказывания. Опоры позволяют учителю управлять высказываниями учащихся, но по мере развития умений учеников, педагогу стоит уменьшать количество замечаний, которые на последней стадии совершенствования и вовсе должны исчезнуть.

Существуют различные классификации опор, предложенные М. Ляховицким, Е. Пассовым, Ф. Рабиновичем, В. Царьковой [1; 3–5] и другими исследователями. В основе этих классификаций лежат следующие критерии: характер опоры, объект подкрепления, канал поступления информации, информационный код, объективность, характер управления речевыми высказываниями. В связи с этим различают опоры: естественные и искусственные, непосредственные и опосредованные [5], вербальные или словесные и иллюстративные или изобразительные, слуховые или

аудитивные и зрительные или визуальные [2]. Ученые утверждают, что использование опор улучшает процесс овладения иностранной речевой деятельностью, поскольку они выполняют функцию образца иностранного языка, служат стимулом к умственно-речевой деятельности и выступают средством управления их речевыми высказываниями как в содержательном плане, так и в форме. Общаясь на иностранном языке, студент-говорящий чувствует определенную дополнительную трудность, ведь его внимание направлено еще на один объект – отбор адекватных языковых и речевых средств выражения и формирования сообщения. Следовательно, основная цель обучения диалогической речи заключается в переходе на уровень фонового автоматизма операций отбора языковых и речевых средств выражения и формирования на их основе сообщений.

Наиболее эффективными опорами для обучения общению являются искусственно созданные учителем (объективные) и учениками (субъективные) вербально-изобразительные опоры (Ф. Рабинович), такие как: подстановочные таблицы, структурные скелеты, логико-синтаксические схемы, ключевые слова, план выражения и т.п. Рассмотрим подробнее некоторые из них в последовательности от полных к недостаточно полным.

Прежде всего, это подстановочные таблицы открытого типа, которые предоставляют учащимся возможность широкого выбора необходимых реплик и обеспечивают безошибочное их структурирование. Большое значение имеют «коммуникативные подстановочные таблицы», которые являются коммуникативно направленными, тесно связанными с ситуациями общения, требующими от учеников принятия смыслового решения. Использование таких таблиц повышает мотивацию обучения, потому что они предоставляют ученику возможность выразить свою точку зрения, не рискуя ошибиться.

Диалог – подстановочная таблица является развернутой схемой построения диалога. С помощью вербальной зрительной опоры осуществляется частичное управление учебной речевой деятельностью учащихся, при этом степень их самостоятельности в выборе адекватных языковых средств минимально, а сами средства детерминированы в таблице в виде вариативных (подстановочных) элементов вербально или с помощью рисунков.

Менее жесткой опорой является управляемый диалог, в котором учащемуся подсказывается, что он должен сказать своему партнеру. Подсказка может быть представлена в виде зрительной вербальной опоры.

Степень самостоятельности студентов в выборе языковых средств значительно повышается при выполнении упражнений в опоре на микродиалог-схему, где микродиалог-схема выступает как содержательная зрительная вербальная опора. Коммуникативная задача дается каждому собеседнику. Упражнение выполняется в режиме «ученик-ученик». После окончания упражнения, учащиеся меняются ролями.

При формировании иноязычного общения профессионального направления как природные наглядные опоры используются предметы реальной действительности, характерные для педагогической сферы общения: наглядные пособия, игрушки, предметы интерьера и быта, иллюстрации и рисунки, изображающие различные сферы деятельности воспитателя, учебную и игровую деятельность детей.

Выводы. Таким образом, опоры играют роль смысловых опорных пунктов, которые позволяют программировать речевой замысел, общее направление, а также предметное содержание и, в определенной степени, план выражения, способствуют логическому построению высказываний, обеспечивают качественную и количественную полноту раскрытия темы дискуссии, ведущей идеи и проблем.

Литература:

1. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособ. / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ – РЦИО, 2000. – 216 с.
3. Пассов, Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
4. Рабинович, Ф. М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи / Ф. М. Рабинович // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 20–22.
5. Царькова, В. Б. Классификация опор в целях развития речевого умения / В. Б. Царькова // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности : сб. науч. ст. – Воронеж, 1980. – С. 151– 62.

МЕТАФОРА КАК ЯВЛЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ

Каменская И.Б.

к.п.н., доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. Исследование посвящено перспективам изучения синтаксической семантики метафоры с точки зрения лингвоконцептологии. Выделение синтаксических концептов, определение их структуры и специфики функционирования в языковой картине мира остается наиболее спорной и наименее изученной проблемой когнитивной лингвистики в силу наивысшей степени обобщенности закодированной синтаксическим концептом информации. Исследование синтаксического концепта на материале синтаксической метафоры позволит проследить процессы его формирования.

Цель исследования – обоснование целесообразности изучения синтаксической семантики метафоры как процессов преобразования синтаксического концепта. Задачи исследования: анализ и обобщение освещения проблемы синтаксической семантики метафоры в современной лингвистической парадигме, конкретизация предмета и определение потенциального материала исследования синтаксической метафорики. Для решения задач исследования применялись индуктивно-дедуктивный метод, дефиниционный анализ, контент-анализ.

Исследование метафоры как явления синтаксической семантики традиционно предполагает изучение варьирования синтаксической сочетаемости слов, как правило, изменение валентности семасиологического ядра метафоры (Н.Д. Арутюнова, Ю.И. Клименова). Такой подход в лингвометафорологии противопоставляется лингвокогнитивному и когнитивно-дискурсивному подходам, согласно которому метафора рассматривается как семиотический, или метафорический, концепт (А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, М.В. Никитин, Дж. Лакофф, М. Джонсон), как способ создания языковой картины мира при помощи процессов когнитивного манипулирования имеющимися в сознании носителя языка концептами, что ведет к возникновению новых концептов (В.Н. Телия).

Такое противопоставление не представляется оправданным, поскольку отражает не гносеологический вектор семантико-синтаксического подхода к изучению метафоры, а степень реализации этого вектора на современном этапе развития лингвистики. Интеракциональная модель метафоры А. Ричардса и М. Блэка базируется на представлении о метафоре как о взаимодействии двух концептуальных систем, в результате которого возникает категориальный сдвиг, ведущий к когнитивному прорыву. Как основатели подхода, так и авторы более поздних исследований (Ж.А. Вардзелашвили, Н.А. Слюсарева, С.А. Хахалова) фокусировались главным образом на особенностях перераспределения категориальных признаков при взаимодействии концептуальных систем, что неизбежно следовало из выбора предмета исследования – метафоризированного слова. Отнесение развития синонимии, эмоционально-экспрессивной лексики и терминологических систем, обогащения семантической структуры слова к результатам метафорического творчества [1] служит иллюстрацией приоритета лексических единиц над другими языковыми единицами в лингвометафорологии. Вместе с тем, в упомянутой работе Н.Д. Арутюнова косвенно затрагивает и сферу синтаксиса в контексте метафоры, в частности, вторичные предикаты, предикаты широкой сочетаемости и предикаты тонкой семантики, а также нарушение соответствия между лексическим типом слова и его синтаксической функцией.

В исследованиях последних лет (А. Вежбицкая, О.И. Глазунова, Л.Т. Елоева, О.А. Кострова, Е.И. Новикова, А.С. Филатова) исследуется не только лексическая, но и синтаксическая валентность лексических единиц.

Тем не менее, эти работы продолжают тенденцию превалирования семантической структуры слова как предмета исследования над семантикой синтаксиса, поскольку исходят из представления об изменении синтаксической валентности как следствии изменения лексической семантики – несмотря на признание релевантности структурных несовпадений двух метафорически соотносимых ситуаций на уровне предметно-логической валентности. Метафорический концепт продолжает рассматриваться как концепт исключительно лексический, а процесс метафоризации неизбежно коррелирует лишь с процессом вторичной номинации, оставляя за полем исследования процессы вторичной структуризации картины мира, переосмысления значимых связей и ситуативных отношений элементов онтологической реальности, отражаемых в синтаксических концептах.

Наличие синтаксических концептов как представлений о типовых ситуациях, репрезентируемых синтаксическими структурами (Г.А. Волохина, С.Е. Кузьмина, З.Д. Попова, Л.А. Фурс), предполагает потенциальную возможность когнитивного манипулирования имеющимися концептами, перекатегоризацию и переосмысление значимых связей в структуре языковой картины мира и, как следствие, возникновение нового синтаксического концепта в результате подобной синтаксической метафоризации. Метафоричность как фундаментальное свойство человеческого мышления (Дж. Лакофф, М. Джонсон) не может не распространяться на процессы осмысления человеком событий, процессов и отношений реальной действительности. Поскольку синтаксический концепт имеет композитную природу (С.Е. Кузьмина), характеризующуюся объединением в сложное структурное целое ряда базовых концептов, в исследованиях синтаксической метафоры принципиальное значение имеет выявление синтаксических категорий, подвергающихся перекатегоризации. В семантике синтаксической категории, обусловленной функциональным осмыслением событий онтологической реальности, выделяют событийную роль элемента типовой ситуации, различные виды его отношения к другим элементам, темпоральные, локативные, причинно-следственные признаки события (Н.Н. Болдырев, Л.И. Горбунова). Каждый из семантических компонентов исходного синтаксического концепта может подвергаться скрытому сравнению с коррелирующим компонентов целевого синтаксического концепта.

Примером языковой синтаксической метафоры, не осознаваемой в качестве таковой носителем языка, может служить преобразование синтаксического концепта «бытие объекта» в посессивный синтаксический концепт, описанное Г.А. Волохиной и З.Д. Поповой в монографии «Синтаксические концепты русского простого предложения» (2003) [3]. Богатейшим материалом для анализа художественной синтаксической метафоры служат поэтические тексты – в силу максимальной когнитивной компрессии информации, свойственной поэзии. В коллективной монографии

«Очерки истории языка русской поэзии XX века: опыты описания идиостилей» (1995) [2] отмечается частность снижения синтаксической связности, неопределенность синтаксических связей как результата высокой частотности трансформаций синтаксических структур в русской поэзии 20 в. Русскоязычная поэзия 21 в. не менее богата примерами авторского синтаксиса: «Мимо стоит идиот»; «Ему упорство глаз причинено»; «горло медленно болит» (В. Гандельсман); «Я счастливо рассеян О чем-то о своем» (А. Коврижных).

Выводы. Изучение синтаксического аспекта метафорического моделирования может послужить действенным инструментом проникновения в сущность процессов пропозиционального структурирования онтологической реальности в человеческом сознании, поскольку свойственная синтаксической метафоре синтаксическая трансформация активизирует включенного наблюдателя, сигнализируя об отступлении от узуальной структуризации действительности. Предметом исследования синтаксической метафоры будут выступать синтаксические категории, подвергающиеся скрытому сравнению с коррелирующим компонентов целевого синтаксического концепта. Перспективным материалом исследования может послужить современная поэзия, активно использующая синтаксические трансформации как средство создания словесного образа.

Литература:

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Метафора и дискурс. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5-32.
2. Виноградова, В. В. Очерки истории языка русской поэзии XX века: опыты описания идиостилей : кол. моногр. / В. В. Виноградова и др. ; ред. Григорьев В. П. – М. : Наследие, 1995. – 557 с.
3. Волохина, Г. А. Синтаксические концепты русского простого предложения : моногр. / Г. А. Волохина, З. Д. Попова. – Воронеж : ВГУ, 2003. – 196 с.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ФОРМУЛАМИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

Каменский А.И.

к.п.н., доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. В современной теории и практике преподавания иностранных языков основополагающей целью обучения является приобретение обучающимися коммуникативной компетенции, необходимой для межкультурного общения. Феномен коммуникативной компетенции с момента своего возникновения рассматривался как многосоставный

(И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Н.И. Гез, В.А. Коккота, С.Ю. Николаева, Е.И. Пассов, L.F. Bachman, M. Halliday, D. Hymes, S. Savignon, M. Swain, H. Widdowson). Поскольку социокультурная компетенция трактуется как сложное многоплановое явление (Н.М. Андронкина, Т.Н. Астафурова, Н.Л. Баграмянц, Н.М. Белякова, Л.Я. Васильева, И.А. Зимняя), процесс ее формирования основывается на взаимосвязанном поэтапном формировании ее составляющих, в том числе социокультурной компетенции диалогического общения. Одним из важнейших компонентов последней является речевой этикет. К настоящему времени вышло немало работ теоретического и практического плана, связанных с проблематикой речевого этикета (А.А. Акишина, А.К. Байбурин, В.Т. Клоков, Л.С. Лихачева, Н. Л. Соколова, А.Л. Топорков, Н.И. Формановская). Тем не менее, до настоящего времени не было предпринято попытки теоретически обосновать и практически разработать методику формирования социокультурной компетенции диалогического общения в процессе овладения формулами речевого этикета. Таким образом, проблема качественного формирования иноязычной социокультурной диалогической компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции будущих филологов не является окончательно решенной, что, в свою очередь, является препятствием для достижения высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции филолога в целом.

Цель исследования – выявление лингвометодических особенностей формирования иноязычной социокультурной диалогической компетенции будущих филологов в процессе овладения формулами речевого этикета. Задачи исследования: уточнение содержания понятия «иноязычная социокультурная диалогическая компетенция будущих филологов»; систематизация лингвистических и методических особенностей формирования иноязычной социокультурной диалогической компетенции будущих филологов и разработка комплекса упражнений по ее формированию в процессе овладения формулами речевого этикета. Для решения задач исследования применялись следующие методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования, изучение и обобщение положительного опыта преподавания английского языка в вузе, научное наблюдение, методический естественный вертикальный эксперимент.

Результаты исследования. Содержание иноязычной социокультурной диалогической компетенции составляет способность индивида к адекватной интерпретации явлений и фактов иноязычной культуры и адекватный выбор стратегий речевого взаимодействия при решении коммуникативных задач в разнообразных ситуациях межкультурного общения [2]. Структура иноязычной социокультурной компетенции включает лингвистический, социальный, психологический и технологический компоненты [1].

Первоочередной задачей формирования иноязычной социокультурной диалогической компетенции будущих филологов является формирование лингвистического компонента как комплекса лингвистических и социокультурных знаний, навыков и умений диалогической речи в межкультурных ситуациях устноязычного общения. Социальный и психологический компоненты формируются и развиваются в интерактивных упражнениях, направленных на актуализацию и активизацию лингвистического компонента социокультурной компетенции. Для развития технологического компонента целесообразно использование компьютеризированных индивидуальных подготовительных упражнений на этапе формирования языкового и речевого навыка.

Выявлены лингвометодические особенности формирования иноязычной социокультурной диалогической компетенции будущих филологов. К лингвистическим особенностям относится учет специфики иноязычной диалогической речи с присущей ей структурно-смысловой избыточностью, эллиптичностью, упрощенностью синтаксической структуры, преобладанием реплик с нулевой структурной соотнесенностью, использованием экспрессивных конструкций, лексики размытой семантики, клише речевого этикета и клишированных речевых единиц. В лингвистическую компетенцию обучающихся должны быть заложены умения адекватного использования повелительных и вопросительных высказываний с предикатами речи, отрицательно-вопросительных предложений, присоединительных и декларативных вопросов.

Методические особенности формирования иноязычной социокультурной диалогической компетенции будущих филологов предполагают последовательное овладение обучающимися реактивной и инициативной репликой, диалогическим единством, микродиалогом и собственно диалогом при обеспечении социопрагматической направленности учебно-речевой деятельности партнеров общения.

Социопрагматическая направленность обучения иноязычной диалогической речи подразумевает расширение объема социокультурных и лингвопрагматических знаний обучающихся, овладение адекватными средствами вербализации коммуникативных интенций на этапе овладения реплицированием и диалогическим единством, речевую практику в выборе и использовании адекватных коммуникативной ситуации средств выражения коммуникативных интенций на этапе овладения микродиалогом, моделирование аутентичного речевого поведения на этапе овладения собственно диалогом.

Разработанный комплекс упражнений регламентируется общедидактическими принципами воспитывающего обучения, научности, активности, прочности, сознательности, наглядности, систематичности, доступности и посильности. Структура комплекса упражнений по формированию исследуемой компетенции в процессе овладения формулами

речевого этикета включает в себя четыре группы упражнений, нацеленных соответственно на овладение: навыками реплицирования с учетом социального статуса и настроения партнера; диалогическим единством с учетом вариативных параметров ситуации; микродиалогом в контексте варьируемых ситуаций учебно-речевого общения; развитие умений инициативной диалогической речи на уровне продуцирования собственно диалогов с учетом социокультурных параметров ситуации.

При формировании иноязычной социокультурной диалогической компетенции соблюдалась последовательность учебно-речевой деятельности обучающихся от языковых к условно-коммуникативным и коммуникативным упражнениям с опорами и без опор. Разработанный комплекс упражнений апробирован в условиях экспериментального обучения первокурсников-филологов на базе Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ им. В.И. Вернадского. Результаты методического естественного вертикального эксперимента подтвердили значительное повышение эффективности формирования иноязычной социокультурной диалогической компетенции будущих филологов.

Выводы.Выявлены лингвометодические особенности формирования иноязычной социокультурной диалогической компетенции будущих филологов в процессе овладения формулами речевого этикета. Разработан комплекс упражнений по формированию иноязычной социокультурной диалогической компетенции будущих филологов. Разработанный комплекс упражнений обеспечивает повышение эффективности формирования иноязычной социокультурной диалогической компетенции будущих филологов и закладывает основу для достижения высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в целом.

Литература:

1. Белякова, Н. М. Требования к уровню сформированности социокультурной компетенции в современном технологическом обществе [Электронный ресурс] / Н. М. Белякова // Общественные и гуманитарные науки. – Режим доступа : http://lib.herzen.spb.ru/text/belyakova_33_73_1_68_71.pdf. – Название с титул. экрана.
2. Каменская, И. Б. Структура понятия «иноязычная социокультурная компетенция выпускника общеобразовательной школы» / И. Б. Каменская, М. А. Чущенко // Профессиональная подготовка будущего специалиста: проблемы теории и практики: сб. материалов науч.-практ. конф. проф.-препод. состава, аспирантов и студентов КГУ «XIII неделя науки». 29-30 марта 2011 г., г. Евпатория. – Ч. 3. Иностранная филология. Методика преподавания иностранных языков. – Евпатория, 2011. – С. 44–46.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА

Картавая Ю.К.
к.п.н., доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. Настоящее время ознаменовано бурным развитием информатики и различных источников информации – от средств массовой информации к глобальным сетям Интернета, их активным внедрением во все сферы жизни и деятельности человека, то компьютерные технологии позволяют сформировать принципиально новый стиль работы, что позволяет более эффективно раскрывать творческие возможности и интеллектуальный потенциал человека. В связи с этим возникает настоятельная необходимость оснащения учебных заведений современной компьютерной техникой, педагогическими программными средствами, электронными учебниками и т.д. Внедрение современных информационно-коммуникационных технологий обеспечивает совершенствование учебно-воспитательного процесса, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе, способствует решению проблем по их качественному влиянию на содержание, методы и организационные формы обучения, которые, в свою очередь, создают условия для процесса обновления в области подготовки будущих учителей.

Цель исследования – определить роль и место в структуре информационной компетентности профессиональной компетентности учителя русского языка. В задачи исследования входило уточнение содержания понятия информационной компетентности, определение условий и путей ее формирования.

Результаты исследования. Информационно-коммуникационные технологии относятся к инновационным процессам, главная задача которых является в создании нового, что способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса при подготовке учителей русского языка и литературы.

Учитель должен быть компетентным в области применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для оптимизации профессиональной деятельности и возможности обучать учащихся адекватно действовать в информационном обществе. Актуальность этой проблемы подтверждают исследования М. И. Жалдака, Г.В. Монастырной, Е.В. Никулочкиной, Н.М. Поповича, А.Б. Птущенко, А.М. Спирина.

Необходимым условием информатизации педагогической деятельности учителя-филолога является формирование и развитие способности решать задачи, связанные с обработкой информации, используя современные информационные и коммуникационные технологии, проявляя наличие ИКТ-компетентности, обеспечивая учителю русского языка и

литературы возможность успешно продолжать образование в течение всей жизни и использовать приобретенные умения в своей профессиональной деятельности.

Информационная компетентность, по мнению Е.В. Никулочкиной (Е.В. Никулочкина «Развитие информационной компетентности учителя начальных классов в системе последипломного образования»), – это сложное интегративное качество, проявляющееся в информационной деятельности, которое формируется и развивается в процессе познания и преобразования информационной среды, характеризуется приобретением комплекса компетенций, ценностных ориентаций, опытом деятельности в определенной личностно значимой и социальной сфере.

А.Б. Птущенко (Е.Б. Птущенко «Формирование профессиональной информационно-технологической компетентности студентов-филологов») рассматривает информационную компетентность специалиста-филолога как сочетание профессиональных знаний, навыков, опыта работы и средств современных информационных и коммуникационных технологий в мотивационно-ценностном, операционно-технологическом, рефлексивно-оценочном и творческом отношении к своей деятельности.

Учитывая то, что учитель русского языка и литературы обеспечивает развитие интеллекта у школьников, способствует выработке и совершенствованию понятийного аппарата, формирует национальное сознание, студент-филолог должен быть хорошо подготовлен к выполнению возложенных на него задач. Поэтому выпускник университета должен в совершенстве владеть русским языком, быть специалистом с высоким уровнем профессионально-информационной компетентности и должен быть готов к пониманию и восприятию изменений, инициированных информатизацией образования.

Одним из главных путей информационной подготовки будущих учителей русского языка и литературы является разработка и внедрение компьютерных технологий. Одним из направлений использования компьютерной техники в подготовке учителей-филологов является современная мультимедийная продукция. Она выступает новым видом представления учебного и научного материала, который расширяет возможности обучения и обмена информацией.

Профессиональное развитие филологов является одним из необходимых условий успешного развития процессов информатизации образования. Сегодня для решения данной задачи все шире начинает использоваться Интернет. Появляется все больше возможностей, связанных с использованием современных сетевых технологий для текущей поддержки педагогов на рабочем месте, формированием сетевых профессиональных педагогических сообществ учителей, общаются между собой, не выходя из помещения заведения (М.И. Жалдак «Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе»).

На сегодняшний день практически каждый студент должен знать операционную систему Windows и владеть ею, работать в редакторской системе Word, использовать электронную таблицу Microsoft Excel, уметь пользоваться системой управления базами данных Microsoft Access. С накоплением опыта появится желание попробовать свои силы в создании презентаций, в этом поможет программа Microsoft Power Point. Подготовить Web-страницу можно, используя Word, где есть Мастер Web-страниц. И, конечно же, усвоение основных прикладных пакетов программ даст возможность владеть основами знаний и умений по поиску и обмену информацией с помощью Интернета. Для студентов в Интернете есть возможность поиска, накопления и последующего использования музыкальных и видеофайлов. Создание аудио и видео на компьютере требует определенных знаний и умений, но вполне доступно.

Компьютеризация высшего образования предъявляет новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки специалистов. Овладение современными информационными технологиями становится одним из основных компонентов профессиональной подготовки учителя русского языка и литературы, требует разработки и внедрения в учебный процесс профессионально ориентированных программ и курсов, направленных на овладение основами информационной культуры и накопления личного опыта использования необходимых знаний в своей профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, заинтересованность государственной политики по компьютеризации обучения, невысокий уровень разработки проблемы, положительный опыт использования компьютерных технологий в высшей школе за рубежом и дидактические особенности компьютерного обеспечения требуют скорейшего решения проблемы компьютерного обеспечения профессионального образования. Одной из проблем, возникающей на пути компьютеризации филологии, есть потребность в специальной подготовке преподавателей и студентов. Система подготовки должна быть ориентирована прежде всего в направлении формирования информационной культуры учителей русского языка и литературы.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК О. УАЙЛЬДА)

Падун Т.В.

ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена, с одной стороны, этико-социальной природой сказки как отражения исконных ценностей нации и недопустимостью искажения содержания этих ценностей

при переводе, так как сказки другого народа, читаемые либо слушаемые в детстве, часто являются первым шагом межкультурного контакта. С другой стороны, выбор темы обусловлен малоизученностью объекта исследования. Несмотря на то, что жанровая и стилистическая специфика авторской сказки освещена в ряде отечественных и зарубежных исследований (А. Аствацатуров, С. Б. Адоньева, Н. В. Будур, А. В. Бушняк, Н. М. Демурова, Б. П. Кербелите, Ж. де Ланглад, В. Я. Пропп, Л. И. Скуратовская, C. S. Nasaar, G. Schmidgall, M.-L. Von Franz), параметры авторской сказки, представляющие потенциальную трудность для перевода, не получили еще системного освещения.

Цель исследования – выявить элементы, представляющие сложность для перевода англоязычной авторской сказки на русский язык. Задачи исследования: определить жанровые и лингвостилистические особенности авторской сказки и проанализировать их с точки зрения потенциальной трудности для перевода на русский язык. Для решения задач исследования применялись следующие методы: лингвистическое наблюдение, а также литературоведческий, контекстуальный, сопоставительный и лингвостилистический анализ.

Наиболее существенными с точки зрения перевода жанрово-стилистическими особенностями авторской сказки являются следующие. Для авторской сказки характерна повышенная степень психологизма, превращение персонажей из знаков в полнокровные образы, и зачастую переосмысление традиционных сказочных клише. Авторскую сказку отличает также двойное бытование. За исключением редких случаев, когда сочинение предназначается исключительно детской аудитории, авторская сказка имеет несколько уровней прочтения и может по-разному восприниматься взрослыми и детьми. В авторской сказке присутствует обязательная установка на вымысел, что и определяет ее поэтику. В авторской сказке острее отражены общественные отношения: антагонизм между богатыми и бедными, сословные предрассудки, добра борьба и зла; получают измененное отражение древние обычаи, обряды. Систему персонажей авторской сказки составляют положительные и отрицательные герои, которые образуют определённую систему образов. Очень часто героями сказки становятся фантастические персонажи. Положительные герои занимают в ней главенствующую позицию и идеализируются. Персонаж, как правило, наделен устойчивыми чертами характера. Прослеживается некоторое несоответствие внешнего облика персонажа с внутренним миром.

Сказки О. Уайльда, подобно другим его произведениям, складывались под влиянием декадентской эстетики [3; 5]. Идейно-художественное своеобразие сказок О. Уайльда заключается в критическом отношении писателя к викторианской морали и буржуазным ценностям, отразившемся в проблематике сказок: взаимоотношения героев с окружающим миром, соотношение красоты внешней и внутренней, проблема самопожертвования.

Этико-моральные по своей сути, но часто социально заостренные, проблемы разрешаются автором с позиций эстетизма, что находит свое выражение в авторской модификации жанра сказки, носящей черты излишней декоративности декаданса, но выходящей идейно за рамки последнего. Нравственные идеи сказок просматриваются на композиционном, персонажном и хронотопическом уровнях организации текста.

О. Уайльд развивает общие для литературной сказки тенденции: происходит усложнение структурного построения сказок; категория волшебного вытесняется реалистическими мотивировками, чудеса получают мистическое толкование. Традиционные образцы переосмысливаются, вводятся новые социальные типы и абстрактные понятия. Хронотоп в сказках Уайльда предстает уникальным за счет парадоксального переосмысления традиционных значений. Парадоксальная форма выражения мысли является одной из наиболее характерных черт творчества писателя, в связи с чем критики [2; 4; 5] неоднократно называли О. Уайльда мастером парадоксов.

Стилистическое своеобразие сказок О. Уайльда проявляется в сочетании широкого диапазона лексических и синтаксических средств с преобладанием простых синтаксических конструкций, характерных для классических образцов английской прозы. В то же время влияние декадентской манерности заставляет писателя приносить лаконичность повествования в жертву экспрессивности, насыщать сказки экзотическими эпитетами, сравнениями, метафорами. Для сохранения авторской экспрессивности при переводе метафорических и эмоционально окрашенных эпитетов, метафор в сочетании с персонификацией, аллитераций и иронических гипербол на русский язык переводчик вынужден прибегать к использованию различного рода переводческих компенсаций, что составляет значительную трудность в работе над переводом сказочного текста.

На синтаксическом уровне сказки О. Уайльда характеризуются обилием восклицательных предложений, которые делают интонацию сказочного повествования несколько наивной, инфантильной, что соответствует традиционной стилистике сказки. С точки зрения перевода, потенциальную трудность представляет не столько сама восклицательная форма предложения, сколько наполняющие его лексические единицы, в частности, слова-усилители, грамматические безэквивалентные единицы. При переводе повторов, часто встречающихся в текстах сказок, существенным является не столько сохранение повтора синтаксической конструкции, сколько ритмической организации предложения, аллитерации, эмоционального потенциала фразы. Инверсия, как правило, более нормативная в русском языке, нежели в английском, в сказках О. Уайльда выполняет задачу привлечения внимания читателя к определенным компонентам фразы и является очень сильным эмотивным стилистическим средством. В силу различий систем английского и русского языков на уровне синтаксиса, инверсия представляет значительную трудность для

переводчика, поскольку вынуждает его компенсировать эмоционально-экспрессивный потенциал инверсии другими стилистическими средствами. Подобная трудность дополнительно усугубляется в связи с характерным для сказок О. Уайльда явлением стилистической конвергенции: инверсия сочетается со словами-усилителями, употребляется в структуре сравнения сочетается с антитезой.

Выводы. О. Уайльд развивает общие для авторской сказки тенденции усложнения композиционного построения, переосмысления традиционных образов и введения новых, вытеснения категории волшебного реалистическими мотивировками либо религиозно-мистическими интерпретациями. Идейно-художественное своеобразие сказок О. Уайльда заключается в индивидуалистическо-эстетическом бунте писателя против викторианской морали и буржуазных ценностей, что нашло свое отражение как в проблематике сказок, так и в творческом методе ее решения. Лингвостилистический анализ текста сказок О. Уайльда позволил выделить следующие потенциальные переводческие трудности:

а) на лексическом уровне: оценочно-релевантная персонификация; авторские сравнения; метафорические и эмоционально окрашенные эпитеты, сочетание метафоры с персонификацией и использование в рамках метафоры эмоциональной лексики; сочетание метафоры с аллитерацией, упорядоченным ритмом или диссонансом; ироническая гипербола;

б) на синтаксическом уровне: сочетание восклицательной формы предложения как речевой характеристики персонажа с употреблением слов-усилителей, грамматическими безэквивалентными единицами; сочетание повторяющейся синтаксической конструкции с упорядоченным ритмом, аллитерацией, эмоционально окрашенной лексикой; стилистическая инверсия в конвергенции с метафорой, антитезой, сравнением, словами-усилителями; авторские парадоксы, стилистические контрастирующие со всей художественной тканью сказки.

Литература:

1. O. Wilde. The Happy Prince and Other Stories / Oscar Wilde. – Penguin Popular Classics, 1994. – 204 p.
2. Von Franz, M.-L. An Introduction to the Interpretation of Fairy Tales / Marie-Louise von Franz. – Boston : Shambhala, 1990. – 319 p.
3. Schmidgall, G. The Stranger Wilde: Interpreting Oscar / Gary Schmidgall. – New York : Dutton, 1994. – 112 p.
4. Shewan, R. Oscar Wilde: Art and Egotism / Rodney Shewan. – London : Barns & Noble, 1977. – 325 p.
5. Nassaar, C .S. Into the Demon Universe: A Literary Exploration of Oscar Wilde / Christopher S. Nassaar. – New Haven and London : Yale University Press, 1974. – 191 p.

ПОВЕСТИ П.Д. БОБОРЫКИНА «ПО-АМЕРИКАНСКИ», «ПОСЕСТРИЕ», «ТРУП» В КОНТЕКСТЕ СПОРОВ О ЖЕНСКОЙ ЭМАНСИПАЦИИ

Петренко Н.А.
к. филол. н., доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. В 60-е гг. XIX века «женский вопрос» был одним из самых популярных и обсуждаемых в среде российской прогрессивно мыслящей интеллигенции, т.к. женщина находилась в неравном политическом, правовом, экономическом, социальном и культурном положении по сравнению с мужчиной. Феномен женской эмансипации интересовал многих писателей, историков, юристов, политиков, социологов, философов. В 60-70-х годах XIX века он неоднократно рассматривался в публицистике, критике и художественной литературе. Интерес к заявленной проблеме проявили и литературоведы: попытки определения своеобразия художественного воплощения идей женской эмансипации, женского идеала, типологии женских образов, эволюции образа «новой женщины» в романистике русских писателей второй половины XIX столетия неоднократно предпринимали исследователи творчества А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, И.С. Тургенева, Н.С. Лескова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, Н.А. Некрасова, И.А. Гончарова, В.А. Слепцова, А.Ф. Писемского, Д.И. Писарева, М.Е. Салтыкова-Щедрина, А.Н. Островского и др.

Цель исследования – проанализировать произведения известного романиста второй половины XIX в. П.Д. Боборыкина в контексте общественно-политической и литературной жизни России указанного периода, выявить своеобразие художественного воплощения проблемы женской эмансипации в повестях автора, определении новаторства писателя в создании женских образов, раскрытии способов их художественной реализации, определить жанровое и композиционное своеобразие повестей «По-американски», «Посестрие», «Труп». Актуальность нашей работы состоит в обращении к изучению незнакомых современному читателю произведений П.Д. Боборыкина.

Результаты исследования. В литературе второй половины XIX века изображен относительно законченный тип интеллектуальной, духовно независимой, энергичной «новой женщины», который активно разрабатывался многими писателями, например, Н.Г. Чернышевским, А.Ф. Писемским, В.А. Слепцовым, И.С. Тургеневым, И.А. Гончаровым, Н.С. Лесковым и др.

П.Д. Боборыкина интересует актуальная проблема его времени – формирование нового типа женщины, её индивидуальности, модели поведения, внутреннего мира. Писатель отстаивает право женщин на образование, участие в общественной жизни, право на истинную свободную любовь и независимость. В своих воспоминаниях он утверждал, что всегда

хотел создать произведение, в котором вырисовался бы образ «новой» женщины, «где героиней была бы эмансипированная девица» [1, с. 178].

В центре повестей П.Д. Боборыкина «По-американски», «Посестрие», «Труп» находится «новая женщина», судьба которой определяет развитие действия, организует сюжет. Это умные и деятельные героини, которые стремятся к независимости и свободной жизни. Они борются за свои принципы, часто морально сильнее мужчин. У них развито чувство ответственности за судьбу и жизнь близких людей (образы Лизаветы Павловны, Лидии Кирилловны, Ирины Власовны). Например, в повести «По-американски» автор изображает жизнь молодой, серьёзной, рассудительной двадцатилетней женщины, Лизаветы Павловны. Её отличительной чертой является стремление к знаниям, желание «жить своим умом» [2, с. 20].

Для раскрытия внутреннего мира героинь писатель использует разнообразные формы и приёмы психологического анализа, например, внутренние монологи, диалоги, воспоминания, авторские комментарии, психологические детали, образы-символы, драматические сюжетные ситуации, композиционные формы снов и видений, психологический пейзаж, психологический портрет. Рамки художественности Боборыкин расширяет также благодаря использованию прямой, косвенной и несобственно-прямой речи.

Характеры героинь представлены как сформировавшиеся, завершенные. Писатель иногда идеализирует ярких, необычных героинь (образ Ирины Власовны в повести «Посестрие»). Для раскрытия женских образов Боборыкин преимущественно использует портретную характеристику. Особенностью портретного мастерства писателя является способность всесторонне раскрыть сложную природу женских характеров, отразить все малейшие изменения внутренней жизни героинь через их физические проявления – внешний вид, выражение глаз, мимику, жесты, движения. Портретная динамика способствует исследованию скрытых механизмов их внутреннего состояния. Боборыкин использует также речевую характеристику, авторскую оценку, описание интерьера, быта, пейзажа.

Автор постоянно находится в поиске новых форм, что приводит к синтезу разных видов прозаических жанров. Так, в повести «По-американски» находим черты классического романа воспитания. Героиня этого произведения правдиво рассказывает о своем самовоспитании и самосовершенствовании, стремлении самостоятельно устроить свою жизнь.

Форма повествования и отбор определённых художественных средств в изображении характеров главных героинь определяются задачами, которые ставит перед собой писатель. Анализируемые нами повести отличает стройность и компактность. Для этих произведений характерен ровный, спокойный тон повествования. Все события изображены в хронологической последовательности. Сюжетные ответвления и характеристики второстепенных героев помогают выразить идею произведений, глубже и

детальней раскрыть главные женские образы.

Отношение писателя к переживаниям и поступкам героинь демонстрируется не с помощью прямой дидактики, а тоном повествования – сочувствующим, ироническим или осуждающим. Так можно уловить меняющуюся интонацию автора, движение его художественной мысли.

Сферы семьи и материнства Боборыкин считал весьма важными в жизни женщины. Во многих своих произведениях он создаёт образы женщин, преданных семье, замечательных жён и матерей (например, образ Анны Семёновны Струевой, героини повести «Труп»).

П.Д. Боборыкин умело изображает будничную жизнь. Для произведений писателя характерны простая композиция, отсутствие резко выраженных завязок и развязок, острой интриги. Повествование ведётся в спокойных тонах, выводы не ярко выражены, а вытекают естественно и постепенно, как результат изображаемого процесса. Например, в повести «Труп» писатель использует приёмы драматизации (смерть новорождённого ребёнка, одиночество героини) [3].

Выводы. В основе произведений П.Д. Боборыкина «По-американски», «Посестрие», «Труп» лежат факты реальной социальной жизни России конца 1860–1880-х гг., о чём свидетельствуют многочисленные воспоминания автора. В повестях затрагивается проблема женской эмансипации, содержится множество высказываний о личной жизни женщины, её проблемах, судьбе и т.д. В этих художественных текстах женские образы играют важную роль в сюжетно-композиционном построении, выступают их идейным центром, являются выражением авторского идеала. П. Боборыкин даёт подробный социально-психологический портрет молодых независимых героинь. Писатель воспроизводит традиционные хронотопы русской литературы: «отчий дом», «чужой дом», провинциальный город, деревню, дорогу и т.д. Пространственные образы конкретизированы, создаётся ощущение реальности описываемых событий. Также эти образы имеют немаловажную смысловую и эмоциональную нагрузку, непосредственно связаны с внутренним становлением героинь, их отношением к людям и жизни.

Литература:

1. Боборыкин П.Д. Воспоминания: в 2 т. / П.Д. Боборыкин. – М.: Художественная литература, 1965. – Т. 1: За полвека (главы I–VIII). – 1965. – 568 с.
2. Боборыкин П.Д. Сочинения: в 12 т. / П.Д. Боборыкин. – СПб.; М.: Издательство товарищества М.О. Вольфа, 1885. – Т. 12: По-американски. – 1886. – С. 3–181. [524 с.]
3. Петренко Н.А. Проблемы женской эмансипации в творчестве П.Д. Боборыкина: дис. … канд. филол. наук: 10.01.02 «Русская литература». – Запорожье, 2011. – 224 с.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНИЦИАТИВНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Помогайло Д.Д.[1], Аджигеряева С.Э.[2]
ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»[1],
ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»[2]

Введение. Современный этап развития общества, обусловленный все большей международной интеграцией и взаимопроникновением культур, определяет необходимость продуктивного владения гражданами иностранным языком, высокой степени развития их устной иноязычной речи. Лингвистические особенности обучения устной иноязычной речи отражены в работах А.А. Алхазишвили, Н.Ю. Бутенко, С.И. Заремской, Е.И. Негневицкой, A. Maley, M. Nikolov, H. Palmer. Методические особенности развития устной иноязычной речи рассматривали П.К. Бабинская, Н.Ю. Бутенко, И.А. Зимняя, Я.М. Колкер, Е.А. Маслыко, Е.И. Пассов, Н.Б. Репина, Т.И. Рязанова, Л.В. Скалкин, Л.М. Федорова, C.J. Brumfit, J. Harmer. Тем не менее, в практике обучения иностранным языкам развитию инициативной устной иноязычной речи студентов младших курсов уделяется недостаточно внимания. Не определенными в полной мере остаются психологические особенности обучения инициативной устной иноязычной речи на начальном этапе обучения в вузе; требуют дальнейшего уточнения лингвометодические особенности обучения иноязычной инициативной устной речи студентов младших курсов. Вышесказанное обусловило выбор темы исследования и составило его актуальность.

Цель исследования – обоснование, разработка и апробация серии упражнений для обучения студентов младших курсов иноязычной инициативной устной речи. Задачи исследования: определение психологических особенностей обучения студентов младших курсов; уточнение лингвометодических особенностей обучения студентов младших курсов иноязычной инициативной устной речи; установление целесообразности применения существующих научно-методических подходов к формированию иноязычной устно-речевой компетенции студентов младших курсов; разработка серии упражнений для обучения студентов младших курсов иноязычной инициативной устной речи на основе неразвернутой ситуации, неразвернутой картинки, ситуативно-семантических единиц и методику ее применения; экспериментальная проверка эффективности разработанной методики. Для решения задач исследования применялись: анализ и обобщения научной и научно-методической литературы по проблеме исследования; обобщение положительного опыта обучения устной иноязычной речи на старшем этапе; научное наблюдение,

экспериментальное обучение.

Результаты исследования. Определены психологические особенности студентов младших курсов, влияющие на эффективность их обучения иноязычной инициативной устной речи: избирательная готовность к обучению, состоящая в большей привлекательности для студентов самостоятельных форм организации познавательной деятельности, сложного учебного материала; стремление к расширению и углублению своих знаний, установлению причинно-следственных связей; повышение уровня самосознания, в том числе осознание собственных достоинств и недостатков; повышение интереса к внутреннему миру других людей; склонность к сопоставительной самооценке [2]; попытки соотносить собственные желания и возможности. Студенты младших курсов в подавляющем большинстве проявляют общительность и уверенность в себе, наряду с максималистским характером принятия решений и высказываемых мнений.

Уточнены лингвометодические особенности обучения студентов младших курсов иноязычной инициативной устной речи. Лингвистически, устная речь характеризуется собственной структурой, интонационным оформлением, автоматизированностью, наличием паралингвистической информации [1], что предполагает высокий темп, контактность с собеседником, специфический набор речевых средств. Устная речь необратима и носит поступательно-линейный характер развертывания во времени. Устной речи присущи неплавность, дискретность, дробление дискурса на несколько коммуникативно относительно самостоятельных единиц. Устная речь нормирована и регламентирована. Она разворачивается посредством ассоциативных присоединений. В устной речи используется эмоциональная и экспрессивная лексика, лексические единицы в контекстуальном значении, фигуры образной речи, фразеологизмы, просторечия.

К методическим особенностям обучения студентов младших курсов иноязычной инициативной устной речи отнесены следующие. Инициативная речь развивается непроизвольно в процессе развития устной речи и базируется на следующих умениях: поделиться мыслями о прочитанном, увиденном, высказать свои суждения, логически и эмоционально оценить какую-либо информацию, развить мысль на основе ключевой фразы, утверждения, диаграмм, символов, цитат [3]. Развитию иноязычной инициативной устной речи студентов младших курсов наиболее эффективно способствуют неразвернутые ситуации, представленные неразвернутыми картинками либо в устной форме, которые позволяют постепенно перейти от опоры иноязычной устно-речевой деятельности обучаемых на внешнюю наглядность к опоре на наглядность внутреннюю.

Установлена нецелесообразность применения существующих научно-методических подходов к формированию иноязычной устно-речевой компетенции студентов младших курсов. Эта задача может быть решена на

основе создания специальной серии коммуникативно-направленных упражнений, нацеленных на обучение студентов младших курсов иноязычному инициативному устному общению в опоре на следующие принципы организации учебного процесса и материала обучения: коммуникативной направленности, речемыслительной активности, ситуативности, функциональности, новизны на основе неразвернутой ситуации, неразвернутой картинки, ситуативно-семантических единиц.

Структура разработанной серии упражнений для обучения студентов младших курсов иноязычной инициативной устной речи на основе неразвернутой ситуации, неразвернутой картинки, ситуативно-семантических единиц включает две группы упражнений. Первая группа условно-коммуникативных рецептивно-репродуктивных упражнений с частичной вербальной опорой и неразвернутой картинкой направлена на развитие умений иноязычной инициативной устной речи на уровне микродиалога. Вторая группа коммуникативных рецептивно-продуктивных упражнений с частичной вербальной опорой и неразвернутой картинкой и без опор обеспечивает развитие умений иноязычной инициативной устной речи на уровне диалога. Экспериментальное обучение студентов младших курсов на основе разработанной серии упражнений подтвердило ее эффективность и целесообразность применения при обучении студентов иноязычной инициативной устной речи.

Выводы. В результате исследования теоретически обоснована, практически разработана и экспериментально апробирована специальная серия упражнений для обучения студентов младших курсов иноязычной инициативной устной речи на основе неразвернутой ситуации, неразвернутой картинки, ситуативно-семантических единиц, которая позволила значительно повысить эффективность формирования иноязычной устноречевой компетенции студентов.

Литература:

1. Маслыко, Е. А. Устное иноязычное общение как предмет обучения / Е. А. Маслыко // Общая методика обучения иностранным языкам. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 211–218.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учеб. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 720 с.
3. Федорова, Л. М. Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Л. М. Федорова, Т. И. Рязанцева. – М. : Экзамен, 2004. – 320 с.

ОСОБЕННОСТИ НАРРАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ РОМАНОВ ОКСАНЫ РОБСКИ

Сигова К.В.
ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. Романы Оксаны Робски представляют собой глэм прозу в контексте массовой литературы. Творчество данной писательницы является актуальным в связи с малоизученностью, а романы представляют собой огромный спектр интерпретирования и исследования. Несмотря на то, что структура романов, в целом, не является схожей, можно выявить общие тенденции в тематике романов и черты, присущие главным героям.

Цель и задачи исследования: выявить особенности нарративной структуры романов Оксаны Робски. Задача исследования заключается в рассмотрении структуры романов. Для решения задач применялись такие методы: анализ и обобщение, контент-анализ, контекстуально и сопоставимо типологический методы, дискурс-анализ.

В романах Оксаны Робски [2-4] уделяется огромное внимание внешним событиям, четко описываются пространственно-временные отношения, однако, внутренняя сторона произведений остается, зачастую, не до конца обоснованной. Структурированность романов дает возможность автору вскрыть истинные мотивы мира богемы, их взаимоотношения, чувства, но мир обычных людей остается за рамками читательского понимания и восприятия. Тем не менее, несколько романов писательницы отличаются друг от друга наличием переживаний со стороны небогатого человека, из общества, никоим образом, не принадлежащему миру тусовок, напр. роман «Любоff/on», где главными героями выступают Владимир и Даша – это люди совершено противоположные. Владимир – меркантильный человек, стремящийся сделать политическую карьеру; на его примере можно охарактеризовать большинство героев романов этого автора. В свою очередь, Даша – это воплощение невинности, человеколюбия, бескорыстия. Такое изображение героини не свойственно творчеству прозаика.

Архитектоника произведений зиждется на постулирующем преимуществе товарно-денежных отношений [1; 2]. Впрочем, несмотря на обилие такого рода изображений, нарративная структура романов характеризуется гламурным дискурсом в рамках богемного хронотопа, для которого истинным является позиционирование себя как людей счастливых, имеющих все в этой жизни, но скрывающих страдающую душу глубоко в себе.

Характерным для автора является описание от первого лица, а роман «Любоff/on» [3] интересен в том плане, что он интерпретируется с позиции главного героя, а затем, те же события характеризуются с позиции героини. За счет такого маневра, писательница вскрывает отношения мужчин и женщин разных слоев общества, показывает истинную их личину.

Выводы. Оксана Робски, будучи родоначальником литературного гламура конструирует свои произведения на базе социального реализма, прибегая к экспликации женских образов так, чтобы показать истинное положение вещей, выявляемых через пространственно-временной

континуум. Это способствует вскрытию типичных для нее черт в плане архитектоники романов.

Литература:

1. Робски, О. : «Гламур – всего лишь идеология продаж» [Электронный ресурс] / О. Робски. – Режим доступа : http://www.kleo.ru/items/planetarium/oksana_robski_glamur__vsego_li.shtml.
2. Робски, О. Zамуж за миллионера или брак высшего сорта / К. Собчак, О. Робски ; худож. В. В. Камаев. – М. : Астрель : АСТ, 2007. – 288 с.Робски О. День счастья – завтра : [роман] / О. Робски. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 416 с.
3. Робски, О. Про любоff/ on : [роман] / О. Робски. – М. : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2011. – 314 с.
4. Робски, О. Устрицы под дождем / О. Робски. – М. : Астрель : АСТ, 2008. – 317 с.

ДОМИНАНТЫ ИДИОСТИЛЯ А.И. КУПРИНА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ)

Шалацкая Т.П.

старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. Долгое время творческое наследие «хрестоматийного» русского классика А. Куприна изучалось бессистемно и обычно рассматривалось как литература для детей и юношества. Стереотипные суждения и сегодня остаются барьерами, сдерживающими научные интересы.

Анализ последних исследований и публикаций. Т. Карпенкина фокусирует внимание на психологическом характере прозы, С. Кулагин делает акцент на проблеме национальной идентичности персонажей, С. Ташлыков пишет о поэтике новелл А. Куприна. Я. Иконникова изучает концепты «своё» и «чужое». Однако стилистические доминанты прозы А. Куприна не были темой отдельного исследования. Анализируя признаки стиля в произведениях писателя, предполагается расширить представление о художественной организации неореалистического текста и об особенностях творческой манеры автора.

Цель статьи определить стилистические доминанты на материале прозы писателя.

Изложение основного материала исследования. Творчество А. Куприна было популярным в дореволюционной России, хотя автор обходил острые социальные проблемы. Последовательная оценка его литературного наследия изображается в воспоминаниях, статьях, монографиях, авторефератах, диссертациях разных авторов (Ф. Батюшков, М. Горький, Толстой, П. Берков, А. Волков и многие другие).

В большинстве литературоведческих источников индивидуальный, авторский стиль рассматривается как совокупность, единство всех художественных особенностей (идейно-тематических, жанровых, языковых) творчества определенного автора, отличающих его от других.

Ф. Батюшков первым признал талант А. Куприна, охарактеризовав его как стихийный. Л. Толстому нравились только некоторые произведения: «Allez», «В цирке», «Ночная смена». П. Берков справедливо отмечал, что писатель мастерски раскрывал характер персонажей в действиях, поступках, в быту. Однако, по убеждению автора монографии, слабыми были суждения героев, что и стало преградой для написания драм.

А. Волков обращает внимание на способность языковых средств, выбранных писателем А. Куприным, к художественному перевоплощению, «вхождению» в образ для создания живых характеров с целой гаммой переживаний [3]. Одной из отличительных черт поэтики является автобиографизм, который прослеживается в ранних художественных текстах. В этом периоде творчества А. Куприна уже заметен широкий диапазон тем, а также тенденция в изображении персонажей не через внешние портретные наброски, а через описания их внутреннего состояния с элементами авторской оценки характеров, поступков.

В диссертации Т. Пчелкина обращает внимание на внутреннюю соотнесенность персонажей с автором, выражающую общность их позиций и взглядов [10]. Анализируя средства интенсивности, О. Бородкина называет А. Куприна знатоком юношеской психологии, отмечая что языковые приемы и средства интенсификации повествования – отличительные компоненты идиостиля. Специфические эмотивы служат интенсификаторами в текстах писателя «Гранатовый браслет», «Поединок», «Юнкера», например: «страшно любила», «ужасно любил», «безумно влюблен». В языковом пласте ранних купринских произведений функционируют фразеологизмы, передающие экспрессивно-эмоциональную тональность. Наиболее продуктивны модели «Какая + сущ. в им. п.» и «Как + кр.прил. или нареч.», лишенные денотативного значения.

Итак, отличительными чертами идиостиля писателя в ранний период были: психологизм, фольклоризм, автобиографизм, фразеологизмы, экспрессивность, эмоциональность.

Как справедливо замечает Г. Вардугина, в ранних произведениях писателя фольклор выполняет изобразительно-этнографическую функцию [2]. В зависимости от идейно-философской задачи в более поздний период прослеживается выбор писателем ярких, точных и острых выражений из фольклора (не лезь на смерть, пока тебя не позовут; уважаемым человеком на свете, целомудренная, как Иосиф, и ангельской доброты, Но, и чисто взял до, черт побери! Как будто орех разгрыз). А. Куприн тщательно шлифует стиль, адаптируя живой материал. Глубокие уровни изобразительно-литературной фольклористики выявлены в произведениях «Звезда

Соломона», «Юнкера». Автор удачно сочетает народные и культурные мифологические категории. По своему мировосприятию он близок к представителям литературного процесса «серебряного века».

По мнению исследователя А. Волкова, А. Куприн-художник человеческой психологии, порой даже патологической. Погружаясь в недра психических недостатков, автор обнаруживает их социальную природу («Ясь», «Забытый поцелуй» и др.). Героями его ранних произведений были «лишние» люди, крестьяне, рабочие, шахтеры, студенты, военные, циркачи и др. Автор умело показывал постепенное перерождение людей этого социально-психологического типа.

Купринским текстам этого периода характерна речь массовой журнальной литературы, наличие иностранных выражений (L. Van Beethoven.Son. № 2, op. 2.Largo Appassionato; гран мерси, банзай, абрикотин), интеллигентская лексика (злоупотреблять, комплимент, индифферентно, имитировал фонограф).

Под влиянием русских классиков в конце 90-х годов речь А. Куприна становится более выразительной и точной. По наблюдению ряда исследователей, такая стойкая манера письма усиливается в творчестве 900 - 10 - х годов («Штабс-капитан Рыбников», «Гранатовый браслет»). Колоритно художник нарисовал сатирический образ жены полкового командира: «Рожа ... сама костлявая, рыжая, длинная, худющая, ротастая... Штукатурка с неё так и сыпалась, как со старого московского дома. Но, понимаешь, этакая полковая Мессалина: темперамент, властность, презрение к людям, страсть к разнообразию. Вдобавок – морфинистка» («Гранатовый браслет»). Внешнее уродство женщины дополняется её пренебрежительным отношением к людям и наличием пагубных привычек. Ещё один контрастный набросок – это «дама в черном», то ли хозяйка, то ли домоправительница, добавляются небольшие портретные характеристики: приличная на вид, лимонно-желтое и дряблое лицо, приятный старческий смех, ежеминутный кашель и непрестанное курение («Штабс-капитан Рыбников»).

По мнению исследователей, языковое мастерство прозаика лучше проявилось в описаниях природы. Пейзажные эскизы весны, лета, осени, зимы в рассказах А. Куприна никогда не повторяются, автор использует различные цвета и оттенки. Природа динамическая, прекрасная и щедрая. Например, в повести «Гранатовый браслет» автор тщательно вырисовывает пейзажные картины с помощью метафор (остальные цветы после своей роскошной любви и чрезмерного обильного летнего материнства тихо осыпали на землю бесчисленные семена будущей жизни.), эпитетов (мутный туман дождя, печальный запах, ласковый соленый ветерок, холодная, надменная красота георгин, пионов).

А. Куприн становится признанным мастером литературы в начале 10-х годов. Критика отмечает жизнелюбие, тяготение к реалистической и романтической направленности письма.

В этот период возрастает интерес к психоаналитическому учению З. Фрейда, к механизму человеческого сна. Психоанализ существенно повлиял на развитие художественной литературы, вызывал восхищение эротикой, желание отобразить мотивы человеческого поведения и причины жизненных драм. А. Куприн позже в произведении «Звезда Соломона» обращается к тайнам человеческой психики, глубинам подсознания.

Тяжёлый жизненный опыт выводит писателя на философский уровень размышлений о природе человеческого бытия. Этой тематикой пронизаны произведения 1920-1930 годов, а именно: «Инна», «Московский снег», «Московская Пасха», «Домик».

А. Карпенкина, изучая типологию жанровых структур очерки и рассказов А. Куприна, доказывает, что ведущей особенностью таланта прозаика является умение предоставить сложным понятием живу сочность образного сохранения, а в конкретных эмоциях, деталях обобщить онтологический порядок [7].

В своей статье «Из истории новейшего романа» В. Воровский назвал А. Куприна «чистопробным художником», «аполитиком», исследователем «периферии жизни», который «всей душой сочувствует борьбе угнетенных классов за освобождение от гнета» [4, с. 260].

Исследователи обнаруживают неоднородность тематики малой прозы («Судьба», «Синяя звезда», «Скрипка Паганини», «Геро, Леандр и пастух», «Четверо нищих»), обращения к иностранным легендам. А. Куприн в материалах старины находил ответы на вечные вопросы бытия: демонстрировал трагический разрыв между высокой мечтой и скучной действительностью, нетленной истиной и человеческим равнодушием, настоящей красотой и деформированным представлением о ней.

Выводы. Основные черты идиостиля А. Куприна сформировались на раннем этапе, но писатель продолжал тщательно отшлифовывать грани мастерства. Жадно познавая жизнь, общаясь с известными русскими литераторами, он сумел сохранить индивидуальность стиля. Творческой манере автора характерно гармоничное сочетание элементов реализма, романтизма и натурализма. Черты мелодраматизма, пронизывают произведения раннего периода творчества А. Куприна, постепенно распространяются в 90-х годах. Писателя интересует человеческая психика, глубины подсознания. В центре внимания прозаика находится человек, дошедший до последней степени духовного падения, человек, даже на дне жизни остаётся носителем положительных моральных качеств. Авторская концепция охватывает кадры жизненных явлений, отраженных в лаконичных портретных характеристиках, описании психологических состояний персонажей, пейзажных и вещественных деталях. Языковой уровень текстов похож на речь массовой журнальной литературы, встречаются иностранные выражения, интеллигентская лексика, а также яркие, точные и острые

выражения из фольклора. А. Куприна считают литературным представителем «серебряного века».

Литература:

1. 1.Берков П. Н. Александр Иванович Куприн / П. Н. Берков. – М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1956. – 195 с.
2. Вардугина, Г. С. Фольклоризм как элемент поэтики А. И. Куприна : Вопр. типологии и эволюции: автореферат кандидата филологических наук 10.01.01 / Г. С. Вардугина; Челяб. гос. ун-т. - Челябинск, 1996. – 20 с.
3. Волков А. Творчество А. И. Куприна / А. Волков. – М.: Худож. лит., 1981. – 360 с.
4. Воровский В.В. Из истории новейшего романа / Воровский В.В. // Литературная критика. – М.: Художественная литература, 1971. – 323 с.
5. Иконникова, Я. В. «Своё» и «Чужое» в прозе А.И. Куприна : проблематика и поэтика : диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.01 / Иконникова Яна Владимировна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. – Тамбов, 2013. – 192 с.
6. Ефименко Людмила Николаевна. Публицистика А. И. Куприна : Проблемы жанрового своеобразия : диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.01. – Краснодар, 2003. – 218 с.
7. Карпекина, Т. В. Развитие представлений о психологизме при изучении русской прозы рубежа XIX-XX веков в 11 классе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Карпекина Татьяна Валентиновна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2008. – 18 с.
8. Кулагин, С. А. Проблема национальной идентичности в прозе А.И. Куприна : диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.01 / Кулагин Сергей Александрович; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. – Тамбов, 2009. – 180 с.
9. Куприн, А. И. Сочинения : в 2-х т. / А. И. Куприн. – Москва: Художественная литература, 1980 – Т. 1: Повести. Рассказы. 1980. – 180 с.
10. Пчелкина, Т. Р. Автор и герой в художественном мире А.И. Куприна (типология и структура) [Рукопись]: автореферат дис. / Пчелкина Татьяна Ростиславовна. – Магнитогорск, 2006. – 22 с.
11. Ташлыков, С.А. Малые эпические жанры в творчестве А. И. Куприна: (К пробл. жанровой динамики): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ташлыков С.А. ; Том. гос. ун-т. – Томск, 1999. – 21 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Шевченко А.Н.

к. п. н., доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. Общеизвестно, что язык является частью культуры, отражает этнокультурные стереотипы. В девяностых годах прошлого столетия появилась дисциплина лингвокультурология. На сегодня это приоритетное направление современного языкознания. В любом языке отражается определенный способ восприятия окружающей действительности, что связано с особенностью совокупных знаний о мире, отраженном в языковой форме.

Фразеология является частью культуры народа и традиционно находится в центре внимания лингвистов, и на современном этапе существуют различные точки зрения относительно критериев определения фразеологизмов, их характеристики, классификации.

Фразеологические единицы, по мнению современных языковедов, вобрали в себя исторические события и социальную жизнь, отражают малейшие движения нашего сердца, рассказывают о необъятном мире человеческих чувств, поражают точностью ассоциаций между природой, обычными жизненными фактами и человеческим поведением, нашими эмоциями и поступками, являются частью языковой картины мира.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью описания и анализа мифологических фразеологизмов в лингвокультурологическом аспекте. Проблемы лингвокульторологии в современной лингвистике были в поле зрения Н.Д. Арутюновой, В.В. Воробьева, В.В. Красных, Ю.С. Степанова, В.Н Телия и т.д.

Цель исследования заключается в обосновании важности реализации лингвокультурологического подхода при изучении мифологических фразеологизмов. Для реализации цели ставятся следующие задачи: уточнить типологию интернациональных фразеологизмов, выяснить специфику мифологических фразеологизмов в лингвокультурологическом аспекте. При решении поставленных задач использовались следующие методы: описательный, контекстуальный анализ, метод сплошной выборки.

Как показывают исследования лингвистов, мифы связаны с обычаями, традициями, обрядами народа. В мифах человек не выделял себя из природы, и примером этого является фразеологизмы, как неотъемлемая часть культуры каждого народа.

По мнению Масловой В. А., если «… культурология исследует самосознание человека по отношению к природе, обществу, истории, искусству и другим сферам его социального и культурного бытия, а языкознание рассматривает мировоззрение, которое отображается и фиксируется в языке, в виде ментальных моделей языковой картины мира, то лингвокультурология имеет своим предметом и язык, и культуру, находящиеся в диалоге, взаимодействии» [2, с. 9].

В. В. Красных характеризует лингвокультурологию как дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе, непосредственно связанную с изучением национальной картины мира,

языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса [1, с. 12].

В ходе исследования отражены лингвокультурологические основы фразеологизмов, проанализированы лингвокультурологические аспекты мифологических фразеологизмов, определены структурно-семантические особенности фразеологических единиц, осуществлен анализ фразеологических единиц с мифологическим компонентом.

По данным фактологического материала, собранного по фразеологическому словарю русского языка Л.А. Войновой, В.П. Жукова, А.И. Молоткова, А.И. Федорова под редакцией А.И. Молоткова, зафиксирован ряд фразеологизмов, содержащих в себе лексемы, которые являются мифологическими названиями.

В ходе исследования методом сплошной выборки изучены источники мифологических фразеологизмов, что позволило определить их как интернациональные фразеологизмы, имеющие общее происхождение и семантику. Лингвисты (М. Янковичова, В. Мокиенко, Л. Степанова) предлагают различные классификации интернациональных фразеологизмов. В исследовании используется классификация интернациональных фразеологизмов Л. Степановой, определяющей данные фраземы как генетические, типологические интернационализмы и универсалии на концептуальном уровне. Среди генетических интернационализмов Л. Степанова выделяет три подгруппы: библейские фразеологизмы, античные фразеологизмы, кальки и полукальки.

Фразеологизмы формируют особый лексический слой русского языка, которому больше всего из всех лексических единиц свойственна культурная маркированность.

По данным современных исследований, лингвокультурологические особенности фразеологических единиц отражают в основном жизнь человека. Только незначительное количество выражений характеризует животный и растительный мир, а также некоторые явления природы.

В ходе исследования проанализированы мифологические фразеологизмы разных народов с целью их семантико-этимологической характеристики, такие как агнец божий – олицетворение кротости, непорочности; ад в душе (в груди) – о смятенном состоянии кого-либо; кромешный ад на душе – мучительно тяжело кому-либо; ангел без крылышек – не в меру жалостливый человек.

Мифы, как часть народного творчества, заменяли древнему человеку научное познание мира. Примером этому служат русские фразеологизмы. Так, в русском фразеологизме на седьмом небе можно видеть древнейшее представление о мире, потому как число семь в славянской мифологии символизирует совершенство, а седьмое небо является местом, где обитают ангелы.

Лингвистический анализ мифологических фразеологизмов дал

основания выделить следующие семантические типы мифологических фразеологизмов: мифонимы, теонимы, антитеонимы.

Выводы. Важность реализации лингвокультурологического подхода при изучении мифологических фразеологизмов определяется следующими факторами: фразеологизмы являются частью языковой картины мира, отражают материальную и духовную жизнь народа, общественные отношения прошлых эпох, занятия людей, их производственную деятельность, быт, мораль, семейные отношения, народные традиции, обычаи, обряды, а также среду, в котором жил и живет народ, своеобразие мифологического мышления.

Литература:

1. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бадрова Т.Ч.
студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Бузинская Я.М.

Введение. Цель обучения иностранным языкам в школах – это овладение учеником иностранным языком как средством общения и реализация в процессе обучения задач воспитания и формирования личности учащегося. Аудирование на иностранном языке является одной из важных форм иноязычной речевой деятельности.

Цель исследования: рассмотреть психологические характеристики аудирования на иностранном языке.

Методика исследования: анализ литературы по педагогике, психологии, лингвистике, методике преподавания английского языка.

Результаты исследования. Аудированием называют процесс восприятия речи на слух. При этом происходят оценка и обобщение реальных средств языка и смысловых значений этих средств.

Аудирование как вид речевой деятельности имеет большое значение в достижении особых развивающих и воспитательных целей и служит действенным способом обучения старших школьников иностранному языку. Оно позволяет приблизить звуковую сторону изучаемого иностранного языка, его фонетическую структуру и интонацию (ударение, ритм, мелодика) к речи носителя иностранного языка. При помощи аудирования происходит

актуализация лексических и грамматических навыков обучающихся.

Выделяют три основных вида аудирования в зависимости от его целенаправленности: ознакомительное, выяснительное и профессиональное. Названные виды аудирования могут быть глобальными и глобально-детальными по способу обработки воспринимаемого на слух.

Ознакомительное аудирование может быть познавательным, развлекательным и познавательно-развлекательным. Слушание протекает без напряжения внимания аудитора, который может находиться в расслабленном состоянии. Его запоминание непроизвольно. Хотя у старшеклассника нет установки на сохранение в памяти воспринимаемого материала, тем не менее, в зависимости от интереса учащегося, она может фиксироваться в долговременной памяти даже на всю жизнь.

Выяснительное аудирование нацелено на получение определенной, необходимой аудитору информации. Оно может применяться во время занятий, трудовой деятельности и в личном общении. Во время функционирования данного вида аудирования обучающийся инициативен, его оперативная память активна, внимание напряжено, запоминание произвольно.

Профессиональное аудирование предполагает непосредственное понимание и запоминание информации, предназначенной для немедленного, реже отсроченного воспроизведения. Этот вид аудирования, как правило, должен сопровождаться письменной фиксацией с использованием стенографии или другой системы сокращений. Процесс данного аудирования требует от аудитора большого умственного и физического напряжения.

Аудирование на иностранном языке предполагает сформированность ряда специфических умений: определять границы воспринимаемых звуков, перерабатывать их в комбинации, имеющие смысловой характер, сохранять их в памяти, заранее планировать смысл предстоящей усваиваемой информации, познавать звуковую информацию.

Любой уровень овладения иноязычным аудированием подразумевает развитость ряда операций, являющихся ведущими для данного вида речевой деятельности: 1) идентификация звукового потока; 2) восприятие значения аудируемых единиц; 3) выявление важной информации в аудируемом тексте.

Смысловое понимание иноязычной речи на слух старшими школьниками происходит в результате совершения целого ряда сложных логических действий (анализ, обобщение, сравнивание, детализирование, дедукция, индукция).

Механизмы аудирования обеспечивают восприятие устной речи, деление ее на смысловые элементы, слова и словосочетания. Слушание и понимание обеспечиваются механизмами кратковременной и долговременной памяти. Механизм вероятностного прогнозирования позволяет предопределить мысль и поведение говорящего, облегчая тем самым понимание. Механизм осмысления выполняет равные замены,

преобразуя словесную информацию в образную, удаляя ненужные подробности. Эти механизмы взаимосвязаны: кратковременная память удерживает начало сообщения, прогнозирование приближает его конец. Происходит обобщение воспринятых элементов, ученик успевает следить за ходом мысли говорящего. В учебном процессе все механизмы аудирования являются предметом специальной тренировки.

Выводы. Аудирование формирует основу общения, состоящую из умения различать воспринимаемые звуки, преобразовывать их в сочетания, сохранять в памяти, заранее планировать смысл предстоящей воспринимаемой информации, понимать усвоенную звуковую информацию. Выделяются три основных вида аудирования: ознакомительное, выяснительное и профессиональное. Механизмы аудирования обеспечивают восприятие устной речи, деление ее на смысловые элементы, словосочетания, слова.

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ РОМАНА ДЖ. К. РОУЛИНГ «ГАРРИ ПОТТЕР И ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ»

Борщун А.С.
студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Каменская И.Б.

Введение. В современной антропоцентрической филологической парадигме все большую актуальность приобретает концептуально-дискурсивный подход к исследованию произведений художественной литературы (Л.Г. Бабенко, Г.В. Быкова, И.Р. Гальперин, Ю.В. Казарин, В.В. Колесникова), в основе которого лежит убеждение, что понимание художественного мира произведения невозможно без анализа концептов художественного текста, репрезентирующих содержание языковой картины мира автора. Методологические основы исследования художественного концепта в философском, лингвокогнитивном, лингвокультурологическом, психолингвистическом, литературоведческом аспектах разрабатывались Е.С. Кубряковой, Д.С. Лихачевым, С.Н. Плотниковой, И.А. Тарасовой, И.П. Черкасова и др. Художественный концепт рассматривают как модель или конструкт, замещающий объект исследования, созданный в целях его изучения. Описание совокупности авторских концептов способствует моделированию системы ценностей художественного произведения, более глубокому проникновению в творческий замысел его автора.

Книгам Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер» посвящены многочисленные литературоведческие исследования, в которых творчество писательницы рассматривается как явление современной детской литературы (О.С. Волкова, Н.В. Высоцкая, Б.В. Куприянов), как произведение,

развивающее традиции английской классической литературы жанра фэнтези и англоязычного фольклора (Е.Н. Левко, М.Ф. Мисник, И.Н. Райкова, И.Р. Ратке, Н.П. Смирнова, Н.А. Соловьева, J. Goldstein, F. Taylor), как явление молодежной субкультуры (С. Чайкин, О.А. Чигиринская, B. Sibley, D. Velasco), исследователи фокусируются на особенностях сюжета, способах реализации авторского замысла (А.О. Тананыхина, P. Nel, T. Prinzi, M. Sprague, J.W. Thomas). Однако на сегодняшний день художественная картина мира Дж. К. Роулинг не подвергалась системному концептуально-дискурсивному анализу. Вышесказанное определило выбор темы исследования и составило его актуальность.

Цель исследования – выявление и описание ключевых концептов романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень». В **задачи** исследования входило: уточнение содержания понятий «художественный мир литературного произведения» и «художественный концепт»; описание хронотопа и обоснование выделения ключевых концептов романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень». Для решения поставленных задач использовались следующие **методы** исследования: анализ и обобщение критической, научной и публицистической литературы по проблеме исследования, литературоведческий, контекстуальный, концептуально-дискурсивный, анализ художественного произведения, биографический и дескриптивный методы.

Уточнено содержание понятий «художественный мир литературного произведения» и «художественный концепт». Под художественным миром литературного произведения понимается уникальный и самодостаточный мир, созданный автором и воплотившийся в его творчестве [3], особая модель действительности, созданная с помощью словесно-речевых средств. Структурными компонентами художественного мира романа являются его хронотоп, сюжет, композиция и система персонажей. Хронотоп как взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, оказывает решающее влияние на сюжетно-композиционное построение произведения и реализует жанрообразующую функцию [1]. Художественный концепт трактуется как универсальный смысловой элемент, раскрывающий авторское восприятие действительности. Художественный концепт в тексте выполняет заместительную функцию и обладает следующими свойствами: образность, эстетизм, индивидуальность, отсутствие связи с реальной действительностью [2]. Авторские художественные концепты представлены через художественный текст и его интерпретацию и выполняют функцию аксиологической системы координат художественного мира литературного произведения.

Описан хронотоп романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень». Наличие реально-фантастического двоемирия и особенности сюжетной структуры романа обусловливают особое использование

пространственно-временных параметров. Художественный образ времени в произведении характеризуется сочетанием мифологического прошлого Земли с событиями воображаемой современной эпохи и авантюрным началом, распадением действия на отдельные отрезки-авантюры, объединенные квестовой линией. Художественное пространство романа, в организации которого ключевое значение имеют образы замка и волшебного леса, реалии исторического прошлого, магического мира и мира школы, позволяет автору сочетать фантастический хронотоп в его готической разновидности с хронотопом «школьной повести».

На основе анализа проблематики, хронотопа, композиции и системы образов романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» выделены ключевые концепты романа – Магия, Дружба, Семья, бинарные концепты Свой – Чужой, Добро – Зло.

Концепт Магия является базовым концептом, вербализирующимся посредством лексем, характеризующих повседневную жизнь героев-волшебников, способствующим пониманию фантазийной картины мира. К особенностям реализации концепта Магия относится преобладание западноевропейских традиционных образов фольклора: *giant, ghost, gnome, unicorn, werewolf* и авторская интерпретация этих образов.

В цикле о Гарри Поттере противопоставлены черная и белая магия. Черная магия называется *Dark Arts*, белая – *anti-DarkArts* [4]. Все представители черной магии характеризуются через интерпретационное поле концепта Зло. Средством вербализации концепта Зло выступают лексемы цветовой гаммы, также характеризующей злых героев. Бледный и мертвенно-белый – характеристика внешности злых волшебников. Серебряный и белый цвет ассоциируется с концептом Добро. Белый цвет символизирует в культурах разных народов чистоту, истину, жертвенность, невинность.

Концепт Магия определяет в фантастическом хронотопе содержательное наполнение концептов Свой – Чужой, Добро – Зло. Добро – Зло – категориальные концепты, обусловливающие многие другие аксиологические концепты, в содержание которых входит определение чего-либо с точки зрения положительной или отрицательной оценки. Концепт Дружба эксплицируется через общие с концептом Добро лексические единицы в большинстве случаев, включающих характеристику положительных персонажей, в том числе через цветообозначения. Концепт Свой – Чужой выражает относительность понятий добра и зла, поскольку интерпретационные поля концептов Свой и Добро, Чужой и Зло не всегда совпадают. В понимании злых волшебников «своими» будут только те, кто родился в семье магов и, кто поддерживает идею чистокровности. «Чужих» они называют *mudblood.*

В романе концепт Семья реализуется в интерпретационном поле концепта Добро. Ключевые слова, описывающие взаимоотношения в семье,

– *worry* и *help*. Концепт Дружба эксплицируется через общие с концептом Добро лексические единицы в большинстве случаев, включающих характеристику положительных персонажей. В детском фэнтези большое внимание уделено понятию «дружба». Концепт Свой – Чужой выражает относительность понятий добра и зла, поскольку интерпретационные поля концептов Свой и Добро, Чужой и Зло не всегда совпадают. Концепт Свой не всегда реализуется с концептом Добро, равно как и «чужие» не всегда воплощают зло.

Выводы. Объективизация читательского и критического прочтения романа Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» при помощи концептуально-дискурсивного анализа способствует более глубокому, структурированному и комплексному пониманию художественного мира романа и помогают объяснить феномен поттерианы.

Литература:

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики : авт. сб. / М. М. Бахтин. – М. : Худож. литература, 1975. – 504 с.
2. Тананыхина, А. О. Художественное время и художественное пространство современной англоязычной литературной сказки / А. О. Тананыхина // Герценовские чтения. Иностр. яз. : материалы конф. (10–11 мая 2005 г.) / отв. ред. Н. А. Абиева, Ю. П. Вышенская. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 42–43.
3. Фоменко, И. В. Художественный мир и мир, в котором живёт автор / И. В. Фоменко, Л. П. Фоменко // Литературный текст: проблемы и методы исследования : сб. науч. трудов. – Ч. IV. – Тверь, 1998. – С. 3–10.
4. Rowling, J. K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone / J. K. Rowling. – New York : Scholastic. 1999. – 320 p.

СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА РОМАНА Г. Ф. ЛАВКРАФТА «ИСТОРИЯ ЧАРЛЬЗА ДЕКСТЕРА ВАРДА»

Грешнова Е. И.
студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Каменская И.Б.

Введение. Оригинальность творчества Говарда Филипса Лавкрафта (1890-1937) обусловила интерес ряда литературоведов (И. Богданов, О. Дерлет, М.У. Мо, П. Пенцольт) и современников писателя (Р. Барлоу, А. Дерлет, С. Джоши, П. Кук, С. Мариконд). Исследователи относят творчество Г. Ф. Лавкрафта к научной фантастике и к фэнтези, к неоготике и к horror, отмечая новаторство писателя в так называемой черной фантастике, явившееся результатом его эмоциональной изоляции от окружающего мира. В последнее время наблюдается возобновление интереса к творчеству

Г.Ф. Лавкрафта, стремление по-новому переосмыслить творческое наследие автора исходя из реалий современности. Вместе с тем, романистика писателя, в том числе роман «История Чарльза Декстера Варда», не исследовалась с точки зрения своеобразия его художественного мира. Вышесказанное определило выбор темы исследования и составило его актуальность.

Цель исследования – выявить особенности художественного мира романа Г.Ф. Лавкрафта «История Чарльза Декстера Варда». В **задачи** исследования входило: уточнение содержания категории «художественный мир литературного произведения», характеристика жанровой специфики романа Г.Ф. Лавкрафта «История Чарльза Декстера Варда» и выявление его идейно-художественных особенностей. Для решения поставленных задач использовались следующие **методы** исследования: анализ и обобщение научной и критической литературы по исследуемой проблеме; контекстуальный анализ художественного произведения; биографический и дескриптивный методы.

Под художественным миром литературного произведения понимают сложную значащую структуру, организуемую различными фикциональными фактами и связями между ними, создаваемыми повествовательным актом [3]. В структуру категории «художественный мир литературного произведения» входят хронотоп как единство художественного пространства и времени, сюжет и система персонажей, включая мировосприятие каждого из героев и их взаимоотношения [2].

Фикциональные факты романа Г. Ф. Лавкрафта «История Чарльза Декстера Варда» [1] объединены сюжетом, основанном на субъективном восприятии действительности, и нацелены на создание угнетающей атмосферы ожидания сверхъестественных событий. Объективная реальность представлена в произведении как хрупкий мир, подверженный враждебному влиянию извне, при этом главный герой романа изображен вполне обычным человеком, а не сверхъестественным существом.

Художественное пространство романа, дисгармонично сочетающее реальные и фантастические черты, возникает как череда пейзажей провинциальных городов Новой Англии. Реальные приметы провинциального быта контрастируют с образами инфернальных чудовищ, чье назначение, по замыслу автора, заключается в создании источника внешней опасности для обычных людей. Ситуативная организация произведения позволяет героям проявить свою сущность в момент переживания ужаса. Таким образом, ужасные существа являются трактуются как попытка человека абстрагироваться от внутреннего конфликта, направив его страх на источник внешней угрозы.

Выявлены идейно-художественные особенности романа Г.Ф. Лавкрафта «История Чарльза Декстера Варда». Хронотоп романа определяется проблемой взаимоотношений прошлого и настоящего,

решаемой автором как проблема дурной наследственности. Хронотоп романа охватывает несколько веков, с легкостью перенося читателя из одного века в другой, подробно изображая атмосферу былых веков. В начале романа наблюдается временной разрыв, когда временная линия начинает обратное движение и постепенно проходит сквозь века, раскрывая основной конфликт и характеры героев. Хронотоп романа характеризуется нелинейностью повествования, частыми отступлениями и описаниями, нарушающими линию сюжета, восстановить которую помогает упоминание точных дат, позволяющих проследить течение времени и действия героев.

Особенностью системы персонажей романа является стирание граней между главным героем и второстепенными, положительными и отрицательными персонажами. Автор наделяет потустороннее зло качествами, которые он сам ценит больше всего: тягой к знаниям, любовью к старине и традициями. Вместе с тем, автор наделяет своих персонажей и общечеловеческими чувствами, показывая реальность с разных сторон, позволяя увидеть в положительном персонаже потенциал спасения и разрушения одновременно.

Раскрывая характеры персонажей, Г Ф. Лавкрафт повествует о себе и своих демонах. Главный и второстепенный герой сливаются в одну сущность, которая является отражением автора. Равноценные голоса персонажей сливаются в водоворот событий и отголосков разных эпох. Совмещая в героях романа интеллектуальное любопытство и пренебрежение моралью, осознанное одиночество и желание создать семью и приобщиться к социуму, Г.Ф. Лавкрафт отображает собственную личность и собственное мировоззрение. Каждый персонаж этого романа является ипостасью Г.Ф. Лавкрафта, однако автор по-прежнему остается наедине с бесконечной тьмой иных миров в своем противостоянии древнему злу, поскольку невозможно победить то, что живет внутри тебя и смотрит на мир твоими глазами.

Выводы. Жанровая специфика романа Г.Ф. Лавкрафта «История Чарльза Декстера Варда» охарактеризована как жанр фэнтези на основании наличия субъективно измененной модели действительности, повествования сказочного типа с большим количеством деталей. Конкретизация жанра как черное фэнтези обусловлена наличием потусторонних сфер и внешних сил, активно влияющих на судьбы героев романа. В романе присутствуют выраженные черты литературы ужасов: описание паранормальных явлений, тяготение к изображению ужасного, необъяснимого, иррационального, неотвратимого. Вышесказанное позволяет отнести роман Г.Ф. Лавкрафта «История Чарльза Декстера Варда» к специфической разновидности черного фэнтези – лавкрафтовским ужасам.

Своеобразие художественного мира романа создается полифонией равноценных персонажей. Автор не фокусируется на анализе из взаимоотношений, его герой – это герой-одиночка, стоящий на краю

психологической бездны. Противостояние социальных устремлений и глубокого психологического дискомфорта – основная коллизия и суть творчества Г.Ф. Лавкрафта, о чем свидетельствует и повесть «История Чарльза Декстера Варда» – настоящего альтер эго писателя.

Литература:

1. Лавкрафт, Г. Ф. История Чарльза Декстера Варда / Лавкрафт Г. Ф. Зверь в подземелье. – М. : Хранитель, 2007. – 120 с.
2. Федоров, Ф. П. Художественный мир немецкого романтизма: структура и семантика / Ф. П. Федоров – М. : МИК, 2004. – 368 с.
3. Dolezel, L. Heterocosmica. Fiction and possible worlds / L. Dolezel. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1998. – 339 p.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ РОМАНА ФРЕНСИСА СКОТТА ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»

Ершова С.Л.
студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Каменская И.Б.

Введение. На современном этапе развития литературоведения концептуально-дискурсивный подход к анализу художественного произведения является ведущим методом исследования (Л.Г. Бабенко, М.М. Бахтин, Н.С. Болотнова, Т.В. Латкина и др.), способствующим более глубокому пониманию идейного смысла произведения, мировоззрения автора, особенностей его творческой манеры. Роман Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» исследовался в различных аспектах: психологическом (J. Aldridge, Н.Л. Иткин), нравственно-духовном (В.Л. Паррингтон, А.Н. Старцев) и коммуникативно-прагматическом (Н.А. Кубанев). Вместе с тем, художественный мир романа «Великий Гетсби» и его ключевые концепты как отражение жизненной позиции и целостного представления писателя о мире, определяющих специфику его художественного стиля, не получили системного освещения с точки зрения концептуально-дискурсивного подхода. Вышесказанное определило выбор темы исследования и составило его актуальность.

Цель исследования состояла в выявлении и описании ключевых концептов романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби». Задачи исследования включали: уточнение содержания категории «художественный мир литературного произведения»; сопоставление содержания понятий «языковая картина мира автора», «концепт», «художественный концепт»; характеристика хронотопа романа «Великий Гэтсби»; обоснование выделения ключевых концептов романа «Великий Гэтсби». Для решения

поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение освещения исследуемой проблемы в критической, научной и публицистической литературе, контекстуальный и концептуально-дискурсивный анализ художественного произведения, описательный метод.

Содержание категории «художественный мир литературного произведения», понимаемой как воссозданная в литературном произведении посредством речи и при участии вымысла предметность [4], включает в себя материальные данности, психику и сознание человека. Важными компонентами художественного мира литературного произведения выступают условные формы изображения, образность и присутствие описательных элементов. Специфическими компонентами художественного мира романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» [5] являются: имплицитные символы, в том числе портретный символизм персонажей; амбивалентность оценок; сосредоточенность на изображении человеческих характеров, а не обстоятельств; лирические отступления.

Сопоставлено содержание понятий «концепт», «художественный концепт», «языковая картина мира автора». Концепт является содержательной стороной словесного знака, мыслительным образом, вербализуемым в процессе коммуникации [3]. Понятие художественного концепта существует в рамках общеязыкового, но подчиняется индивидуальному мировидению автора, в связи с чем общепринятые значения могут модифицироваться, нарушая связь с объективной действительностью. Художественный концепт является единицей авторской концептосферы, индивидуального художественного сознания, вербализированного в контексте творчества писателя [1]. Языковая картина мира писателя трактуется как отражение знаний автора об окружающей среде и, наряду с категорией «художественный концепт», носит объективно-субъективный характер, так как представляет собой словесное воссоздание мировосприятия автора [2]. Художественный текст служит отражением языковой картины мира автора, так как является результатом воссоздания автором своих познаний объективной действительности, совокупность которых и составляет содержание категории. Ценностные установки личности автора вербализованные в художественных концептах, служат ключом к пониманию произведения, воздействующего на читателя согласно замыслу автора, путем упорядоченности языковых элементов, функционирующих в неразрывной связи.

Охарактеризован хронотоп романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби», своеобразие которого заключается в импульсивном, дискретном характере развития действия романа, нарушающем хронологическую последовательность. Повествование характеризуется цикличностью, в которой предшествующие события смыкаются с последующими. Многомерностью хронотопа романа заключатся в наличии нескольких временных планов, которые объединяются в единое целое, формируя

целостную картину действительности. Несмотря на то, что действия романа охватывают небольшой промежуток времени и касаются взаимоотношений сравнительно небольшой группы людей, автор точно и наглядно воссоздает атмосферу американского общества «века джаза», характеризует сущность американского образа жизни и его влияния на личность человека.

Анализ проблематики, хронотопа и системы образов романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» позволил обосновать выделение ключевых концептов романа. Ядерным концептом романа выступает концепт Американская мечта. Приядерными концептами, составляющими концепт Американская мечта, являются концепты Дом, Машина и Деньги. Концепт Дом через детальное описание интерьеров жилищ богачей эксплицируется как отражение сущности героев, их идеалов и жизненных ориентиров. Концепт Машина символически характеризует своего владельца, подчеркивая его благосостояние и положение в обществе и становясь причиной драматического финала повествования. Концепт Деньги в романе эксплицирован как средство реализации любого желания. Содержание понятийных компонентов концепта Американская мечта подвергаются критике со стороны автора, отрицающего устоявшееся в американском обществе мнение о всесилии человека, стремящегося к достижению материального благополучия.

Выводы. Концептуально-дискурсивный подход к анализу художественного мира литературного произведения посредством выявления ключевых концептов произведения, характера их взаимодействия и способов их экспликации позволяет глубже понять замысел и особенности жизненной позиции писателя. В романе «Великий Гэтсби» Ф.С. Фицджеральд убедительно развенчивает Американскую Мечту как иллюзорный путь, приводящий к духовной и физической гибели личности.

Литература:

1. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учеб. ; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин – М. : Флинта : Наука, 2004. – 496 с.
2. Латкина, Т В. Языковая картина мира автора. Современные проблемы науки и образования / Т. В. Латкина // Вопросы литературы. – 2010. – № 5. – С. 39–44.
3. Стернин, И. А. Лакуны и концепты в аспекте национальной специфики языка и мышления / И. А. Стернин, З. Д. Попова, М. А. Стернина // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. – Вып. VII. – СПб., 2004. – С. 8–23.
4. Хализев, В. Е. Теория литературы : учеб. / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – 240 с.
5. Фицджеральд, Ф. С. Великий Гэтсби / Ф. С. Фицджеральд. – М. : АСТ, 2007. – 194 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ В ПОЕЗІЇ Д. ПАВЛИЧКА

Короленко Д. С.
студентка кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання Євпаторійського інституту соціальних наук (філіалу) ФДАНУ ВО «КФУ ім. В.І. Вернадського»
науковий керівник: к.п.н., доцент Шевченко А.М.

Вступ. У мовознавстві останніх десятиліть окреслилася тенденція до розширення змісту поняття «неологізм», який характеризують не просто як нове слово чи словосполучення, а й виділяють нові властивості неологізмів.

Інноваційні процеси зумовлюють підвищення інтересу лінгвістів до проблем неології. Дослідженням неологізмів займалися такі науковці як О. Стишов, М. Шанський, О. Сербенська, О. Чиркова. Лексичні інновації досліджували такі вчені, як Л. Булаховський, А. Грищенко, П. Доценко, М. Кочерган, К. Ленець, А. Лисиченко, Д. Мазурик, О. Москаленко, І. Огієнко, М. Плющ, Н. Шкуратяна, І. Ющук.

Метою дослідження є аналіз функціонально-стилістичних особливостей неологізмів у художніх текстах Дмитра Павличка.

Поставлена мета передбачає розв'язання таких завданнь: проаналізувати стан дослідження неологічної лексики, стилістичні особливості авторських лексичних новотворів, функції неологізмів в текстах Д. Павличка, дослідити вживання неологізмів у творчості Д. Павличка. Методи і прийоми роботи обумовлені комплексним підходом до аналізу неологізмів. Використаний метод лінгвістичного спостереження дозволив висвітлити особливості функціонування неологізмів у поетичних текстах, дав змогу виявити у писемному та усному мовленні лексеми, що стали предметом аналізу. Розгляд наукових праць проводився за допомогою описового методу, що дав змогу дослідити функціонально-стилістичне призначення оказіональних лексем у творчості Дмитра Павличка. У ході дослідження використано метод порівняння, контекстний аналіз, компонентний аналіз, як метод вивчення значень слова, семантико-стилістичний метод, що розглядає стилістичне наповнення аналізованих текстів внаслідок неологізації їх компонентів.

У процесі розвитку суспільства виникають нові поняття, яким потрібно давати назву. Основним джерелом поповнення мови завжди були нові слова, які виникали у мові для номінації нових предметів, явищ, для вираження нових понять у нашому оточенні. С.Є. Романчук зазначає, що сформована лексична система накладає певні обмеження на творчу діяльність людей, але мова надає можливість для творення нових слів [2, с. 52].

Наголосимо також на тому, що поряд з терміном неологізм, функціонують такі поняття, як «оказіоналізм», «потенційне слово», «індивідуально-авторський неологізм», «авторський неологізм», «стилістичний неологізм», «індивідуально-стилістичний неологізм», тощо. Найбільш загальновживаним і поширеним є термін – неологізм, проте на

сучасному етапі є доволі «модним» використання терміна «інновація».

Дослідження мови творів окремого автора у сучасній лінгвістиці не можна уявити без таких понять як індивідуальна свідомість, художньо-мовна картина світу, світобачення письменника, індивідуальний стиль, декодування художнього тексту.

Г. Вокальчук відмічає, що „індивідуально-авторські новотвори є специфічними одиницями, що поряд з узуальними лексемами здатні уміщувати в собі національно-культурний компонент мовної семантики, у своєрідній формі виражати особливості української мовної картини світу" [1, с. 5].

Проаналізувавши мовний матеріал, ми звернули увагу на те, що існують фактори, які спричиняють утворення неологізмів. Їх можна поділити на такі групи: 1) позамовний (потреба дати назви новим предметам й явищам); 2) інтралінгвальний (для заміни попередніх найменувань новими, зумовленої різними чинниками). Це може бути і мовна економія, і уніфікація номінативних моделей та інше. Основною диференційною ознакою неологізму є відносна новизна.

У ході дослідження ми визначили, що створюючи нові слова, Дмитро Павличко надає перевагу номінативній, експресивній та стилістичній функціям.

Номінативна функція авторських новотворів полягає в найменуванні того, що в мові не має прямого однослівного позначення.

У Д. Павличка цікавими є неолексеми, які виконують номінативну функцію: «безоболоччя», «безпритулля», «людомор», «сніженя».

Неологізми поет творить від узуальних слів. Розглядаючи такі неологізми, нами було відмічено, що деякі з них можна вважати синонімічними до узуальних лексем: «будущині», «болотнява», а деякі одним словом номінують те, що в загальновживаній лексиці позначається описовими конструкціями: «усміхненолиций»,«всетворячий».

Мовні експерименти поета є компонентами лінгвосинергетичної складової ідіолекту письменника і потребують подальшого ґрунтовного дослідження.

Висновки. Аналіз функціонально-стилістичних особливостей неологізмів у художніх текстах Дмитра Павличка показав, що автор надає перевагу номінативній, експресивній та стилістичній функціям. Неологізми в тексті наповнені певним смислом, емоційно-експресивним забарвленням.

Література:

1. Вокальчук, Г. М. Індивідуально-авторські назви осіб за соціальними ознаками в українській поезії ХХ століття / Г. М. Вокальчук // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії : зб. наук. праць Рівненського державного університету. – Рівне, 2002. – Вип. 10. – С. 102-108.
2. Романчук, С. Є. Оказіоналізми як окрема група неологізмів / С. Є. Романчук

// Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – № 58. – С. 52–55.

ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РОМАНЕ ЛИНЫ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»

Король Т.В.
студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
научный руководитель: старший преподаватель Шалацкая Т. П.

Введение. В современной украинской лингвистике представлены классификации фразеологических единиц. Особая роль отведена семантико-грамматическому распределению фразем (Л. Авксентьев [1], В. Жуков [4], И. Лепешев [3] и др.) Каждый исследователь фразеологических единиц отстаивает свой классификационный критерий позицию: формально-грамматические признаки стержневого компонента (М. Копиленко), эквивалентность фразеологизма той или иной части речи (М. Шанский [5]), функционально-семантический принцип (О. Федоров) и т.д. Обилие научных работ по классификации фразеологических единиц свидетельствует об интересе лингвистов, однако усложняет поиск критериев их выделения в определенную группу. Ни один подход не содержит окончательного решения этой проблемы. Сложно отнести фразеологические единицы в конкретную группу, опираясь лишь на один аспект: семантический, морфологический или синтаксический.

Цель исследования: анализ фразеологического массива текста произведения Лины Костенко «Маруся Чурай», определение лексических групп фразеологических единиц, их происхождение, категориальную специфику. Для достижения цели были использованы следующие методы исследования: контекстуальный анализ, описательный метод, грамматический и этимологический анализ.

Роман в стихах Лины Костенко «Маруся Чурай» – это настоящий документ, в котором фразеологический массив обеспечивает возможность передачи особенностей исторической эпохи. Арсенал языковых образных средств представлен различными группами фразеологизмов.

Источники фразеологизмов, использованных автором в романе, подразделяются на 3 группы. К первой относятся фразеологические единицы из меткой народной речи, ко второй – из бытовой сферы жизни персонажей, к третьей – из литературных источников (Библии, Евангелия).

Перечисленные фразеологические единицы, по замыслу писателя, позволяют создать яркие образы, отразить отношение автора к событиям войны украинского народа против польских захватчиков, бесстрашию и находчивости патриотически настроенных казаков.

Рассмотрение лексического уровня романа позволило обнаружить фразеологические синонимы, антонимические пары, фразеологические омонимы, позволяющие коснуться важных философских проблем, добра и зла, верности и предательства, альтруизма и эгоизма. Для воссоздания исторического колорита писательница использует в тексте фразеологические историзмы и архаизмы.

В романе функционируют фразеологизмы, категориальная специфика которых определяется по грамматически опорным компонентам: чистый сатана, пустить прахом [2]. В текстовом материале легко выделить глагольные фразеологические единицы, которые явно преобладают, поскольку обозначают процессы и действия человека. К этой группе относятся следующие фраземы: голос подавать, чесать языками [2] и т.п. Глагольные фразеологизмы в предложениях чаще выполняют функцию сказуемого.

Именные фразеологизмы характеризуют людей, объекты, предметы, абстрактные понятия. Фразеологические единицы этой группы чаще выполняют функцию подлежащего, дополнения, именной части сказуемого. Достаточно в тексте фразеологических единиц с именем прилагательным, обозначающим не признак вообще, а характеризующих человека. В предложениях они выполняют функцию несогласованного определения или именной части составного сказуемого.

В основе выделения фразеологических единиц этой группы лежит семантический принцип, так как часть выражений предикативной структуры по значению легко соотносится с определенными частями речи.

Сложный характер грамматической классификации фразеологизмов наглядно иллюстрирует их лексикографическую обработку. Чтобы определить, к какой части речи принадлежит фразема, необходимо учитывать ряд факторов: степень фразеологизации, лексическое окружение, семантическую слитость. От степени абстракции зависит фразеологическая семантика; и наоборот, чем ярче проявляется слитость компонентов, тем фразема ближе к прототипу.

Выводы. Фразеологизмы, использованные Линой Костенко в романе «Маруся Чурай», раскрывают мир взаимоотношений между людьми, особенности быта, культуры, черты характера персонажа. Фразеологическая палитра представлена этнографическими, бытовыми и социокультурными фразеологизмами. Наиболее продуктивны именные и глагольные фразеологизмы.

Литература:

1. Авксентьєв, Л. Сучасана українська мова. Фразеологія / Л. Авксентьєв. – Харків : Вища шк. ; Вид-во при ХДУ, 1988. – 134 с.
2. Костенко, Л. Маруся Чурай : іст. роман у віршах / Л. Костенко. – К. : Веселка, 1990. – 159 с.
3. Лепешаў, І. Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы : вучэб. дапам. для

філал. фак. ВНУ / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Выш. шк., 1998. – 270 с.
4. Словарь фразеологических синонимов русского языка: Около 730 синоним. рядов / под ред. В. П. Жукова. – М. : Русский язык, 1987. – 448 с.
5. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка. – М. : Высш. школа, 1969. – 232 с.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР РАССКАЗА Р. ШЕКЛИ «ЗАПАХ МЫСЛИ»

Матюхин В.А.
студент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Каменская И.Б.

Введение. Имя Роберта Шекли, одного из выдающихся представителей американской школы научной фантастики, хорошо известно читателям и исследователям этого жанра. Его творческому наследию посвящены статьи в энциклопедических справочниках по научной фантастике, таких как Twentieth-Century Science Fiction Writers, 1986, под редакцией Куртиса Смита и The Science Fiction Encyclopedia, 1979, под редакцией Питера Николза. В критической литературе присутствуют работы, посвященные проблематике творчества Р. Шекли, его идейно-тематическому содержанию (В. Гаков, Ю. И. Кагарлицкий, М. О. Мендельсон), жанровым и стилистическим особенностям произведений писателя (Л. Г. Михайлова, Н. М. Садыхова), а также предисловия и послесловия к различным изданиям его произведений (А. Митрохин, В. Ревич, А. и Б. Стругацкие, А. И. Степин). Тем не менее, творчество Р. Шекли остается малоизученным в отечественном литературоведении. Дискуссионными остаются многие аспекты, касающиеся мировоззрения Р. Шекли, авторской концепции мира и человека в нем, решение которых невозможно без концептуального исследования художественного мира творческого наследия писателя. Вышесказанное определило выбор темы исследования и составило его актуальность.

Цель исследования – выявить и охарактеризовать специфику художественного мира рассказа Роберта Шекли «Запах мысли»

В результате проведенного исследования удалось установить, что художественным миром произведения как моделью авторской картины мира является вымышленная писателем реальность, характерной чертой которой является неидентичность реальному миру [2], так как в художественном мире события, действия персонажей подчинены определенной идее, а также системе ценностных ориентаций автора, которые автор хочет донести до читателя. Художественный мир тождественен внутренней форме произведения, выражающей авторское отношение к персонажам и описываемым явлениям [3]. Автор систематизирует свои понятия и знания об

окружающем мире, а также раскрывает свои идейно-эстетические позиции при помощи системы повторяющихся концептов. Художественному миру присущ хронотоп как целостный образ художественного пространства и времени, определяющий структуру композиции произведения и систему его персонажей [1

В результате проведенного анализа хронотоп рассказа Р. Шекли «Запах мысли» отнесен к нелинейной форме хронотопа, так как в рассказе существуют две реальности: внутренний мир Лероя Кливи и внешний материальный мир планеты 3-М-22.

Внутренний хронотоп рассказа заключается в фокусировке главного героя на своем собственном «я», на собственных мыслях. Внешний хронотоп рассказа основывается на восприятии героем окружающего мира при помощи внутреннего хронотопа.

Хронотоп художественного произведения основывается на непрерывной борьбе за выживание. Системообразующим элементом в рассказе является образ Лероя Кливи, который установил контакт с другими образами, при помощи телепатии. После посадки на неизвестную планету он всеми усилиями старается сохранить себе жизнь. Необходимо выделить основные черты характера Лероя Кливи, такие как: хладнокровность, выдержка, расчетливость, хитрость, находчивость. Для описания внутреннего мира Кливи автор часто прибегает к иронии, которая придает комический эффект рассказу.

Героичность Лероя Кливи проявляется в преданности своей работе, так как ему удалось сохранить письма, за что его потом просили удостоить медали.

Актерское мастерство главного героя заключается в его умении в самых экстренных ситуациях вживаться в образ и сосредотачивать на нем свое внимание.

Лерой Кливи вызывает восхищение читателей благодаря своей находчивости и способности быстро реагировать в случае опасности.

Образ планеты 3-М-22 аналогичен земному, на ней присутствовал кислород, текли реки, и рос плодоносный кустарник. Скудный ландшафт, описанный автором был придуман специально для придания остроты сюжету, поскольку главному персонажу негде было укрыться от диких зверей, населяющих планету.

Коллективный образ фауны имеет сходство с земной фауной, однако у всех животных на планете отсутствовали органы слуха, зрения и обоняния. Вместо привычных органов чувств них было развиты телепатические способности, необходимые им для выживания и ориентации в пространстве.

Подводя итог, нужно отметить, что описанная система образов была создана авторов в следующих целях: демонстрации безграничных возможностей человеческого мозга и для показа внутреннего мира Лероя Кливи и авторской несгибаемой уверенности в успехе борьбы его героя за

выживание.

Выводы. В результате проведенного теоретического и контекстуального исследования рассказа Р. Шекли «Запах мысли» удалось установить, художественный мир является моделью авторской картины мира, характерными чертами которой являются неидентичность реальному миру и подчинение действий персонажей авторской идее всесилия человеческого духа. Специфика художественного мира рассказа Р. Шекли «Запах мысли» заключается в нелинейной форме хронотопа, динамичности сюжета, сочетании элементов космооперы и психологического фэнтэзи. Система персонажей рассказа включает героически-ироничный образ главного героя, собирательный образ чужой планеты и коллективный образ местной враждебной фауны.

Литература:

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по истоической поэтике / В кн. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1976 – 33 с.
2. Брутян, Г. А. Язык и картина мира / Г. А. Брутян // Научные доклады высшей школы. Философские науки. – М., 1973. – № 1. – С. 81–84.
3. Поспелов, Г. Н. Теория литературы : учеб. / Г. Н. Поспелов. – М. : Высш. шк., 1978. – 351 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ

Мусаелян А.С.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к.п.н., доцент Шевченко А.Н.

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения родного языка в совокупности с историей, а именно, историческими событиями, предшествующими или способствующими определенным языковым изменениям. Устаревшая лексика давно не рассматривается в лингвистике как самостоятельный объект изучения. В работах таких ученых как Л. Булаховский, В. Виноградов она является частью решения иных лингвистических проблем, а в исследованиях современных ученых (Г. Гайдученко, О. Коваленко, С. Краснова, Т. Куренкова, Л. Некрасова, З. Тураева) является предметом разбора стилистической функциональности художественных текстов, причин архаизации и т.п. Акцентируя внимание на коммуникативном подходе обучения, мы отрезаем большую предметную часть в лингвистике, обходя стороной такой глубокий и всеобъемлющий этнокультуроведческий аспект. Устаревшая лексика как один из важнейших рычагов реализации данного подхода не может оставаться в тени и требует

фундаментального и подробного анализа.

Цель исследования заключается в обосновании важности реализации этнокультуроведческого подхода при изучении устаревшей лексики на основе примеров, взятых из романа А. К. Толстого «Князь Серебряный». Для реализации цели ставились следующие задачи: выявить устаревшую лексику в романе; классифицировать и проанализировать выделенные группы историзмов в произведении; определить место и роль устаревшей лексики в этнокультуроведческом подходе. При решении поставленных задач использовались следующие методы: описательный, анализ словарных дефиниций, контекстуальный анализ, метод сплошной выборки.

Т. Яковлева отмечает, что под этнокультуроведческой лексикой мы понимаем слова, которые, являясь хранилищем национально-культурной семантики, наиболее полно отражают специфику культуры русского народа, особенности его традиций, обычаев и обрядов [2, с. 48]. Устаревшая лексика обладает мощным функциональным потенциалом, позволяющим авторам произведений создавать колорит эпохи, передать комичность, сарказм, иронию, возвышенность. Историзмы, присутствующие в романе, можно разделить на несколько групп, используя классификацию, представленную в Словаре русских историзмов. Деление на группы позволило определить место и функцию каждой лексической единицы, а также проследить частотность ее употребления.

Е. Быстрова считает, что этнокультуроведческий подход предполагает «постижение» национальной культуры своего народа, осознание её самобытности, формирование одной из важнейших ценностных ориентаций, а именно осознание значимости родного языка в жизни народа [1, с. 65].

1. Наименования лиц. Данная категория историзмов в романе занимает около 50% от всей устаревшей лексики: дьяк (слово и все словоформы употребляются в романе 12 раз), стремянный (слово и словоформы употребляются 26 раз), князь (слово и словоформы употребляются 357 раз), ратник (слово и словоформы употребляются 19 раз), холоп (слово и словоформы употребляются 38 раз), староста (слово и словоформы употребляются 5 раз), челядь (слово употребляется 1 раз), боярин (слово и словоформы употребляются 235 раз), опричник (слово и словоформы употребляются 221 раз), станичник (слово и словоформы употребляются 35 раз), страдник (слово и словоформы употребляются 3 раза), супостат (слово и словоформы употребляются 3 раза), кравчий (слово и словоформы употребляются 6 раз), поплечник (слово и словоформы употребляются 3 раза), игумен (слово и словоформы употребляются 40 раз), келарь (слово употребляется 1 раз), параклисиарх (слово употребляется 1 раз).

2. Административно-территориальные единицы (земские владения, участки, наделы). Данная группа составляет 4 % от всей части устаревшей лексики: земщина (слово и словоформы употребляются 5 раз), засеки (слово

и словоформы употребляются 2 раза), притоны (слово употребляется 1 раз), сакма (слово употребляется 1 раз).

3. Наименования торгово-экономической сферы (деньги, ценные бумаги, сборы, пошлины, налоги). Категория историзмов составляет 5% от всей устаревшей лексики: грамота (слово и словоформы употребляются 18 раз), алтын (слово употребляется 1 раз), червонцы (слово и словоформы употребляются 4 раза), корабленник (слово и словоформы употребляются 2 раз), гривна (слово и словоформы употребляются 4 раза).

4. Органы власти, ведомств. Данная категория является наименее используемой в романе и составляет всего 1%: сейм (слово и словоформы употребляются 2 раза).

5. Наименования одежды, тканей. Вторая по частоте использования группа, которая составляет около 25% от всей устаревшей лексики, используемой в романе: парчовый (слово и словоформы употребляются 13 раз), кармазиновый (слово и словоформы употребляются 2 раза), терлик (слово и словоформы употребляются 2 раза), однорядка (слово употребляется 1 раз), мурмолка (слово и словоформы употребляются 2 раза), аксамитный (слово употребляется 1 раз), летник (слово и словоформы употребляются 11 раз) с яхонтовыми (слово и словоформы употребляются 4 раза), монисто (слово и словоформы употребляются 2 раза), косник (слово употребляется 1 раз), ленту с поднизами (слово употребляется 1 раз), кунтуш (слово употребляется 1 раз), шлык (слово и словоформы употребляются 3 раза), сермяги (слово употребляется 1 раз), ферязи (слово и словоформы употребляются 2 раза) и зипуны (слово и словоформы употребляются 6 раз).

6. Постройки, сооружения. Данная категория составляет 2 % от всей устаревшей лексики: образная (слово и словоформы употребляются 3 раза), курень (слово и словоформы употребляются 7 раз), кружало (слово и словоформы употребляются 2 раза).

7. Наименования орудий и мест наказания. Данная категория историзмов составляет 7% от устаревшей лексики: пистоль (слово и словоформы употребляются 4 раза), осил (слово и словоформы употребляются 2 раза), пищаль (слово и словоформы употребляются 4 раза), шестопер (слово и словоформы употребляются 3 раза), кистень (слово и словоформы употребляются 4 раза), бердыш (слово и словоформы употребляются 5 раз).

8. Наименования предметов обихода. Категория историзмов, составляющая около 7% слов: сулея (слово и словоформы употребляются 3 раза), суда (слово и словоформы употребляются 2 раза), братина (слово и словоформы употребляются 2 раза), шелепуга (слово и словоформы употребляются 2 раза), светочь (слово и словоформы употребляются 8 раз), чумбур (слово употребляется 1 раз).

9. Названия веса, длины, мер жидкости. Данная категория составляет около 4 % от всей устаревшей лексики: верста (слово и словоформы употребляются 24 раза), поприще (слово и словоформы употребляются 3

раза), пуд (слово и словоформы употребляются 3 раза), сажень (слово и словоформы употребляются 7 раз).

Данный анализ позволяет проследить, насколько фундаментально устаревшая лексика может быть использована авторами художественных произведений. Историзмы в романе «Князь Серебряный» являются стержнем, на котором держится почти все описание колоритности эпохи, тонкости обращения, ведения разговоров.

Выводы. Устаревшая лексика, используемая для связи с исторической судьбой нации или народа, и, отражающая общественную жизнь, неоспоримо является основным предметом для реализации этнокультуроведческого подхода в обучении. Прививая детям любовь к языку и истории, которые являются, по сути, компонентами нашей культуры, мы постепенно наращиваем знания, пополняя богатейший национальный фундамент самосознания. Устаревшая лексика может использоваться не только как одно из возможных стилистических средств, но и может стать лексическим проводником к кладезям истории и народной мудрости прошлого, стать определенным мостом, соединяющим несколько эпох, и, позволяющим находится в единении.

Литература:

1. Быстрова, Е. А. Культуроведческий аспект преподавания русского языка / Е. А. Быстрова // Русская словесность. – 2001. – № 8. – С. 66–74.
2. Яковлева, Т. В. Этнокультуроведческий подход к обучению русскому языку в начальной школе / Т. В. Яковлева, В. В. Демичева. – Белгород : Политерра. – 2009. – 125 с.

ВЛАСНІ ІМЕНА В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ІВАНА ФРАНКА

Паламарчук Т.Ю.
студентка кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання Євпаторійського інституту соціальних наук (філіалу) ФДАНУ ВО «КФУ ім. В.І. Вернадського»
науковий керівник: к.п.н., доцент Шевченко А. М.

Вступ. Власні імена, насамперед антропоніми, завжди відігравали суттєву роль у формуванні мовної картини світу людей. Вони входять до найбільш активної лексики загальнонаціональної української мови, нерозривно пов'язані з історією народу, з визначними подіями у житті суспільства, з певними культурними реаліями.

Оніми маркують фрагменти дійсності, викликаючи в уяві людини цілісні картини, епізоди, сюжети, асоціації. Саме тому комплексний аналіз антропонімічної лексики має велике значення для розуміння особливостей менталітету носіїв мови, для визначення їх пріоритетів, системи цінностей. Оскільки ці групи лексики є доволі динамічними за складом, вони потребують постійних досліджень. Сказане визначає актуальність обраної теми.

На думку Вербич С.О., власні особові назви відіграють у житті кожного індивіда й суспільства в цілому дуже значну роль, адже ім'я людини – це родинний і соціальний знак, який супроводжує її протягом життя (а багатьох і після смерті, як-от різні меморіальні назви) в різних сферах буття. Мовна культура, що реалізується у сфері особових назв, ґрунтується, з одного боку, на мовних чинниках, а з другого – на позамовних [1].

М.Л. Худаш стверджує, що активізація розвитку антропонімії як наукової галузі, посилений інтерес до дослідження сучасних особових назв та вивчення загальнотеоретичних питань антропоніміки – явище не випадкове, а продиктоване передусім науковими і практичними потребами, тим важливим значенням, яке має антропоніміка не лише для мовознавства, а й для гуманітарних наук загалом [3, с. 3].

Власні імена досліджували чимало зарубіжних і вітчизняних науковців (Білоусова А., Брайченко С., Гольберг М., Гузар З, Гундорова Т., Денисюк І, Карпенко В., Масенко Л., Мороз А., Тихолаз Б, Шалата М.).

Метою статті є вивчення власних імен в поетичному мовленні Івана Франка.

Основна частина. Усі власні назви утворюють онімійний простір. Він характеризується за обсягом (яка кількість онімів складає простір), структурою (які класи наявні і яка їхня продуктивність), походженням (природні чи штучні означувані об'єкти).

Аналіз онімної лексики свідчить про те, що саме класифікація онімів є одним із основних, найбільш важливих завдань ономастів, оскільки без неї неможливі опис та аналіз власних назв.

Дослідження показало, що оніми вживаються тоді, коли потрібно диференціювати людей, продукти їхньої діяльності, території, де вони проживають, тощо. Саме власні назви надають повідомленням визначеності, конкретності, індивідуальності та локалізації дії. Можливо, виникли оніми трохи пізніше, ніж загальні назви, однак можна вважати, що з тих пір, як людина стала так себе кваліфікувати, існують і власні назви, які насамперед були засобом розрізнення членів первісних людських колективів або вказували на навколишні географічні об'єкти.

Всебічну характеристику онімів забезпечує використання різноаспектних параметрів їхнього групування, виходячи із належності онімів до певних мов, територій, хронологічних відрізків, соціальних формацій тощо. Тоді і підхід до ономастичного матеріалу, і методи його вивчення, і глибина будуть відповідати конкретним завданням.

Орієнтуючись на цей висновок, взявши до уваги усі лінгвістичні та екстралінгвальні характеристики власних назв, можна виділити наступні класифікації онімів: 1) класифікація за типом іменованих об'єктів; 2) класифікація за шляхом виникнення назв; 3) структурна класифікація; 4) хронологічна класифікація; 5) словотворча класифікація; 6) етимологічна класифікація; 7) лексико-семантична (мотиваційна) класифікація; 8)

класифікація по лінії „мікро-макро”; 9) стилістична та естетична класифікація тощо.

У ході дослідження ми визначили, що групування власних назв за типом іменованих об’єктів надзвичайно об’ємне і різнобічне. Така детальна градація просто необхідна, оскільки всю онімію в цілому уявити практично неможливо. Саме ця класифікація дає уявлення про ономастичну картину усього світу.

Аналіз досліджуваного матеріалу дає змогу стверджувати, що поезії Івана Франка – це складна й багатогранна система, кожний елемент якої має своє призначення й виконує відповідну функцію, а інформативна насиченість тексту досягається саме завдяки антропонімам.

Оскільки художні тексти Івана Франка антропоцентричні, то вивченню антропонімів надається значна перевага.

Саме вивчення власних найменувань персонажів твору, з’ясування їх ролі у творах дає змогу визначити основні групи індивідуального найменування: історизми, імена князів Київської Русі, реальних історичних осіб, імена представників українського козацтва, імена на означення представників українського мистецтва, псевдоніми, прізвиська.

Серед власних особових імен людей особливе місце займають такі оніми як *Тарас Шевченко, Іван Котляревський, Іван Вишенський, Микола Вороний, Уляна Кравченко, Богдан Хмельницький*. Ці антропоніми містять інформацію про особливості іменованого об’єкта та історичну епоху. Поет згадує своїх сучасників: *М. Драгоманова, А. Кримського, М. Грушевського*, що є уособленням патріотизму, любові до слова.

Підсумовуючи огляд особливостей антропонімної лексики, доходимо висновку, що представлена палітра антропонімів виконує стилістичну функцію, є засобом відображення ідіостилю поета, передає колорит певної епохи, дух історичних подій українського народу.

Проаналізований матеріал засвідчив велику кількість псевдонімів: *Жук* (О. Кониський), *Комар* (М. Комаров), *Стефан П’ятка* (С. Ковалів), *Рак Поступович* (прізвисько Наума Безумовича), *Карпенко* (І. Тобілевич), *Чайченко* (Б. Грінченко), *Дарка* (О. Романова), *Дрозд* (О. Кониський), *Зірка* (О. Косач), *Кенир* (Л. Глібов), *Панько* (П. Грабовський), *Хеанько* (А. Кримський), *Чайка* (Л. Василевська), *Пчілка* (О. Косач), *Лукич Василь* (В. Левицький), *Школиченко* (М. Кононенко), прізвиськ: Капустяний Лоб (прізвисько *Маледикта Плосколоба*).

У поетичному мовленні Івана Франка антропонімна лексика представлена жіночими та чоловічими іменами. Слід підкреслити, що автор у творах використовує жіночі й чоловічі імена як християнського походження, так і народні просторічні варіанти (*Михайло, Кирило, Анна, Данило; Феська, Рузя, Дарк, Сень, Гриць, Климко, Яць, Антошко, Гриць, Свиридко, Клим, Юрко, Олеся*).

Висновок. Таким чином, широкий простір поетичних творів І.Франка надзвичайно різноманітний та цікавий для дослідження. Завдяки вдалому іменуванню своїх героїв перед нами постають яскраві та колоритні персонажі, які є відображенням історії й культури українського народу.

Література:

1. Вербич, С.О. Мовне питання [Электронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/user/Downloads/vnanu_2008_5_10%20(1).pdf
2. Франко, І. Вибрані твори: В 3-х т. Т.1: Поезії, поеми / Ред. колегія: Скотний В. та інші; упор. Шалата М / І. Франко. – Дрогобич: Коло, 2004. – 824 с.
3. Худаш, М.Л. З історії української антропонімії / М.Л. Худаш. – К.: Наукова думка, 1977. – 236 с.

ОСОБЛИВОСТІ АНТРОПОНІМІЇ В ПОЕЗІЇ ІВАНА ФРАНКА

Паламарчук Т.Ю.

студентка кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання Євпаторійського інституту соціальних наук (філіалу) ФДАНУ ВО «КФУ ім. В.І. Вернадського»

науковий керівник: к.п.н., доцент Шевченко А. М.

Вступ. Будь-який твір – складна та багатогранна система, кожний елемент якої має своє призначення й виконує відповідну функцію. Мовотворчість поетів і письменників належить до важливих філологічних досліджень, оскільки відображає індивідуальну специфіку автора. Вивчення мови поетичного твору дає змогу виявити низку художніх засобів, які вживаються поетом з метою впливу на читача. Особливістю поетичних текстів Івана Франка є використання антропонімів. Онімні одиниці як складовий елемент авторського художнього ономастикону здавна привертав увагу мовознавців, оскільки їх вживання є невід'ємним елементом літературного твору. За даними сучасних досліджень, антропоніми дають змогу втілити ідейний задум твору.

Дослідженням ономастичної лексики займалися такі вчені, як: О. Белей, А. Білоусова, А. Беспалова, С. Брайченко, Л. Дубровіна, С. Земськова, О. Карпенко, А. Кравчук, Н. Кутуза, Н. Лєсовець, А. Мезенко, Т. Новожилова, Ю Омельченко, Л. Полюга, Т. Романова, В. Стародубцева, О. Суперанська, А. Суслова, М. Шимкевич, Л. Щетинін, Д. Яловець-Коновалова та ін.

Мета дослідження – з'ясувати функціональні особливості та семантичну структуру антропонімів на матеріалі поезій Івана Франка. Дослідження передбачало виконання таких завдань: виявити антропоніми у поезії Івана Франка, з'ясувати особливості номінацій на позначення особи. Предметом дослідження є номінації на позначення особи, репрезентовані антропонімами у поезії Івана Франка. Джерельною базою дослідження стали поетичні твори поета. При аналізі особливостей антропонімів були застосовані такі методи: аналіз лінгвістичної літератури і тексту художнього

твору.

Результати дослідження. На думку Л. Полюги, у творах І. Франка велика кількість онімної лексики: «На основі показника «Лексика поетичних творів Івана Франка» можна встановити, що в поетичних творах Івана Франка засвідчено понад 3 000 власних назв (топонімів та антропонімів). Якщо врахувати, що в поезіях письменника є понад 35 000 слів, ... то 8 відсотків власних назв серед них – досить багато» [2, с. 657].

Онім або власна назва – це слово, словосполучення або речення, яке служить для виділення іменованого ним об'єкту; його індивідуалізації та ідентифікації [1, с. 91].

Дослідження показало, що оніми вживаються тоді, коли потрібно диференціювати людей, продукти їхньої діяльності, території, де вони проживають, тощо. Саме власні назви надають повідомленням визначеності, конкретності, індивідуальності та локалізації дії. Можливо, виникли оніми трохи пізніше, ніж загальні назви, однак можна вважати, що з тих пір, як людина стала так себе кваліфікувати, існують і власні назви, які насамперед були засобом розрізнення членів первісних людських колективів або вказували на навколишні географічні об'єкти.

Усі власні назви утворюють онімійний простір. Він характеризується за обсягом (яка кількість онімів складає простір), структурою (які класи наявні і яка їхня продуктивність), походженням (природні чи штучні означувані об'єкти).

Аналіз онімної лексики свідчить про те, що саме класифікація онімів є одним із основних, найбільш важливих завдань ономастів, оскільки без неї неможливі опис та аналіз власних назв.

Всебічну характеристику онімів забезпечує використання різноаспектних параметрів їхнього групування, виходячи із належності онімів до певних мов, територій, хронологічних відрізків, соціальних формацій тощо. Тоді і підхід до ономастичного матеріалу, і методи його вивчення, і глибина будуть відповідати конкретним завданням.

Орієнтуючись на цей висновок, взявши до уваги усі лінгвістичні та екстралінгвальні характеристики власних назв, можна виділити наступні класифікації онімів: 1) класифікація за типом іменованих об'єктів; 2) класифікація за шляхом виникнення назв; 3) структурна класифікація; 4) хронологічна класифікація; 5) словотворча класифікація; 6) етимологічна класифікація; 7) лексико-семантична (мотиваційна) класифікація; 8) класифікація по лінії „мікро-макро"; 9) стилістична та естетична класифікація тощо.

У ході дослідження ми визначили, що групування власних назв за типом іменованих об'єктів надзвичайно об'ємне і різнобічне. Така детальна градація просто необхідна, оскільки всю онімію в цілому уявити практично неможливо. Саме ця класифікація дає уявлення про ономастичну картину усього світу. Усі оніми поділяються на назви космічного і земного простору.

Назви космічного простору включають передусім космоніми і астроніми.

Назви земного простору поділяють на біоніми (імена живих організмів) та абіоніми (назви неживих організмів чи явищ, природних або створених людиною). У складі біонімів надзвичайною продуктивністю відзначаються антропоніми та фітоніми.

Класифікація власних назв за шляхом їх виникнення передбачає передусім поділ онімів на ті, які виникли природно і штучно. Природним шляхом виникають переважно топоніми, космоніми, а штучним – антропоніми, ідеоніми, прагматоніми, мікротопоніми тощо.

Аналіз досліджуваного матеріалу дає змогу стверджувати, що поезії Івана Франка – це складна й багатогранна система, кожний елемент якої має своє призначення й виконує відповідну функцію, а інформативна насиченість тексту досягається саме завдяки антропонімам.

Оскільки художні тексти Івана Франка антропоцентричні, то вивченню антропонімів надається значна перевага.

Саме вивчення власних найменувань персонажів твору, з'ясування їх ролі у творах дає змогу визначити основні групи індивідуального найменування: історизми, імена князів Київської Русі, реальних історичних осіб, імена представників українського козацтва, імена на означення представників українського мистецтва, псевдоніми, прізвиська.

Серед власних особових імен людей особливе місце займають такі оніми як Тарас Шевченко, Іван Котляревський, Іван Вишенський, Микола Вороний, Уляна Кравченко, Богдан Хмельницький. Ці антропоніми містять інформацію про особливості іменованого об'єкта та історичну епоху. Поет згадує своїх сучасників: М. Драгоманова, А. Кримського, М. Грушевського, що є уособленням патріотизму, любові до слова.

Підсумовуючи огляд особливостей антропонімної лексики, доходимо висновку, що представлена палітра антропонімів виконує стилістичну функцію, є засобом відображення ідіостилю поета, передає колорит певної епохи, дух історичних подій українського народу.

Проаналізований матеріал засвідчив велику кількість псевдонімів: Жук (О. Кониський), Комар (М. Комаров), Стефан П'ятка (С. Ковалів), Рак Поступович (прізвисько Наума Безумовича), Карпенко (І. Тобілевич), Чайченко (Б. Грінченко), Дарка (О. Романова), Дрозд (О. Кониський), Зірка (О. Косач), Кенир (Л. Глібов), Панько (П. Грабовський), Хеанько (А. Кримський), Чайка (Л. Василевська), Пчілка (О. Косач), Лукич Василь (В. Левицький), Школиченко (М. Кононенко), прізвиськ: Капустяний Лоб (прізвисько Маледикта Плосколоба),.

У поетичному мовленні Івана Франка антропонімна лексика представлена жіночими та чоловічими іменами. Слід підкреслити, що автор у творах використовує жіночі й чоловічі імена як християнського походження, так і народні просторічні варіанти (Михайло, Кирило, Анна, Данило; Феська, Рузя, Дарк, Сень, Гриць, Климко, Яць, Антошко, Гриць, Свиридко, Клим,

Юрко, Олеся).

Висновки. Проаналізувавши твори, можна відзначити, що Іван Франко досить активно залучає до свого мовного арсеналу антропоніми. Власні імена персонажів у поезіях Івана Франка – це результат ретельного авторського добору. Вони виконують дуже важливу стилістичну функцію, беруть участь у створені образів героїв, мають емоційно-експресивний засіб, сприяють інформативній насиченості тексту.

Література:

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В.Подольская. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
2. Полюга, Л. Антропоніми в лексичній системі поетичних творів І. Франка / Л. Полюга // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин. – Львів : Світ, 1998.– С. 657–661.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ НА ОБОЗНАЧЕНИЕ РЕЧИ

Панасюк О.Г.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к.филол.н., доцент Петренко Н.А.

Введение. Изучение языковых особенностей фразеологических единиц с соматическим компонентом является актуальным, так как они отражают взаимосвязь человеческого фактора и разнообразных сфер его деятельности. На сегодняшний день необходимо сохранить чистоту языка, его специфические особенности, знать основные истоки происхождения устойчивых выражений. Изучением соматического компонента в языковых знаках занимались Н.Ф. Алиференко [1], О. Д. Добровольский [3], В. П. Жуков [4], В. Н. Телия [5]. Детальное исследование этой лексики именно во фразеологической семантике было проведено Н. М. Шанским [7].

Цель исследования – изучить соматический характер специфики фразеологизмов со словом «язык», которые характеризуют речь человека.

В русском языке в отдельное фразеосемантическое поле можно выделить устойчивые обороты, используемые для характеристики речи человека. В составе этого поля нами было проанализировано фразеологические единицы с соматическим компонентом. К соматизмам (гр. Soma – тело) причисляют существительные для обозначения частей тела человека или животного. Исходя из такого толкования, под фразеологизмами с соматическим компонентом понимаем фразеологические единицы, в составе которых стержневым или зависимым компонентом выступает слово, указывая не только на внешние физические формы организма человека, но и на элементы сердечно-сосудистой, нервной и других систем.

Характерной чертой соматической фразеологии является наличие в языках многочисленных аналогов, очень близких по образной направленности словосочетаний. Эта особенность резко отличает соматические фразеологизмы от других тематических групп фразеологических единиц. Совпадение образности исследуемых устоявшихся оборотов различных языков объясняется не только заимствованием, но и общими закономерностями, которые приводят к возникновению близких фразеологических единиц. По заключению Т. Чайко, присущие различным языкам значительного количества соматических фразеологизмов обусловлена тем, что соматические лексемы, входящие в состав языков, имеют высокую способность к метафоризации [6, с. 106]. Образование соматических фразеологизмов на основе метафорического или метонимического переноса является наиболее продуктивным фактором их появления, фразеологизмы выступают выразителями антропоцентризма и антропоморфизма человеческого сознания и собственно языка.

Согласно классификации А. Кочеваткина [4], вся соматическая лексика в зависимости от характера объекта номинации делится на определенные группы. Исследователь указывает на определенные объекты номинаций, характерные для организма человека. Классификация соматической лексики дает возможность лингвистам на материале разных языков устанавливать схожие и отличительные черты культурно-национальной специфики языка.

Нами проанализировано 255 фразеологизмов, в 115 из которых выделено соматизмы. По статистическим подсчетам наибольшую группу по количественным показателям составляют устойчивые словосочетания с лексемой «язык» (69 оборотов). Идиоматические выражения, структурной составляющей которых выступает «язык», указывают на различные аспекты речи человека:

1) собственно процесс речи – попадаться / обратиться на язык (произносить, говорить, говорить что-нибудь [8, с. 519]), возвращать / вернуть языком (быть способным говорить [8, с. 653]);

2) чрезмерной болтливости, пустые разговоры – вертеть языком (много говорить о чем-либо незначительное, несерьезное, пустое; болтать [8, с. 74]), клепать языком, чесать язык (вести пустые, несерьезные разговоры [8, с. 381]);

3) нестерпимое желание поговорить или сообщить информацию – черт дергает за язык (кому невыносимо хочется что-то сказать [8, с. 31]), вертится (крутится) на языке (на языке) у кого (кто-нибудь готов сказать что-то [8, с. 74]); чешется на конце (на кончике) языка (кому-нибудь очень хочется рассказать что-то [8, с. 781]);

4) роспуске сплетен, очернения, высказывания лишней информации – братья / взять на языки (сплетничать о ком-либо, судить кого-то [8, с. 52]); давать / дать волю языковые (позволять себе говорить лишнее, не сдерживаться в выражениях, болтать [8, с. 204]), перебирать языком

(языками) кого (оговаривать кого [8, с. 612]);

5) нанесение неприятностей с помощью слова – достать острым языком (остро, остроумно отвечать кому-либо, донимать точным словом [8, с. 265]), жалить языком (сильно донимать кому-нибудь словам, разговорами [8, с. 289]).

Фразеологические единицы с соматизмом «язык» указывают в основном на количественный характер содержания речи с интегральной семой «много говорить о чем-либо незначительное, несерьезное, пустое, болтать». Эмотивная и функциональная нагрузка компонентов выделенных устоявшихся оборотов свидетельствует о негативном отношении русского этноса к чрезмерной болтливости.

Выводы. Анализ фразеологических единиц с соматическим компонентом позволил выделить общие микрополя в составе фразеосемантичного поля «речи человека». К ним относятся чрезмерная болтливость, сплетни и очернения, молчания, качество речи. По результатам проведенного исследования было установлено, что исследуемые фразеологические единицы для обозначения речи человека характеризуются разноплановой семантической структурой, отражают национальное своеобразие ментальности русского народа.

Литература:

1. Алефиренко, Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Academia, 2002. – 394 с.
2. Добровольский, О. Д. Национально-культурная специфика во фразеологии / О. Д. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 37-49.
3. Жуков, В. П. Русская фразеология / В. П. Жуков. – М. : Высшая школа, 1986. – 310 с.
4. Кочеваткин, А. М. Соматическая лексика в диалектах эрзянского языка (лингвогеографический анализ) : дис. на соиск. научн. степени канд. филол. наук : 10.02.07 «Финно-угорские и самодийские языки» / А. М. Кочеваткин. – Саранск, 1999. – 315 с.
5. Телия, В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1986. – 142 с.
6. Чайко, Т. Н. Названия частей тела как источник метафоры в апеллятивной и ономастической лексике / Т. Н. Чайко // Вопросы ономастики, Свердловск. – 1974. – № 8-9. – С. 106.
7. Шанский, Н. М. О фразеологизму как языковой единице и предмете фразеологии / Н.М. Шанский // Проблемы устойчивости и вариативности фразеологических единиц. – Тула, 1968. – С. 7-14.
8. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СТИВЕНА КИНГА

Пахомов С.И.
студент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Каменская И.Б.

Введение. Интертекстуальные связи как стилеобразующий прием, с одной стороны, и как способ авторского смыслообразования [1], с другой, имеют большое значение при анализе литературных произведений, так как позволяют более полно выявить и точнее структурировать авторскую картину мира. Важность интертекстуальных связей для литературного анализа и недостаточная изученность интертекстуализмов в произведениях Стивена Кинга определили выбор темы и составили актуальность исследования.

Цель исследования – выявить основные интертекстуальные связи в произведениях С. Кинга. Задачи исследования включали: уточнение содержания понятия «интертекстуальность»; определение авторов, оказавших наибольшее влияние на С. Кинга; выявление и систематизация интертекстуализмов в произведениях С. Кинга. Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: контекстуальный и концептуально-дискурсивный анализ художественного произведения, описательный метод.

Термин «интертекстуальность» означает наличие явных или неявных содержательных связей между различными текстами [2]. Говоря об интертекстуальных связях в произведениях С. Кинга, следует прежде всего выделить двух авторов: Брэма Стокера и Говарда Филипса Лавкрафта.

Роман Брэма Стокера «Дракула» оказал большое влияние на творчество С. Кинга. Одним из первых успешных произведений С. Кинга был роман «Удел Салема», который является практически переложением «Дракулы» на современный лад. Но это не единственная явная связь между произведениями Б. Стокера и С. Кинга. С. Кинг использует, и довольно часто, в своих произведениях ряд приемов, схожих с теми, что Б. Стокер использует в «Дракуле».

1) Метафизическая мистификация антагониста. В произведении Б. Стокера антагонистом является персонаж, олицетворяющий могущественное и древнее зло, обладающий неясным прошлым, способный к полиморфии, созданию и / или подчинению низших существ, питающийся, тем или иным способом, жизненной энергией своих жертв, зачастую приезжающий из отдаленных мест туда, где будет происходить действие. Сам Дракула – вампир, меняющий форму и повелевающий волками и другими тварями, который переезжает в Лондон. У С. Кинга данный типаж использовался во многих произведениях. Это древний вампир Барлоу из романа «Удел Салема», это и иномировой демон Тэк из романов «Регуляторы» и «Безнадега», питающийся страданиями людей, способный

менять форму тела, повелевающий хищными зверями и создающий себе приспешников, и многие другие.

2) Коллективный протагонист. Для противостояния столь могущественной силе одного героя недостаточно. Отличительной чертой как «Дракулы» Б. Стокера, так и многих произведений С. Кинга является коллективный герой. Антагонисту противостоит группа людей, тесно связанных по ходу действия, помогающих и поддерживающих друг друга. В качестве примеров можно привести «клуб неудачников» из романа «Оно», протагонистов романов «Безнадега» и «Регуляторы».

3) Псевдодокументализм. Как и в «Дракуле», во многих произведениях С. Кинга в повествование вплетены письма, отрывки дневников, открытки и прочие документальные свидетельства героев. Ярким примером является роман С. Кинга «Мизери», в котором сумасшедшая поклонница удерживает писателя в своем доме, заставляя его писать новый роман только для нее. В данном произведении С. Кинг приводит главы написанного плененным писателем романа с пропущенной во всех словах буквой «н», так как эта клавиша на пишущей машинке героя была сломана.

4) Мотив искушения слабых душ. Дракула Б. Стокера пользуется помощью сумасшедшего Ренфильда. В романе С. Кинга «Сияние» сущность отеля переманивает на свою сторону смотрителя Джека Торренса. В романе С. Кинга «Оно» монстр сначала старается искусить каждого из «клуба неудачников», противостоящих ему, а затем использует сумасшедшего для попытки их убить.

Вышесказанное позволяет говорить о том, что произведения С. Кинга имеют многочисленные интертекстуальные связи с романом Б. Стокера «Дракула» на уровне мотивной, персонажной и композиционной организации произведения.

Г.Ф. Лавкрафт оказал на произведения С. Кинга меньшее влияние, однако интеркстуализмы, восходящие к нему, в творчестве С. Кинга также присутствуют. Произведения Г.Ф. Лавкрафта строятся на ужасе необъяснимого, чужого. Его произведения часто базируются на инопланетных явлениях и существах либо на древних злобных сущностях. С. Кинг отдает дань как первому, в таких романах как «Ловец снов» и «Томминокеры», так и второму, в лице уже упомянутых сверх сущностей, таких как Оно из одноименного романа. Оно – нечто, прилетевшее на Землю из космических далей в незапамятные времена, чуждое и враждебное людям, что само по себе является базовым сюжетным зачином для доброй половины произведений Г.Ф. Лавкрафта. Отдельно следует отметить рассказ С. Кинга «Крауч-Энд», который апеллирует к терминологии Г.Ф. Лавкрафта, используя существ из его произведений и является своеобразной данью автора мрачному гению Г.Ф. Лавкрафта.

Выводы. Многие произведения С. Кинга обладают чертами, схожими с ключевыми характеристиками некоторых произведений Г.Ф. Лавкрафта и

Б. Стокера. Интертекстуальность наблюдается на уровне мотивной и композиционной организации произведений, в построении системы персонажей, в совпадении терминологии создаваемой указанными авторами «ужасной» картины мира. Исследование интертекстуализмов в творчестве авторов жанра романа ужасов может выявить общие тенденции моделирования действительности, отражающие в художественном сознании фобии современного человечества либо сигнализирующие о той или иной опасности, ему угрожающей.

Литература:

1. Красильникова, Е. П. Интертекстуальные связи пьес Б. Акунина и А. П. Чехова «Чайка» : автореф. … канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Е. П. Красильникова. – Елец, 2008. – 21 с.
2. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности : пер. с фр. / Н. Пьеге-Гро ; общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : ЛКИ, 2008. – 240 с.

СВОЕОБРАЗИЕ ХРОНОТОПА РОМАНА Д. СЕЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»

Плетнёва С.В.
студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Каменская И.Б.

Введение. Культовый роман Д. Селинджера «Над пропастью во ржи» привлекал внимание широкого круга исследователей, которые подчеркивали такие достоинства произведения как живой разговорный язык (B. F. Mueller, R. H. Reiff), мастерское применение иронии (D. Neilson, G. Sedgwick), реалистичный, хотя и несколько статичный, характер главного героя (J. Rakoff, D. Shields, J. Wenke). Исследованием поэтики Д. Селинджера занимались С. Б. Белов, Е. Ю. Булыгина, И. Л. Галинская, Ю. Я. Лидский, А. С. Мулярчик, Т. А. Трипольская, сосредотачиваясь главным образом на средствах создания системы персонажей романа, в частности, образа главного героя романа. Вместе с тем, образы персонажей не следует рассматривать в отрыве от создаваемого автором хронотопа произведения, поскольку именно он показывает героя в системе взаимоотношений с обществом и временем, обусловливает его концептуальные черты. Вышесказанное определило выбор темы исследования и составило его актуальность.

Цель исследования – выявить своеобразие хронотопа романа Д. Селинджера «Над пропастью во ржи». В задачи исследования входило: уточнение содержания категории «хронотоп» и характеристика хронотопа романа Д. Селинджера «Над пропастью во ржи». Для решения поставленных

задач использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение научной и критической литературы по исследуемой проблеме; контекстуальный анализ художественного произведения; дескриптивный метод.

Категория «хронотоп», разработанная М.М Бахтиным [1], специфична для художественной литературы как вида искусства. В содержание категории «хронотоп» входит совокупность пространственно-временных отношений произведения в их топографическом, психологическом и метафизическом аспектах. Принципиальной важность хронотопа для организации художественного мира литературного произведения определяется его жанрообразующей, композиционной и характероформирующей функциями. П.Х. Тороп [2] выделяет три уровня хронотопа в зависимости от доминирующей функции: топографический, психологический и метафизический. Исследователь понимает топографический уровень хронотопа как потенциальную локализуемость произведению во времени и пространстве, психологический уровень как обусловленность характера персонажа спецификой общества, локализованного топографическим уровнем, и метафизический уровень как вербальный уровень авторского описания, на котором дается авторская оценка описываемому.

В романе Д. Селинджера «Над пропастью во ржи» [3] описываются три дня из жизни главного героя, подростка Холдена Колфилда. Особенность произведения заключается в том, что в столь короткий временной отрезок автору удалось уместить огромное количество событий, обуславливающих появление и взаимодействие различных видов хронотопа.

Топографический уровень хронотопа романа актуализируется в его названии «Над пропастью во ржи». Отсутствии в произведении такого места действия как ржаное поле указывается на символизм названия. Узнаваемая в топографическом хронотопе американская действительность 50-60-х гг. 20 в. сопоставляется с пропастью на ржаном поле – грозной, но неявной опасностью, прячущейся в идиллической обыденности. Спасать детей над пропастью для Холдена, носителя авторской позиции, означает оберегать их как можно дольше от жестокого мира взрослых. Таким образом, уже на топографическом уровне хронотопа заложена некая временная ось координат, противопоставляющая миры детей (добро) и взрослых (зло). На психологическом уровне хронотопа такое противопоставление характеризуется неоднозначностью, что проявляется в наличии положительных персонажей-взрослых и отрицательных персонажей-детей. Другими словами, в психологическом хронотопе конкретизируются ценностные установки главного героя.

Еще одним противопоставлением на топографическом уровне хронотопа является противопоставление хронотопа провинциального городка Эгерстаун и хронотопа Нью-Йорка. На психологическом уровне это противопоставление выражено добрыми воспоминаниями Холдена об

общении с друзьями, привлекательных девушках, походе в кино в Эгерстауне и его неприятием бездушной суеты мегаполиса.

Существенную роль в романе играет хронотоп дороги. Холден постоянно находится в пути: то он переезжает из Пенси в Нью-Йорк, то сутками бродит по городу, не зная куда податься. Топографический уровень этого хронотопа позволяет расширить рамки описываемой автором действительности. На психологическом уровне хронотоп дороги характеризуется философской направленностью, символизирует поиск истины главным героем. Вместе с тем, дорога является для Холдена своеобразным порталом, при помощи которого он общается со своим умершим братом Алли. Сакральность дороги для Холдена, проявляющаяся на метафизическом уровне хронотопа дороги в словах, характеризующих его ощущения душевного комфорта и защищенности в пути, имеет огромное значение. Это ключ к пониманию авторского отношения к детству как потенциалу, как к неоконченному пути, как к надежде на лучшее будущее.

С хронотопом дороги на психологическом уровне тесно взаимодействует хронотоп «порог», часто выступающий в романе на первый план. Читатель знакомится с Холденом Колфилдом в момент его острого нравственного кризиса, когда он тяжело переживает столкновение с окружающим миром. Как бы ни вел себя Холден, как бы ни держался – взрослым или ребенком, – он никогда не открывается до конца. Он находится в том возрасте, когда происходит становление личности, поэтому герой следует порывам больше, чем здравому смыслу. На метафизическом уровне процесс становления личности героя наиболее ярко характеризует изобретенное Д. Селинджером слово phoniness – липа, ложь, фальшь. После выхода романа в свет оно вошло в активный речевой оборот американской молодежи и является часто употребляемым по сей день. Для главного героя романа и его автора phoniness и есть та пропасть во ржи, от которой нужно спасти и детей, и весь мир.

Выводы. Хронотоп романа сочетает в себе черты нескольких видов хронотопа, которые органично переплетаются и образуют единое целое. Это является доказательством того, что в реалистическом произведении невозможно обойтись без синтеза, поскольку действительность – это многоплановое явление. Доминирующий хронотоп романа – хронотоп поля, где ржаное поле, символ, актуализированный в названии произведения, является проекцией американской действительности 50-60-х гг. прошлого века. С хронотопом поля активно взаимодействует хронотоп «порог», актуализируемый в названии романа словом «пропасть» и отражающий как переломный момент в жизни главного героя, так и критический момент в жизни современного автору американского общества. Целостность разноплановому хронотопу романа придает хронотоп метаязыка, символизируемый словом phoniness, которое суммирует все худшее в мире взрослых, с чем борется главный герой: лицемерие, пороки, ложные

ценности, разрушение искренних межличностных связей. Синтез хронотопов поля, порога и метаязыка романа можно условно определить как хронотоп «мир подростка». Характерными чертами хронотопа «мир подростка» являются черно-белая категоризация явлений действительности на положительные и отрицательные с преобладанием вторых, ощущение необходимости изменить мир, переживание переломного момента в жизни.

Литература:

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики : [моногр.] / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1975. – 507 с.
2. Тороп, П. Х. Хронотоп [Электронный ресурс] / П. Х. Тороп // Словарь терминологии тартуско-московской семиотической школы / сост. Я. Левченко ; под рук. И. А. Чернова. – Режим доступа к словарю : http://diction.chat.ru/xronotop.html. – Название с титул. экрана.
3. Salinger, J. D. The Catcher in the Rye / J. D. Salinger. – Little, Brown and Company, 1991. – 224 p.

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОНИМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Свотина К.В.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к. п. н., доцент Картавая Ю.К.

Введение. Проблема значения слова и его варьирования традиционно находится в центре внимания семасиология как отрасли лингвистики. Однако в отечественном языкознании наиболее активно она разрабатывается с начала 70-х годов XX века. Этапами развития этого направления лингвистических исследований были труды Ш. Балли, Г. Пауля, Н. Покровского, В. Виноградова, Л. Щербы, Б. Ларина, Ф. Филина, Д. Шмелева, Ю. Апресян и др., которые образуют современную теоретическую базу исследования. Исследование семантико-стилистических особенностей антропонимии в художественном тексте – одна из важнейших проблем не только современной ономастики, но и одна из аспектов изучения авторской точки зрения в художественном тексте.

Цель исследования – выяснить семантические и функциональные особенности антропонимов в художественном произведении. Достижение цели предусматривало следующие задачи: охарактеризовать семантическое наполнение антропонимов в художественном произведении, определить стилистические функции антропонимов в художественном тексте.

Результаты исследования. В теории имен собственных одним из важнейших вопросов является вопрос о наличии или отсутствии значения в онимах. Сложность семантики имен собственных породила разнообразные подходы к этой проблеме и привела к появлению взаимоисключающих

концепций значения собственных имен. Однако исследования специфики семантики и употребления онимов доказывают, что вопрос о наличии или отсутствии, а также о характере лексического значения имен собственных можно решить только в отношении конкретных классов онимов. Большинство ученых-ономастов отмечают три типа значений имен собственных: доонимное (этимологическое), онимное (указательное) и видонимное, что выражает общественную оценку носителя названия, которая переносится на само название (В.Д. Бондалетов «Русская ономастика»).

В художественном дискурсе традиционным является использование «характеристических» имен собственных. В последнее время лингвисты указывают на особое место онимов в художественном дискурсе; авторы используют имена собственные, учитывая ассоциативные связи, которые раскрываются в тексте (А.В. Суперанская «Общая теория имени собственного»).

При антропоцентрическом подходе возникает необходимость изучения языковой личности автора, которая ярко проявляется в ономастиконе его произведений, потому что имена собственные сознательно отобраны писателем для решения определенных творческих задач. Антропонимия художественного текста играет важную роль в понимании историко-философского и социально-культурного содержания как отдельного произведения, так и всего духовного наследия автора. Антропонимия в художественном тексте не только содержит смысловую информацию, но и выражает внетекстовые параметры образа автора, поскольку «… отбор антропонимов для художника – это проявление его литературной индивидуальности и художественного мастерства на фоне реальной общественно-исторической действительности» (В.Д. Бондалетов «Русская ономастика»).

Литературные антропонимы, существующие в художественном дискурсе, многочисленны и разнообразны. Реальный, существующий мир находит свое отражение в антропонимах, образованных по существующим в языке морфологическим, словообразовательным, лексическим и семантическим моделям.

Вступая в различные синтагматические и парадигматические контакты, антропонимы обеспечивают актуальность текста, воспроизводят сложную иерархию отношений объектов действительности, ориентируют читателя в пространстве и времени (А.В. Суперанская и др. «Теория и методика ономастических исследований»). Образность, созданная путем привлечения стилистических возможностей онимов, используется для привлечения внимания к носителю имени собственного, события, факта, для формирования надлежащего художественного уровня текста, его выразительности, социальной заостренности, благозвучия, а также высказывания, отношение к референту, его оценки. Эти средства служат основой для создания различных стилистических приемов, тропов и синтаксических фигур.

В художественном дискурсе имя персонажа выполняет роль маркера его психологической, идеологической обособленности, отдельной позиции, определенного места в социальной обстановке. Если тот или иной литературный персонаж отражен в сознании писателя точно, то в представлении читателя образ героя и его черты будут связаны с именем героя. Автор выбирает имя героя, исходя из замысла произведения, учитывая потенциал и статус персонажа.

Исследователи литературной ономастики признают, что ономастическую семантику следует разделять на уровне языка, речи и художественного текста. Речевой ракурс, одним из проявлений которого является художественный текст, дает антропонимам больше возможностей проявить свои потенции во всей полноте и многогранности. Имена собственные включены в различные связи художественного текста, взаимодействует с ближайшим, минимальным контекстом и макроконтекстом, что образует дискурс произведения, приобретает многие смысловые связи, сложные ассоциации и коннотации.

Семантизация имен собственных в художественном тексте возникает на трех уровнях: семантической композиции, линейно-языковом, сюжетно-образном. Специфика значения поэтонима состоит в специфике его денотативного и структурного значений. Поэтонимы означают вымышленный денотат, который является знаком особого, искусственного сигнификата. Особенности структурного значения проявляются в характере наименований и форме имени.

Словоупотребление любого писателя составляет основу его семантико-стилистической системы. При этом имя собственное относится к наиболее выразительным, ярким и специфическим элементам стиля автора. Антропонимы являются неотрицательным элементом формы художественного произведения. Становясь составным элементом стиля художника, имя собственное в контексте эстетически значимо, живет и воспринимается в сложной и глубокой перспективе целого. Семантико-стилистический потенциал, заложенный в онимах как оригинальной языковой категории, актуализируется писателями. Все поэтонимы образуют ономастическое пространство художественного текста, который делится на несколько полей в зависимости от специфики денотативного значения имен собственных.

Выводы. В отличие от имени в реальной жизни, онимы в художественном произведении семантически наполнены, поскольку, кроме номинативной, их функциональный диапазон дополнен характеристической функцией. В художественном мире ономастическая лексика выступает как особое стилистически и семантически маркированное экспрессивное средство.

ДИФЕРЕНЦІЙНІ ОЗНАКИ ТОПОНІМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ

Сеттарова Л.Х.
студентка кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання

Євпаторійського інституту соціальних наук (філіалу) ФДАНУ ВО «КФУ ім. В.І. Вернадського»
науковий керівник: к.п.н., доцент Картава Ю.К.

Вступ. Топоніміка дуже важлива для багатьох навчальних дисциплін, особливо для лінгвістики та історичної географії. Вона є джерелом наукової інформації та допоміжною географічною дисципліною. Ця наука має тісний зв'язок із географією, етнографією, археологією та такими мовознавчими науками, як ономастика – наука про виникнення та поширення власних назв; історична лінгвістика, етимологія – наука, що займається вивченням походження слів; семантика, морфологія, фонетика та діалектологія. Саме це зумовлює необхідність детального вивчення диференційних ознак топонімів. Проблемі диференціації ознак топонімічної лексики присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні дослідники (В. Бондалєтов, В. Жучкевич, Ю. Карпенко, Е. Мурзаєв, В. Никонова, В. Німчук, Н. Подольська, О. Попов, О. Суперанська, В. Супрун, Л. Щетинін та ін.).

Мета статті: дослідження диференційних ознак топонімічної лексики.

Результати дослідження. Правильно пояснити ту чи іншу назву, розкрити її смислове значення і походження – означає отримати важливу інформацію про минуле свого краю, його природні умови, економіку, етнічний склад населення, історичні події тощо. Ця особливість географічних назв використовується в історичних та географічних дослідженнях для реконструкції ландшафтів минулого, вивчення особливостей освоєння території, виявлення зниклих ареалів рослин чи тварин. Але щоб одержати таку поглиблену інформацію, потрібно досліджувати їх сукупність, сформовану під впливом характерних географічних або історичних умов.

Аналіз топонімів (структурно-семантичну класифікацію і стратиграфію окремих власних географічних найменувань) виконав М. М. Кордуба. У зв'язку з великим різноманіттям ономастичного простору, існує декілька параметрів, за якими може проводитись класифікація онімів. Проте поки-що широко вивчені та проаналізовані були переважно назви географічних об'єктів, і, як наслідок, маємо декілька класифікацій топонімів.

Так, професор Л.Л. Гумецька (Л.Л. Гумецька «Нариси з історії української мови») запропонувала просту схему, за якою всі географічні назви поділяються на чотири групи: які не походять від назв осіб; які походять від назв осіб; невизначеного значення; незрозумілого значення. Останні дві групи важко протипоставити. Можна зустріти і трьохзначний поділ: топографічні назви, назви населених міст, виробничі.

За лексико-семантичним критерієм топоніми поділяються на основі того, в якому відношенні вони перебувають зі своїми апелятивами (Є.М. Музя «Принципи класифікації топонімів»):

- назви, в яких семантика вихідних апелятитів відображає сучасність;
- топоніми, апелятиви яких відносяться до минулого;
- топоніми з такою семантикою апелятиву, яка взагалі не усвідомлюється

на сучасному етапі.

За принципом співвіднесеності з об'єктами, яким надається назва, топоніміcти пропонують наступну, доволі розгалужену класифікацію. Топонім може бути представлений: оронімом (назвою елементу рельєфу), хоронімом (назвою області), урбанонімом (назвою міського об'єкту), дрімонімом (назвою лісу чи гаю), ойконімом (назвою населеного пункту), гідронімом (назвою водного об'єкту), агронімом (назвою земельного угіддя або поля) і дромонімом (назвою шляху сполучення) (С.Д. Бабишин «Топоніміка в позакласній роботі з географії»).

Найбільш простим здається поділ географічних назв за об'єктами номінації:

1) імена елементів рельєфу, його форм: гір, вершин, рівнин, плато, низовин, впадин тощо;

2) імена річок, озер, морів, океанів, каналів, водосховищ;

3) імена рослинних суспільств: лісів, парків, луків тощо;

4) імена населених місць: міст, сіл, селищ, хуторів;

5) імена вулиць, площ, провулків, проїздів, мостів в містах, селищах.

Ці п'ять великих груп вміщують майже все розмаїття географічних об'єктів, але не всі абсолютно. В яку із цих груп слід, наприклад, віднести назви болiт, солончаків, сухих русел річок, ярів.

Висновки. Класифікація засновується на окремих принципах, беручи до уваги лінгвістичні та екстралінгвістичні ознаки. Підсумовуючи усі можливі класифікації, можна запропонувати такі класифікаційні критерії типології топонімічної лексики:

а) класифікації назв, у зв'язку з об'єктом, що називається;

б) на основі розподілу природно та штучно створених назв;

в) класифікація на основі мікро / макро;

г) структурна класифікація назв;

д) хронологічна класифікація назв;

е) класифікація на основі мотивації та етимологічна класифікація;

є) на основі об'єму поняття, що закріплене в назві;

ж) класифікація в зв'язку з дихотомією мова – мовлення;

з) стилістична та естетична класифікація.

Всі ці аспекти властиві будь-якій власній назві і можуть стати її характеристиками.

СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА РОМАНА ЭРНЕСТА ХЭМИНГУЭЯ «ПРОЩАЙ, ОРУЖИЕ!»

Силаева А.А.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к.п.н., доцент Каменская И.Б.

Введение. Художественный метод писателя и стилистические особенности романа «Прощай, оружие!» исследовали В. Махлин, Н. И. Самохвалов, Э. Хэллидей, Ф. Карпентер. Антивоенный протест в романе рассматривался Б. Т. Грибановым, А. М. Зверевым, И. А. Кашкиным, А. И. Старцевым, Дж. Олриджем. Вместе с тем, своеобразие художественного мира романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!» как целостной реализации мировидения автора еще не получило системного освещения. Вышесказанное определило выбор темы исследования и составило его актуальность.

Цель исследования – выявление идейно-художественной специфики художественного мира романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!». В задачи исследования входило: уточнение содержания категории «художественный мир романа»; раскрытие особенностей реализации темы «потерянного поколения в творчестве Э. Хемингуэя; характеристика хронотопа и системы персонажей романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!». Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение научной и критической литературы по исследуемой проблеме; контекстуальный анализ художественного произведения; дескриптивный метод.

Содержание категории «художественный мир романа» отлично от содержания самого художественного произведения. Художественный мир романа выступает как явление духовной реальности, поэтому обладает неповторимыми и индивидуальными свойствами, обусловленными жизненным опытом и ценностными установками автора [1]. Художественный мир литературного произведения является сложным, многозначным и многоуровневым целым, реализующимся в хронотопе, сюжетно-композиционной организации, системе персонажей и идиостиле автора.

Творчество Э. Хемингуэя знаменовало новый этап в развитии как американской, так и мировой литературы. Трагичность судьбы рядового американца – основная темы творчества писателя. Все творчество Э. Хемингуэя осмысливалось с точки зрения «потерянности» военного поколения [3]. Главной задачей считался поиск личности, которая утратила идеалы и свое место в мире. Особенностями реализации темы «потерянного» поколения в творчестве Э. Хемингуэя выступают: исследование внутреннего мира личности, разочаровавшейся в утверждающихся обществом ценностях; решение темы «потерянного» поколения в контексте военной тематики; индивидуализм как основное свойство главного героя.

Описан хронотоп романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!» [2], который отнесен к хронотопу войны на основании следующих выделенных особенностей: сосредоточенность на настоящем моменте в жизни героя, находящегося в центре повествования, который содержит в себе слияние прошлого и будущего; описание короткого момента во временном промежутке, во время которого главный герой познает суть мира и суть себя самого;

трагичность описываемого временного промежутка.

Охарактеризована система персонажей романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!», структура которой определяется противостоянием понятий «война» и «любовь» и хронотопом войны. Любовная история Генри и Кэтрин Баркли образует одну из сюжетных линий романа. Вторую сюжетную линию составляют события Первой мировой войны, которые обусловливают динамику образов главных героев произведения. Главный герой Фредерик Генри – выразитель антивоенного протеста в романе, одинокая личность, которую характеризуют разочарование в социальных идеалах, поиски непреходящих ценностей, стоический индивидуализм. Его трагическая история раскрывает процесс формирования «потерянного поколения». Именно война нанесла настолько сильный удар по иллюзиям всеобщего благополучия, что в результате возникло явление «потерянного поколения». В сознании Фредерика Генри понятия социума и индивидуальной судьбы противопоставляются, располагаются по разные стороны добра и зла. С понятием социума ассоциируются страдания, война, смерть, бессмысленность, в то время как индивидуальные гуманистические ценности – любовь, дружба, творчество, мирный труд – противопоставлены социуму и находятся исключительно в индивидуальном жизненном пространстве личности. Образ Кэтрин Баркли символизирует несовместимость любви и войны, жертвенность и трагичность женской судьбы в военном хронотопе, противопоставленность войны базовым человеческим ценностям – любви, семьи и счастью.

В целом система персонажей романа нацелена на выражение антивоенного пафоса произведения, который носит сложный, двуплановый характер: в отрицании войны прочно сплетены социальное и личностное начала.

Социальный характер отрицания войны в романе выражается раскрытием темы войны в интерпретационном поле предательства, алчности и бессмысленности, а также динамикой представления главного героя об общественном долге – от подчинения ему до полного неприятия. Личностный характер антивоенного протеста раскрывается в индивидуалистическом бунте главного героя, в его личной попытке бегства от войны и безуспешности этой попытки. Распространяя признаки военного хронотопа на весь современный ему мир, Э. Хемингуэй углубляет конфликт социального и личностного начал, выводя его за рамки Первой мировой войны и обличая общественный строй в целом.

Выводы. Раскрытие особенностей реализации темы «потерянного поколения в творчестве Э. Хемингуэя, характеристика хронотопа и системы персонажей романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!» позволило выявить следующие особенности художественного мира романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!»: сфокусированность на духовном поиске личности, утратившей идеалы и свое место в мире; антивоенный пафос; индивидуалистический характер антивоенного протеста; глубокий психологизм

и реализм в раскрытии темы.

Литература:

1. Никитина, И. П. Художественное пространство как предмет философско-эстетического анализа : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 09.00.04 / И. П. Никитина. – М. : МГУ, 2003. – 24 с.
2. Hemingway, E. Farewell to Arms / E. Hemingway. – Санкт-Петербург : Каро, 2004. – 413 p.
3. Rovit, E. Ernest Hemingway / E. Rovit, G. Brenner. – Twayne Publishers, 1985. – 282 p.

ДЕРИВАЦІЙНІ СТРУКТУРИ ЕТИКЕТНИХ МОВНИХ ФОРМУЛ

Туріна О.С.
студентка кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання Євпаторійського інституту соціальних наук (філіалу) ФДАНУ ВО «КФУ ім. В.І. Вернадського»
науковий керівник: к.п.н., доцент Картава Ю.К.

Вступ. У дослідженні ми проаналізували етикетні норми, які регулюють суспільну діяльність і пов'язані з процесом формування особистості, її соціалізацією. Етикетні норми взаємин у суспільстві складалися поступово, тому що корені їх у будь-якому етносі беруть початок з того часу, коли людина вперше вступила в суспільні відносини.

Мовний етикет утворює ієрархію, бо він є невід'ємною частиною активної і пасивної мовної практики кожного носія мови; з іншого боку, ці вимоги зв'язуються з певним рівнем культури мовлення, більш-менш високим. За допомогою словесних формул етикету ми висловлюємо ставлення при зустрічі і розставанні, коли кому-небудь дякуємо або приносимо свої вибачення, в ситуації знайомства і в багатьох інших випадках. Кожна мова має свій фонд, та він не є жорсткою системою правил, бо в достатній мірі пластичний. У виразах мовного етикету зафіксовано соціальні відносини тієї чи іншої епохи. Це такі формули, які забезпечують прийняті в певному середовищі, серед певних людей і в певному випадку включення в мовний контакт, підтримання спілкування в обраный тональності, а також це усі правила мовної поведінки, мовні дозволи і заборони які пов'язані з соціальними ознаками мовців і обстановки з одного боку і стилістичними ресурсами мови з іншого.

Мовний етикет задає ті межі мовних правил, в яких повинно проходити змістовне спілкування, бо вживання загальноприйнятих формул вимагає пильної уваги до співрозмовника, тому що він являє собою важливий елемент всякої національної культури.

У сучасному суспільстві до етикетної культури зверталися багато науковців, які присвячували цій темі велику кількість робіт. Ці розробки пов'язані з іменами В. Андрєєва, А. Балакая, В. Біркенбіля, Л. Брауна, Е. Власової, В. Гольдіна, Ф. Дейвіса, Л. Лихачової, Л. Лобаревої, П. Міцича, І. Нефедової,

А. Панасюка, Е. Соловйова, І. Стеріна, М. Стрельмаховича, В. Шепеля тощо. Наприклад, в роботі В. Гольдіна «Мова та етикет» автор описує не тільки мовний етикет взагалі, а й манеру мови, стиль, вибір мовних засобів, а дослідник мови І. Стерін у своїй праці «Мовний етикет» торкнувся тільки основних принципів і правил етикету. Науковий діяч та письменник А. Балакай надрукував «Словник мовного етикету», який складається з двох частин. В словнику 6000 одиниць опису, а також, крім сучасних уживаних виразів, безліч діалектних та застарілих.

Метою дослідження є аналіз творення етикетних формул в українській мові. Для досягнення мети були сформульовані такі завдання:

1. Вивчити наявну з означеної теми літературу.
2. Розглянути ключові поняття дослідження.
3. Проаналізувати способи творення етикетних формул в українській мові.

Методика дослідження: в означеній роботі були використані такі методи як описовий і метод аналізу.

Результати дослідження. У дослідженні ми дійшли таких результатів, які полягають в тому, що принципи використання етикетних формул, крім універсального принципу ввічливості, – це принцип відповідності мовній ситуації. Обстановка спілкування (офіційна / неофіційна) і фактор адресата (соціальний статус, особисті заслуги, вік / стать, ступінь знайомства) є визначальними при виборі етикетних формул, бо мовний етикет важливий для встановлення контактів зі співрозмовником у доброзичливій тональності.

Кожен народ створив свою систему правил мовної поведінки, тому мовний етикет має національну специфіку. В сучасному суспільстві особливу цінність представляють такі якості, як тактовність, терпимість, доброзичливість та витриманість.

Тактовність – це етична норма, яка вимагає від мовця розуміння співрозмовника, уникати недоречних питань, обговорення тем, які можуть виявитися неприємними для нього.

Терпимість полягає в тому, щоб спокійно ставитися до можливих розбіжностей у думках, уникнення різкої критики поглядів співрозмовника. Слід поважати думку інших людей, намагатися зрозуміти, чому в них склалася та чи інша точка зору.

З такою якістю характеру, як терпимість, тісно пов'язана витриманість, вона є вмінням спокійно реагувати на несподівані або нетактовні питання і висловлювання співрозмовника.

Доброзичливість необхідна як у ставленні до співрозмовника, так і в побудові розмови: в його змісті і формі, в інтонації і підборі слів.

У мовленні етикетні висловлення можуть вживатися як самостійні однослівні, так і побудовані за формою словосполучень чи в речень. Наведемо приклад:

Перший тип – етикетні формули, які вживаються тільки однослівно: вибачай (вибачайте); пробач (пробачте); вітаю (вітаємо); рада (раді);

благословляю (благословляємо); Щасливо!; молю; благаю; дякую.

Другим типом етикетних формул є зв'язані за змістом і граматично або тільки за змістом словосполучення: Доброго ранку!; Добрий день!; Здоров був; Будь ласка!; Дуже вдячні!; Щира вдячність!; Лишайтесь здорові!; Душе прошу!; Рада (раді) вітати!; Насмілюся просити….

Третій тип етикетних формул складається з простого речення так як граматична основа має один головний член (підмет або присудок): Якщо вам не важко!; Моє Вам шануваннячко!; Живіть в добрі та здоров'ї!; Щасливих Вам свят!; Вельми Вам вдячний!; Прошу мене вибачити!; Дозвольте Вас потурбувати…

Одиниці мовного етикету, як справжні знаки мови, утворюють багаті синонімічні ряди в тематичних групах, наприклад, у групі «подяки»: спасибі; дякую; я хочу подякувати вам; я хотів би подякувати вам; не можу не подякувати вам; прийміть мою подяку; мерсі; просто не знаю, як вам дякувати; величезне вам спасибі.

Висновки. У спілкуванні наявні цільові настанови, специфічні для кожного мовця, який розпочинає мовленнєву дію. Ніяке спілкування неможливе без урахування правил мовної етики. Це найбільш уживані слова та вирази, якими люди звертаються одне до одного, виявляючи ввічливість, повагу, стриманість, такт.

Етикет визначає поведінку будь-якої людини. Це не тільки ті правила, яким необхідно слідувати за столом або в гостях, це взагалі всі норми людських взаємин. За допомогою таких правил регулюються взаємодії з оточуючими.

Мовний етикет заснований на складній системі знаків, що вказують в процесі спілкування на відносини між адресантом і адресатом, у тому числі на оцінку мовцем себе і свого положення відносно співрозмовника. Дотримання норм етикетної мовної поведінки допомагає, уникати конфліктів у процесі комунікації. Основна одиниця повідомлення в процесі етикетної спілкування – це формула мовного етикету. Формули етикету об'єднуються в тематичні групи (наприклад, формули вітання, прощання, подяки, вибачення, привітання та ін.). Тематична група одиниць мовного етикету містить деякий інваріант значення, який в конкретній ситуації реалізується в залежності від офіційності та неофіційності спілкування, від специфіки взаємин між комунікантами, від їхнього віку, статі, соціальних ролей та інших дискурсивних факторів.

СЕКЦИЯ

«ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Давкуш Н. В.

к.п.н., доцент, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. На сегодняшний день в дошкольных образовательных учреждениях возросло количество детей достигших полуторагодовалого возраста, поэтому возникает необходимость в использовании в работе с такими детьми инновационных технологий.

Инновационные технологии – это творческие замены тех или иных устаревших форм, методов, принципов структур новыми. Поэтому «инновационные технологии» – это результат творческого поиска оригинальных, нестандартных решений различных проблем [1].

На современном этапе развития образования в России, наличие инновационных процессов в нем является бесспорным фактом. Так как современные технологии способствуют вовлечению в учебно-воспитательный процесс ДОУ родителей, педагогов и других специалистов сферы образования.

В наши дни большое внимания уделяется периоду раннего детства, как в теории, так и на практике, так как этот возрастной период является наиболее важным в жизни каждого человека и влияет на дальнейшее развитие маленького человека. Так особенности данного возраста представлены в работах отечественных (Н. Аксарина, Е. Водовозова, Е. Каверина, П. Лесгафт, А. Симонович, Е. Тихеева) [2] – и зарубежных (Д. Адкок, М. Сигал, Д. Стилберг) ученых.

Основные направления работы с детьми раннего возраста рассмотрены в действующих программах обучения и воспитания и ФГОС – это обеспечение эмоционального комфорта и благополучия, создание внутренних предпосылок для дальнейшего психического и личностного развития детей, не ограничивая творческой инициативы воспитателя в выборе форм организации педагогического процесса [3].

Педагоги реализовывают программные задачи в играх, во время индивидуального общения с ребенком или организованных занятий.

Цель и задачи исследования. Проанализировать необходимость использования инновационных технологий в работе с детьми раннего возраста с точки зрения педагогической теории.

Методика исследования. История воспитания маленьких детей в разные исторические периоды развития человечества отражала культуру материнского воспитания. Во взглядах разных народов на воспитание детей раннего возраста сразу замечаем большое сходство в отношении главного долга матери быть первой воспитательницей и кормилицей ребенка. Это

сходство обусловлено естественной потребностью для младенца расти под воздействием материнской любви и заботы.

Воспитание, бесспорно, следует начинать еще в раннем детстве. Это будет способствовать гармоничному развитию человека. Наблюдение высоких образов природы облагораживает детское сердце, укрепляет волю и направляет к высоким идеалам. Чем сильнее ребенок будет стремиться к деятельности, чем полнее будут развиваться его природные дарования, поэтому воспитание с раннего детства основывается на развитии благотворительности. Ранний возраст – это интенсивное развитие личности ребенка. Сегодня не вызывает сомнения истина, что особенности в развитии закладываются в раннем детстве, а, следовательно, воспитывать малыша необходимо с рождения.

Подход к обучению формируется и развивается благодаря научным исследованиям и практическому опыту. Основная работа сфокусирована на качестве услуг, предоставленных детям, и разработке педагогической базы для маленьких детей, потому что все дети требуют равных условий развития и помощи в раннем детском возрасте. Учебные планы и программы составляются с учетом конкретных потребностей и возраста детей и базируются на принципах естественного развития ребенка.

Залог развития умственных способностей и задатков – это, прежде всего постоянное общение с ребенком. Еще в давние времена, не осознавая большого значения речевого общения с младенцем, матери пели им колыбельные, рассказывали потешки, пестушки, сказки и стишки. Также необходимо обеспечить ребенку широкие возможности пользоваться каждым из пяти чувств: смотреть, слушать, прикасаться руками, пробовать на вкус и воспринимать на запах. Надо помнить, что ребенок раннего возраста учится по своей, особой программе: он усваивает то, что его заинтересовало, эмоционально привлекло, соответствует его желаниям и потребностям.

В связи с этим, педагоги-дошкольники в наше время должны активно использовать в своей работе с детьми раннего возраста современные наработки педагогической теории. На сегодня достаточно много разработано и адаптировано инновационных программ и технологий, в частности рассчитанных для работы с детьми раннего возраста. Например, развивающие игры: В. В. Воскобовича, Б. Никитина, логические блоки Дьенеша, цветные числа Кюизенера, методика М. Монтессори и многие другие.

Результаты исследования. Итак, главная задача развития детей раннего возраста – создание для малышей «насыщенной» среды и своевременное введение нового для них опыта. Подчеркнем: именно своевременное введение, поскольку у каждого ребенка свои темпы развития, время постижения, и поэтому стоит говорить даже не о раннее развитие, а о своевременном.

Третья проблема – кадровая. На сегодня многие педагоги, работающие

в группах раннего возраста, не имеют надлежащего образования. Поэтому, с группой детей раннего возраста должны работать наиболее квалифицированные и образованные специалисты.

Выводы. Ранний возраст имеет особую ценность в жизни каждого человека, и только максимальное использование всех его возможностей, обеспечивает развитие познавательных психических процессов и личности ребенка.

Литература:

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л. Н. Алексеева // Учитель. – 2004. – №3. – С. 28.
2. Малкова, Е. Ю. Научно-теоретические аспекты развития педагогики раннего возраста в России начала 20 столетия / Е. Ю. Малкова // Теория и практика образования в современном мире: материалы III международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 70–72.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ

Неженская Т. В.

ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. Основные вопросы развития образования направлены на решение проблем профессионализма педагога, уровня сформированности у него общепрофессиональных, профессиональных компетентностей. Данные вопросы обусловлены тем, что общество осознает необходимость качественного улучшения образования, его направленности на расширение возможностей личности. Центральным вопросом образования становится обеспечение высокого качества образования, что невозможно без решения проблемы профессионального роста педагога.

Цель исследования: раскрытие сущности и особенностей профессионального роста учителя начальных классов.

Задачи исследования: проанализировать условия профессионального роста учителя начальных классов; выделить критерии оценивания результатов самообразования; определить задачи учебного заведения, направленные на профессиональный рост учителя.

В условиях работы учителей по ФГОС НОО должны быть созданы условия для самореализации и саморазвития каждого учителя, созданы

ситуации успеха в его деятельности. Важное значение для профессионального роста каждого учителя начальной школы являются:

- издательская деятельность;
- творческая самореализация;
- самообразовательная деятельность;
- методическая деятельность;
- планирование деятельности.

Пути проявления данных условий профессионального роста учителя начальных классов представлены в таблице 1.

Таким образом, целостная система взаимосвязанных действий и средств, которая базируется на достижениях науки, передового опыта, конкретном анализе работы учителя – это методическая работа, которая является условием успешного профессионального роста учителя. Она направлена на всестороннее повышение педагогического мастерства каждого учителя, повышение и развитие творческого потенциала педагогического коллектива школы, достижения оптимальных результатов образования, развитие инициативы и творчества, новаторских поисков учителей.

Главным в профессиональном росте учителя начальных классов выступает создание условий для самореализации и совершенствования личности учителя. Работа каждого учебного заведения должна быть построена так, чтобы все педагоги начального образования имели возможность как можно полнее раскрыть свои способности и талант, развивать инициативу и творческий поиск, самореализоваться в профессиональной деятельности. Самообразование учителя начальных классов можно считать успешным, если оно соответствует критериям: педагогическому, психологическому, социально-психологическому, социальному, научно-методическому, основное содержание которых раскрыто в таблице 2.

Для того, чтобы самообразование учителя было успешным, приносило результаты, вдохновляло на творческий труд, необходимо создать условия для эффективной самообразовательной деятельности учителя, наметить пути для качественного самообразования. Первоочередными задачами учебного заведения должны быть:

- организация эффективной структуры методической и психологической служб;
- формирование разноуровневых методических объединений, учитывая возможности, интересы, запросы, творческий потенциал работника;
- создание временных творческих групп по реализации как индивидуальных, так и коллективных проектов с целью развития профессиональных компетентностей учителя;

Таблица 1

Условия профессионального роста учителя начальных классов

Издательская деятельность	**Творческая самореализация**	**Самообразовательная деятельность**	**Методическая деятельность**	**Планирование деятельности**
Издание предметных пособий, методических рекомендаций	Участие в городских, региональных, всероссийских конкурсах	Участие в школьных, методических семинарах, конференциях	Посещение педсоветов, проблемных групп	Планирование воспитательной, учебной, исследовательской работы на год
Публикация статей, тезисов	Руководство предметным кружком	Проведение открытых уроков и присутствие на них	Участие в экспертных группах и/или руководство	Проведение длительных и/или кратковременных проектов
	Участие в конкурсах профессионального мастерства	Проведение педагогических чтений и/или участие в них	Выступления на заседаниях городского методического объединения	Составление индивидуального образовательного маршрута

Таблица 2

Критерии оценивания результатов самообразования

Педагогический	**Психологический**	**Социально-психологический**	**Социальный**	**Научно-методический**
Образовательные программы и технологии, уровень обученности обучающихся	Уровень психолого-физиологического комфорта, уровень развития профессионально-личностных качеств	Характер взаимоотношений между участниками учебно-воспитательного процесса, расширение коммуникативного пространства	Рейтинг педагога	Повышение квалификации, внедрение педагогических технологий, активность в научно-методической работе

– расширение системы информационного сервиса, инициирование

мотивации, стимулирования потребности учителей в самообразовании;

– повышение эффективности использования в обучении, повышение своего мастерства путем внедрения новых информационно-коммуникационных технологий;

– целенаправленное получения максимально достоверной информации о системном процессе и результатах профессионального роста учителя (мониторинг профессиональной компетентности учителя).

Таким образом, образовательная организация должна предусмотреть такие мероприятия для профессионального роста учителя начальных классов: повышение квалификации педагогов, курсовая переподготовка, оснащение компьютерной техникой на современном уровне, подключение к сети «Internet», обеспечение мультимедийной техникой, создание информационного пространства образовательного учреждения: школьные сайты, форумы, блоги, работа методических объединений, творческих групп, организация научных секций, участие в разработке педагогических технологий, проведение открытых уроков, конкурсов, фестивалей, творческие поездки, экскурсии с целью овладения передовым педагогическим опытом, создание виртуального методического кабинета, формирование культуры здоровья учителя как составляющей общей культуры личности, культуры отношения человека к себе, умение выбирать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, адаптировано жить и работать в условиях способных к инновационным преобразованиям.

Результаты исследования. В данной работе выделены условия профессионального роста учителя начальных классов; обоснованы критерии оценивания результатов самообразования; сформулированы задачи учебного заведения, направленные на профессиональный рост учителя.

Выводы. Профессиональный рост учителя начальных классов зависит от субъективных факторов (мотивация, самопознание, самоанализ, самореализация учителя) и объективных (наличие современной материально-технической базы, внедрение систем моральных и финансовых поощрений сотрудников), влияющих на него. Обеспечение благоприятного психологического климата в коллективе способствует более успешной реализации потребностей педагога в профессиональном становлении и продвижении по карьерной лестнице.

Литература:

1. Поташник М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2013. – 448 с.
2. Федеральный государственный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373, приказ Министерства образования и науки Российской Федерации, с изменениями от 29.12.2014 № 1643.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ

Смирнова Н. В.
ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. В соответствии с основными задачами деятельности воспитателя профессионально-педагогические знания, умения и навыки составляют содержание его специальной подготовки к осуществлению педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, определяют его место и роль среди всех субъектов образовательного процесса. Психолого-педагогическая подготовка позволяет педагогу целесообразно и научно обоснованно организовать учебно-воспитательную работу. В его работе проявляются в единстве сенсорные, двигательные, когнитивные, коммуникативные, организаторские знания, умения и навыки деятельности. Очевидно, что овладение этой системой в комплексном сочетании с психолого-педагогической, общекультурной и социально-гуманитарной подготовкой и является подлинно профессиональным образованием.

Цель исследования: обосновать особенности подготовки будущего воспитателя дошкольного профиля к процессу формирования нравственных качеств дошкольников.

Задачи исследования: дать определение понятию «подготовка» с точки зрения психолого-педагогической и методической литературы; выявить и обосновать требования в аспекте подготовки выпускников высшего учебного заведения к формированию нравственных качеств детей дошкольного возраста в высшем учебном заведении; определить направления в подготовке будущего воспитателя детского сада к процессу формирования нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

Методика исследования. Прежде чем приступить к разработке модели подготовки будущего воспитателя к процессу формирования нравственных качеств детей дошкольного возраста необходимо определить дефиницию понятия «подготовка».

По определению М. Дьяченко, Л. Кандыбович [1], В. Пономаренко [6] «подготовка – это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. В данных определениях понятие подготовки рассматривается и как результат чего-либо, и как исходное состояние для чего-либо, то есть подготовка является основой для какой-либо деятельности другого качественного уровня».

Общетеоретический подход к содержанию и организации профессиональной подготовки педагога заложен в трудах Г. Куртуа [3], Н. Печко [4], А. Щербакова [7], обосновавших процесс формирования

общепедагогических и общетрудовых умений, профессиограмму будущего педагога, раскрыты закономерности подготовки специалистов к различным направлениям учебно-воспитательной работы. Подготовка определяется авторами как один из показателей направленности будущего педагога, характеризуя ее «целостным образованием», в котором взаимообусловлены, с одной стороны, установки, мотивы, ценностные ориентации, а, с другой стороны, – знания, умения, навыки.

Психолого-педагогическая подготовка будущего воспитателя обеспечивается единством аудиторной и внеаудиторной работы, самостоятельной работой, деятельностью студентов по самовоспитанию и самообразованию. Все эти компоненты системы активно взаимодействуют и взаимообуславливают друг друга. Однако, как показывают исследования (О. Кононенко, Н. Космачева [2], Т. Поздеева [5]), что лишь небольшая часть производственных успехов будущих воспитателей зависит от приобретенных профессиональных знаний, все остальное достигается за счет психолого-педагогической культуры самого педагога.

Молодые люди приходят в педагогическое высшее учебное заведение, обладая определенными взглядами. Складываются они под влиянием различных факторов. Их можно изменить, укрепить, направить в нужное русло, в зависимости от конкретных ситуаций. В силу этого нравственные убеждения мобильны. И в этом состоит основная задача педагога-воспитателя. Изучение отдельных тем в курсах педагогики, истории, культурологии, философии, психологии, этики, явно недостаточно для формирования прочных знаний этических категорий, тем более формирования убеждений. Нравственное просвещение студентов стоит развивать с учетом условий и требований жизни, возраста и духовного облика современного студента, запросов профессии. В целостной системе представляется возможным вооружить студентов не только нравственными знаниями, но и умениями и навыками вести работу по формированию нравственных качеств дошкольников.

В процессе нравственного воспитания дошкольников ведущая роль принадлежит воспитателю, его личности, творческому отношению к организации учебно-воспитательного процесса, ответственности за свое дело. Воспитатель дошкольного учреждения – это нравственно богатая личность, и вся его деятельность направлена на решение важнейшей задачи, которая предполагает формирование нравственных качеств детей дошкольного возраста. Осуществление этой цели возможно при наличии у воспитателя прочных знаний педагогической теории, научного стиля мышления, творческих умений и навыков, способности понимать и учитывать в работе явления общественной жизни, умения предвидеть и планировать результаты своего труда, потребности в непрерывном самообразовании. Важное место в формировании этих качеств педагога занимает разработка и решение вопросов целевого единства и критериев оценки уровня

профессиональной подготовки.

Поскольку готовность к воспитательной деятельности формируется в результате профессиональной подготовки, возникает проблема осмысления качества подготовки будущих педагогов к формированию нравственных качеств детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учебного заведения.

Профессиональная подготовка будущего специалиста дошкольного профиля к педагогической деятельности – это и состояние личности, определяющее его деятельность, мотивы, потребности, и качество личности, выраженное знаниями, умениями, навыками и педагогическими способностями. Особое значение для прогностики в области подготовки будущего воспитателя, повышения уровня профессионального мастерства приобретает детальное обоснование целей обучения, отбор содержания учебного материала путем проведения широких обобщений и систематизации на основе принципов и оптимальных путей организации учебного процесса.

Исходя из этого, следует провести анализ подготовки выпускников высшего учебного заведения. Выпускник высшего учебного заведения специальности «Дошкольное образование»:

– знаком с основными учениями в области гуманитарных и социально-экономических наук, способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы, умеет использовать методы этих наук в своей профессиональной и социальной деятельности;

– знает этические и правовые нормы, регулирующие отношения человека в обществе, окружающей среде, умеет учитывать их в своей жизни и профессиональной деятельности;

– понимает сущность и социальное значение своей будущей профессии;

– имеет целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в обществе и природе, о методах их познания, умеет воспользоваться ими при решении соответствующих образовательно-воспитательных задач при выполнении профессиональных функций;

– имеет научное представление о здоровом образе жизни, владеет умениями и навыками физического самосовершенствования;

– обладает культурой мышления, знает его общие законы, способен в письменной или устной форме правильно оформить свои мысли;

– имеет надлежащий уровень профессиональной подготовки и общей культуры, а также гуманистической направленности, личности ответственности, любви к детям, способности к сотрудничеству с ними, их правильному понимания, адекватной оценке и отклику на их поведение и состояние, творческого подхода к профессиональному делу;

– умеет на научной основе организовать свой труд, использовать новейшие методы;

– обладает знаниями основ производственных отношений, готовностью для кооперации с коллегами и к работе в коллективе, знает основы педагогического мастерства;

– способен, в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики, к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, умеет приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии.

Подготовка будущего воспитателя к формированию нравственных качеств дошкольников должна включать создание осознанной установки на использование теоретических знаний в практической деятельности, стремление к самостоятельному изучению специальной литературы в целях профессионального самосовершенствования. Студенты дошкольного профиля знакомятся с разными подходами в трактовке явлений, процессов, стараются сделать выбор и обосновать его, проявляют эмоциональное отношение к будущей профессиональной деятельности. У студентов формируется способность, опираясь на теоретические знания, целесообразно строить практическую деятельность по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста.

Таким образом, профессиональная подготовка педагогов к формированию нравственных качеств дошкольников характеризуется как целенаправленный педагогический процесс развития мотивационно-ценностного отношения студентов к формированию у дошкольников нравственных качеств; вооружения студентов системой знаний, формирования комплекса умений, совершенствования качеств, необходимых для организации и управления процессом формирования нравственных качеств детей дошкольного возраста; развития готовности к использованию достижений современной науки и практики для повышения эффективности процесса формирования нравственных качеств у дошкольников и самосовершенствования будущего педагога дошкольного профиля.

В русле исследования подготовку человека к любой деятельности, в том числе и будущего специалиста дошкольного образования к формированию нравственных качеств дошкольников, можно выразить в виде схемы (рис. 1).

Рис. 1. Подготовка человека к деятельности

Данная формула отражает три аспекта подготовки будущего специалиста: мотивационный, когнитивный и поведенческий. Результатом

подготовки будущего воспитателя является готовность будущего педагога к формированию нравственных качеств детей дошкольного возраста.

Ряд теоретических дисциплин, изучаемых студентами (философия, история философии, этика, педагогика, дошкольная педагогика, методики дошкольного образования и др.) можно рассматривать в качестве системообразующего звена. Исходя из теоретических положений о понятии профессиональной подготовки как первичного условия успешного выполнения соответствующей деятельности, можно определить, что готовность педагога к нравственному воспитанию детей дошкольного возраста представляет собой целостное интегративное личностное образование, обуславливающее позицию педагога, систему ценностных ориентаций его поведения и профессиональной деятельности, обеспечивающее создание условий для нравственного воспитания дошкольников.

Готовность будущего воспитателя детского сада к формированию нравственных качеств детей дошкольного возраста включает осознание сущности нравственных качеств, социальной значимости в их формировании и овладение способами пользования дошкольниками приобретенными нравственными качествами.

В ходе изучения требований к готовности будущего специалиста дошкольного образования целесообразно выделить следующие направления в подготовке будущего воспитателя к процессу формирования нравственных качеств у дошкольников:

- выявление форм и методов учебно-воспитательной работы высшего учебного заведения;
- установление роли общественных и молодежных организаций высшего учебного заведения в подготовке будущего воспитателя;
- подчеркивание особой роли учебных дисциплин в системе профессиональной подготовки будущего специалиста дошкольного профиля;
- выявление условий, формирующих личность будущего воспитателя, его нравственных и профессиональных качеств, которые необходимые для воспитания детей дошкольного возраста;
- изучение психологической готовности к педагогической деятельности в области дошкольного образования.

Результаты исследования. С целью улучшения подготовки будущего воспитателя к процессу формирования нравственных качеств детей дошкольного возраста была разработана модель подготовки студентов специальности «Дошкольное образование», которая обеспечивается созданием осознанной установки на использование теоретических знаний в практической деятельности, стремлением к самостоятельному изучению специальной литературы в целях профессионального самосовершенствования. Нравственность студентов стоит развивать с

учетом условий и требований жизни, возраста и духовного облика современного студента, запросов профессии. Будущие воспитатели по окончании высшего учебного заведения должны быть вооружены не только нравственными знаниями, но и умениями, навыками вести работу по формированию нравственных качеств дошкольников.

Выводы. Содержательная характеристика подготовки будущих воспитателей к формированию у детей дошкольного возраста нравственных качеств включает в себя признаки, которые позволяют выявить у будущего педагога дошкольного профиля наличие или отсутствие каждого из аспектов подготовки (когнитивный, мотивационный и поведенческий). В качестве главного признака выступает интегративное личностное образование, обуславливающее позицию педагога, систему ценностных ориентаций его поведения и профессиональной деятельности, обеспечивающее создание условий для успешного формирования у детей дошкольного возраста нравственных качеств. Под готовностью будущих воспитателей к формированию нравственных качеств у дошкольников понимается специфическое новообразование в структуре личности, которое определяет направленность и характер профессионально-педагогической деятельности, склонность воспитателя к восприятию будущей деятельности в сфере нравственной подготовки детей дошкольного возраста, ее последовательной актуализации в эмоционально-волевых актах.

Литература:

1. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 2001. – 382 с.
2. Космачева, Н. В. Формирование нравственных ценностных ориентаций в современных отечественных программах ДОУ. Сборник научных статей аспирантов и соискателей / Н. В. Космачева; под ред. В. П. Савинкина. Коломна: КГПИ, 2005. – Вып. IV. – 200 с.
3. Куртуа, Г. Искусство воспитания детей нашего времени / Г. Куртуа. – М. : Паолине, 2001. – 240 с.
4. Печко, Н. Формування моральної культури як основна мета виховання особистості / Печко Н. // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 98–104.
5. Поздеева, Т. В. Развитие педагогического персонала – поиск эффективных технологий / Т. Поздеева // Актуальные проблемы управления здоровьем населения: Сб. научных трудов под общ. ред. проф. И. А. Камаева. – Выпуск IV. – Нижний Новгород : Изд-во «Фастпринт», 2012. – С. 94–101.
6. Пономаренко, Т. О. О взаимосвязи этических представлений и поступков детей / Т. Пономаренко // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 4. – С. 10–14.
7. Щербакова, А. И. Профессиональное музыкально-педагогическое образование сегодня : аксиологический взгляд / А. Щербакова; отв. ред. А. Малюков // Музыкальное образование: сегодня и завтра. Материалы

региональной научно-практической конференции. – М. : МПГУ, 2002. – С. 119–120.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ

Аблязова Ш. Б.
студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Колосова Н. Н.

Введение. Происходящие в России перемены наряду с ростом национального самосознания граждан актуализируют проблему сохранения исторического и культурного наследия. Значительная роль в образовании сегодня должна быть отведена духовному развитию подрастающего поколения. В связи с этим проблема эстетического воспитания личности, формирования ее духовности является одной из приоритетных, поскольку составляет основу общей культуры. Эстетическое воспитание предполагает развитие в человеке чувства прекрасного, формирование умения создавать красоту в окружающей действительности. Вся жизнь ребенка сопровождается различными видами деятельности, в процессе которых происходит его психологическое развитие. Особое место в развитии личности в целом и в системе эстетического воспитания в частности занимает рисование.

В психолого-педагогической и методической литературе достаточно полно освещены различные аспекты проблемы эстетического воспитания. (Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, В.Н. Шацкая и др.). Основы обучения дошкольников изобразительной деятельности разработаны в трудах З.А. Богатеевой, Е.И. Васильевой, Н.А. Ветлугиной, Т.Г. Казаковой, В.Б. Косминской, Н.П. Сакулиной, Н.Б. Халезовой.

Цель статьи: обосновать эффективность методики эстетического воспитания детей дошкольного возраста для будущих воспитателей в процессе занятий рисованием.

Изложение основного материала. Эстетическое воспитание в процессе занятий рисованием является важным процессом становления и совершенствования эстетического сознания и эстетической деятельности дошкольника.

В основе методики эстетического воспитания лежит совместная деятельность педагога и ребенка по развитию у последнего творческих способностей к восприятию художественных ценностей, к продуктивной деятельности, осознанного отношения к социальной, природной, предметной среде. Например, в ходе прогулки воспитатель обращает внимание детей на

окружающие их предметы. При этом делается акцент на отдельных элементах пейзажа или конструкций. Вернувшись в группу, воспитатель может повесить картинку или выставить предмет на какое-то время (предварительно напомнив детям о нем) для того, чтобы вспомнить и закрепить полученное ранее впечатление. На занятии воспитатель вспоминает об особенностях и свойствах предмета, который нужно изобразить, уточняет впечатления об увиденном и только потом вместе с детьми устанавливает последовательность выполнения работы.

Рассмотрим методы и приемы эстетического воспитания дошкольников в процессе рисования.

Обследование предмета. Ребенок берет предмет в руки и располагает перед собой. Педагог с помощью вопросов руководит процессом исследования: что за фигура или предмет? Зачем она? Какая часть предмета самая высокая? Какая часть предмета самая нижняя? Что толще у предмета нижняя часть – или верхняя? Для чего предмету нужны те или иные детали? Какую форму напоминает самая крупная часть предмета? Как ее можно нарисовать? В заключении обследуется фактура предмета и определяется характеристика образа;

Наглядные приемы:

а) рассматривание предмета можно проводить как на занятии, так и вне его, при этом внимание ребенка обращают на многообразие форм при наличии общих, типичных качеств;

б) рассматривание иллюстраций с вариантами изображения предмета организуется вне занятий как подготовка к рисованию по представлению. Внимание детей привлекают к многообразию способов изображения одного и того же предмета, отмечают сходство и различие между разными вариантами, уточняют характерные особенности предмета;

в) показ воспитателем способов изображения характерной формы и деталей, а также способов действия;

г) рассматривание и оценка детских готовых работ организуется в конце занятия. В рисунках с натуры детям предлагается найти сходство изображения с предметом и рассказать, какими средствами оно достигнуто: подбором сочетания цветов; с помощью линии, штрихов, мазков, подчеркивающих форму и характерные детали; посредством динамичности в изображении частей предмета; композицией. Оценивая рисунок по представлению, необходимо отметить, какой способ изображения выбрал ребенок, наличие характерных черт и качеств. Особенно следует подчеркнуть то, что сумел внести ребенок в изображение сам, и то, какие способы изображения он использовал. Рассматривание и оценку рисунков желательно проводить в воображаемой ситуации, в процессе обыгрывания детских работ.

Словесные приемы:

а) каждый прием обучения сопровождается объяснением. В него

включают постановку цели, мотива, задач предстоящей деятельности. Объяснение должно быть кратким, но понятным (2–3 мин);

б) после объяснения проводится беседа по уточнению представлений детей об объекте или явлении. Вопросы для беседы педагог разрабатывает заранее и записывает в плане – занятия. Они должны побуждать детей к размышлению;

в) советы адресуются не только к памяти ребенка («Вспомни…»), но и могут носить проблемный характер («Подумай…»);

г) указания направлены на улучшение качества наблюдения и процесса изображения;

д) художественное слово уместно на любом занятии, так как оно способствует созданию соответствующего настроения, уточнению представлений об образе предмета.

Выводы: в системе общественного воспитания детей дошкольного возраста большое место отводиться рисованию, имеющему важное значение для всестороннего развития личности. В процессе рисования у ребенка совершенствуются наблюдательность, эстетическое восприятие, эстетические эмоции, художественный вкус, творческие способности, умение доступными средствами самостоятельно создавать красивое. Занятия рисованием развивают умение видеть прекрасное в окружающем в жизни, в произведениях искусства.

Литература:

1. Доронова, Т. Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников : Методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова, С. Якобсон и др. – М. : Просвещение, 2006. – 192 с.
2. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комарова. – М. : Педагогика, 1990. – 367 с.
3. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1981. – 195 с.

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Бачку Ю. А.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к. п. н., доцент Шпиталевская Г. Р.

Введение. В настоящее время глобальных преобразований одним из самых актуальных задач современного общества является формирование и развитие творческой активной личности. Именно такая личность является

настоящим творцом истории, поскольку весь путь, пройденный человечеством – это непрерывный процесс творения. Главной задачей образования в России является создание условий для развития и самореализации каждой личности, формирование поколения, которое способно учиться на протяжении всей жизни, продуктивно решать насущные проблемы современности, развивать ценности гражданского общества. Речь идет о подготовке личности, способной к творческому труду, к самообучению в течение всей жизни. В связи с выделением необходимости развития у младших школьников способности к творческому самовыражению, формированию умений выполнять несложные творческие задания, изменяются подходы к обучению русскому языку.

Цель и задачи исследований: раскрыть роль творческих заданий во внеурочной деятельности как средства повышения мотивации к изучению русского языка.

Методика исследования. Обеспечение мотивации обучения, интерес к познавательной деятельности занимают важное место среди факторов, которые определяют эффективность педагогического процесса. Значительный вклад в изучение мотивации учения внесли отечественные ученые Л.И. Божович, И.И. Вартанова, Н.Е. Елфимова, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Т.А. Матис, М.В. Матюхина, А.Б. Орлов, Т.А. Саблина, Л.М. Фридман.

В частности, Л.И. Божович отмечает: «Под мотивами учения понимаем то, ради чего учится ребенок, или, иначе говоря, то, что побуждает его учиться» [1, с. 61]. По мнению А.К. Марковой и соавторов, мотив – направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней [3, с. 15].

Проблема организации внеурочной деятельности по русскому языку отражена в трудах педагогов прошлых лет: Н. Н. Ушакова, Г. И. Суворовой, Л. И. Пастушенковой, Б. Т. Панова и др. Огромную работу как теоретик проделал В. А. Моляко. Он глубоко изучил проблемы психологии творчества. Доктором психологических наук Ю. З. Гильбуховым была разработана дифференцированная система обучения, дающая больше возможностей для проявления индивидуальности ребёнка.

Формирование у обучающихся навыков самостоятельной деятельности, творческого потенциала и способности использовать знания на практике является важной задачей школы. В развитии названных качеств личности младшего школьника большое значение имеет внеурочная деятельность, в частности внеурочная деятельность по русскому языку. Ведь именно в этом возрасте дети глубже и с наибольшим интересом познают мир. Они с удовольствием занимаются русским языком во внеурочное время и творческие задания играют тут очень важную роль. Таким образом, как считает М. М. Морозова, дети не только лучше познают окружающий мир, но и развивают мышление, учатся анализировать, обобщать [2, с.3].

Заинтересовать детей русским языком, показать его мощь и красоту, заставить полюбить его – задача каждого учителя начальных классов. Учителя на каждом уроке создают положительный эмоциональный фон, настроение, которое облегчает восприятие любого материала. Умение видеть интересное и удивляться приносит детям радость, порождает творческие порывы, развивает воображение, что особенно важно на уроках русского языка. Такое умение нужно воспитывать и развивать у обучающихся и во внеурочной деятельности. Ведь внеурочная деятельность является составной частью всего учебного процесса.

Внеурочная деятельность по русскому языку имеет характер развлечений, игр, соревнований. Здесь широко используют упражнения и задания в занимательной форме, творческие задания. Творческие работы и задания возбуждают «умственный аппетит», формируют положительное отношение к учебной деятельности.

Чаще всего во внеурочной деятельности по русскому языку можно использовать такие творческие задания. В 1 классе, так как внимание и запоминание у 6-7-летних детей слабые, нужно чаще вводить во внеурочную деятельность игры и игровые ситуации: всегда легче усвоить и запомнить то, что интересно. Можно использовать рифмованные упражнения, грамматические сказки. Кроме рифмовок, в 1 классе в букварный период можно использовать задание «лесенки». Ребёнок подбирает слова на определённую букву так, чтобы в каждом следующем слове было бы на одну букву больше и составляет из них «лесенку», стараясь, чтобы «лесенка» состояла из как можно большего количества «ступенек». Сочинять подписи к картинкам детям тоже нравится – это их первые мини-сочинения. Очень важны скороговорки, развивающие фонематический слух ребёнка, правильное произношение звуков, дикцию, голосовой аппарат, темп речи. Увлекает ребят и изучение пословиц и поговорок, шарады. Ребусы, кроссворды не могут никого оставить равнодушным. Дети сами составляют загадки, сочиняют сказки, кроссворды и т.д. Этот занимательный материал помогает детям в усвоении орфографии. Чтобы каждый ребёнок смог стать успешным, необходимо подчёркивать даже самый небольшой успех, продвижение вперёд.

Результаты исследования. В результате исследования выявлено, что решающим фактором в развитии мотивации обучения рассматривается творческая деятельность ребенка, для развития которого широко используются и творческие упражнения. Целенаправленное и систематическое использование на уроках языка творческих упражнений обеспечивает развитие творческой деятельности младших школьников, учит их активно и нестандартно мыслить, прививает интерес к основам науки о языке, формирует стремление и умение постоянно совершенствовать свою языковую и речевую культуру.

Выводы. Практически каждый раздел курса русского языка начальной

школы содержит возможности для включения творческих заданий. Творческие задания повышают интерес детей к учению, к предмету, помогают выявить и развить не только общеучебные, но и специальные способности учеников.

Младшие школьники находятся в таком возрасте, когда их интерес к тому или иному учебному предмету ещё не определился, а только формируется. Поэтому к проведению часов занимательного русского языка полезно привлекать всех обучающихся класса. Благодаря этой форме внеурочной деятельности воспитывается познавательный интерес у детей, поощрение более глубокого и конкретного изучения русского языка.

Литература:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности /Л.И. Божович // Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
2. Виды внеклассной работы по русскому языку / Сост. М. М. Морозова – М.: Просвещение, 1968 – 273 с.
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

РУКОВОДСТВО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вередюк О. В.
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУим. В.И.Вернадского»
научный руководитель: Давкуш Н. В.

Введение. Всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста тесно связано с изобразительной деятельностью, в частности, с рисованием, лепкой и аппликацией. Эти виды детской изобразительной деятельности привлекают детей, дают возможность к самостоятельному созданию красивых композиций. Но, для того чтобы, ребенок смог сделать это, у него должны быть накоплены определенные знания и личный опыт, который он получает через органы чувств.

Важной педагогической задачей является выявление способностей у детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности. Решение этой задачи осуществляется при учете возрастных особенностей детей, психофизиологического развития ребенка, созданных условий воспитания.

Осуществляя руководство изобразительной деятельностью, педагог помогает ребенку развить способности к данной деятельности и только тогда мы сможем увидеть положительные результаты.

Анализ изученности проблемы. Большой вклад в изучение изобразительной деятельности детей в дошкольном возрасте внесли такие

ученые, как Е. И. Игнатьев, В. И. Киреенко, В. Б. Косминская, В. С. Кузин, Н. Н. Ростовцев, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина.

Проблемой формирования изобразительной деятельности в младшем дошкольном возрасте занимались такие педагоги, как В. С. Мухина, Г. Г. Григорьева, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова.

Вопросы психолого-педагогической подготовки будущих воспитателей к работе с дошкольниками нашли отражение в исследованиях: Л. В. Поздняк, П. Г. Саморуковой, Л. Г. Семушиной, В. И. Ядэшко. По мнению многих педагогов (В. Б. Косминской, Т. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, Н. П. Сакулиной, Е. А. Флериной), успешное развитие детей в системе изобразительной деятельности зависит от качества подготовки воспитателей в данной области.

Цель статьи: теоретически обосновать методику руководства изобразительной деятельностью детей младшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала. Изобразительная деятельность начинает интересовать ребенка довольно рано. Ребенок видит, как его родные взаимодействуют с ручкой, карандашом и т.д., и начинают сами брать эти предметы, пытаться водить ими по бумаге. Эти действия позволяют сделать вывод, что у ребенка формируется активное желание подражать действиям взрослого, копировать их. Но, естественно, первые попытки не приносят ребенку желаемых результатов, карандаш не слушает руку ребенка.

Первые систематические занятия по изобразительной деятельности проводятся в детском саду.

Во второй младшей группе, согласно методике обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности, занятия проводятся с подгруппой детей, а не со всей группой одновременно. Цель такой работы: индивидуальный подход к каждому ребенку, помощь педагога в процессе изобразительной деятельности. Как утверждает Г. Г. Григорьева, «такие маленькие дети особенно нуждаются в индивидуальном общении с педагогом» [1, с. 21].

Согласно В. Б. Косминской, главная задача на этом этапе – «воспитать интерес к изобразительной деятельности, желание испробовать свои силы, привить навыки определенного поведения в процессе занятия и правильные приемы работы с материалами» [5, с. 54].

По данным В. С. Мухиной, «детская изобразительная деятельность базируется на культуре восприятий. В своих работах дети отражают впечатления об окружающей жизни. Рисование служит средством расширения и закрепления их представлений о действительности, способствует воспитанию чувств и формированию понятий. Развитие восприятий, предшествующих изобразительной деятельности, имеет две цели. Во-первых, обогащение познавательного и эстетического опыта

ребенка в процессе ознакомления с окружающей действительностью, во-вторых, уточнение представлений о различных предметах» [6, с. 102-106].

Познавательный компонент восприятия имеет большое значение в процессе рисования для ребенка дошкольного возраста. Главным в изобразительной деятельности является выделение основных признаков предмета или явления: внешний вид, назначение. Но, дети в таком возрасте чаще всего акцентируют свое внимание на ярком и интересном, поэтому задача педагога скорректировать деятельность ребенка, обратив его внимание на существенные признаки предметов или явлений. Так как в процессе работы над рисунком, ребенок, в-первую очередь, изобразит именно эти детали предмета или явления, что приведет к искажению реальности изображения.

Таким образом, в процессе обучения ребенок постепенно овладевает навыками изображения предметов и явлений, умением узнавать образ, воплощенный в рисунке. У детей младшего дошкольного возраста, как подчеркивала Н. П. Сакулина [7], есть ряд особенностей в создании рисунка:

– во-первых, дети все больше начинают интересоваться тем, что получилось, все чаще словами обозначают смысл нарисованных штрихов, линий, форм;

– во-вторых, происходит формирование художественно-образной основы деятельности, их замысел уже более устойчивый, преднамеренный.

Во второй младшей группе детей продолжают знакомить с доступными их пониманию произведениями изобразительного искусства такими как: картинки с отображением явлений природы в разное время года, книжки-игрушки, в которых дан художественный образ, доступный ребенку 3-4 лет (например, использование русских народных сказок «Петушок – золотой гребешок», «Теремок», сказка Л. Толстого «Три медведя»). С интересом рассматривают дети изображения смешного зайчика, красивую лисичку и других зверей. Руководство в данной работе будет осуществляться в процессе рассматривания персонажей или явлений, выделении существенных признаков в образах героев. Также в процессе изобразительной деятельности в младшем дошкольном возрасте детей знакомят с предметами декоративно-прикладного искусства: яркими красками в узорах на деревянных игрушках, рассматривание нарядных одежд на матрешках и куклах. Педагог должен стремиться к тому, чтобы у ребенка вызвать только положительные эмоции, такие как радость, заинтересованность и желание самостоятельно взаимодействовать с данными предметами или изображениями.

В. Б. Косминская [5] в своей работе акцентирует внимание на то, что знакомство детей дошкольного возраста с изобразительным искусством необходимо осуществлять в различных видах деятельности, а именно, в процессе рисования, лепки или аппликации. Работа детей организовывается не только на занятиях, но и в повседневной деятельности. Так, что вызвать у

детей определенные эмоции, воспитатель еще до начала занятия показывает детям произведение изобразительного искусства, рассматривает его вместе с детьми, комментирует, привлекает внимание с помощью устного народного творчества. Потешки, пестушки или прибаутки позволяют ребенку запомнить образ персонажа, акцентировать внимание ребенка на существенных его признаках.

По данным, Т. Г. Козаковой, «изобразительная деятельность детей четвертого года жизни отличается тем, что благодаря формообразующим движениям в рисунке, лепке, аппликации возникают отчетливые изображения предметов. В созданном ребенком образе находит отражение наиболее существенное, характерное для данного персонажа (у мишки круглые уши, у девочки на голове бантик)» [3, с. 102].

Не малую роль в процессе изобразительной деятельности играет такой прием как обследование предмета. Дети, рассматривая предмет, проводят по его контуру пальчиками, пытаясь мысленно запомнить силуэт. Важным элементом работы является беседа, которая позволяет педагогу спроецировать восприятие ребенка на существенные детали: «Автобус едет по дороге, ее надо нарисовать. У автобуса есть окна, в них можно нарисовать зверей. Они едут в автобусе». Во время рисования, лепки воспитатель вновь напоминает малышу: «Как хорошо ты нарисовал автобус. А где же дорога? Почему никто не смотрит из окон автобуса? Нарисуй кого-нибудь». Такой прием, как показ сопровождается выкладыванием деталей предмета на листе бумаги или схематичным рисованием контура предмета или объекта. Данный прием позволяет развить у детей самостоятельность в процессе работы и активность.

Т. С. Комарова считает, что живой интерес к образу формируется при использовании игровых приемов, таких как беседа от лица персонажа, приход гостя, помощь персонажу в решении его проблем. К малышам в гости приходят знакомые и любимые игрушки (зайка, мишка, кукла), просят помочь [4, с. 48-49]. И дети с удовольствием рисуют – помогают. Кукле рисуют красивые цветы, так как она идет на праздник, зайчику домик, чтоб он зимой не замерз.

Изобразительная деятельность во второй младшей группе усложняется. Дети уже рисуют не только прямые линии, символизирующие дорожки, заборчики или следы, они начинают рисовать фигурки животных, любимых сказочных персонажей.

Занятия изобразительной деятельностью становятся интереснее и насыщеннее, так как младшие дошкольники осваивают приемы украшения салфеток, платочков, ленточек и т.д. Например, воспитатель предлагает рассмотреть 2-3 косыночки для кукол. Дошкольники отмечают, что на одной изображены кружочки, на другой – полоски, на третьей – лепестки. Воспитатель должен показать детям приемы рисования этих элементов. Далее дети самостоятельно рисуют эти элементы на своих платочках,

украшая их. Необходимо обратить внимание на развитие способности замечать выразительность при сочетании цветов красок и бумаги. Для этого можно давать детям работать на цветной бумаге: «Как красивы белые кружочки на синем платочке. Огни салюта особенно заметны на темном небе (синий фон бумаги). Разноцветные шары выглядят особенно празднично на голубом фоне».

Такой вид изобразительной деятельности как аппликация вводится впервые как раз во второй младшей группе. Процесс наклеивания готовых форм, как указывает Н. П. Сакулина [7], затруднителен для младшего дошкольника. Поэтому задача воспитателя заключается в руководстве данным видом изобразительной деятельности: готовые формы необходимо выложить на бумаге, чтобы ребенок смог увидеть целостность предмета, приклеивание осуществляется каждой детали по отдельности, не нарушая целостности выложенного предмета.

Т. Г. Козакова в своих работах рассматривает коллективные формы изобразительной деятельности. Она отмечает, что такая работа по созданию общего рисунка позволяет научить детей не только работать слажено, но и ответственно отнестись к выполнению своей части работы, учитывать интересы своих товарищей. В результате общих усилий получается «веселый поезд», «праздничный парад самолетов», «полянка с цветами» [2, с. 58].

В течении учебного года детьми младшего дошкольного возраста должна быть усвоена программа по изобразительной деятельности. Для проверки уровня овладения изобразительными умениями и навыками воспитатель проводит срезы. То есть дошкольникам даются различные задания, которые и помогают увидеть, чему ребенок научился за этот учебный год. Задания подбираются таким образом, чтобы ребенок смог в полной мере проявить свои знания, умения и навыки.

Согласно Т. С. Комаровой [4], «изобразительная деятельность должна иметь место и в повседневной жизни». Чтобы решить данную задачу, необходимо создать специальные условия, которые помогут детям раскрыть свои способности. Это должен быть уголок, оборудование которого включает: карандаши, краски, соленое тесто или глину. Несмотря на то, что данная деятельность является самостоятельной, воспитатель должен принимать в ней непосредственное участие, так как дети младшего дошкольного возраста еще имеют небольшой личный опыт. Взаимодействие со взрослыми в младшем дошкольном возрасте еще необходимо ребенку. Поэтому воспитатель должен привлекать родителей к совместной изобразительной деятельности с детьми. С этой целью проводятся собрания, анкетирования, консультации, мастер классы. На которых может давать советы, рекомендации работы с детьми в домашних условиях, темы которых могут быть разнообразны. Например: «Чем рисовать?», «На чем рисовать?», «Как экспериментировать с красками?», «Как помочь ребенку обогатить опыт

рисования?», «Роль изобразительной деятельности в развитии ребенка» и т.д. Родители могут участвовать в конкурсах, выставках, занятиях кружков и студий. Все это облегчит родителям совместные занятия с ребенком дома, сделает работу по развитию рисовальных умений более эффективной, позволит ребенку больше раскрыть свой потенциал.

Г. Г. Григорьева напоминает основные ступени развития изобразительной деятельности:

– ярко выраженный интерес ребенка к изобразительному материалу и познавательные действия с ним;

– интерес ребенка к действиям взрослых с материалом. Подражание взрослым, основанное на потребности в общении с ними, на интересе к действиям с материалом;

– интерес ребенка к следу, оставленному им на бумаге, и появление ассоциативного образа. Поэтому взрослым необходимо поддерживать ребенка в этом стремлении. Нужно знакомить ребенка с окружающими предметами, явлениями, стимулировать предметно-орудийную деятельность, рассматривать предметные и малосюжетные картинки, читать и обыгрывать детские рисунки-каракули, удивляться и радоваться им;

– появление первых замыслов, принятие ребенком самостоятельного решения что-то нарисовать. Взрослый должен постараться увидеть в каракулях образ, заранее задуманный ребенком, радоваться вместе с ним, хвалить его [1, с. 47].

Таким образом, при условии правильного руководства изобразительной деятельностью проходит формирование творческих возможностей ребенка. Ребенок, лишенный руководства изобразительной деятельностью, теряет к ней интерес и показывает низкие результаты овладения изобразительными умениями и навыками.

Вывод. Руководство изобразительной деятельностью должно стремиться к обогащению внутреннего мира ребенка, помогать ему смело выражать свои чувства на бумаге, учить видеть прекрасное вокруг себя. Изобразительная деятельность должна совершенствоваться, приближаться к идеалу, к улучшению качества изображения. Все это будет способствовать развитию детского творчества. Слабое руководство или его отсутствие приведет к потере интереса к данной деятельности и затормозит развитие внутреннего мира ребенка.

Литература:

1. Григорьева Г. Г. Малыш в стране Акварели : пособие для воспитателей и родителей / Г. Г. Григорьева. – Москва : Просвещение, 2006. – 110 с.
2. Казакова Т. Г. Рисуют младшие дошкольники : пособие для воспитателей / Т. Г. Казакова. – Москва : Просвещение, 2007. – 109 с.

3. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для студ. вузов / Т. Г. Казакова. – Москва : Владос, 2006. – 255 с.
4. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество : учеб. пособие / Т. С. Комарова. – Москва : Педагогика, 1990. – 144 с.
5. Косминская В. Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду : учеб. пособие / В. Б. Косминская, Е. И. Васильева, Р. Г. Казакова; под ред. В. Б. Косминской. – Москва : Просвещение, 2010. – 255 с.
6. Мухина В. С. Психология дошкольника : учеб. пособие для студ. вузов / Мухина В. С. – Москва : Просвещение, 1992. – 239 с.
7. Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детским саду : учеб. пособие / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. – Москва : Просвещение, 1989. – 208 с.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Данилова Е. П.
студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Шпиталевская Г. Р.

Введение. Проблема изучения влияния личности педагога на становление и развитие творческой личности дошкольника уже многие годы является темой глубокого изучения педагогов и психологов, однако, не теряет своей актуальности и в наше время. Потому что именно им общество и родители доверяют самое ценное – формирование и воспитание будущего гражданина нашей Родины.

Творческое развитие детей – одна из ведущих задач дошкольного образования. Не случайно оно находит свое отражение в ряде ключевых нормативно-правовых документов, обеспечивающих регулирование обновления образовательного процесса в дошкольных учебных заведениях.

Педагогическими исследованиями ученых Н. А. Ветлугиной, Л. Г. Васильевой, Т. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, О. П. Радыновой, Н. С. Сакулиной и О. С. Ушаковой доказано, что дошкольный возраст является сензитивным к художественно-творческой деятельности, что он способствует самовыражению, самоутверждению личности ребёнка.

Однако, если рядом с дошкольником в этот важный для его творческого становления и развития период окажется человек, не умеющий эмоционально воспроизвести материал, лишенный дара творчества и преобразования, то ребёнок может никогда не раскрыть свой творческий

потенциал и может быть лишен возможности почувствовать себя первооткрывателем и творцом.

Ш.А. Амонашвили [1], Т.М. Бабунова [2], Л.А. Венгер [3], В.С. Мухина [5], В.А. Сухомлинский [6] в своих работах показали важное место личности педагога в микросреде ребенка. Именно благодаря специфике педагогического воздействия воспитателя у ребенка формируется в последующем определенное отношение к творчеству в целом и к себе как творцу.

Цель и задачи исследования. Цель данной статьи – выявить основные пути формирования творческой личности дошкольника посредством личности педагога. Задача – рассмотреть разные грани влияния личности педагога на формирование творческой личности ребёнка дошкольного возраста.

Методика исследования. Педагогическими исследованиями ученых Н.А. Ветлугиной, Л.Г. Васильевой, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, О.П. Радыновой, Н.С. Сакулиной и О.С. Ушаковой доказано, что дошкольный возраст является сензитивным к художественно-творческой деятельности, что он способствует самовыражению, самоутверждению личности ребёнка.

Результаты исследования. Ш.А. Амонашвили [1], Т.М. Бабунова [2], Л.А. Венгер [3], В.С. Мухина [5], В.А. Сухомлинский [6] в своих работах показали важное место личности педагога в микросреде ребенка. Именно благодаря специфике педагогического воздействия воспитателя у ребенка формируется в последующем определенное отношение к творчеству в целом и к себе как творцу.

Человек всегда осознанно или неосознанно стремится к творчеству. В каждом из нас заложен огромный творческий потенциал и безграничные возможности для его реализации. Поэтому поиск новых идей и оригинальных решений – это одно из проявлений самопознания, личностного роста и непрерывного поиска себя, а в дошкольном возрасте это еще и способ познания окружающего мира посредством наблюдений, слов, действий и применения их в своей жизни.

Так как именно творчество (креативность) является активной формой проявления отношения человека к работе, для нас интересен вопрос передачи педагогом, как творческой личностью, своих умений подрастающему поколению.

По данным психологии, в памяти человека остаются приблизительно 10% из того, что он слышал, 50% – из того, что видел, и 90% из того, что он делал [4]. Рассмотрим роль педагога в формировании творческой личности ребёнка исходя из этого исследования.

Воспитатель как пример для подражания. Ребёнок только тогда сможет проявить свои творческие речевые умения, когда слышит правильную литературную речь, эмоционально окрашенную и привлекательную для него. Именно поэтому педагогу нужно тщательно подбирать материал для

заучивания с детьми, рассказывания и обыгрывания. Важный момент в формировании творчества – речь взрослого должна быть искренней, доступной для понимания и воспроизведения и помогающей ребёнку увидеть богатство и разнообразие русского языка.

Воспитатель как артист. Дошкольник учится у взрослого культуре общения и поведения, смотрит на него как на образец стиля. Ещё одной составляющей педагогической деятельности, способной кардинально повлиять на творческое речевое развитие ребёнка является театрализованная деятельность и сюжетно-ролевые игры. Перевоплощаясь, дети используют эмоционально окрашенную речь, уместную для данного героя и в данной ситуации. Однако, если со стороны педагога дошкольники не увидят артистизма, почувствуют заискивание или фальшь, творческое начало будет сведено к формальному воспроизведению услышанного. В каждом ребенке живет маленький артист, поэтому воспитатель должен стать для него творческим режиссёром.

Ребёнок как артист. Главная задача педагога – научить ребёнка действовать самостоятельно и творчески. Красивая и правильная речь дошкольника – результат кропотливого, ежедневного труда педагога. Не следует ждать сиюминутной победы над косноязычием, не торопить время, нужное ребёнку для усвоения и осмысления речевого материала. Но и нельзя откладывать работу по формированию творческой речи дошкольников на потом. Поэтому показываем дошкольнику разнообразные приёмы речевой деятельности, учим передавать действие посредством мимики и жестов, убираем стереотипные речевые задания из своей практики, а также не забываем о великой силе влияния фольклора на эмоциональную сторону театрализации и речевой деятельности.

Выводы. Педагог – не просто доверенное лицо общества, но и творец будущего поколения. От того, какой воспитатель окажется рядом с дошкольником в начале жизненного пути, будет зависеть, сможет ли ребёнок реализовать своё творческое начало в будущем.

Развитие речи – одно из важнейших направлений работы дошкольного образования, обеспечивающее гармоничное и разностороннее развитие личности. А творческое развитие личности дошкольника в ДОУ – результат всестороннего влияния на личность посредством правильно поставленной и эмоционально окрашенной речи педагогов; умения затронуть чувства и переживания детей; умения и мастерства перевоплощения педагога; умения донести красоту русского языка, его неповторимость и фольклорное наследие до детей; умения дошкольников сначала под руководством педагога, а позже самостоятельно придумывать и воплощать свой замысел в сюжетно-ролевых играх, диалогах и театрализациях.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 2001.

2. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика: Учебное пособие.М.: ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.
3. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов. Под ред. Л.А. Венгера – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
4. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие / В.С. Кукушин. – Ростов на Дону: Издательский центр «МарТ», 2002. – 224 с.
5. Мухина В.С. Детская психология. 2-е изд. / В.С.Мухина. – М. : «Просвещение», 2000. – С. 257-260.
6. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. –192 с.

ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Засимчук Е. А.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к.п.н., доцент Колосова Н. Н.

Введение. Современный подход к построению образовательного процесса базируется на отношении к дошкольному возрасту как уникальному периоду развития личности. Именно в этот период у детей происходит зарождение первичного, элементарного образа мира, который обогащается и совершенствуется в течение всей последующей жизни. В то же время вызывает обеспокоенность современная ситуация развития ребенка в практике работы дошкольных учреждений, в частности направленность на усвоение детьми готовых знаний, умений и навыков. Поэтому со всей остротой встают проблемы оптимизации познавательной деятельности дошкольников и подготовки к этому процессу будущих воспитателей.

Цель статьи. Обосновать содержание профессиональной подготовки будущих воспитателей к развитию познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования. Общетеоретические подходы к определению содержания и организации подготовки педагогических кадров нашли отражение в трудах А. М. Арсеньева, Н. И. Болдырева, Н. В. Кузьминой, Н. Д. Левитова, и др. Значительный вклад в разработку теории и практики профессионально-педагогического образования внесли О. А. Абдуллина, В. П. Беспалько, В. А. Сластенин А. Ф. Спирин, Е. Н. Шиянов и др. Содержание, условия и пути формирования личности будущих воспитателей исследовали Е. Н. Веракса, А. М. Ковардакова, В. И. Логинова, Л. В. Поздняк, К. Е. Прахова, П. Г. Саморукова, Р. М. Чумичева, В. И. Ядэшко и др.

Основной целью высшего педагогического учебного заведения является профессиональная подготовка будущего педагога, предполагающая влияние на его сознание, поведение, результатом чего должно стать усвоение педагогических и специальных знаний, умений и навыков, развитие педагогического мышления, формирование определенных свойств личности и др.

Обобщая труды известных ученых, можно утверждать, что подготовка будущих педагогов является целостной педагогической системой, предусматривающей специально организованную, управляемую со стороны преподавателей учебную и самостоятельную деятельность студентов, которая отражает специфику педагогического труда, профессиональных задач, которые необходимо решать выпускнику. Такая система представляет собой единство теоретической, методической и практической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности с развитием мотивационно-ценностного отношения к ней.

Под содержанием профессиональной подготовки понимается система знаний, умений и навыков, требования к которым отражены в нормативных документах, программах, учебных планах и которые находятся в непосредственной зависимости от требований современного общества к образованию и личности педагога, от уровня развития педагогической науки и практики, от целей и задач воспитания детей дошкольного возраста.

Подготовка будущих воспитателей к развитию познавательного интереса старших дошкольников – это педагогическая система, структура, содержание и методика реализации которой направлена на овладение студентами будущей профессиональной деятельностью, формирование готовности к оптимизации познавательной деятельности дошкольников и состоящую из четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

Ценностно-мотивационный компонент включает в себя профессиональные установки, положительное отношение к профессии, ориентацию студентов на доминантные ценности, связанные с когнитивной деятельностью: знания как ценности обеспечивают успех профессиональной деятельности и процесс развития познавательного интереса детей дошкольного возраста.

Содержательный компонент предполагает овладение будущими специалистами системой знаний о сущности познавательной сферы ребенка, технологии развития познавательного интереса и т.д.

Составными операционного компонента выделены следующие основные группы профессионально-педагогических умений: аналитические, прогностические, конструктивные, проективные, гностические, организаторские, коммуникативные, диагностические и рефлексивные.

Оценочный компонент включает самооценку студентами собственной готовности к развитию познавательного интереса детей и оценивание

эффективности этого процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Для формирования вышеперечисленных компонентов подготовка будущих воспитателей должна предусматривать построение учебно-воспитательного процесса по следующим направлениям: развитие личности будущего специалиста; овладение содержанием и средствами будущей профессиональной деятельности, включая изучение дисциплин, целью которых является формирование у студентов систематических знаний о ребенке как субъекте образовательного процесса. Кроме того, необходимо обеспечить реализацию личностно ориентированного комплекса средств [2], определяемого следующими педагогическими условиями: обеспечение усвоения студентами сущности и роли познавательных интересов; включение студентов в профессионально-ориентированную деятельность; использование педагогического мониторинга. Реализация этих условий определяет следующие задачи экспериментальной работы: раскрыть сущность процесса подготовки будущих воспитателей к формированию познавательных интересов дошкольников; определить возможности теоретической и практической подготовки студентов в этом направлении; разработать и экспериментально проверить личностно ориентированные средства подготовки будущих воспитателей к формированию познавательных интересов детей.

Выводы. Подготовка будущих воспитателей к формированию познавательных интересов детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем педагогической науки и практики. Необходимый уровень готовности может быть достигнут в результате целенаправленной работы в высшем педагогическом учебном заведении.

Литература:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. шк. и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина, В. Н. Линник, А. С. Роботова и др. ; Под. ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
2. Мугалова, Ж. А. Подготовка студентов педколледжа к формированию познавательных интересов у младших школьников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Ж. А. Мугалова. – Ярославль, 1999. – 20 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ислямова Г.С.
студентка кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО "КФУ им. В.И. Вернадского"
научный руководитель: к.п.н., доцент Давкуш Н.В.

Введение. Реформирование современной школы продолжается, и главным ее двигателем по-прежнему остается учитель, который находится в центре школьной жизни. В связи с повышением роли учителя, растут требования к его профессиональным качествам. В первую очередь требует совершенствования профессионально-педагогическая подготовка, в частности, ее конкретизация и приближение к будущей профессиональной деятельности.

В современном высшем педагогическом образовании одним из направлений выступает экологическое образование студентов. Экологическое образование будущих учителей начальных классов представляет собой обучение и воспитание студентов, целью которых выступает усвоение ими новых научных знаний об окружающей среде, в применении современных способов рационального природопользования; новых нормах взаимодействия со средой.

Состояние вузовской подготовки будущих учителей начальных классов отражено в исследованиях Н. Белякова, Т. Руденко, М. Фицулы, Л. Хомич. Подготовке будущих учителей начальных классов в области экологического образования посвящены работы А. Гарифуллиной, С. Дерябо, В. Ясвина.

Цель исследования – раскрыть особенности профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к экологическому образованию младших школьников.

Методика – теоретический анализ педагогических идей и систематизация педагогического опыта новаторов

Изложение основного материала. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя – это процесс обучения студентов по психолого-педагогическим дисциплинам, в научно-исследовательской и учебно-практической работе [5].

Современная подготовка учителей начальных классов строится на основе принципов системного подхода. Сущность данного подхода в учебно-воспитательном процессе состоит в подчинении всех его компонентов, частей и функций главному – формированию целостной личности будущего учителя [4].

Новой стратегией профессионально-педагогической подготовки является развитие у человека способностей к созданию другого, а через это – и к самосовершенствованию. Исходя из этого, учитель начальных классов может пройти в своем профессиональном становлении несколько уровней, в частности:

1) педагогические умения;

2) педагогическое мастерство;

3) педагогическое творчество;

4) педагогическое новаторство.

На перечисленные уровни профессионального становления учитель поднимается в процессе обучения в педагогическом заведении, а также непосредственной работе в школе.

Экологическое образование студентов рассматривается в современной педагогической деятельности как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса в школе и в вузе. Содержание экологического образования в высшем педагогическом учреждении должно раскрывать научные, ценностные, нормативные и деятельностные аспекты взаимодействия общества с природой, определять глобальное значение экологических проблем и идей рационального природопользования [1].

В экологической подготовке будущих учителей начальных классов приоритетное место занимает учебная деятельность, регламентированная учебными планами и программами, которые включают изучение учебных дисциплин, полевые и педагогические практики.

Процесс формирования готовности к экологическому образованию состоит из трех этапов:

1) Первый этап (пропедевтический) обеспечивает формирование убеждений, мотивов и способов овладения эколого-педагогическими знаниями и умениями; развивает интерес к проблемам окружающей среды, экологического образования и воспитания общества; знакомит студентов с возможностями педагогического учреждения в эколого-педагогической подготовке; создает условия для успешной эколого-педагогической подготовки на последующих этапах;

2) Второй (основной) этап предполагает овладение будущим учителем основной системой эколого-педагогических знаний и умений, необходимой для эффективной работы по экологическому образованию; приобретает и применяет опыт творческой природоохранной и эколого-воспитательной деятельности; формируется экологическая мотивация.

3) Третий (заключительный) этап завершает процесс эколого-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов; расширяет и совершенствует накопленные эколого-педагогические знания и умения; закрепляет навыки экологического самообразования и самовоспитания учителя [2].

Развитие процесса формирования готовности к экологическому образованию от первой к последующим этапам обеспечивается:

- логикой развития самой готовности, как одного из ведущих качеств личности учителя;
- взаимосвязью учебного процесса и внеурочной деятельности;
- последовательностью и преемственностью отдельных частей;

– системы внеурочной деятельности и в целом эколого-педагогической подготовки;

– единой направленностью всех компонентов и частей процесса эколого-педагогической подготовки будущих учителей.

Результаты исследования заключаются в выделении педагогических условий, способствующие эффективной профессиональной подготовки студентов к экологическому образованию школьников: включение в содержание профессиональной педагогической подготовки студентов спецкурсов экологической направленности; использование в учебном процессе разнообразные активные формы деятельности, творческие методы и приёмы; использование методов диагностики, направленных на выявление уровней готовности студентов к экологическому образованию младших школьников на основе познавательного, мотивационного и деятельностного компонентов.

Выводы. Таким образом, современное высшее педагогическое образование диктует необходимость комплексной организации деятельности студентов в экологическом образовании.

Литература:

1. Гарифуллина А.Р. Развитие экологической культуры будущих учителей начальных классов/ А.Р. Гарифуллина // Начальная школа + До и ПОСЛЕ – 2010 – №8 – С.69-73
2. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д., Издательство «Феникс», 1996. – 480 с.
3. Лысов А.А. Каким должно быть современное экологическое образование и воспитание // А.А. Лысов, О.А. Лысова. – Начальная школа + до и после. – 2005. – №12. – С. 14 – 16
4. Морозова Е.Е. Психолого-педагогические и методические аспекты экологического образования в начальной школе // Е.Е. Морозова. – Начальная школа. – 2002. – №7. – С. 35
5. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич – Київ: «Магістр», 1998 – 200 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Капалина К.В.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: старший преподаватель Симакова Э.С.

Введение. Проверка и оценка достижений учащихся младшей школы являются важнейшей составляющей процесса обучения и из существенных задач педагогической деятельности учителя. Данный компонент обучения и

воспитания должен соответствовать методическим, педагогическим наукам, современным требованиям общества, основным целям и задачам образования. За качество процесса обучения, за индивидуальную ответственность учителя и школы в целом позволяет установить контроль и оценка. Результат деятельности учительского коллектива определяется, прежде всего, по прочности, надежности, глубине и систематичности знаний учеников младшей школы, уровню их развития и воспитания.

Цель работы – изучить сущность и особенности использования методов оценки и контроля умений и знаний в начальной школе.

Результаты исследования. Проверка или контроль результатов – это неотделимый компонент процесса обучения. Непосредственный контроль может иметь свое место на всех стадиях процесса воспитания и обучения, но особое значение получает после изучения раздела программы. Главное в проверке результатов обучения – это выявление степени овладения знаниями и умениями учащимися, который должен обязательно соответствовать образовательному стандарту по данному предмету или программе. Контроль обучения понимается как управленческая функция, результаты которой служат для принятия управленческих решений, а также и как способ проверки работы учителя и школы. Контроль, являющийся одной из основных частей процесса обучения, имеет воспитательную, образовательную, развивающую и диагностическую функции.

В дидактике существуют виды контроля, как текущий, итоговый и периодический. Текущий контроль – это проверка усвоенных умений, навыков и знаний на каждом уроке и их оценка. Итоговый контроль проводится перед тем, как учащиеся переводятся в следующий класс или ступень обучения. Одной из задач итогового контроля является фиксирование минимальной подготовки учеников, который обеспечивает дальнейшее обучение. Периодический контроль проводится после емких разделов программы, периода обучения, в нем могут учитываются и полученные результаты текущего контроля. Также существуют такие разновидности контроля как методы письменного и устного контроля, методы практического контроля, наблюдение и дидактические тесты.

Метод контроля – это система взаимосвязанных последовательных диагностических действий учащихся и учителя, которые обеспечивают обратную связь в процессе обучения и воспитания с целью получения данных об эффективности учебного процесса и успешности обучения. Они обеспечивают систематическое, точное и полное получение информации об учебном процессе.

Дидактика, под оценкой знаний, умений и навыков, понимает процесс сравнения достигнутого уровня владения ими учащимися с эталонными представлениями, которые описаны в учебной программе. Отметка является отражением оценки, обычно выражаемая в баллах: 5 «отлично», 4 «хорошо», 3 «удовлетворительно», 2 «неудовлетворительно».

Оценка результатов учебно-познавательной деятельности учащихся имеет свои особенности. Оценка – это определение качества результатов обучения достигнутых школьником. На современном этапе развития начальной школы, когда важной целью обучения является развитие школьника как личности, определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя: качество усвоения предметных знаний, умений и навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования; степень сформированности учебной деятельности учеников младшей школы (читательской, коммуникативной, художественной, трудовой); степень развития качеств умственной деятельности (умения анализировать, наблюдать, классифицировать, сравнивать, обобщать, творчески решать учебную задачу, связно излагать мысли и др.); уровень развития познавательной активности, интересов, отношения к учебной деятельности; степень прилежания.

Результат обучения оценивается отметкой, остальное – суждениями или характеристиками ученика. Нужно обратить внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за познавательными интересами и самостоятельностью обучающегося, их поведением.

Учителю, осуществляющему контроль, в первую очередь, необходимо учитывать психологические особенности ребенка младшего школьного возраста: слабый самоконтроль и контроль, неумение объективно оценить результаты своей деятельности, неадекватность принятия оценки учителя и др. Любая проверка знаний и умений должна определяться объемом и характером ранее изученного материала, и уровнем общего развития учеников. Также очень важно требование объективности оценки: оценивается результат деятельности ученика без личного отношения учителя к учащемуся.

В зависимости от сформированности самооценки у школьников, зависит характер принятия учеником оценки учителя. Эгоцентричность является отрицательной стороной деятельности учителя по контролю и оценке учеников. Учитель стоит как бы над детьми, только он имеет право похвалить, оценить, исправить ошибки, усилить наказание или пожалеть. Ученик не может принять участия в этой деятельности. У школьника такой подход формирует убеждение в том, что оценка – это проявление отношения к нему самому, а не к его деятельности.

Учителю нужно понимать, что важнейшим требованием в оценочной деятельности учеников является формирование у них умения сравнивать свои результаты с эталонами, оценивать их, видеть свои ошибки и знать определенные требования к работам разного вида. Работа учителя состоит в создании определенного общественного мнения в классе: объяснить требование, которым должна отвечает работа на «отлично»; какое общее впечатление от выполненного задания; что нужно сделать, чтобы исправить свои ошибки в выполненной работе? Такие вопросы помогут развитию

оценочной деятельности учеников и будут являться основой коллективного обсуждения, т.е. ученик должен быть равноправным участником процесса обучения.

Выводы. Таким образом, контроль обучения имеет как диагностическую функцию, функцию проверки, управления и оценки знаний учащихся, так и образовательную, развивающую и воспитательную функции. Метод контроля является системой взаимосвязанных и последовательных диагностических действий учащихся и учителя, которые обеспечивают обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об эффективности учебного процесса, успешности обучения. Важно, чтобы оценивание было объективным и зависело только от результатов деятельности ученика.

Литература:

1. Бондар В. Дидактика. – К.: «Либідь», 2005. – 261 с.
2. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе / Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации**.** **–** Электронный ресурс. – Режим доступа: http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/kontrol-i-otsenka-rezultatov-obucheniya-v-nachalnoj-shkole.html (дата обращения - 10.09.2015)
3. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВРЕМЯ ЭКСКУРСИЙ ПО ПРИРОДОВЕДЕНИЮ

Ляшенко В. В.

студент 2 курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеева М.В.

Постановка проблемы. Проблема экологического образования и воспитания будет существовать на протяжении развития общества, она вечна. Консервативное и правильное экологическое воспитание позволит в будущем избежать многих экологических проблем человечества. Защита и сохранение всего живого на планете – главная спутница человеческого существования, его целенаправленности к прогрессу.

Любовь, трепетное, неравнодушное, заинтересованное, сознательное и бережное отношение к природе всех людей должны вкладываться и воспитываться как можно раньше, с детства. Именно в младшем школьном возрасте у ребенка развиваются и формируются особенности нравственного облика, воли, морали, характера, он впитывает в себя основы систематических знаний.

Анализ исследований и публикаций. Среди ученых общими вопросами экологического образования занимались Ф. Майор, А. Кэтчер, Р. Штейнер, Т. Нестерук, а также М. Левитман, Л. Бурова, А. Плешаков, В. Пакулова, которые доказали, что знания о природе должны даваться собственными наблюдениями и опытом, то есть методами естественных наук.

Огромные возможности экскурсий в дополнении и совершенствовании учебного процесса были изучены Л. Буровой, А. Даринским, Н. Борисовой, З. Клепининой, И. Дуденко, Г. Морозовой, П. Ивановым. Ими получено заключение о том, что проведение экскурсий способствует накоплению у ребят навыков познавательной, исследовательской деятельности, формированию у них желания учиться, интереса к научным открытиям, общественной деятельности, что отражается существенным образом в результатах длительного обучающего процесса.

Цель статьи: рассмотреть особенности формирования экологической культуры младших школьников во время экскурсий по природоведению.

Изложение основного материала. Формирование первичных основ культуры у школьников в сфере экологии требует внесения особого содержания, форм и методов деятельности, которые наиболее эффективны и действенны, а также создания условий, необходимых для постоянного контакта детей с объектами природы [1, с. 197].

Преподаватели должны так построить учебный процесс, чтобы учащийся понял, что он – часть ее живой категории и прочувствовал свою связь с природой. Ставить упор на самостоятельность поиска и познания учениками. Ведь никому не интересно заучивать уже готовую информацию, а только жажда собственных открытий, пусть и незначительных, но даст больший результат в закладывании знаний об экологии. Свои маленькие достижения ребята запомнят без малейших усилий и занятия по природоведению станут одними из любимых предметов школьной программы [2, с. 55].

Воспитание юных учащихся школы состоит в процессе формирования у них осознанного отношения к окружающей природе с направленностью на рациональное использование и охрану природных ресурсов, что является основой экологического сознания. Главенствующей целью экологической образованности и воспитанности является формирование личности, о которой можно судить как о человеке с высоко развитыми экологическими культурой и осознанностью [4, с. 18].

Цель комплекса экологического воспитания детей – формирование наличия готовности проявить инициативу в охране природы и призывать всех к ней, развитие экологического сознания личности как совокупности знаний, воли, чувств и мышления.

Процесс формирования готовности учащихся к защите природы строится из следующих мероприятий:

– воспитательные дела экологического характера (внеклассная работа по природоведению) – строгая природоохранная работа (движение «голубых» и «зелёных патрулей», малых друзей птиц и т.п.), где школьник, без посторонних советов и наставлений, исходя из своих интересов, сможет выбрать свое поле действия;

– экологический просветительский процесс для младших школьников – обогащение детей нужными знаниями, четкими убеждениями, строгими понятиями, правильными суждениями. Немаловажно, чтобы каждый запомнил и понял, что его успешность, будущее его близкого окружения, находятся в зависимости от чистоты состояния воды, воздуха, среды его проживания, от здоровья его дорогих людей, и его [5, с. 112].

Познание живого мира родной земли – это самый весомый пункт в изучении юными экологами природы. Родной край – там, где нам все дорого и близко с момента появления на свет, это – Родина наша. Главный показатель экологической культуры каждого состоит во владении суммой знаний о проблемах своей Родины, а главное их понимании и умении пользоваться во благо себе и окружающей среде.

Цель заключается не только в том, чтобы научить ребенка смотреть, наблюдать, но и выделять экологическую информацию во многих объектах и явлениях природы и даже чувствовать тонкие ниточки связи между ними. Весомый потенциал возможности в ее осуществлении открывают экскурсии, потому что позволяют по максимуму проявлять образовательные возможности природной составляющей. Природные наблюдения занимают особую роль в оказании полезного действия на всесторонний личностный рост ребенка, в появлении положительного отношения школьников к среде обитания [6, с.64].

Уроки-экскурсии помогают организовать с детьми увлекательную работу, которая развивает, воспитывает, их. У детей изменяется восприятие к неживому и живому вокруг, ко всем действиям и словам других людей, к их собственным поступкам. Они начинают задумываться о последствиях своих негативных воздействий, влияющих на все живое [3, с. 76].

Во время уроков-экскурсий ребята приучаются производить инициативу в практической области охраны родного края. У них получается уже ответить на вопросы, которые их волнуют первоочередно на таких темах занятий: «Зависит ли от меня состояние природы?», «Каким образом помочь исправить или предотвратить проблему?» «Почему тот или иной объект считается памятником природы и как его надо охранять?», «Зачем существует «Красная книга»?», «Что такое заповедные места природы?» и пр.

Экологические экскурсии довольно специфичны. В процессе экскурсии помимо образовательных задач одновременно происходит решение и экологических проблем. Зачастую после таких форм занятий у детей появляется инициатива в совершении чего-то полезного, дабы сохранить

природу. Из пассивного слушателя учащийся переходит в стадию активного деятеля.

Выводы. Экскурсия является оптимальной формой для становления у учащихся прочных экологических понятий, потому что у детей повышается познавательный интерес к природе, навыки взаимного контакта с ней. Дети превращаются в маленьких исследователей экологии, а это повышает качество их знаний. Одно занятие закладывает желание обязательно посетить последующие и снова, и снова совершать свои открытия.

Литература:

1. Аквилева Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 240 с.
2. Буковская Г. В. Игры, занятия по формированию экологической культуры младших школьников / Г. В. Буковская. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 192 с.
3. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: [пособие для учителя] / Д. В. Григорьев. – М.: «Просвещение», 2010. – 223 с.
4. Комов С. В., Сикорская Г. П. Экологическое образование / С. В. Комов, Г. П. Сикорская. – Екатеринбург: ИОНЦ, 2007. – 50 с.
5. Мельник А. А., Буева М. В. Межрегиональный конкурс «Инструментальные исследования окружающей среды»: [сборник материалов] / А. А. Мельник, М. В. Буева. – СПб.: «Крисмас+», 2010. – 196 с.
6. Ушакова М. М. Экологическая игротека / М. М. Ушакова. – Н. Новгород: «Дронт», 2010. – 80 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – КОНЦЕПЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Менсеитова А.Н.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: ассистент Симакова Э.С.

Введение. Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60-х – начале 70-х гг. XX века (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, В. Оконь и др.). Концепция построена на деятельностном подходе и исходит из того, что мышление носит проблемный характер, а возникновение каждой мысли происходит в проблемной ситуации.

Цель исследования: раскрыть основные положения концепции проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь и др.).

Изложение основного материала. Проблемная ситуация – это познавательная задача, характеризующаяся противоречиями между

знаниями и умениями, имеющимися у учащихся и предъявляемыми к ним требованиями. У учащихся познавательная задача вызывает стремление к самостоятельному поиску путей ее решения. Проблемные ситуации подразделяются по трудности проблемной ситуации; по структуре действий, выполняемых при решении проблемы; по уровню развития этих действий.

Суть проблемного обучения заключается в организации перед учащимися проблемных ситуаций. В процессе осознания, принятия и решения таких ситуаций, учащиеся действуют максимально самостоятельно под общим руководством и направлении учителя.

Проблемное обучение в самом общем виде состоит в постановке перед учащимися проблемы, которую они самостоятельно или при личном участии учителя, прорабатывают, обдумывают пути и способы ее решения, строят гипотезы, планируют и обсуждают пути проверки ее истинности, аргументируют, проводят исследования и наблюдения, подвергают анализу их результаты, размышляют, доказывают.

Учитель при этом организует исследовательский поиск. В первом случае он может сам с помощью учащихся вести этот поиск. Поставив задачу, учитель, рассуждая вместе с учениками, вскрывает путь ее решения, высказывает предположения, обсуждает их вместе с учащимися, доказывает точность, опровергает возражения. Учитель указывает ученикам путь движения мысли к истине, открывает им умение научного поиска. Во втором случае роль учителя может быть меньшей. Он, предоставляя школьникам возможность собственными силами искать пути разрешения проблемы, при необходимости лишь незаметно направляет их мысли, чтобы избежать безрезультатных попыток и напрасной потери времени.

Главным признаком проблемной ситуации в обучении является то, что она создает трудность, справиться с которой ученик может лишь путем собственной мыслительной деятельности. Большое значение имеет значимость проблемной ситуации для учащихся. Ее возникновение должно быть связано с кругом интересов и предыдущим опытом учащихся. В конечном итоге, более общая проблемная ситуация должна включать в себя ряд более частных.

Формирование проблемной ситуации предполагает практическое или теоретическое задание, выполнив которое учащиеся должны открыть необходимые усвоению новые знания или действия. При этом необходимо придерживаться следующих условий: задание должно базироваться на тех знаниях и умениях, которыми владеют учащиеся; неизвестное, которое нужно обнаружить, составляет требующую усвоению общую закономерность, прием действия или некоторые общие условия выполнения действия; выполнение проблемного задания должно вызвать у учащихся необходимость в усваиваемом знании.

Проблемное задание, предлагаемое ученику, должно соответствовать его умственным возможностям и предшествовать пояснению подлежащего

усвоению учебного материала.

В роли проблемных заданий могут быть учебные задачи, вопросы, практические задания и т.д. Тем не менее, проблемное задание и проблемную ситуацию нельзя смешивать. Само по себе проблемное задание не представляет собой проблемную ситуацию, оно лишь может вызвать проблемную ситуацию при определенных обстоятельствах. Одна и та же проблемная ситуация может быть обусловлена разнообразными видами заданий.

Различают четыре центральных компонента в методике проблемного обучения: осознание общей проблемной ситуации; анализ ее и изложение точной проблемы; решение проблемы (выдвижение, подтверждение гипотез, последовательная проверка их); проверка правильности решения проблемы. В зависимости от вида и количества звеньев, осуществляющихся в учебном процессе, можно выделить три ступени реализации методики проблемного обучения.

Для первой ступени методики проблемного обучения характерно то, что учитель сам ставит проблему, формулирует ее и, указывая на ее конечный результат, направляет учащегося на самостоятельные поиски путей решения. Вторая ступень отличается от первой тем, что у учащегося воспитывается способность самостоятельно формулировать и решать проблему, а учитель, не формулируя конечного результата, только указывает на наличие проблемы. И наконец, на третьей ступени учитель даже не указывает на проблему, так как ученику необходимо самостоятельно обнаружить ее, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения. Вследствие чего у учащихся воспитывается умение самостоятельно подвергать анализу проблемную ситуацию и видеть проблему, находить верное решение.

Основными признаками проблемного обучения являются: организованная особым образом деятельность учащихся, которая предполагает стимулирование их самостоятельности и творчества в познании; деятельность педагога, выстроенная на основе принципа проблемности; специфическая организация содержания обучения, во время которой учебный материал подается не «в готовом виде», а требует от учащихся самостоятельности в поиске, «домысливании», «достраивании» содержания учебного материала до целостной системы знаний и умений.

В практической деятельности организация методики проблемного обучения имеет некоторые сложности. М.И. Махмутов связывал основные трудности внедрения проблемного обучения с несовершенством разработки способов организации и сложностью обработки учебного материала, его демонстрации в виде проблемных познавательных задач; установлением возможности учащихся и целесообразностью такого изучения; учетом содержания изучаемого материала, начального уровня его сложности. Вместе с тем, при организации проблемного обучения не следует полностью

отказываться и от традиционных методов обучения: объяснительно-иллюстративного и репродуктивного.

Выводы. Таким образом, суть концепции проблемного обучения состоит в создании перед учащимися проблемных ситуаций. Учащиеся, самостоятельно или при непосредственном участии учителя, изучают различные пути и способы их решения, что способствует формированию у них необходимой системы знаний, умений и навыков, достижению развития высокого уровня интеллекта, развитию способности к самообучению и самообразованию. При этом учитель не занимает пассивной позиции, а обсуждает проблемную ситуацию вместе с учащимися, направляет их в случае затруднений.

Литература:

1. Задоя С.Э. Технология проблемного обучения // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://si-sv.com/publ/14-1-0-84 (дата обращения 10.09.2015)
2. Общая и профессиональная педагогика: в 2 кн. / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во БГУ, 2003. – Кн.1. – 174 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика / В. А. Сластенин и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Мулык Н. Ю.
студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Колосова Н. Н.

Введение. Театрализованная деятельность детей дошкольного возраста в научных исследованиях учеными определяется по-разному: «театральная деятельность», «театрализованная игра» (Л. В. Артемова), «театрализованная деятельность» (А. М. Богуш), «театрально-игровая деятельность» (В. П. Аматьева), «специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которой ее участники осваивают доступные средства сценического искусства» (С. Н. Томчикова). Каждое определение отражает определенный аспект изучения учеными данного вида деятельности: игровой, художественно-эстетической, речевой. Дошкольная педагогика рассматривает данный вид деятельности как один из видов сюжетно-ролевой игры, основанной на материале литературных текстов, специально подготовленная и разыгранная для зрителей (Л. В. Артемова, Р. И. Жуковская, Т. А. Маркова, В. И. Ядешко).

Цель статьи. Охарактеризовать специфику театрализованной деятельности как вида деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить нам рабочее понятие научно-исследовательской работы. Театрализованная деятельность – это вид художественной деятельности, связанный с восприятием детьми произведений театрального искусства и воспроизведением в игровой форме приобретенных представлений, впечатлений, чувств.

Характерными особенностями театрализованной деятельности являются литературная или фольклорная основа содержания и наличие зрителей. В центре внимания становится герой, его основные черты, действия, переживания, которые непосредственно определены содержанием произведения. Творчество ребенка проявляется в правдивом изображении персонажа. Для этого необходим полный анализ литературного текста, с акцентом на каждого героя (каков персонаж, его поведение, а также причины, предшествующие этому, перевоплощение ребенка в литературного героя, его состояние, чувства). Анализ литературного произведения во многом зависит от опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить.

С взрослением ребенка, его развития, театрализованная деятельность (педагогически направленная) обретает все больше значения для становления самодеятельных форм поведения, для развития творческих способностей, так у детей появляется возможность самим намечать сюжет или организовывать игры с правилами, находить партнеров, выбирать средства для реализации своих замыслов.

В процессе развития театрализованной деятельности дошкольников особого внимания заслуживает воспитатель. Здесь перед педагогом стоят следующие задачи: развитие у ребенка умения «входить в образ» и «удерживать» его до конца театрализованной деятельности; развивать умение передавать характерные особенности художественного образа, переносить полученные представления в самостоятельную игровую деятельность.

В старшем дошкольном возрасте значительно меняется руководство театрализованной деятельностью. Все более широко используются приемы опосредованного педагогического воздействия: организация предметно-игровой среды, постановка перед детьми проблемных игровых задач, помощь в планировании деятельности, предыдущая речевая работа и тому подобное.

Приведем примеры педагогических ситуаций, способствующих развитию театрализованной деятельности.

Одной из любимых детьми ситуаций является «Погружение в сказку». В данной ситуации воспитатель создает загадочную атмосферу, в которую дети погружаются с помощью «волшебных вещей» из сказки. Данный прием начинается с того, что воспитатель предлагает детям посмотреть на вещи, находящиеся в группе с помощью «волшебных очков» или «волшебного

ритуала» (зажмурить глазки, вдохнуть, с выдохом открыть глазки и осмотреться). Затем привлекает их внимание к какой-либо из этих вещей, например, к миске, и спрашивает: «Не в этой ли миске спекли Колобок?», или же: «Не с этой ли скамьи упало золотое яичко?» и т.д. После педагог спрашивает, узнали ли они из какой сказки эти вещи.

Чтение и совместный анализ сказок. После чтения педагогом литературного произведения проводиться беседа, направленная на выявление эмоций и чувств прослушанного. Затем дошкольнику предстоит охарактеризовать каждого из персонажей (их характер, поступки) и идентифицировать себе одного из героев. Помочь решить данную задачу сможет «специальное» зеркало, в которое ребенок будет смотреть при драматизации и, которое позволит видеть себя в различные моменты театрализованной деятельности. С особым интересом детей используется при проигрывании перед ним различных эмоциональных состояний.

Особым успехом дошкольников пользуется проигрывание отрывков из сказки, передающих различные черты характера любимых герое, с параллельным объяснением или разъяснением воспитателем и детьми нравственных качеств и мотивов действий персонажей.

Одним из распространенных в педагогической практике является рисование, раскрашивание наиболее ярких и эмоциональных для детей событий из сказок с их последующим речевым комментированием и объяснением личностного смысла изображаемых событий.

Словесные, подвижные и настольно-печатные игры, направленные на усвоение нравственных правил и постановку нравственных задач в свободной деятельности детей после занятия.

Режиссерская игра (со строительным и дидактическим материалом).

В ходе научно-исследовательской работы нами были выявлены следующие условия, обеспечивающие проявление самостоятельности и творчества дошкольников в театрализованной деятельности: педагогическое сопровождение с учетом постепенного нарастания самостоятельности и творчества ребенка; динамично изменяющаяся театрально-игровая среда; эмоционально-благополучная атмосфера в группе детского сада; гарантия свободы и самостоятельности в условиях педагогического руководства воспитателя; выработка у детей положительной мотивации, потребности в театрализованной деятельности, обеспечение оптимального удовлетворения; контакт с детьми на взаимопонимании и взаимодоверии.

Выводы. Выше названные условия и правильное педагогическое руководство театрализованной деятельностью старших дошкольников способствуют всестороннему и гармоничному развитию личности ребенка; его самореализации, мировоззрению, развитию эстетического вкуса, речевого общения, познавательных интересов, эмоциональной сферы, совершенствования психических процессов (памяти, воображения, мышления), формирования опыта социальных навыков поведения.

Литература:
1. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 126 с.
2. Осипова, И. В. Организация театрализованной деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении / И. В. Осипова // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 4. – С. 76-79.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Орлова Е. А.
студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторискогo института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУим. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Колосова Н. Н.

Введение. Дошкольный возраст – важный и ответственный этап, когда происходит становление личности ребенка, формирование его способностей, навыков здорового образа жизни, стойкого интереса к занятиям физической культурой с спортом, и на этой основе – создание прочного фундамента здоровья. Одним из наиболее важных направлений педагогической деятельности является контроль над реализацией программы и на этой основе диагностика уровня физической культуры воспитанников.

Цель статьи. Описание хода и результатов исследования уровня физической культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследований. Для проведения исследования и выявления уровня физической культуры за основу были взяты компоненты физической культуры, предложенные М. А. Зайцевой [2]: интеллектуальный, включает в себя знания в области физической культуры; мотивационный, составляют мотивы и потребности к физкультурно-спортивной деятельности, а также положительного отношения к ней; собственно физический, состоит из физического развития, двигательной подготовленности.

Для выявления уровня сформированности интеллектуального компонента физической культуры у старших дошкольников использовалась авторская беседа на тему «Здоровье и Я». Цель: изучить уровень владения ребенком знаниями о своем организме, понимания роли здоровья в его жизни в соответствии с программой «От рождения до школы» Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой [3]. В ходе проведения беседы выделены 3 уровня сформированности интеллектуального компонента физической культуры. Высокий уровень – ребенок отвечает правильно на все поставленные вопросы, уверен в своих знаниях. Имеет представление об организме человека, его особенностях и функциях. Понимает значение здорового образа жизни и знает факторы, разрушающие здоровье. Имеет представление о зависимости здоровья человека от питания. Знает о

влиянии природных факторов на здоровье человека, значении закаливания, роли движений. Соблюдает режим дня, правила личной гигиены. Умеет характеризовать свое самочувствие. Средний уровень – ребенок отвечает правильно на большую часть вопросов, не всегда уверен в своих знаниях, ответы полностью не раскрыты. Имеет отрывочные знания об организме человека, его особенностях и функциях. Не до конца понимает значение здорового образа жизни. Имеет слабое представление о зависимости здоровья человека от питания. Знает о влиянии природных факторов на здоровье человека, значения закаливания, о роли движений. Соблюдает режим дня и правила личной гигиены, иногда по напоминанию взрослого. Характеризует свое самочувствие с помощью взрослого. Низкий уровень – ребенок затрудняется ответить на половину и более вопросов, затрудняется в ответах или не отвечает на вопросы. Имеет отрывочные знания об организме человека, не знает об его особенностях и функциях. Не понимает значение здорового образа жизни. Имеет плохое представление о зависимости здоровья человека от питания. Имеет не полные знания о влиянии природных факторов на здоровье человека, значения закаливания, о роли движений, и редко использует на практике. Соблюдает режим дня и правила личной гигиены по напоминанию взрослого. Не может охарактеризовать свое самочувствие.

В ходе беседы было выявлено, что 4 (16,7%) ребенка имеет высокий уровень знаний о физической культуре, у 12 (50%) детей средний уровень и с низким уровнем 8 (33,3%) детей.

Для выявления уровня сформированности мотивационного компонента физической культуры у старших дошкольников было проведено наблюдение за самостоятельной игровой деятельностью детей. В свободное время у детей всегда был доступ к различным видам игр (большой, средней и малой подвижности) и атрибутов к ним для организации самостоятельной игровой деятельности. Часть детей отдавала предпочтение играм средней подвижности детей, примерно такая же часть детей предпочитала игры с малой подвижностью, и только некоторые дети выбирали игры с большой подвижностью. Проанализировав полученные данные, мы пришли к следующему выводу: высокий уровень мотивации к двигательной деятельности имеют только 3 (12,5%) ребенка, у 11 (45,8%) детей – средний уровень мотивации и 10 (41,7%) детей имеют низкий уровень мотивации.

Для выявления уровня сформированности собственно физического компонента физической культуры проводилась оценка физической подготовленности, которую определяют качественные показатели (усвоение техники выполнения движения) и количественные показатели (гибкость, выносливость, быстрота, ловкость, скоростно-силовые качества, координация). В старшем дошкольном возрасте отдается предпочтение оценке количественных показателей, которые определены в программе «От рождения до школы».

Были выделены следующие критерии оценивания уровня сформированности количественных показателей:

Быстрота, бег на дистанцию 30 м – преодоление данного расстояния за 7,5 – 8,5 сек.

Скоростно-силовые качества, прыжки в длину с места – прыжок на расстояние 80 см.

Гибкость, наклон с гимнастической скамейки – наклон до 0 отметки (до скамейки).

Ловкость, подбрасывание и ловля мяча – произвести 10 раз подряд.

Выносливость, подъем из положения лежа на спине – выполнить подъем туловища 8-10 раз в течении 30 сек.

Координация, удержание равновесия, стойка на одной ноге – удержать позу в течении 10 сек.

В ходе исследования 2 ребенка (8,4%) показали высокий уровень, 12 (50%) детей – средний уровень и 10 (41,6%) детей – низкий уровень сформированности количественных показателей.

Исходя из полученных данных, мы пришли к следующему выводу: у 3 детей (12,5%) уровень сформированности физической культуры соответствует высокому, 12 детей (50%) имеют средний уровень сформированности физической культуры, и у 9 детей (37,5%) низкий уровень сформированности физической культуры.

Выводы. Результаты исследования показывают, что на сегодняшний день, уровень физической культуры детей старшего дошкольного уровня находится на среднем и низком уровне. Одним из путей решения данной проблемы является целенаправленное использование физкультурно-оздоровительных методик и инновационных технологий, адаптированных к возрастным особенностям детей.

Литература:

1. Зайцева, М. А. Формирование личностной физической культуры детей 5-6 лет с преимущественным использованием средств танцевальной аэробики : афтореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.04 / Зайцева Мария Александровна ; Краснодар, 2015. – 24 с.
2. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – Москва : МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ

Осман С. Ш.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторискогo института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУим. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к.п.н., доцент Колосова Н. Н.

Введение. Одной из важнейших проблем современной психолого-педагогической науки и практики является проблема творчества. В условиях переориентации дошкольного образования на личностно-ориентированную приоритетной задачей дошкольного образования становится развитие творческого потенциала личности ребенка и создание условий для его реализации.

Цель статьи. Обосновать методику реализации технологии ТРИЗ с целью развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследований. На настоящее время достаточно полно исследованы предпосылки изучения природы творческого потенциала личности, его диагностики и развития в школьном возрасте (Д. Б. Богоявленская, И. П. Волков, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин, Е. Л. Яковлева) и дошкольном детстве (Е. С. Белова, О. М. Дьяченко, М. В. Ермолаева, Б. Г. Урмурзина, И. М. Ярушина). Анализ литературы позволил определить, что творческий потенциал ребенка-дошкольника – особый способ видения мира, связанный с умением занять авторскую позицию, представляющий собой совокупность мотивационного, эмоционального и деятельностного компонентов (чувств, отношений, воображения, мышления, речи и др.).

По мнению Н. Н. Колосовой «осознание специфики и самоценности творчества дошкольника, необходимости оказания разумной помощи ребенку в его развитии обуславливают поиск новых направлений в руководстве творческой деятельностью» [2]. Одним из таких направлений является внедрение в образовательный процесс дошкольного учреждений технологии ТРИЗ (теории решения изобретательских задач). Работа по системе ТРИЗ с детьми дошкольного возраста осуществляется поэтапно.

Целью первого этапа было обучение старших дошкольников умению находить и различать противоречия, которые их окружают. Для этого использовались специально разработанные игры-противоречия. Например, в ходе игры «Хорошо-плохо» выбирался объект и дошкольникам предлагалось найти сначала его положительные, затем отрицательные качества.

Для ознакомления детей с физическими процессами и явлениями, происходящие на микроуровне, мы использовали метод моделирования маленькими человечками (ММЧ). В ходе занятий мы рассматривали переход веществ из одного состояния в другое, анализировали и моделировали процессы взаимодействия между веществами и процессы, происходящие в веществе в зависимости от изменения температуры и давления.

После того, как дошкольники научились выявлять противоречия, мы приступили ко второму этапу работы, целью которого было обучение детей экспериментальной группы умению фантазировать, изобретать и сочинять. Этому способствовало решение задач с заложенными противоречиями.

В ходе решения задач использовался ряд методов технологии ТРИЗ.

Мозговой штурм, как метод коллективного решения проблемы, способствовал процессу выдвижения гипотез, их оценке и анализу (что положительного в идее? чем эта идея не подходит? подумайте, какая идея самая лучшая?).

С помощью морфологического анализа дети научились придумывать фантастических животных, несуществующие аппараты и машины.

Для того чтобы детям было легче придумывать и сочинять мы научили их использовать приемы фантазирования: увеличение – уменьшение; перемещение в пространстве; перемещение во времени; ускорение – замедление; динамика – статика; перепутывание времени; универсализация – ограничение.

Третий этап работы был направлен на обучение детей придумыванию новых сказок. Для этого использовалась игровая методика «Теремок сказок» и задания, разработанные Н. А. Козыревой [1]. Игровая методика Н. А. Козыревой представляет собой набор из 12 карточек, на каждой, с двух сторон изображены сюжеты известных старшим дошкольникам сказок и вкладышей с героями этих сказок, которые изображены в двух-трех эмоциональных состояниях – спокойные, радостные, испуганные и т.д. На первом занятии взрослый предлагал детям собрать уже известную сказку из имеющихся картинок и вложить в нее вкладыш с тем героем, который подходил по сюжету. После этого в сказке «появлялся» новый герой, появление которого дети должны были обосновать. На последующих занятиях дети придумывали необычные свойства героям и предметам, изображенным в сюжете на картинке. В результате систематической работы дети стали вносить значительные изменения в известные им сказки, существенно менять их элементы. Появлялись трансформации в характерах героев, которые стали совершать необычные поступки. Многие дошкольники начинали осмысленно придумывать разные изменения в сказках, экспериментируя как с героями, так и с сюжетом. В сказке иногда появлялся новый герой, который изменял весь ход повествования.

К концу третьего этапа дети экспериментальной группы самостоятельно сочиняли истории про героев сказок и мультфильмов, придумывали для них продолжение, рисовали иллюстрации.

На четвертом этапе основой целью стало создание условий для использования детьми полученных знаний в практической деятельности и обучение их нахождению нестандартных, оригинальных решений из сложной ситуации. К этому моменту у детей наблюдались серьезные изменения в коммуникативном поведении – у них появилась потребность рассказывать свою сказку другим. Поэтому некоторые дети собирали группу слушателей и рассказывали сказочные истории им. Почти все дошкольники, когда приходили родители, начинали красочно описывать героев и сюжет своей сказки. В беседах с родителями мы выяснили, что дети по дороге домой

начиняют сочинять, придумывать истории про предметы, героев мультфильмов, включают в эти истории в качестве персонажей себя, друзей, родственников. Наиболее характерным для этого этапа было проявление самостоятельной творческой активности дошкольников, выражающейся не только в играх вне занятий, но и в проведении самостоятельной поисковой деятельности. Почти все дети экспериментальной группы без побуждения со стороны воспитателя самостоятельно продолжали творческую работу над созданными ими сказками в других видах деятельности. Они рисовали книжки, лепили героев сказок, сочиняли о них песенки, собирали из бумаги и конструктора домики и обстановку для них.

Выводы: в качестве условий использования технологии ТРИЗ с целью развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста были определены следующие: обеспечение оптимального удовлетворения и развитие потребности в различных творческих ситуациях и разных видах творческой деятельности; выработка у детей положительной мотивации, желания участвовать в занятиях; создание доброжелательной психологической атмосферы, контакт с детьми, основанный на взаимопонимании и взаимодоверии; предоставление детям право выбора.

Литература:

1. Козырева, Н. А. Теремок сказок: развиваем интеллект и творчество / Н. А. Козырева // Школьный психолог. – 2007. – № 9. [Электронный доступ] http://kozyreva.ucoz.ru/load/0-3, http://kozyreva.ucoz.ru/load/20-1-0-22
2. Колосова, Н. Н. Педагогическая поддержка детей дошкольного возраста в творческой деятельности / Н. Н. Колосова // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы научно-практического семинара (г. Новосибирск,17–18 апреля 2015 г.) / под ред. Г. С. Чесноковой ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2015. – С. 76–78.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Силкина И. В.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторискогo института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУим. В.И. Вернадского»

научный руководитель: д.п.н., профессор Глузман Н.А.

Введение. Перед современным учителем ставится непростая задача формирования юной личности, с мотивацией к обучению и познанию, способной к саморазвитию, активной индивидуально-личностной позицией и сформированностью основ гражданской идентичности, при этом способной с легкостью осваиваться в столь стремительно изменяющемся, окружающем мире [3]. Для достижения данной задачи учитель обязан с креативностью

подходить к процессу обучения детей и виртуозно владеть всеми технологиями и методами формирования их умений. Среди всех изучаемых в начальной школе предметов следует уделить особое внимание математике, в частности аспекта гражданской идентичности обучающихся.

Вопросами сущности и структурой гражданской идентичности занимались Т.Г. Азимов, Л.М. Дробижева, Н.Л. Иванова, Н.Л. Лебедева, В.С. Магун, Г.Б. Мазилова, О.Д. Пахолко, М.Т. Степанянц. Проблема становления гражданственности рассматривается в работах Е.В. Бондаревской, Н.А. Борытко, Н.Н. Деменева, О.И. Донецкой, Т.Я. Железнов, А.А. Козлова, И.В. Суколенова, С.К. Тивикова, Н.Ю. Яшина.

И все же, несмотря на актуальность и изученность проблемы гражданской идентичности младших школьников такими философами и социальными педагогами как Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, И.С. Кона, Н.Д. Никандрова, Г.И. Щукиной, технологическая сторона этого вопроса все еще недостаточно разработана.

Цель исследования – систематизация и обобщение научного опыта в сфере технологий формирования гражданской идентичности младших школьников на уроках математики.

Изложение основного материала. В настоящее время накопленный научный опыт в формировании гражданской идентичности может предложить такие технологии:

- коммуникативные: беседы, диспуты и технологию «Дебаты»;
- игровые: ролевая игра;
- социально-деятельностные технологии: коллективно-творческих дел, социального проекта и социальной пробы.

Под беседой понимается обращенное к слушателю личное высказывание, нацеленное на получение обратной связи, при этом высказывание должно быть эмоциональным и отражать переживания инициатора беседы. Может проходить в виде вопрос – ответ, реплика. Тематика общения должна включать в себя морально-нравственные и гражданские аспекты, взятые из реальной жизненной ситуации, художественной литературы или сформулированной проблемной идеи, связанной косвенно с реальностью. Основная форма беседы заключается в общении учителя и обучающихся. При этом педагог должен подвести младших школьников к видению себя в сходной ситуации, при необходимости выбора того или иного решения или проблемы. Обучающиеся могут обмениваться репликами, но не должны вступать в активную коммуникативную деятельность между собой, их внимание приковано к проблеме, ситуации и учителю.

Диспут – (от латинского слова disputare, рассуждать спорить) предполагает взаимодействие учителя и обучающихся, в ходе которого педагогом целенаправленно провоцируется столкновение мнений младших школьников по вопросам гражданского выбора и самоопределения, предполагает объединение элементов диалога монолога. Диалог придает

эмоциональную окраску дискуссии, а монолог служит для выражения его логического содержания. Чаче всего учителем закладывается диспут с предложения обучающимся прокомментировать какой-либо факт, иллюстрацию, образец поведения, определенный поступок, в структуре которого сокрыта гражданско-патриотическая проблема. С помощью наводящих вопросов активизирует, направляет и контролирует как сам диспут, так и его участников, подводит к самостоятельному логическому и верному решению обсуждаемой проблемы.

Основная технология «Дебаты» заключается в приобщении младших школьников к нормам и ценностям гражданского общества, адаптация их к условиям современной жизни, обучение умениям вести полемику, отстаивать свои интересы на основе правовой базы и знаний. Для проведения дебатов происходит создание трёх команд: одна защищающая тему обсуждения, другая команда, опровергающая ее, третья взвешивает и рассуживает Важность суждений двух соперничающих команд. Учитель следит за соблюдением регламента и правил общения, эмоциональным состоянием сторон. При проведении дебатов необходимо учитывать определенные принципы:

- уважение чужой точки зрения;
- в случаи появления ситуации прямого столкновения мнений допускаются только обоснованные аргументы, домыслы и предположения недопустимы, так как бездоказательны;
- важна честность приведённых аргументов, несфабрикованность доказательств;
- умение признавать поражение и неверность своих суждений.

Важной особенностью является то, что проигравших в дебатах быть не может, главная задача их – обучение. Учащиеся вырабатывают свою нравственно-мировоззренческую позицию, учатся находить компромиссы, анализировать информацию и самостоятельно ее добывать

В ролевой игре создаётся ситуация с высоким уровнем абстрактности, в результате обучающиеся играют определенную роль по заданным правилам (при этом их собственное мнение может не совпадать с позицией того или иного персонажа).

Выделяют следующие признаки ролевой игры:

– ситуации и проблемы могут быть как вымышленными, так и реальными (в зависимости от задач которых необходимо добиться по итогам игры);

– проводиться могут в самых различных форах: моделирование ситуации, импровизационный бум, учебный суд, рассмотрения причин и последствий моральной дилеммы, а также многие другие;

– занятие своей определённой позиции на протяжении всей игра, поддержка своего уникального или шаблонного образа, стиля поведения, в процессе игры отстаивать мнение.

Необходимо отметить, что в ролевой игре педагог может получить очень важный результат гражданско-патриотического воспитания, формирование у школьников позитивных отношений к базовым ценностям общества [1].

Важным обстоятельством является добровольное желание школьника участвовать в различных мероприятиях, учитель может только мотивировать обучающихся к данной деятельности

В коллективно-творческом деле (КТД) работает механизм включения школьников в полную структуру деятельности (от решения до анализа), который порождает чувства коллективного и индивидуального авторства [2]. КТД разделяют на такие подгруппы:

– познавательные дела (при помощи математических знаний, добыча ключей и информации о своей малой родине);

– трудовые дела (проведение планировки и подсчет материалов для дальнейшего изготовления классного живого уголка);

– художественные дела (совместное изготовление плаката «Наши защитники» путем решения простых математических задач);

– спортивные дела (спортивно-математические соревнования «Ну-ка вместе, вместе дружно»);

– экологические дела (подсчет всех плодовых и декоративных растений на территории пришкольного участка в режиме урок-экскурсия «Сложение и вычитание в концентре 1-100»);

– досуговые дела (тематические минутки физической разгрузки на уроке).

Социальный проект – одна из наиболее популярных технологий гражданско-патриотического воспитания – практика разного рода волонтерских и других проектов, где цели ставит педагог и включает детей в социальную активную деятельность.

«Технология социальной пробы» – это введение школьника в социально значимые дела, организованные взрослыми, к таким делам можно отнести:

– участие ребенка в концертах для ветеранов;
– мероприятия для воспитанников детского сада;
– экологические мероприятия;
– помощь пенсионерам;
– спортивные мероприятия.

Все вышеуказанные технологии имеют свое место в системе формирования гражданской идентичности младших школьников на уроках математики. И не смотря на порой, сложность их внедрения в систему урока активно используются многими педагогами.

Выводы. На данный момент разработано достаточно много технологий формирования гражданственной идентичности младших школьников на уроках математики, но классическая классно урочная система не способствует в полной мере внедрению данных технологий в образовательный процесс. Но так как образовательная система не стоит на месте и все больше внимания

уделяется гражданскому образованию школьников, можно с уверенностью заявить, что в сором времени всё чаще учителя будут обращаться к технологиям формирования гражданственной идентичности младших школьников, в том числе и на уроках математики, что поспособствует расширению списка уже существующих и экспериментально подтверждённых формирования гражданственной идентичности младших школьников.

Литература:

1. Резник, Ю.М. Гражданское общество как идея // Социально-гуманитарные знания / Ю.М. Резник – М.: Союз – 2002. № 4. С. 108–118.
2. Семешок, Jl.M. Психология гражданской активности: особенности, условия развития / Л.М. Семешко – В.: «МОДЭК» – 2006. – 352 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Старцева Т.В.
студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУим. В.И. Вернадского»
научный руководитель: ассистент Неженская Т.В.

Введение. Формирование логического мышления младших школьников – одна из основных целей обучения в начальной школе. В рамках данного процесса важно помочь современному школьнику выработать умения и навыки, которые в дальнейшем научат его быстрее и качественнее постигать новые знания, будут способствовать более полному и эффективному усвоению фактов и понятий, предлагаемых в процессе обучения. Учитель начальных классов всегда должен помнить, что чрезвычайно важно воспитать у младших школьников потребность испытывать интерес не только к содержанию того или иного предмета, но и к самому процессу познания, преодолению разнообразных трудностей, возникающих на этом пути, к самостоятельному поиску решений, приводящих к достижению поставленной цели, помочь обучающимся в полной мере продемонстрировать собственные возможности, развивать инициативу, самостоятельность, творческий потенциал.

Цель исследования: рассмотреть особенности развития логического мышления младших школьников на уроках математики в начальной школе.

Изложение основного материала. Многие ученые считают, что целенаправленная работа по развитию логического мышления младших школьников должна носить системный характер (Е.В. Веселовская, Е.Е. Останина, А.А. Столяр, Л.М. Фридман). При этом проведение исследований специалистов по психологии (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин) дают возможность сделать

вывод, что продуктивность процесса развития логического мышления младших школьников зависит от способа организации учебной работы. Психологи отмечают, что при благоприятном стечении обстоятельств дети уже к 6-7 годам умеют достаточно хорошо мыслить. Но в условиях специально организованного, целенаправленного педагогического процесса это происходит намного быстрее и эффективнее, особенно, если в раннем возрасте с ребенком занимались родители, поощряли его самостоятельность, отвечали на сложные вопросы, заставляли думать над посильными и соответствующими возрасту задачами.

Наблюдения педагогов за деятельностью младших школьников позволило сделать вывод, что ребенок, который в начальных классах не постиг приемы мыслительной деятельности, чаще всего в средних и в старших классах будет находиться в разряде неуспевающих. Именно предметная область «Математика и информатика» направлена на формирование логического мышления.

Для полноценного развития логического мышления у младших школьников важно соблюдать ряд задач, таких как:

– обеспечение мотивации обучающихся к усвоению логических операций;

– применение системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов к формированию и развитию логического мышления детей;

– внедрение в структуру урока этапов, которые позволяют заострить внимание и сосредоточить усилия на развитии логического мышления обучающихся;

– использование на уроках специально выбранных учебных заданий с учётом возрастных особенностей мышления младших школьников;

– конструктивное применение при выполнении логических заданий наглядно-действенных и игровых методов обучения.

При формировании логического мышления младших школьников огромная роль отводится учителю начальных классов. Вопрос о потребности специфической работы учителя начальных классов для развития логического мышления обучающегося принимает своеобразную остроту по нескольким обстоятельствам: во-первых, вышли новые учебники, требующие от педагога напряженной мыслительной работы для изучения их содержания; во-вторых, перемены в российском образовании, связанные с достижением ФГОС НОО: «Всестороннее развитие личности обеспечивается единством нравственного, умственного, эстетического и физического воспитания». Умственное воспитание выступает как формирование у детей интеллектуальных умений, в состав которых входят логические приёмы мышления.

В рамках данной работы необходимо раскрыть понятие «логическое мышление».

Выдающийся педагог Р.С. Немов утверждал: «Логическое мышление – это способность ребёнка младшего школьного возраста свободно совершать

незамысловатые логические действия, такие как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, а также сложные логические операции: построение отрицания, утверждение и опровержение» [5, с. 664].

Сравнение – это соотношение предметов и явлений с целью найти тожество и различие между ними. Анализ – прием логических действий, заключающийся в изучении объекта, который делится (мысленно или практически) на составляющие (признаки, свойства, отношения), которые изучаются раздельно как части одного целого. Синтез – мыслительный прием, при помощи которого самостоятельные составляющие объединяются в целое. Сравнение подготавливает основу для использования аналогии. С помощью аналогии сходство предметов, обнаруженное в результате их сравнения, распространяется на новое свойство (или новые свойства). Абстракция – это мысленное выделение значительных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных. Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений в группы по определенным признакам, которые выделяются в процессе абстрагирования. Конкретизация – мысленный переход от общего к частному. В учебной деятельности конкретизировать – значит привести пример.

Ошибочно утверждать, что развитое логическое мышление – это природный дар. При организации определенной развивающей работы над формированием логических приемов мышления замечается заметное увеличение результативности этого процесса вне зависимости от начального уровня развития ребенка.

1. Математика дает возможность организовать конкретные формы мышления, требуемые для освоения окружающего нас мира только тогда, когда для этого будут созданы определенные условия, такие как:

1. Снабжение мотивации обучающихся к изучению логических операций в обучении. Важно не уговаривать младших школьников в необходимости совершенствования умений исполнять различные логические операции, а всячески поощрять их стремления провести обобщение, анализ, синтез и т.д. Попытка младшего школьника, пусть и неудачная, выполнить логическую операцию должна оцениваться выше, чем определённый результат приобретения знаний;

2. Реализация личностно-ориентированного подхода в развитии логического мышления. Содержание учебного материала нацелено на самостоятельное и аргументированное получение знаний младшими школьниками на основе применения и обобщения их опыта. В рамках такого обучения очень важна ориентация педагога и обучающихся на процесс обучения, а не только на результат.

Исходя из предложенных аргументов, при обучении младших школьников важно создавать в учебном процессе такие педагогические условия, которые будут способствовать проявлению самостоятельности, мыслительной активности, а значит и дальнейшему умственному развитию

детей. Если процесс обучения сводится только к накоплению знаний, не формирует у младшего школьника умение думать, не учит логическим операциям (анализу, синтезу, сравнению, обобщению), то является малоэффективным для умственного развития.

Работа по развитию логического мышления на уроках математики начинается с обучения детей решению задач. Существуют различные формы работы над задачей, при которых развитие логического мышления будет наиболее эффективным:

1. Решение задач всеми возможными способами. Этой форме зачастую уделяют недостаточное внимание из-за нехватки времени. Но это умение говорит о высоком уровне математического развития.
2. Представление ситуации, описанной в задаче (нарисовать картинку).
3. Самостоятельное составление задач учениками.

Систематичное использование на уроках математики специальных задач и заданий, нацеленных на развитие логического мышления, расширяет математический кругозор младших школьников, стимулирует активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Выводы. Анализируя труды отечественных психологов и педагогов по проблеме развития логического мышления младших школьников можно сделать вывод: в начальной школе именно предметная область «Математика и информатика» считается фундаментом формирования у обучающихся познавательных действий, в первую очередь логических. Важной задачей математического образования выступает вооружение обучающихся общими приемами мышления, пространственного воображения, развитие способности понимать смысл поставленной задачи, умение логически мыслить, усвоить навыки алгоритмического мышления.

Литература:

1. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов - н/Д: «Феникс», 2000. – 416 с.
2. Давыдов, В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / под ред. А. В. Петровского. – Москва: Педагогика, 2001. – 167 с.
3. Колмогоров, А.Н. Избранные труды. В 6-и т. Т 4 в 2 кн.: Математика и математики / А.Н. Колмогоров. – Москва: Издательство: Наука, 2007. – 382 с.
4. Кулагин И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагин, В. Н. Комоцкий. – Москва: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2003. – 404с.
5. Немов, Р.С. Психология. Книга 1 / Р.С. Немов. - Москва: ВЛАДОС, 1995. – 630 с.
6. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль: ТОО «Академия развития», 1996. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Талан А.А.
студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУим. В.И. Вернадского»
научный руководитель: д.п.н., профессор Глузман Н.А.

Введение. За время обучения в начальной школе обучающимся необходимо не только приобрести определенные знания и умения, но и научиться учиться и организовывать свою учебную деятельность. Одной из главных задач начального образования является развитие у обучающихся умения самостоятельно ставить учебные цели, прогнозировать пути их достижения, при этом контролировать и оценивать свои успехи. Это возможно благодаря формированию регулятивных универсальных учебных действий, так как именно на них базируется способность младшего школьника к организации своей учебной деятельности.

Основой исследования являются работы по изучению особенностей развития универсальных учебных действий младших школьников таких ученых, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.А. Лошкарева, А.А. Люблинская, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий. Методическим осмыслением проблемы занимались В.В. Афанасьева, А.В. Белошистый, В.А. Гусева, М.И. Зайкина, Л.В. Занкова, Т.А. Покровской, Е.И. Смирнова, Т.Г. Ходот, И.В. Шадрина, И.Ф. Шарыгина. Подходы к формированию универсальных учебных действий младших школьников активно рассматриваются А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, С.В. Молчановым, А.Н. Поддъяковым, Н.Г. Салминой и другими учеными.

Цель исследования состоит в рассмотрении путей формирования регулятивного действия целеполагания у младших школьников на уроках математики.

Изложение основного материала. Регулятивные универсальные учебные действия предоставляют возможность управлять познавательной и учебной деятельностью через постановку целей, планирование, контроль, коррекцию своих действий, оценку успешности усвоения и волевой саморегуляции. Как отмечалось выше, основным компонентом регулятивных универсальных учебных действий является целеполагание.

Под целеполаганием понимают постановку учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено обучающимися, и того, что еще неизвестно [1, с. 29].

Ранее процесс целеполагания принадлежал только учителю, но без самостоятельного определения цели, обучающиеся остаются пассивными, выступают лишь в роли объектов обучения.

Развитие умения ставить перед собой цели в начальной школе происходит поэтапно. На начальном этапе обучения дети учатся принимать

учебную задачу в готовом виде, ее формулирует учитель, но, начиная со 2 класса, поставить перед собой учебную задачу могут и обучающиеся, сначала вместе с учителем, а затем и самостоятельно [2]. Можно выделить несколько способов подведения обучающихся к осознанию цели урока: найти в тексте учебника; сообщение цели учителем; выведение из проблемной ситуации.

Организовать процесс обучения, в котором бы ученики формулировали необходимые цели очень важно. Если на уроке учитель формулирует тему и цель урока, говорит, что, когда и как нужно делать, то обучающиеся только исполняют указания педагога и цель обучающегося – сделать то, что сказал учитель. В результате, у детей складывается твердое убеждение, что учиться – значит выполнять задания учителя. Если цель формулируется младшими школьниками самостоятельно, осознается ими, это будет способствовать стремлению младших школьников ее достижению.

Следует отметить, что учебную цель необходимо ставить оптимально, «замыкать» на познавательную деятельность учащегося, чтобы ее достижение можно было проверить. Цель должна быть конкретной и нести мотивационную функцию. Она должна определять характер деятельности ученика и ставить его в роль субъекта собственной деятельности.

Очень важно, чтобы обучающиеся не только формулировали цель, а знали ее значение, выделяли способы ее достижения и предполагаемые трудности по ходу выполнения действий, оценивали, насколько успешно идет продвижение к достижению цели и насколько достигнутая цель соответствует требованиям задания [2].

В связи с этим, для формирования действия целеполагания учителю необходимы следующие условия:

– перед тем, как вводить новую учебную информацию, нужно обеспечить положительное принятие ее учениками, связанное с пониманием ими необходимости новых знаний;

– организовать на уроке учебное взаимодействие всех участников образовательного процесса;

– продумать тематическое планирование с учетом формирования действия целеполагания;

– создать соответствующую деятельность для учеников по преобразованию учебных заданий во внутренние цели обучающихся;

– использовать разнообразные приемы принятия и сохранения цели урока [4, с. 16].

Преобразование учебных действий во внутренние цели обучающихся можно достигнуть в процессе работы с различными способами принятия целей на уроке: опора на личный жизненный опыт обучающихся; использование занимательного игрового материала; создание проблемных ситуаций в процессе обсуждения; постановка цели на длительный период времени с помощью карты знаний, маршрута движения (по З. А. Кокаревой [3]).

Подробнее рассмотрим, какие специальные задания по формированию целеполагания можно включить на уроках математики в начальной школе:

1. Тема-вопрос. Учитель объявляет тему урока, а обучающиеся формулируют вопросы по данной теме. Далее ученики определяют, на какие из вопросов они уже знают ответы, на какие смогут получить ответ на уроке. На основе вопросов формулируется цель урока.

Например, тема урока «Составление таблицы умножения и деления числа 3». Формулировка вопросов обучающимися: «Что такое умножение? Что такое таблица умножения? Что такое «Таблица умножения на 3»? Соотнесение того, что уже знаем, с тем, что еще не изучали: «Мы составляли таблицу умножения на 2, но нам еще не встречались случаи табличного умножения числа 3». Обозначение цели урока: «Нам необходимо составить таблицу умножения и деления на 3».

2. Работа над понятием. Обучающимся предлагается для зрительного восприятия название темы урока, учитель просит объяснить значение каждого слова или отыскать в толковом словаре. Например, тема урока «Табличное умножение и деления числа 3». Далее, от значения слова определяется цель и задачи урока. Например, цель: составить таблицу умножения и деления на 3, задачи: составить таблицу умножения и деления на 3; обеспечить в ходе урока запоминание таблицы умножения на 3; закрепить знание таблицы умножения на 2 и др.

3. Подводящий диалог. На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. В процессе диалога учитель подводит обучающихся к тому, о чем они не могут рассказать в силу некомпетентности или недостаточно полного обоснования своих действий. Тем самым возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия. Так, на уроке по теме «Табличное умножение» обучающимся предлагался ряд заданий, решение которых сводился к вычислению одинаковых слагаемых (например, 2+2+2+2=8). Затем давалась задача: «На одну рубашку пришивают 9 пуговиц. Сколько пуговиц надо пришить на 860 рубашек?» (практическое задание, в рамках урока невыполнимое вообще). Составляя выражение 9+9+9+... обучающиеся начинают испытывать затруднение. Далее побуждающим диалогом учитель подводит к постановке цели урока.

5. Ситуация «яркого пятна». Среди большого количества однотипных предметов, слов, цифр, букв, фигур одно выделено по цвету или размеру. Через зрительное восприятие внимание концентрируется на выделенном предмете. Совместно определяется причина обособленности и общности всего предложенного.

6. Группировка. Ряд слов, предметов, фигур, цифр предлагается детям разделить на группы, обосновывая свои высказывания. Основанием классификации будут внешние признаки, а вопрос: «Почему имеют такие признаки?» будет целью урока. Например, урок математики по теме

«Двузначные числа» можно начать с предложения: «Разделите на две группы числа: 6, 12, 17, 5, 46, 1, 21, 72, 9» и др.

8. Домысливание. Первый вариант: тема урока предлагается в виде схемы или неоконченной фразы. Обучающимся необходимо проанализировать то, что они видят и определить тему и цель урока. Например, на уроке по теме «Связь между компонентами и результатом умножения» можно предложить фразу: «Арифметическое действие умножения дружит с арифметическим действием…» Обучающиеся предлагают варианты конца предложения, затем определяют цель урока. Второй вариант: предлагается тема урока и слова «помощники», которые облегчают формулировку цели: повторим, изучим, узнаем, проверим. Третий вариант: определить причину объединения слов, букв, предметов, проводя анализ закономерности и опираясь на свои знания. Для урока математики по теме «Порядок арифметических действий в выражениях со скобками» детям предлагается ряд выражений и ставится вопрос: «Что объединяет все выражения? Как провести вычисление?».

9. Проблемная ситуация. Создается ситуация противоречия между известным и неизвестным для обучающихся. Одновременно повторяются знания, необходимые для изучения нового материала. Последовательность применения данного приема: самостоятельное решение; коллективная проверка результатов; выявление причин разногласий результатов или затруднений выполнения вычисления; постановка цели урока [4, с. 20].

Выводы. Целеполагание играет большую роль в организации учебной деятельности младших школьников. При этом нужно отметить, что цель урока, которую ставит перед собой учитель, и цель урока, сообщаемая детям, хоть и созвучны, но не одинаковы. Цель урока для учителя – проекция образовательного результата, она отличается более развернутой формулировкой.

Для формирования регулятивного универсального учебного действия целеполагания: принимать, удерживать, а затем самостоятельно осуществлять деятельность средствами уроков математики по постановке учебной цели урока необходимо использовать разнообразные методы и приемы.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пос. для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]. – Москва: Просвещение, 2008. – 162 с.
2. Дорохина, В. Т. Формирование целеполагания как компонента учебной деятельности в зависимости от типа обучения / В. Т. Дорохина // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 73–82.
3. Кокарева, З. А. Диагностика сформированности действий целеполагания / З. А. Кокарева, Л. П. Никитина, Л. С. Секретарева // Начальная школа. – 2014. – №2. – С. 21–24.
4. Саранцына, О. П. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики / О. П. Саранцына [и др.] // III педагогический марафон

«Новой школе – Новое качество». Ч. 2. – Петропавловск-Камчатский. – 2012. – 42 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Халова Н. А.

студентка 2 курса магистратуры Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к.п.н., доцент Шпиталевская Г. Р.

Введение. Два последних десятилетия считаются периодом становления нового направления в образовании – экологического. Разрабатывались новые понятия, шли активные поиски эффективных методов экологического образования, создания технологии обучения и воспитания детей. Но из-за различного понимания терминов, определения целей, задач, содержания и методики экологического образования определился ряд проблем по созданию условий для формирования начал экологической культуры личности. Одним из средств воспитания экологической культуры, как необходимого компонента всех основ воспитания дошкольников, в том числе незаменимым средством развития связной речи является экологическая тропа.

Различные аспекты формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста раскрываются в исследованиях Дерябо С.Д. и Ясвина В. А [1], Николаевой С. Н. и Комаровой И. А. [2], Смирновой В.В [4], положивших начало экологическому подходу в ознакомлении детей с природой. Формированию и развитию речи дошкольников уделяла много внимания Поваляева М. А[3]. Подробно исследованы роль экологии в развитии ребёнка, способы и методы формирования и развития связной речи. Однако недостаточно внимания уделено исследованию влияния экологической тропы и её компонентов на развитие связной речи дошкольника.

Цель и задачи исследования. Обоснование возможности развития связной и эмоционально окрашенной речи посредством использования компонентов экологической тропы.

Методика исследования. Известно, что для развития мышления и речи ребенка необходима богатая чувственная, сенсорная практика и опыт, получаемые дошкольником от восприятия различных предметов, мира природы, её звуков и своего посильного участия в её преобразовании. Мы привычно считаем, что природа – это источник новых знаний о различных природных явлениях, но забываем о тесной связи природы-лекаря с природой-учителем.

Особую роль природы в развитии связной речи подчеркивал великий русский педагог К.Д. Ушинский, утверждавший, что именно непосредственное наблюдение окружающей природы может составить первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит логичность, истина самого

слова, и из которых потом само собой вытекут эмоциональная речь и понимание её грамматических законов.

Умение наблюдать, вырабатываемое в процессе познания природы, рождает привычку делать выводы, воспитывает логику мысли, четкость и красоту речи, а развитие мышления и речи идет как единый процесс. Разнообразие, яркость, красота природы, ее взаимосвязь и взаимозависимость обеспечивают доступность понимания детьми окружающего мира и оказывают существенное влияние на совершенствование их речевой и эмоциональной сфер деятельности. Ребенок учится находить и правильно определять словом последовательность явлений, взаимосвязь предметов и явлений природы, учится элементарно описывать или сравнивать, объяснять увиденное и делать выводы. Это существенно влияет на формирование таких ценных качеств правильной речи, как достоверность, рассудительность, доказательность и четкость.

Эмоциональный познавательный рассказ педагога должен увлечь и заинтересовать ребёнка. Мир природы очень велик, а территория детского сада может вместить только крошечную его часть. Однако творческий и увлечённый преподаватель сможет найти такие слова, дидактические, речевые и сюжетно-ролевые игры, что путешествие даже по небольшому отрезку экологической тропы сможет обогатить речь детей прилагательными, образными сравнениями и поэтическими выражениями. Наблюдения, подкреплённые художественным словом, будут более значимыми, чем сухой, даже очень хорошо подготовленный, рассказ педагога.

Одним из важных факторов развития связной речи является разнообразие объектов экологической тропы. Увиденное в природе больше затронет детские умы, чем картинки и фотографии. А если среди объектов исследования ещё и затеряются фигурки животных, насекомых или сказочных героев и от своего лица познакомят ребят со своим уголком, то одновременное воздействие на разные органы чувств приведёт к более высоким и положительным результатам формирования связной и эмоциональной речи.

Речевая работа на экологической тропе – третья составляющая успешного формирования речевой, особенно творческой активности детей. Сухомлинский В.А. не просто учил детей высказываться, но и вместе с детьми сочинял сказки и рассказы о различных объектах природы. Позже для детей стало необходимостью записывать свои истории. А дошкольники – великие фантазёры. И пусть они ещё не умеют писать, но рассказать взрослому свою историю сможет каждый. Привлекайте родителей к составлению книжек-малышек, и тогда ваши путешествия по экологической тропе смогут превратиться и в семейную прогулку, и в интересную книжную выставку.

Результаты исследования. Планирование работы на экологической тропе возможно осуществлять с учетом сезонных изменений и местных условий, особенностей возраста, а также специфики развивающей среды в процессе экскурсий, занятий-опытов, занятий-наблюдений, экологических игр,

конкурсов, викторин, праздников. Важно грамотно использовать земельный участок детского сада с максимальной экологической безопасностью, чтобы обеспечить на современном уровне оздоровительную, рекреационную и учебно-просветительскую функции.

Выводы. Чтобы развитие речи ребенка при ознакомлении с природой достигло более высокого уровня, необходимо целенаправленное руководство воспитателя этим процессом. Важно помнить, что только любящий природу и свою Родину педагог может донести до детских сердец всю красоту природного окружения, лекарственные свойства растений экологической тропы, а также поможет столкнуться с неизведанным и неисследованным во время путешествий. Так у детей в процессе познания природы вырабатывается умение наблюдать, рождающее привычку делать выводы, воспитывающее логику мысли, четкость и красоту речи.

Литература:

1. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов на Дону, 1996.
2. Николаева, С. Н. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами: пособие для педагогов дошкольных учреждений / С. Н. Николаева, И. А. Комарова. – М. : :Издательство ГНОМ и Д, 2009. – 128 с.
3. Поваляева М. А. Развитие речи при ознакомлении с природой / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 416 с.
4. Смирнова, В. В. Тропинка в природу. Экологическ ое образование в детском саду: Программа и конспекты занятий / Смирнова В. В., Балуева Н.И., Парфенова Г.М. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 208 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ

Чередниченко С. Ю.
студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Колосова Н. Н.

Введение. Проблема развития познавательного интереса детей – одна из самых актуальных в теории и практике дошкольного образования, поскольку интерес выступает своеобразным центром развития дошкольника, его познавательной самостоятельности, формирования позитивного отношения к результатам своего труда. Познавательный интерес оказывает влияние на поведение ребенка, на его умственную сферу, морально-этические и коммуникативные качества, обеспечивает воспитание творческой личности.

Феномен познавательного интереса как одного из факторов успешности обучения постоянно привлекает внимание исследователей, ищущих новые эффективные средства его развития. Одно из них – проектная деятельность, которая активно используется при обучении и воспитании дошкольников.

Цель статьи: охарактеризовать особенности проектной деятельности как средства развития познавательного интереса детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала. Дошкольный возраст является специфическим периодом детства, когда развитие познавательного интереса, как ценного личностного образования, становится одним из основных условий оптимального развития ребенка (Б. Г. Ананьев, Л. Н. Божович, Л. С. Выготский, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Джон Дьюи, отмечал «…прирожденное и неиспорченное состояние детства отличается горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям…» [2, с.7]. Все это является основой развития ребенка-дошкольника, суть которого заключается в приобретении жизненного опыта в интересной и значимой для него деятельности.

Такой деятельностью для ребенка является игра, и его первые проекты связаны с необходимостью, продиктованной ею: для куклы нужно построить дом, сделать кровать, нужно ее накормить, а значить, нужна посуда и стол со стулом и т.д. Рожденные в игре желания перерастают в цель, а цель – в план действий, реализуемый в труде. Это и есть проект, который является важным и необходимым видом познавательной деятельности, открывающей огромные возможности для дошкольника, позволяющий проявлять инициативность, способствующий раскрытию личностно-творческого потенциала.

Проектная деятельность представляет собой особый вид интеллектуально-творческой деятельности; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [1, с.190]. Чаще всего проект – это интегрированный процесс, объединяющий несколько областей. Он позволяет расширить образовательное пространство, придать ему новые формы и дает возможность организовать работу в разных центрах активности, что способствует развитию познавательного интереса и творческих способностей ребенка.

По мнению Е. С. Евдокимовой, использование проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, является самым оптимальным и эффективным средством, который приводит в действие все свойства личности в том числе познавательный интерес ребенка [3]. В процессе проектной деятельности у детей складываются представления о свойствах и качествах материалов и предметов, их назначении, они приобретают способность рассуждать, принимать решения, учатся мыслить. Обучение в форме

исследования, экспериментирования, применения уже имеющихся знаний в деятельности становится средством социального развития. Индивидуальные проекты перерастают в совместные. Здесь педагог является не только активным помощником, соучастником, но инициатором того чем занимаются дети, но инициатива, которую проявляет воспитатель всегда должна быть продолжением детских интересов.

Для успешной реализации проектной деятельности и развития познавательного интереса дошкольников воспитателю необходимо создать ряд условий: обеспечение психологического благополучия и здоровья детей; формирование предпосылок для поисковой деятельности и интеллектуальной инициативы; формирование умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно; развитие желания участвовать в процессе совместной проектно-исследовательской, творческой деятельности. Однако основное условие – это создание среды, обеспечивающей возникновение игр и проектов. Важно правильно организовать процесс взаимодействия, ведь здесь и будут зарождаться новые идеи.

Выводы. Благодаря оправданному и целесообразному сочетанию теории и практики проектная деятельность способствует актуализации знаний, умений и навыков у детей для самостоятельного нахождения и решения проблемы, стимулирует интересы, потребность в творческой деятельности, создает условия для сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Литература:

1. Виноградова ,Н. А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. – М. : Айрис-Пресс, 2008. – 208 с.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи. – Берлин: 1922. – 345 с.
3. Евдокимова, Е. С. Технология проектирования в ДОУ / Е. С. Евдокимова. – М. : Сфера, 2006. – 64 с.

СЕКЦИЯ

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ»

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИМИДЖА КАК НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ: ДОПОНЯТИЙНЫЙ (ДОКОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ) ЭТАП

Атаманская К. И.
ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Термин «имидж» прочно вошел в наш быт, часто применяется в разговорной речи, активно появляется в прессе. В общественном сознании все больше закрепляется представление об имидже, как об определенной ценности, от которой зависит успешность деятельности будь то человека/организации или страны в целом. Дефиниция «имидж» происходит от латинского слова imāgo, что связано с другим – imitāri, то есть имитировать, или от английского слова image, что в буквальном переводе означает образ. Существует огромное количество определений имиджа, большинство из которых свидетельствует о том, что имидж – это целенаправленно формируемый образ кого- или чего-либо в целях их широкой популяризации и рекламирования. Имидж – это общий компенсирующий механизм, ориентированный на деятельность и являющий собой фундаментальную морфему психологической активности. Он содержит в себе целенаправленно созданный образ, призванный осуществить определенное эмоционально-психологическое влияние на людей.

Опыт осмысления феномена имиджа в историческом контексте особенно тщательно изучен И. Черемушниковой, которая выделяет три основных этапа в его становлении и развитии [8, с. 4-9]. Беря за основу данную периодизацию и дополнив ее, в истории возникновения представлений об имидже описываем такие периоды: допонятийный (доконцепутальный), этап систематизации (классификации), информационно-смысловой и глубинно-исследовательский этапы.

В данной статье рассмотрим первый – допонятийный (доконцептуальный) этап.

Первые представления об имидже начали появляться еще в период родоплеменных общин и ранних форм коммуникации, что связано с желанием выделиться, придать своему образу индивидуальности, занять позицию главного в своем роде. Каждое племя для идентификации себя придумывало различные символы, атрибуты имиджа, то есть свои существенные признаки (обычаи, специфические жесты, мимика, манера говорить, одежда, украшения, татуировки, узоры, амулеты). Сегодня это также актуально для диких племен, которые живут вдали от цивилизации. По мнению этнологов, таким образом они дополняют естественный человеческий образ, строят социальную иерархию и эффективно конструируют свой визуальный имидж. Развитие трудовой деятельности (охота, собирательство, рыболовство) стало предпосылкой становления определенных «профессий», таких, как охотники, земледельцы и

ремесленники. Они также имели свои отличительные характеристики, свой специфический образ: внешний вид, орудия труда, содержание деятельности и т.п.

На развитие понятия имиджа влияли первобытные верования людей, формировавшие представления о самих себе, природе, мире, которые в свою очередь систематизировались в мифологии. Как известно, мифология представлена большим количеством персонажей, мифологическими героями, которые наделены определенными чертами и подробно прописанным внешним видом. В процессе составления мифов учитывалась атрибутика (одежда, жилье, орудия труда, охота, правила поведения), которая служила закреплению образа (как положительного, так и отрицательного) в сознании большинства людей [3, с. 26–27].

Итак, уже в период первобытного строя человек неосознанно пытался создать свой индивидуальный образ или искусственный, обобщенный образ кого- или чего-либо, который должен был закрепиться в сознании других.

Развитие представлений об имидже продолжается в эпоху Древности. Так, в Древнем Египте люди осознанно и целенаправленно работали над образом своих фараонов. На всех изображениях египетские правители находятся в окружении богов, подчеркивается их божественное происхождение. Размеры фараонов на всех рисунках больше, чем у обычных людей, что свидетельствует об их неоспоримом преимуществе [4]. А в культуре Древнего Рима можно найти такое понятие, как «imagines», что означало сделанные из воска изображения предков или восковые маски, которые были подписаны краткой характеристикой (имя, сан, деяния) [10].

В трактатах Конфуция обнаруживаем первые представления об имидже правителя. Ученый, описывая образ (имидж) современного (на тот период) руководителя, считал, что «благородный муж» должен быть «...в доброте не расточителен; принуждая к труду, не вызывать гнева; в желаниях не алчен; в величии не горд; вызывая почтение, не жесток...» [6]. Конфуций описывает как положительные, «прекрасные» качества, так и акцентирует внимание на негативных, «отвратительных» качествах, к которым он относит жестокость, грубость, разбой и жадность.

Античные философы также внесли весомый вклад в становление и развитие категории имиджа. В V веке до н. э. в Древней Греции философ Сократ призывал молодых людей обращать пристальное внимание на свою внешность и смотреть в зеркало: «красивым – чтобы не срамить своей красоты, безобразным – чтобы воспитанием скрасить безобразие». Также он отмечал, что только общение с другим «расширяет возможности общения с самим собой» и служит собственному самопознанию. Платон переосмыслил значение слова «гармония» и придал ему социальный, моральный акцент, определяя его как совокупность достоинств человека-гражданина, проявляющихся в его внешности, поступках, речах и в создаваемых личностью произведениях [7]. Аристотель считал, что для того, чтобы

убедить аудиторию, необходимо добиться ее благосклонности и симпатии. Им были сформулированы правила поведения (риторический канон) для человека, который хотел бы заслужить уважение и признание в обществе. Есть три причины, – утверждает он, – возбуждающие доверие к говорящему: ум, добродетель и благорасположение. Если слушателям кажется, что оратор обладает всеми этими качествами, то они испытывают к нему доверие, и наоборот. Пишет философ и об узнавании, которое происходит с помощью внешних признаков, основанных на воспоминаниях и умозаключениях людей [1].

«Отец медицины» – Гиппократ – большое значение уделял внешнему и внутреннему содержанию врача. Он наделял личность определенными профессиональными качествами: плохо быть слишком веселым и слишком суровым, важно иметь жажду получать новые знания, иметь внутреннюю дисциплину, личность должна обладать ясным умом, быть опрятно одетой, в меру серьезной, проявлять понимание и заботу. По воле своей должен быть человеком прекрасным и добрым, значительным и человеколюбивым [2, с. 96-112]. Суммируя вышесказанное, констатируем, что Гиппократом дается характеристика не просто имиджа (образа), а профессионального имиджа (образа врача), в структуре которого мыслитель выделяет два компонента: внутренний и внешний.

В древности человек еще не оперировал термином «имидж», но понимал, что с помощью создания необходимого образа можно оказывать влияние на людей и изменять их поведение с выгодой для себя, поэтому и представал он перед другими не таким, каким был в действительности (иллюзорный имидж).

История человечества показывает, что с каждым годом вопросам имиджа уделяется все большее внимание. Поздний период в литературе характеризуется углублением представлений об имидже и связан с именами великих ученых (Н. Макиавелли, Ф. Бэкон, А. Шопенгауэр, Г. Лебон, Ф. Ницше и др.).

Так, Никколо Макиавелли считают первым «теоретиком» имиджа. Он обосновал необходимость для государственного служащего формировать и отслеживать тот образ, в котором он предстает перед другими людьми. Вместо слова «имидж» мыслитель использует термин «личина» (маска). В работе «Государь» ученый описывает технологию завоевания и удержания политической власти посредством изменения личин правителя [5, 53-67]. Обобщим, что Макиавелли уделял особое внимание наличию соответствующей «маски» как способа достичь успехов в деятельности правителя.

Развитию понятия «имидж» также способствовали научные труды немецкого философа Артура Шопенгауэра, который, говоря о человеке, выделяет в его образе три компонента (первый – то, что можно назвать личностью в широком смысле слова, то есть все то, что дала индивиду

природа (здоровье, сила, темперамент, красота, ум); второй – все то, что человек приобрел в качестве члена общества (чины, богатство, имущество); третий – как выглядит человек в глазах других [9]. Следовательно, уже тогда были предприняты попытки описать определенную структуру образа (имиджа).

Итак, потребность людей формировать положительное отношение к себе появилось очень давно. Большинство составляющих привлекательного подобия (того, что в дальнейшем назовут имиджем) формулировались, имея под собой практическую необходимость и обоснованность (при заключении сделок, ведении переговоров, популяризации событий и т.п.). Мы видим, что постепенно происходит трансформация представлений об имидже человека, они углубляются и расширяются.

Литература:

1. Аристотель, Риторика / перевод Н. Платоновой (Античные риторики). – М. : Наука, 1978. – 320 с.
2. Гиппократ, Избранные книги / Гиппократ ; пер. с греч. проф. В. И. Руднева, ред., вступ. статья и примеч. проф. В. П. Карпова. – М. : Биомедгиз, 1936. – 736 с.
3. Гриценко, Т. Б. Культурологія : навч. посіб. / Т. Б. Гриценко, С. П. Гриценко, А. Ю. Кондратюк та ін.; за ред. Т. Б. Гриценко. – [2-ге вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
4. Крижанівський, О. П. Історія стародавнього Сходу : підручник / О. П. Крижанівський. – К. : Либідь, 2000 – 592 с.
5. Макиавелли, Н. Государь : пер. с ит. – М. : Планета, 1990. – 84 с.
6. Переломов, Л. С. Конфуций: «Лунь юй» : исслед., пер. с кит. / Л. С. Переломов. – М. : Восточная литература, 1998. – 588 с.
7. Платон, Государство : собрание сочинений, в 4-х томах, М., 1993.
8. Черемушникова, И. К. Имидж в смысловом пространстве культуры : автореф. дис. … доктора фил. наук : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Черемушникова Ирина Кабдрахимовна. – Волгоград, 2011. – 48 с.
9. Шопенгауэр, А. Афоризмы и Максимы / А. Шопенгауэр. – Л. : Издательство Ленинградский университета, 1990. – 288 с.
10. Янсон, Х. В. Основы истории искусств. Искусство древнего Рима / Х. В. Янсон, Э. Ф. Янсон. – Санкт-Петербург, 1996. – С. 67-89.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

Дерябина Е.А.

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. Особую актуальность приобретает овладение навыками произвольного самоуправления для выбора эффективных стратегий саморегуляции функциональных состояний в условиях современных реалий. Становится ясной научная целесообразность теоретического изучения механизмов, обеспечивающих решение задачи оптимизации текущего состояния, и в раскрытии системы психологических средств, позволяющих человеку осознанно и целенаправленно управлять своим состоянием.

Цели и задачи исследований. Охарактеризовать выбор структурных элементов модели индивидуальной стратегии саморегуляции функциональных состояний.

Методика исследования. В основу модели индивидуальных стратегий положены системно-деятельностная концепция психической саморегуляции состояний Л. Г. Дикой и научные разработки С. А. Шапкина [3], но в данной статье содержание этих стратегий наполнены новой сутью, соответствующей целям исследования.

Результаты исследования. Разработанная нами структурная модель индивидуальной стратегии саморегуляции функциональных состояний студентов в процессе профессиональной подготовки построена на основе проявления активационно-энергетического, эмоционально-оценочного, операционального, когнитивно-рефлексивного и мотивационно-волевого компонентов в виде двух тенденций, определяющих образование индивидуальной стратегии (рис 1.).

В данной модели были учтены основные тенденции саморегуляции функциональных состояний на основе интеграции психофизиологических, личностных, эмоциональных, когнитивных и поведенческих характеристик, выбор которых был обусловлен психологической структурой саморегуляции состояний:

1) активационно-энергетический компонент связан с органическими и функциональными затратами, направленными на достижение значимых для субъекта целей, – с одной стороны, и компенсацию факторов, препятствующих достижению этих целей, – с другой. Характеризуется динамикой ресурсного обеспечения;

2) эмоционально-оценочный компонент определяется динамикой эмоциональных переживаний, являющихся субъективными индикаторами процесса оценки саморегуляции;

3) операциональный компонент осуществляет исполнительную часть процесса саморегуляции функциональных состояний и реализуется через использование механизмов совладания.

4) когнитивно-рефлексивный компонент характеризуется совокупностью представлений о психических состояниях и способах их регулирования;

5) мотивационно-волевой компонент характеризуется совокупностью мотивов, соответствующих целям саморегуляции, и обеспечивает координацию всех компонентов.

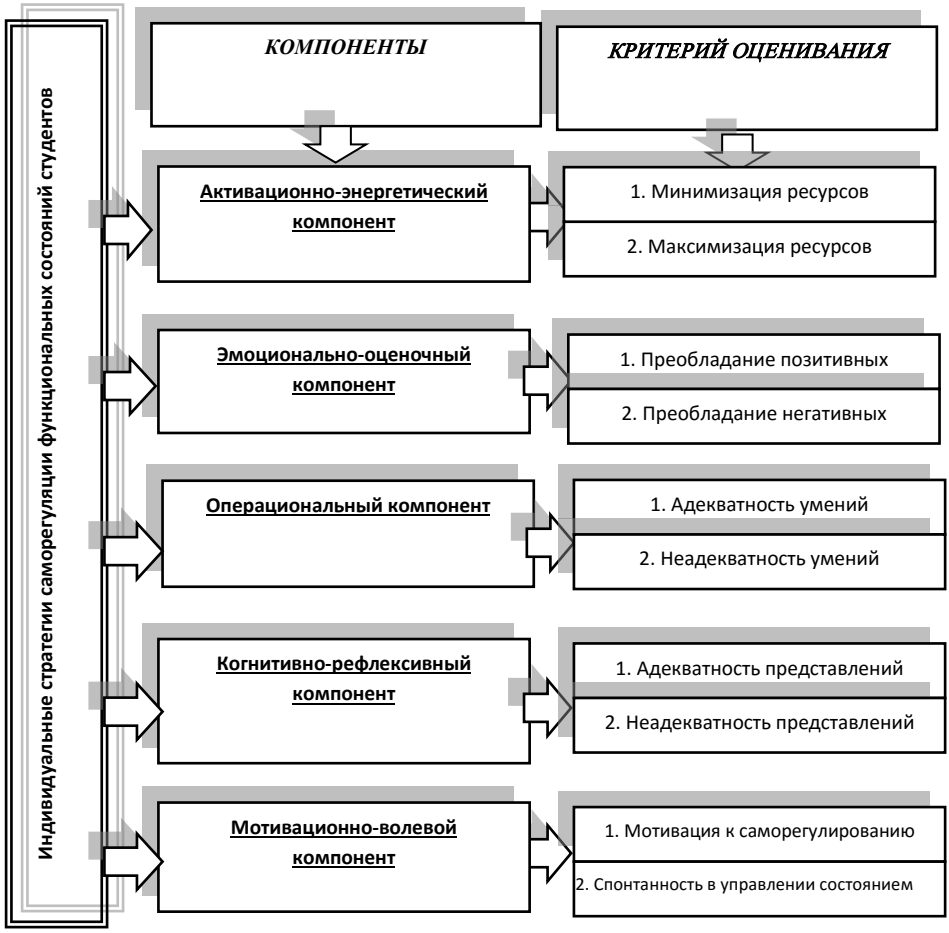

Рис. 1. Структурная модель стратегии саморегуляции функциональных состояний

Выделение именно этих компонентов было обусловлено анализом теоретических и практических исследований, в результате которого нами были определены пять классов трудностей, возникающих в процессе саморегуляции:

1) Трудности, связанные с ресурсным обеспечением деятельности [1].

2) Трудности, вызванные нарушением эмоциональной регуляции и их оценивания (дефицит позитивных эмоций, одержимость негативными эмоциями, гипоэмоциональность или гиперэмоциональность).

3) Трудности, вызванные недостаточной сформированностью и развитостью навыков и приемов саморегуляции, неадекватным и несвоевременным использованием тех или иных приемов.

4) Трудности когнитивного характера, возникают тогда, когда субъект оказывается не в состоянии осознать личную беспомощность, не способен контролировать ситуацию, у него отсутствуют или нарушены представления о её позитивном разрешении [2].

5) Четыре класса трудностей, которые перечислены выше, могут быть в известной мере разрешены благодаря влияниям мотивационно-волевой сферы.

Выводы. Определение пяти классов трудностей, возникающих в процессе саморегуляции, позволяет выделить пять компонентов стратегии саморегуляции функциональных состояний: активационно-энергетический, эмоционально-оценочный, операциональный, когнитивно-рефлексивный и мотивационно-волевой.

Литература:

1. Дикая Л. Г. Принцип полисистемности : реализация в исследованиях психической саморегуляции в триаде «деятельность-личность-состояние» / Современная психология: состояние и перспективы. Часть 1, М., ИП РАН, 2002. – С. 124–158.
2. Дикая Л. Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности : дис. ... д-ра. психол. наук / Л. Г. Дикая; Российская академия наук. – М. : [б. и.], 2002. – 342 с.
3. Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа / Под ред. Л. Г. Дикой – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1999. – 358 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Раскалинос В.Н.

доцент, к.п.н., заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.Вернадского»

Введение. Современное образование испытывает всю полноту происходящих в обществе изменений и, прежде всего, это проявляется в формировании специфической образовательной среды. Проведение педагогического консультирования становится в таком случае своеобразным структурным элементом, позволяющим осознать образовательные потребности, осмыслить образовательный маршрут, целенаправленно управлять обучением и воспитанием в условиях каждой отдельной образовательной организации.

Цели и задачи исследований. Охарактеризовать возможности

педагогического консультирования как средства развития образовательной среды.

Методика исследования. Изучение феномена среды осуществлялось в связи с возникшими на постсоветском пространстве проблемами социализации, социальной адаптации, подготовки социальных педагогов (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, И.А. Липский, А.В. Мудрик, М.И. Рожков, В.Д. Семенов и др.), истории, теории и практики функционирования и развития воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), школьной среды (Г.А. Ковалев, Е.А. Климов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.). В исследованиях «образовательная среда» рассматривалась как совокупность важнейших комплексных факторов, определяющих сущность процесса формирования личности (Е.Н. Богданов, З.И. Тюмасева), как условие развития и саморазвития личности (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова); как компонент воспитательной системы, обеспечивающий успешность развития и саморазвития личности ребенка путем разнообразной деятельности, создания сообществ, благоприятной атмосферы, самоуправления (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, Н.Л. Селиванова, В.П. Сазонов, Е.Н. Степанов); как условие самоопределения личности (О.С. Газман); как предпосылка поиска индивидуальной траектории развития личности и ее вхождения в общекультурное пространство (Е.В. Бондаревская, Н.Н. Гладченкова).

Результаты исследования. Под образовательной средой, как правило, понимают целостную качественную характеристику внутреннего уклада образовательной организации, которая определяется конкретными задачами, стоящими перед школой, набором средств для их решения. Образовательная среда в таком случае оценивается по произошедшей динамике в личностном и интеллектуальном развитии субъектов образовательного процесса, таким образом, образовательная среда приобретает характеристики развивающего и стимулирующего ресурса личностного потенциала ее субъектов. В большинстве зарубежных терминов под образовательной средой понимают социальную систему образовательной организации, ее эффективность, эмоциональный климат, личностное благополучие субъектов, особенности их микрокультуры, качество воспитательно-образовательного процесса. В отечественной психологии В.И. Слободчиков представляет теоретически проработанный подход, в рамках которого образовательная среда предстает как взаимополагание в образовательном процессе предметности культуры и внутреннего мира, сущностных сил человека, т.е как исторически сложившаяся культурная форма встречи детей, молодых, взрослых [2]. Обобщая вышесказанное можно сказать, что образовательная среда представляет собой систему педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, способствующих субъектно-

личностному развитию школьника на основе его особенностей с учетом целей общества.

Специфической особенностью образовательной среды является активность субъектов, обуславливающая взаимовлияние личности обучающего и обучающихся и их родителей, порожденное, таким образом, постоянное нарушение равновесия предъявляемых друг к другу требований и возможностей ответов на эти требования детерминирует процессы психологической адаптации к среде.

Развитие образовательной среды обнаруживает востребованность педагогического консультирования по вопросам развития образования, повышения качества образования, его направленности и другим вопросам. Консультационная деятельность в образовании отражается на стратегических и тактических вопросах развития образовательной организации, ее функционировании, проявляясь, таким образом, в образовательной среде учреждения. Н. Б. Саханский рассматривает педагогическое консультирование как область педагогического знания, граница которой очерчивается следующими объектами исследования:

– сопровождение учащегося в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом;

– оказание консультационных услуг различным субъектам социума, участвующим в образовательной деятельности (родители учащихся, различные группы населения, потребители образовательных услуг);

– научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического персонала, в том числе профессиональное консультирование по проблемам организационного, экономического, юридического развития школы [1].

Профессиональное педагогическое консультирование позволит исключить субъективность предлагаемых решений учителей и родителей, не обладающих соответствующей компетенцией. Педагог, являясь ключевой фигурой формирования образовательной среды, профессионально осуществляя педагогическое консультирование, создает условия для развития образовательной среды. Так как в таком случае сам включается и личностно-значимую профессиональную среду и инициирует собственное развитие и развитие учащихся и их родителей.

Выводы. Педагогическое консультирование представляется как детерминанта развития образовательной среды, так как не является формой озвучивания шаблонов поведения, а способствует формированию новых как профессиональных, так и личностно-ориентированных моделей поведения.

Литература:

1. Саханский Н.Б. Консультирование как область педагогического знания и образовательной деятельности / Институт управления образованием РАО. [М.] [Электронный ресурс]. − Режим доступа – URL:

http://www.iuorao.ru/attachments/292_consulting.docx
2. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Инноватро-Bennet college. – 1997. – Вып. 7. – С. 177-184.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

Симакова Э.С.
ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. В Крыму в конце XIX – начале XX века успешно функционировало около 20 социальных учреждений для несовершеннолетних разного типа (сиротские дома, детские приюты, исправительные учреждения, убежища), где бесплатно получали круглосуточный приют, достойное воспитание и образование более три тысяч детей в год. В каждом социальном заведении к концу XIX – началу XX века сложилась определенная система начального школьного образования, которое авторы мемуаров исследуемой эпохи называли умственным воспитанием.

Цель исследования: раскрыть основные тенденции системы начального школьного образования в социальных заведениях для несовершеннолетних детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX вв.

Методика исследования основана на анализе, систематизации и обобщении изученных материалов Государственного архива в Республике Крым, опубликованных источников XIX – XX вв., а также современных исследований в области истории педагогики и образования.

Результаты исследования. Под социальными заведениями (учреждениями) для несовершеннолетних детей в данном исследовании понимаются учреждения всех форм собственности, бесплатно осуществляющие присмотр, уход, социальное воспитание, обучение и дающие образование детям до 18 лет, находящимся в трудной жизненной ситуации. К данной категории детей будем относить сирот, беспризорных, подкинутых.

В конце XIX – начале XX вв. начальные школы были организованы в большинстве социальных заведений для детей в Крыму (около 20 учреждений). Это было связано с выполнением нового «Устава детских приютов» от 1891 г., а также с политикой царской власти, направленной в это время на реформы системы образования Российской империи и просвещение народных масс [3].

Начальные школы функционировали при Ялтинском городском

детском приюте (1871), Севастопольском приюте для девочек-сирот (1882), приюте для мальчиков Керченского Свято-Троицкого православного братства (1885), Севастопольском приюте для мальчиков-сирот (1893), Симферопольском исправительном приюте для малолетних преступников (1890 г., но начальная школа открыта в 1893 г.), Каратобийском земледельческом приюте для сирот, погибших в бою и раненых воинов (1915), приюте для сирот-мальчиков в Ялте (1916). Планировалось открытие начальной школы и при «Здравнице-приюте» деревни Туак Ялтинского уезда (1915), однако удалось ли осуществить задуманное – неизвестно [3]. В отчетах всех упомянутых приютов подчеркивалось, что школьная программа была утверждена Министерством народного просвещении Российской империи [4].

Известно, что в перечисленных социальных заведениях для детей были организованы следующие занятия: арифметика, русский язык, Закон Божий. Девочек также обучали рукоделию и кулинарии, на чем их образование заканчивалось, а мальчики в школе овладевали мужскими ремеслами, например, плели корзины. Ребята приюта при Православном братстве получали в дополнение основательную грамматическую подготовку [2].

В целом в становлении начального школьного образования в социальных заведениях для детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX вв. можно выделить два периода.

Первый из них начался одновременно с открытием первых социальных учреждений для сирот и беспризорных в 1854 г. и характеризовался такими особенностями:

– наличие начальной школы в подавляющем большинстве открывающихся социальных заведений для детей с 7-8 до 17-18 лет;

– первые попытки составления расписаний уроков и организации систематических занятий в начальных школах при приютах;

– отсутствие деления на классы по возрастам: обучение всех воспитанников по одной и той же программе;

– основные дисциплины в начальных школах: Закон Божий, русский язык (грамматика), чтение, арифметика, церковное пение;

– наличие в курсе всех начальных школ дисциплин прикладного профессионального цикла: для девочек – рукоделие, шитье, вязание, ведение домашнего хозяйства, кулинария; для мальчиков – ремесла (ремонт обуви, плотничество, ковка, колесно-экипажное дело и др.);

– роль учителя в школах многих социальных заведений выполняли священнослужители;

– ведение уроков считалось сугубо мужским занятием, женщин допускали лишь к воспитательной работе;

– недостаточное внимание руководства большинства социальных

учреждений вопросам школьного образования воспитанников (отсутствие специальных помещений для школ, удобной мебели, учебных пособий);

– наличие четкого расписания занятий лишь в некоторых заведениях призрения несовершеннолетних;

– преимущественное внимание к качеству образования мальчиков, нежели девочек; наличие возможностей юношей, выпускников приютов, поступать в средние и высшие образовательные учреждения Крыма.

Второй период развития начальных школ в социальных заведениях начался в 1891 г., когда был утвержден новый устав детских приютов Ведомства императрицы Марии. Как уже говорилось, он обязывал социальные учреждения давать начальное школьное образование всем своим воспитанникам. Кроме того, конец XIX в. – время стремительного промышленного подъема Российской империи и острой нехватки квалифицированных кадров для производственных сил страны. Это вынуждало царскую власть уделять пристальное внимание обучению неграмотных народных масс. Немаловажным являлось то, что по сравнению с другими регионами страны Таврическая губерния по степени распространения грамотности занимала одно из первых мест [1]. Образованные и интеллигентные люди своего времени, живущие в Крыму, понимали важность обучения широких народных масс всех сословий для развития и процветания родного края. Данными объективными обстоятельствами обусловлены характерные особенности второго периода развития начального образования в социальных заведениях для детей:

– открытие и обустройство начальных школ во всех социальных учреждениях для несовершеннолетних, кроме колыбелей для подкидышей;

– государственное регулирование (Министерством Народного Просвещения) учебных планов и программ начальных школ;

– появление в начальных школах при приютах четкого расписания уроков и систематических занятий;

– обогащение учебных планов начальных школа в некоторых социальных заведениях такими предметами как география, история и др.;

– совершенствование педагогической методики преподавания учебных дисциплин, воспитательной работы;

– увеличение количества квалифицированных педагогических кадров в социальных заведениях, появление среди них женщин – учительниц;

– сохранение преимущественного внимания к качеству образования мальчиков, нежели девочек; расширение возможностей юношей, выпускников приютов, поступать в средние и высшие образовательные учреждения;

– отсутствие возможности для подавляющего большинства девочек-выпускниц социальных заведений бесплатно поступать в средние и высшие образовательные учреждения по направлениям приютов или стипендиям

благотворительных организаций.

Выводы. Таким образом, начальное школьное образование в социальных заведениях для детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX вв. было организовано на достаточном для того времени уровне. Подавляющее большинство выпускников приютов имели начальное образование, а также возможность продолжать обучение в средних, а при наличии способностей – и в высших учебных заведениях Таврической губернии. Количество и объем изучаемых дисциплин в начальных школах при социальных учреждениях мало чем отличались от таковых в других общеобразовательных школах полуострова. Однако, к концу XIX в. в Таврической губернии так и не удалось решить главную проблему народного просвещения – осуществление всеобщего обучения. По статистике, только около 20% крестьянских детей посещали школы, а большая часть детей школьного возраста оставалась вне школы [1]. Следовательно, выпускники приютов имели больше шансов на получение начального образования, а затем и среднего, нежели несовершеннолетние, воспитывающиеся вне социальных заведений.

Литература:

1. Кучерганская А. В. Роль земств в развитии начального образования в Таврической губернии во второй половине XIX века // Культура народов Причерноморья. – 1997. – №2. – С. 278.
2. Маркевич А.И. Симферопольский детский приют имени графини А.М. Адлерберг: к шестидесятилетию существования: краткий, исторический очерк / А.И. Маркевич. – Симферополь : Таврическая губернская типография, 1915. – 71 с.
3. Симакова Э.С. Общая характеристика типов социальных заведений для детей в Крыму во второй половине XIX – начале XX века / Э.С. Симакова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта : РИО КГУ, 2014. – С. 257-263.
4. Отчет Керченского городового попечительства Мариинского детского приюта за 1910 г. – Керчь : тип. Нутиса, 1911. – 50 с.

ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Фадеев В.И.

к.психол.н., доцент *кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

Введение. Каждая социально-экономическая система ориентирована на развитие определенной образовательной модели, которая наиболее полно воплощает ее приоритеты. Особенно большие трудности возникают тогда, когда социальные и экономические институты страны находятся в

стадии становления и легко поддаются внешним воздействиям. Сегодня государственные и бизнес структуры столкнулись с целым рядом проблем, в решении которых высшее образование играет важную роль.

Необходимость обеспечения развития образования, адекватного использования модернизационного ресурса национальной образовательной системы, вывода ее на уровень мирового качества и конкурентоспособности отмечается в программных документах Российской Федерации. При этом, государственная политика в сфере образования в основном регламентируется с помощью Федеральных целевых программ.

Анализ особенностей роли образовательных ресурсов в системе организаций высшего образования исследуются в работах М. Б. Алексеевой, М. П. Булатова, Е. Н. Геворкян, А. В. Глузмана, Ю. П. Дудника, С. Г. Ковалева, А. В. Кочемазова, А. В. Хуторского и др.

Цель статьи: заключается в рассмотрении и теоретическом обосновании функций образовательных ресурсов, которые выполняют организации высшего образования.

Результаты исследования. Субъекты, благодаря которым происходит формирование предложений и при благоприятных условиях развивающие образовательные ресурсы (образовательные, информационные, научные организации) выполняют ряд функций, способствующие наиболее полной реализации задач профессионального становления.

Важными функциями высшего образования, как отмечает С. Я. Батишев, является социальная и профессиональная функция [1]. Социальная функция проявляется в непосредственном участии в становления экономики страны, исследование его общественных задач и на данном основании исправления структуры содержания образования, движения профессионального развития обучающихся как будущих профессионалов, кроме этого проведение общественной экспертизы.

При этом, профессиональная функция реализуется в самом педагогическом процессе в различных направлениях подготовки при формировании профессиональных компетенций.

На необходимость стимулирующей функции вузов указывает Н. М. Шевченко [5]. Она отмечает, что потребности рынка труда должны стимулировантъ образовательные организации к модернизации образовательных программ.

Как замечает М. Коулз [6], высшие учебные заведения должны способствовать модернизации содержания образования, формулировке исчерпывающего набора утверждений о том, чего достигнет тот, кто учится, после успешного завершения обучения; точному определению ключевых задач образовательной программы; обеспечению взаимодействия между преподаванием, обучением и оценкой; обеспечению четких формулировок достижений и качеств, принадлежащих к квалификациям, отвечающим

интересам работодателей, учебных заведений и гражданского общества; развитию процесса официального признания квалификаций граждан и повышению прозрачности квалификаций, что будет способствовать переносу зачетных единиц и развитию мобильности обучающихся.

Важнейшей функцией, которую выполняют высшие учебные заведения, как указывает М. М. Макарова [4], является профессиональная дифференциация и формирование социально-профессиональных групп, различающихся по содержанию и условиям труда.

В этом контексте целесообразно учитывать исследования Е. Н. Геворкян [2], указывающая, что к функциям производителей образовательных ресурсов относятся: обучение не только знаниям, умениям и навыкам, но и предпринимательским способностям; производство и оказание сопутствующих образовательных услуг; предоставление информационно-посреднических услуг, к которым можно отнести профориентацию. При этом она подчеркивает, что только 56% абитуриентов выбирают образование для реализации своих способностей.

По мнению Л. И. Гончаровой [3] основными функциями высшего образования являются те из них, которые связаны с подготовкой будущих профессионалов: а) обеспечения воспроизводства квалифицированных специалистов в экономике; б) установление пропорций между подготовкой будущих професионалов и запросом со стороны рынка труда на их подготовку с последующей реализацией; в) регулирование спроса и предложения на услуги образовательных организаций; г) ценообразование на рынке услуг образовательных организаций; д) формирование конкурентоспособных услуг со стороны образовательных организаций и, соответсвующая, в связи с этим, дифференциации этих организаций; е) формирование научно-технического интеллектуального потенциала общества; ж) удовлетворения специфических потребностей людей в культурном и личностном саморазвитии и т.д..

Выводы: Обобщая вышесказонное считаем, что производители образовательных ресурсов (образовательные, информационные, научные организации и индивидуальные предприниматели в сфере образования) выполняют следующие функции:

1) стимулирующую (разработка вариативной составляющей образовательных стандартов высшего образования с участием всех заинтересованных сторон, обеспечение четких формулировок компетенций, соотнесенных с профстандартами; профессиональная ориентация будущих обучающихся, предоставление информационно-посреднических услуг всем субъектам);

2) производственную (производство образовательных ресурсов в форме необходимых компетенций с участием всех заинтересованных сторон);

3) регулирующую (обеспечение взаимодействия между преподаванием, обучением и оценкой, оценка эффективности подготовленности выпускников

вуза, учебных программ и планов, выработка рекомендаций по повышению этой эффективности, мониторинг эффективности образовательных ресурсов высшего образования).

Литература:

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика. - Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. - 456 с.
2. Геворкян Е.Н. Рынок образовательных ресурсов: аспекты модернизации : монография / Е. Н. Геворкян. – Москва : Market DS, 2005. – 358 с.
3. Гончарова Л.И. Сущность рынка образовательных услуг как социально-экономической системы [Текст] / Л.И.Гончарова / Вестник Самарского государственного экономического университета, 2009, №9 (59). – С.26-29.
4. Макарова М.Н. Реализация основных типов воспроизводства образовательного потенциала в современном обществе [Текст] / М.Н.Макарова / Вестник Удмуртского государственного университета, 2006, №3. – С.56-67.
1. 5 Шевченко Н.М. Институциональные исследования в структуре инновационных методов управления образовательным потенциалом университетов. [Текст] / Н.М.Шевченко / Социология науки и технологий, 2012, Том 3, №1. – С.60-65.
5. Coles M. A Review of International and National Developments in the Use of Qualifications Frameworks / ETF Project Number WP06-42-05 : Work Programme 2006 [Electronic resource]. – Mode of access: www.etf.europa.eu/

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЕВПАТОРИЙСКОГО ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ НАУК (ФИЛИАЛ) ФГАОУ ВО «КФУИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»

Фадеева М.В.

доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. В условиях современных процессов, связанных с модернизацией отечественного образования, проблема изучения образовательной среды изучается достаточно активно и плодотворно. Высшее учебное заведение – это сложная организация, которая функционирует по четко определенным законам и правилам, и решает очень важную задачу – обучение и воспитание квалифицированных конкурентоспособных специалистов.

Вопросами, связанными с определением понятия «образовательная среда», ее структурой и показателями занимались такие ученые: В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь, О.С. Лебедев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.

Проблема психологической безопасности личности в общем и в образовательной среде, в частности, выступала предметом исследования следующих ученых: И.А. Баева, Т.Н. Березина, Т.С. Кабаченко, В.В. Ковров И.В. Кондакова, О.И. Муравьева, Н.Т. Оганесян, В.П. Соломин, О.В. Шатровой и др.

Цель и задачи исследований: проанализировать уровень психологической защищенности студентов первого курса к образовательной среде Евпаторийского института социальных наук.

Результаты исследования. В исследовании приняло участие 84 студента первого курса специальностей «Начальное образование», «Психолого-педагогическое образование», «История», «Филология».

Для выявления отношения студентов к образовательной среде Евпаторийского института социальных наук были использованы такие методики:

1. Анкета для студентов (адаптирована) «Диагностика психологических условий образовательной среды» (И.А. Баева) [3];

2. Анкета-опросник для студентов «Психологическая диагностика образовательной среды» (И.А. Баева) [1];

3. Анкета «Оценка психологической атмосферы в коллективе» (по А.Ф. Фидлеру).

Так, по методике «Диагностика психологических условий образовательной среды» (И.А. Баева) 27,5% студентов отмечают высокую интенсивность нагрузки в институте, 2,5% - среднюю и 70% низкую интенсивность учебной нагрузки, 42% отмечают высокий уровень эмоционально-психологического комфорта, 13% - средний уровень и 45% низкий уровень эмоционально-психологического комфорта. 53% студентов отмечают высокую степень удовлетворенности своим институтом, 5% - среднюю степень и 42% - низкую степень удовлетворенности институтом. 33% студентов отметили высокую степень демократичности образовательной среды, 20% - среднюю и 47% - низкую степень демократичности образовательной среды. 60% студентов отмечают высокий уровень содействия развитию познавательной мотивации, 12% - средний и 28% - низкий уровень содействия развитию познавательной мотивации. 76% студентов показали высокую степень удовлетворенности качеством образовательных услуг и 24% - низкую степень удовлетворенности качеством образовательных услуг.

Анкета-опросник И.А. Баевой «Психологическая диагностика образовательной среды» направлена на выявление отношения к образовательной среде ВУЗа, значимых характеристик образовательной среды ВУЗа и удовлетворенность ими, а также на выявление уровня защищенности от психологического насилия во взаимодействии.

В результате исследования 91,5% студентов первого курса имеют позитивное отношение к образовательной среде ВУЗа, 5% - нейтральное и

3,5% - негативное отношение.

Эта же методика И.А. Баевой была направлена на изучение уровня защищенности студентов от психологического насилия во взаимодействии. По этому показателю были получены такие результаты: 45% студентов – «вполне защищен», 42% - «защищен», 10% студентов «затрудняюсь сказать, 2% - «не защищен» и 1% - «полностью не защищен».

Данные результаты говорят о том, что большинство студентов (87%) чувствуют себя защищенными в образовательной среде ЕИСН, следовательно, по показателю «низкий уровень психологического насилия» можно говорить о психологической безопасности образовательной среды Евпаторийского института социальных наук для студентов первого курса.

Результаты исследования психологической атмосферы в коллективе: 58,4% студентов имеют положительную оценку психологической атмосферы в коллективе, 26,2% - нейтральную и 15,4% - отрицательную оценку психологической атмосферы в коллективе.

Выводы. Данные, полученные в результате анализа состояния психологической безопасности и комфортности образовательной среды для студентов первого курса Евпаторийского института социальных наук свидетельствуют о в целом положительном психологическом климате в институте, об общей удовлетворенности студентами условиями образовательного процесса, о защищенности от психологического насилия во взаимодействии с участниками образовательного процесса.

Таким образом, анализ отношения студентов к образовательной среде Евпаторийского института социальных наук может выступать инструментом менеджмента качества подготовки студентов, оптимизации учебно-воспитательного и научного процессов, является фундаментом для взвешенных управленческих решений, для оценки качества психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса.

Литература:

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И.А. Баевой – М. : Изд-во «Нестор-история, 2011 – 272 с.
2. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты – М. : Изд-во РАГС, 1998 – 125 с.
3. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. – СПб. : Речь, 2006. – 288 с.
4. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин – М. : Сентябрь, 2000. – 128 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРЫМСКОГО РЕГИОНА

Хитрова А. В.
к.п.н., старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. Социально-политические, экономические и правовые условия, возникшие в Крымском регионе, повлияли на различные процессы в гражданском обществе, прежде всего, на социализацию личности, а точнее, ресоциализацию, в том числе и младших школьников. Гражданственность в такой ситуации, рассматривается нами как один из главных показателей социализации личности в условиях новой реальности и является результатом усвоения младшими школьниками разных социальных ролей. Так, меняется объект исследования, в данном контексте – это процесс социального воспитания личности, где гражданственность как самостоятельная категория выступает и катализатором, движущей силой, и одной из составляющей воспитания личности младшего школьника.

В современных исследованиях, посвященных вопросам социализации личности младшего школьника, отмечается, что это интегративный процесс сознательного усвоения готовых форм и способов социальной жизни в ходе выполнения детьми разных социальных ролей.

Необходимость успешной социализации человека обусловливает потребность поиска современных способов, форм, методов и средств воспитания, в условиях которых формирование гражданственности представляет собой не столько результат, сколько механизм, обеспечивающий активную гибкость, социальную значимость, деятельность личности в социуме (микросоциум для младших школьников).

Цели и задачи исследования. Эффективность процесса социализации личности младшего школьника в гражданское общество обеспечивается комплексом условий:

1) трансформацией сознания: с уровня отрицания и неприятия до полного принятия и понимания;

2) выработкой новых форм, способов и моделей поведения (выбор определенной социальной роли);

3) активной гибкостью.

Методика исследования. Социальное воспитание направлено, прежде всего, на успешную социализацию личности, где раскрытие индивидуальных возможностей необходимо для наиболее полной реализации себя в обществе.

Первым, кто предложил обновленную парадигму социального воспитания был А. В. Мудрик. По мнению ученого, в качестве отличительных черт социального воспитания выступает многоуровневый процесс усвоения знаний, норм поведения, отношений человека в обществе [3].

Ученый разрабатывает теорию социального воспитания в условиях культурного шока, понимаемого как конфликт старых и новых культурных норм и ориентаций общества, которое человек покинул, и общества, в которое он попал. Особое значение, по мнению А. В. Мудрика, в процессе социального воспитания приобретают ресоциализация и воспитание активной гибкости [3].

Социализация – процесс усвоения индивидом социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения общества.

Ресоциализация – это процесс изменения ставших неадекватными ценностей, норм и отношений человека в соответствии с новыми социальными условиями и предписаниями.

Активная гибкость – это неригидное отношение к усвоенному опыту, вариативность и самостоятельность создания жизненного плана, наличие внутренне мотивированной активности, направленной на достижение своих целей [3].

Л. Е. Никитина рассматривает социальное воспитание как макротехнология общественного развития. Автор считает, что стратегический смысл и цель разрабатываемой теории заключается в обеспечении позитивной социализации подрастающего поколения, его духовно-нравственного становления, воспитании детей гражданами российского демократического общества, способными реализовать свой личностный потенциал в интересах общественного и личного прогресса, осуществлять самостоятельный выбор в пользу гуманистических общечеловеческих и национальных ценностей. Соответственно общественное (профессиональный и непрофессиональный уровни) и семейное воспитание должал быть сфокусировано на достижении целей социализации и саморазвития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности. Основным содержанием воспитания становится технологически обеспеченная педагогическая поддержка процесса социализации и саморазвития [4].

Результаты исследования. На основании рассмотренных и проанализированных подходов к определению социального воспитания, процесса социализации младших школьников в условиях Крымского региона, особое значение приобретает процесс ресоциализации через призму формирования гражданственности личности. При этом, гражданственность выступает неким катализатором сформированости гражданского сознания, выработкой четкой позиции (в противовес существовавшей – пассивного наблюдателя) в рамках правового поля, где важно не только выполнять определенные обязанности, но и уметь пользоваться своими гражданскими правами.

Выводы. Процессы трансформации общества Крыма сопровождаются не только изменением внешнего оформления (статус: отдельный регион – полноправный субъект РФ), но и глобальными внутренними процессами, что

влияет на состояние общества в целом, отдельного человека, в частности. Речь идет о выработке механизмов формирования гражданского общества, а также про отдельные аспекты развития новых форм мышления, что выступает результатом успешной социализации личности и сформированностью гражданственности.

Литература:

1. Бочарова, В. Г. Социальное воспитание учащихся / В. Г. Бочарова, Б. П. Битинас // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов-на-Дону, 1993. – Ч. 1.
2. Мудрик, А. В. Социализация : вчера и сегодня / А. В. Мудрик. – М., 2006.
3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – М., 2005.
4. Никитина, Л.Е. Концепция «Воспитание как макротехнология общественного развития» // Никитина Л.Е., Тетерский С.В., Голованов В.П., Потаповская О. М. Воспитание как социокультурный феномен : концепции развития / ФГУ «Государственный НИИ семьи и воспитания. – М., 2007.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Каюмова А. С.

студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеев В.И.

Введение. Зачастую при наступлении у ребенка подросткового возраста семья в целом начинает испытывать трудности. Родителям начинает казаться, что ребенок их не слушает и не слышит, и, что он катится по наклонной, а ребенку подросткового возраста наоборот кажется, что родители его не слышать и не хотят понять, и принять таким, какой он есть. На этой почве регулярные скандалы, ссоры и недопонимания в семье. Необходимость данной темы заключается в том, чтобы родителей с помощью психолого-педагогического консультирования научить понимать, принимать и слышать своих детей. Зачастую неправильная позиция родителей ведет к разладу во взаимоотношениях с ребенком, а все потому, что родители просто не знакомы с возрастными особенностями детьми и им непонятно как ребенок в один миг начал от них отдаляться. Педагог-консультант призван помочь родителям в их сложном положении, заняться консультационной и просветительной деятельностью, вооружить родителей необходимыми знаниями по общению с их детьми. И такая консультационная работа имеет свою структуру и особенности, которые будут рассмотрены в

работе.

Цель статьи: заключается в рассмотрении и теоретическом обосновании психолого-педагогических особенностей консультирования родителей, которые воспитывают детей подросткового возраста.

Результаты исследования. Психолого-педагогическое консультирование родителей относительно проблем развития их детей на сегодняшний день является наиболее востребованной сферой практической психологии. Поэтому психолог-консультант должен знать специфику этого вида работы. Но прежде, чем разбирать специфику необходимо разобраться с категориальным аппаратом данной темы.

Р. С. Немов полагает, что психологическое консультирование – это такая сфера профессиональной деятельности психолога, которая требует обязательной специфической профессиональной подготовки (знание общей психологии и возрастной, педагогики, психодиагностики) [4].

Сообразно дефиниции А. Л. Венгеровой психолого-преподавательское консультирование – вид личного психологического консультирования в соответствии с проблемами психического формирования, учебы и обучения обучающихся. Психолого-педагогическое консультирование формулирует свои цели на коррекцию психического развития индивидуума [7].

Кризис подросткового возраста является самым сложным из всех возможных кризисов, с которыми сталкивается ребенок в процессе своего развития. В это время ребенок начинает впервые знакомиться с собой, заглядывать внутрь себя, что приводит его к странному поведению, он не понимает, что с ним происходит. Перед консультантом стоит задача – осознавая психологические и физиологические особенности кризиса подросткового возраста донести до родителя эти знания и научить их поддерживать и помогать ребенку на пути его взросления [3].

На основе различных подходов к консультационной деятельности, можно выделить три этапа работы консультанта с родителями имеющих детей подросткового возраста.

1 этап. Сбор информации о ситуации во взаимоотношениях (совокупность сведений о семье и о каждом его члене, психологические защиты, установки, «комплексы» и другие психологические самоограничения).

2 этап. Определение проблемы со слов родителей или педагогов. Педагог-психолог не в силах решить абсолютно все проблемы клиента, но его обязанность в том, чтоб ограничить негативные факторы за имеющееся время. На этом этапе даются рекомендации по решению проблемы и конфликта. Только так возможен быстрый эффект преодоления проблемных ситуаций, которые удовлетворят и человека, и специалиста.

3 этап. Временный характер носит психолого-педагогическая помощь. После того, как проблема разрешится. Клиент имеет право прийти к специалисту. Специалист самостоятельно не обязан постоянно помогать

семье, а только в тот момент, когда того просит человек. Такой характер психолого-педагогической помощи зависит от того, чтобы человек чувствовал себя свободно и в силах самостоятельно справляться со своими проблемами. Необходимо помочь родителям увидеть мотивы поступков их детей [3].

Выводы. В статье были рассмотрены особенности подросткового возраста и как кризисы подросткового возраста сказывается на семейной атмосфере, и на внутрисемейных отношениях между родителями и детьми. Выяснено, что родитель из-за своей психолого-педагогической неосведомленности, не знает, чем вызывается такое вызывающее и противостоящее поведение подростка. Родителям зачастую тяжело осознать тот факт, что его ребенок подросток уже вырос, а не маленький как привыкли считать родителей. Психолог консультант призван оказать помощь обратившимся семьям и детям подростково возраста: выслушивает, выясняет, что же является истинной причиной того или иного конфликта, и после этого разрабатывает рекомендации для семьи. Также, консультант консультирует не только родителей, но и детей в отдельности от родителей. Только семья сама в праве решать, следовать рекомендациям специалиста или нет. Таким образом, психолого-педагогическое консультирование носит временный характер, и право выбора лежит за клиентами. Обязательно требование к психологу быть профессиональной подготовленным специалистом.

Литература:

1. Алешина, Ю.Е Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – Изд. 2-е. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.
2. Гусакова, М. П. Психологическое консультирование / уч. пособие М. П. Гусаковой. – Москва : Эксмо, 2010 – 288 с.
3. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М. : Гардарики, 2005. – С.96
4. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 528 с.
5. Олифирович, Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. – СПб. : Речь, 2006. – 260 с.
6. Психология подростка : [«трудный» возраст от 11 до 18 лет]: учебник : [полный курс / Дандарова Ж. К., Кон И. С., Костромина С. Н. и др.] ; под ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. – 480 с.
7. Психология развития. // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред. -сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
8. Хозиев В. Б. Психологическое консультирование родителей / уч. пособие В. Б. Хозиев, М. В. Хозиева, С. В. Дзетовецкая. – М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2008. – 504 с.

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ОКАЗАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

Кептене М. Ф.
магистрант кафедры педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., старший преподаватель Хитрова А. В.

Введение. Семья является многогранным социальным образованием. Она входит в предмет изучения социологии, психологии, педагогики, а также других гуманитарных наук. По своей сущности семья является базовым социальным образованием. Среди категорий семей, которые нуждаются в социально-педагогической поддержке, особое место занимает молодая семья. Основополагающим моментом здесь является процесс перехода от состояния личной независимости к состоянию взаимозависимости супругов. В это же время, как правило, происходит и процесс дифференциации от родительской семьи. Устанавливаются новые границы общения с друзьями и родственниками, разрешаются конфликты между личными и семейными потребностями.

В таких условиях актуальным становится вопрос подготовки будущих социальных педагогов к оказанию социально-педагогической поддержки молодой семье.

Цель исследования: заключается в раскрытии сущности понятия готовности будущего социального педагога к оказанию социально-педагогической поддержке молодой семье.

Задачи исследования: определить компоненты, критерии и показатели готовности будущих социальных педагогов к оказанию социально-педагогической поддержке молодой семье.

Формирование готовности социального педагога является процессом динамическим, требующим использования различных подходов, методов и технологий подготовки.

Особое внимание заслушивает понятие готовности. Как социальная установка, готовность представляет собой предрасположенность, которая предшествует выполнению деятельности, она традиционно включает когнитивный (владение знанием предметного содержания готовности), эмоциональный (отношение к содержанию готовности объекту ее приложения; регуляция процесса и результата проявления готовности) и конативный (проявление в разных ситуациях) компоненты [4].

Наиболее полное определение готовности к педагогическому труду дано В.А. Сластениным, который рассматривает готовность как совокупность качеств личности, обеспечивающих ей успешность в выполнении профессионально-педагогических функций. К показателям этой готовности он относит «способность к идентификации себя с другими, или перспективную

способность; психологическое состояние, отражающее динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность и др. Она (готовность) включает также эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание, профессионально-педагогическое мышление, т. е. такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованные объяснения успехов и неудач, предвидеть результаты работы» [6, с. 3-12].

В литературе готовность к социально-педагогической деятельности рассматривается через профессиональную готовность специалиста. Так, исходя из понимания социально-педагогической деятельности как особого вида профессиональной деятельности, сущность которой заключается в деятельности субъекта по преобразованию социальной ситуации, процесса, явления в социуме соответственно педагогическим целям и задачам, – В. Ш. Масленникова рассматривает профессиональную готовность социального педагога как систему интегративных личностных образований, находящихся в координированных и субкоординированных взаимодействиях и охватывающих информационные образы, диспозиционно-интенциональные характеристики определенного вида, а также психические черты и свойства специалиста, реализующиеся в социо-педагогической деятельности [5].

В.В. Воронова, осмысливая специфику и направленность подготовки социальных педагогов в учреждениях различного типа, предлагает условно определять готовность в рассматриваемом контексте как интегрированное качество специалиста, позволяющее ему быстро адаптироваться к профессиональной деятельности, профессионально совершенствоваться и непрерывно повышать квалификацию [3].

Соглашаясь с позицией Л.А. Александровой, отметим, что мотивационно-волевой компонент готовности социального педагога к работе с молодой семьей, характеризуется следующими признаками:

– искреннее проявление профессионального интереса к изучению, разрешению трудной жизненной ситуации для молодой семьи;

– эмоционально-волевое переживание трудной жизненной проблемы как конструктивной задачи в сложившейся ситуации, требующей эффективного решения проблемы и одновременно с этим дающей педагогу возможность получения новых знаний о себе и о супругах;

– осознание того, что эффективное разрешение трудной жизненной ситуации возможно только в процессе тесного сотрудничества с молодыми супругами и тесном общении с ними;

– позитивный настрой специалиста на работу с молодыми семьями, испытывающими те либо иными проблемы;

– личная заинтересованность в продуктивных результатах разрешения

трудных жизненных ситуаций молодых семей [1].

При этом автор учитывает то, что деятельность, связанная с социально-педагогической поддержкой, определяет необходимость развития способности к анализу профессионального общения, самоуправлению, саморегуляции, самокоррекции в профессиональной деятельности.

Разделяя позицию Л.Е. Варфоломеевой, следует указать пять уровней готовности студентов к предстоящей деятельности:

1. Высший. Характеризуется положительным отношением будущего социального педагога и ярко выраженной потребностью в профессиональной деятельности еще до начала педагогической практики; глубоким знанием научного базиса; умением быстро накапливать знания.
2. Высокий. Характеризуется положительным отношением к профессии, приходящим только лишь в процессе практической деятельности; хорошим знанием специальности; интересом к творчеству.
3. Достаточный. Характеризуется устойчивым и глубоким интересом к специальности и отдельным аспектам профессиональной деятельности. Однако будущий социальный педагог, как правило, полностью не уверен в своих силах. Присутствует малая инициативность. После консультаций проявляется положительное отношение к профессии и удовлетворенность сделанным выбором.
4. Малый. Характерной является неопределенность в отношении выбранной специальности. В ходе практической деятельности наблюдается отсутствие устойчивого успеха. В итоге практики отношение к профессии остается неопределенным.
5. Минимальный. Проявляется в отрицательном отношении к перспективе быть социальным педагогом, отсутствии интереса к подопечным. В своих действиях не приближают ожидаемый от них результат.

Исходя из вышеизложенного, выделим следующие компоненты готовности к социально-педагогической деятельности – личностный, деятельностный, когнитивный, мотивационный.

Мотивационный компонент подразумевает наличие системы целей, потребностей и мотивов, которые побуждают социального педагога совершенствовать свои профессиональные знания и мастерство, быть активным в профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент позволяет удовлетворить и развить потребности, профессиональные мотивы и интересы, ценностные ориентации будущего социального педагога, который не сможет успешно решать стоящие перед ним профессиональные задачи, не владея необходимыми знаниями о предмете своей деятельности, о способах, средствах, приемах и технологиях эффективного решения этих задач.

Деятельностный компонент позволяет превращать мотивы, интересы, ценностные ориентации и знания в реальные действия будущего социального педагога в ходе решения профессиональных задач. Степень

развития данного компонента отражает практическую готовность специалиста к работе с молодыми семьями.

Личностного компонент представляет собой систему профессионально значимых личностных качеств и профессиональную направленность личности будущего социального педагога, таких как социальная активность, целеустремленность, уравновешенность, гуманность, эмпатия, толерантность, педагогический такт, педагогический оптимизм [2, с. 12-54].

Из вышеизложенного следует, что готовность социального педагога к оказанию социально-педагогической поддержки молодой семье имеет системный, комплексный характер. Правильное осмысление, процессуальное применение данного понятия являются гарантией становления образованного, психологически и функционально подготовленного социального педагога, который сможет правильно применить весь имеющийся инструментарий для получения наиболее благоприятного и эффективного результата в ходе оказания социально-педагогической поддержки молодой семье.

Литература:

1. Александрова, А.Л. Готовность к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, как критерий результативности подготовки социальных педагогов // Социально-педагогические аспекты профессиональной подготовки современных педагогических кадров: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции (24-25 окт. 2006 г., Пермь) / Отв. ред. В.В. Коробкова; Пермск. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_55.html.
2. Вафоломеева, Л.Е., Вишнякова. Н.Ф. Творческая готовность как личностно-деятельностная категория акмеологии // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей. Выпуск 2. Москва – Шуя, 1999. – С. 12-54.
3. Воронова, О.В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа: Дис. канд. пед. наук. – Самара, 2005.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
5. Масленникова, В.Ш. Формирование профессиональной готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к деятельности социального педагога: Автореферат дис. на соискание учен. ст. д. пед. н. (13.00.01.). – Казань, 1996. – С. 7–8.
6. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе теоретических и практических занятий по педагогике // Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. – М., 1981. – С. 3–12.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Косарева С. В.
студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеев В.И.

Введение. Современная политическая и экономическая ситуация в нашей стране, безусловно имеет влияние на взаимоотношения между членами семьи. На данный момент большинство родителей обеспокоенно решением экономического характера, тем самым ставят воспитание и развитие ребенка на второй план. Обеспокоенные решением проблем жизненного характера, зачастую родители не владеют даже средним уровнем знаний об особенностях развития ребенка и осуществляют воспитание стихийно, при этом обладают невысокими знаниями о воспитании и развитии детей в современных условиях жизни. Поэтому в современном мире остается актуальным вопрос об особенностях психолого-педагогического консультирования родителей детей дошкольного возраста.

Особенности психолого-педагогического консультирования родителей детей дошкольного возраста в своих работах рассматривали: И. А. Александрова, А. Н. Веракса, Н. В. Верещагина, М. Ф. Гуторова, А. Н. Елизаров, Е. В. Логинова, О. О. Монгуш, Т. В. Румянцева, Е. В. Шиврина и др. Не смотря на многочисленные научные исследования в области данной проблемы, она продолжает оставаться актуальной в наше время.

Цель статьи: рассмотреть особенности психолого-педагогического консультирования родителей детей дошкольного возраста.

Результаты исследования. Особенностью психолого-педагогическое консультирование является, то, что оно направленно сразу на ребенка и взрослого. Фактически сам процесс консультирования имеет два направления в отношении ребенка и взрослого.

Основная цель социально педагога, работающего с родителями, является приобретение более углубленного и реального понимания ребенка. Алгоритм деятельности с родителями включает в себя: детальное рассмотрение определенных достижений ребенка, приобретенных в ходе диагностики ребенка; оповещение родителей, о том, как продвигается коррекционная или развивающиеся работа, которую осуществляет социальный педагог. Налаживание доверительных отношений между социальным педагогом и родителями является важной составляющей в работе социального педагога при консультировании. Социальный педагог обязан услышать родителей, показывая интерес, эмпатию и быть заинтересован в решении проблемы.

А. Н. Елизаров подчеркивает, что психолого-педагогическое консультирование родителей, организовывается как по желанию родителя,

так и по просьбе социального педагога [2].

Н. В. Верещагина считает, что при организации консультирования родителей детей дошкольного возраста следует брать во внимание особенности личности, подчеркивая такие критерии: отношение родителей к самой проблеме, цель консультирования, взаимоотношения между родителями и социальным педагогом, учет настроения родителей к переменам в процессе консультирования [1].

Л. Б. Шнейдер выделяет основные этапы индивидуального консультирования:

6. Деятельность с реальным отдельным случаем – достаточно кропотливый процесс, нуждающийся в однозначной организации.
7. Информация об специфики социальной ситуации, в которой развивается ребенок, и характере его взаимоотношения и общения с референтными лицами.
8. Специфика поведения ребенка в разных жизненных ситуациях.
9. Особенности развития когнитивной и эмоционально-личностной сфер ребенка в дошкольном возрасте [6].

Опираясь на алгоритм индивидуального консультирования Т. В. Румянцева, отмечает существующие особенности консультирования родителей под средством беседы: а) в ходе консультирования социальный педагог встречается с родителями не один раз: для первичного анализа состояния личности, для исследования дето-родительских взаимоотношений и выявления основных проблем, для разработки коррекционной программ и на итоговой встречи; б) основной целью посещения социального педагога родителями является осмысление первостепенных и косвенных факторов возникновения проблемы, а также найти эффективный способ решения проблемы [5].

Для достижения эффективности итога консультирования, необходимо соблюдение ряда условий при первой беседе социального педагога и родителей, такими условиями являются:

- создание социальным педагогом благоприятной доверительной атмосферы;
- ввод родителей в атмосферу консультирования, помощь ему в ориентирование плана консультирования, рассмотрение с клиентом модели работы за все время посещения занятий;
- развитие у родителей аналитического мышления, для разнопланового анализа проблем;
- создание ситуации всестороннего рассмотрения проблемной ситуации, моделирование вместе с клиентом решение проблемы.
- информирование родителей о предстоящих сложностях, с которыми можно столкнуться во время поиска решения проблемы и при реализации стратегии решения проблем, снятие предубеждений о быстром решении всех

проблем [2].

Беседа, проводимая социальным педагогом по завершению изучения конкретной проблемы, предполагает ряд действий:

– детальное рассмотрение состояние психического развития ребенка, обнаружение основных показателей проблемной ситувции, прогнозирование протекания проблемы;

– создание эффективной модели поддержки в трудной жизненной ситуации;

– исследование взаимоотношений между членами семьи;

– проектирование бедующих консультаций или дать рекомендацию обратиться специалистам узко направленного профиля.

Е. В. Логинова отмечает, что, в первую, очередь групповые консультации организуются для родителей по желанию педагогов и администрации которое связаны не посредственно с выполнением учебного плана на год, второй причиной является выявление острых проблем и особенностей психосоциального развития ребенка дошкольного возраста, таких как: агрессия, развитость творческих способностей у ребенка, адаптация детей к детскому саду, сформированность учебных навыков, готовность ребенка к обучению, одаренность ребенка, консультирование родителей по результатам диагностики, мониторинга, особенности детско-родительских отношений. Для осуществления групповых консультаций используются такие виды работы: лекции для родителей, наглядные пособия, которые информируют об актуальных психолого-педагогических проблемах в современном мире [3].

Вывод. Как отмечает О. О. Монгуш, воспитатели зачастую обращаются к социальному педагогу по следующим вопросам: отсутствие познавательного интереса у ребенка, слабо развитые когнитивные особенности у ребенка, нарушение в эмоциональной и личностной сфере у ребенка, агрессивность со стороны ребенка к своим сверстникам, неумение ребенка устанавливать межличностные отношения в коллективе [4].

Литература:

1. Верещагина, Н. В. Особенности работы с семьей и консультирования родителей детей с особыми образовательными потребностями / Н.В.Верещагина // Дошкольная педагогика. – 2009. – 85 с.
2. Елизаров, А. Н. Научно-методическое обеспечение подготовки студентов к деятельности по психологическому консультированию семьи // Вестник Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова. – 2005.3. – Серия «Психология». – №1. – С. 121 - 128.
3. Логинова, Е. В. Выстраивание партнерских отношений ДОУ с родителями с целью оптимизации детско-родительских отношений как условие личностного развития ребенка [Текст] / Е. В. Логинова, Е. В. Шиврина, И. А. Александрова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI

междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. –С. 79-84.
4. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / О. О. Монгуш // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 59-62.
5. Румянцева, Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учеб. Пособие / Т.В. Румянцева – СПб.: Речь, 2006. – 176с.
6. Шнейдер, Л. Б Психологическое консультирование. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Серия «Серебряная сова». – М.: Ижица, 2002. – 224 с.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Косарева С.В.
студентка группы 61-ЕСП, магистерская программа «Психология и социальная педагогика» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Раскалинос В.Н.

Введение. На сегодняшний день высшие учебные заведения, являются базой просветительской и научно-исследовательской деятельности, представляют собой источник образовательных учреждений для подготовки социально-педагогических кадров и полностью способны отвечать на современные требования в области профессиональной деятельности, так как их образовательная программа гармонично соединяет в себе прочность и многогранность, неизменность и научно-исследовательскую тенденцию. В профессиональной деятельности социального педагога ведущее место принадлежит организации досуга воспитанников, привлечение нынешнего молодого человека в культурно-досуговую среду.

Целью и задачами статьи является анализ основных форм и методов подготовки социального педагога к организации культурно-досуговой деятельности.

Результаты исследований позволяют определить несколько основных форм, использующихся при подготовке студентов, в частности – традиционная лекция, способствующая усвоению теоретического материала по организации культурно досуговой деятельности. Однако, проблемная лекция, направленная на формирование познавательной самостоятельности обучаемых, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления более эффективна в данном случае. О.В. Богатырева выделяет следующие умения студентов, формирующиеся при использовании

проблемной лекции в подготовке социальных педагогов к организации культурно-досуговой деятельности:

– осмысление проблемной ситуации и выделение в ней собственно педагогической задачи (определение цели и задачи проблемы; анализ и критическое осмысление литературы; творческое использование достижений смежных наук и передового опыта; установление выводов из изученного);

– формирование предполагаемого решения задачи, дающее новое качество в поведении, осознании, мотивационной, эмоциональной сферах;

– расчёт педагогического действия, ведущему к намеченному решению;

– исполнение задачи, связанной с реальным действием методами педагогического воздействия;

– сопоставление реального результата с первоначальной целью, необходимая корректировка;

– обобщение результатов исследования, формулировка выводов; выделение новизны и практической значимости работы [1].

Проблемные лекции обеспечивают творческое усвоение студентами принципов и закономерностей организации культурно-досуговой деятельности, активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике.

Ю. В. Рындина считает, что тематические семинары способствуют не только освоению понятийного аппарата дисциплины, но и помогают освоению опыта моделирования и организации культурно-досуговой деятельности [4, с. 128].

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) указано, что «реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

По мнению Ю. Н. Емельянова, тренинг представляет собой совокупность методов, ориентированных на овладение любым видом деятельности, в том числе и профессиональным [2, с. 25]. Тренинговые занятия являются эффективной форой подготовки студентов к организации культурно-досуговой деятельности. Потому что, они раскрывают личностный потенциал студента, формируют такие важные качества при организации культурно-досуговой деятельности как: коммуникативность, творческая активность, рефлексия, креативность, умение быстро реагировать в различных ситуациях.

О. В. Богатырева отмечает, что в ходе профессиональной подготовки

организаторов культурно-досуговой деятельности на уровне высшего образования, предусмотрен большой объём самостоятельной работы от выполнения тестовых заданий до реферирования научной литературы, подготовки докладов по определённым проблемам и выполнения экспериментальных работ, благодаря чему повышается уровень образованности студентов, критериями которого являются системность знаний и системность мышления, проявляющиеся в том, что студент может самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний [1].

Успешность при подготовке социального педагога к организации культурно-досуговой деятельности зависит не только от изучения учебных дисциплин, но и от содержания обучения и как оно усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека. Вышеперечисленное обуславливает необходимость использования активных методов обучения. Е. В. Зарукина дает такое определение, активные методы обучения – это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач [3, с.4].

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса: 1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия; 2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование; 3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы. [6, с. 57.]

Особо следует выделить значение педагогических практик, включенных в Федеральный государственный образовательный стандарт, в системе подготовки студентов к организации культурно-досуговой деятельности. Прежде всего, это летняя педагогическая практика (производственная). В процессе педагогических практик происходит преломление теоретических знаний, полученных студентами в аудитории, в собственный педагогический опыт, который способствует совершенствованию профессиональных умений будущего социального педагога [5, с. 40].

Выводы. Таким образом, при подготовке социального педагога к организации культурно-досуговой деятельности используются такие формы овладения теоретическим материалом как: проблемная лекция, тренинговые и семинарские занятия, самостоятельная работа. Для успешного усвоения материала учебных дисциплин, необходимо использовать активные методы обучения, они способствуют активизации познавательной и творческой деятельности студента.

Литература:
1. Богатырева, О.В. Подготовка социального педагога к работе по организации культурно-досуговой деятельности : автореф. дис. … д-ра. пед. наук. – Невинномысск, 2006. – 23 с.
2. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с
3. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.: ил.,
4. Рындина, Ю. В. Формирование исследовательской компетентности студентов в рамках аудиторных занятий / Ю. В. Рындина // Молодой ученый. – 2011. – №4. Т.2. – С. 127-131.
5. Хахлова, О.Н. Формирование профессиональной готовности будущего социального педагога к организации детской досуговой деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Уфа, 2010. – 185 с.
6. Шумова, И. В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования / И. В. Шумова // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 57-61.

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Красуцкая С.О.
магистрантка 6 курса направление подготовки «Психолого-педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., старший преподаватель Хитрова А.В.

Введение. В данном разделе рассматривается работа социального педагога с подростками девиантного поведения. В решении данной проблемы используются методы работы – социально-педагогическая реабилитация, профилактическая работа, реабилитационная программа, психологический тренинг.

Цель и задачи исследований: эффективность системы работы социального педагога с подростками девиантного поведения; охарактеризовать сущность и структуру понятия готовности социальных педагогов к работе с детьми девиантного поведения.

Девиантное поведение – это поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся норм в определённых сообществах в определённый период их развития. Причины отклонений в поведении подростка являются изменения в содержании ценностных ориентаций молодежи, неблагоприятные семейно-бытовые отношения, отсутствие контроля за поведением, чрезмерная занятость

родителей, эпидемия разводов. В современных условиях России главными факторами распространения девиантного поведения среди подростков, являются доступность табачной продукции, алкогольных напитков и наркотических средств, развитие различного вида развлечений, распространение продукций кино, видео, печатных изданий, носящие в себе эротический характер, а также насилие и жестокость; непринятие действенных мер по профилактике различных видов девиантного поведения среди детей и подростков. В социальной педагогике выделяют факторы, обуславливающие девиантное поведение подростков это биологические, психологические и социально-педагогические.

К биологически факторам относят существование неблагоприятных физиологических и анатомических особенностей организма ребёнка, которые затрудняют его социальную адаптацию. Психологические факторы включают в себя наличие у подростка психопатологии или акцентуации (чрезмерное усиление) отдельных черт характера. И, последний фактор социально-педагогический выражается в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, в основе которых лежат полновозрастные и индивидуальные особенности развития детей, приводящие к ранним отклонениям в социализации подростка в период детства с накоплением негативного опыта.

В связи с перечисленными проблемами возникает потребность в работе социального педагога с подростками девиантного поведения. Социально-педагогическая работа с подростками девиантного поведения включает в себя различные направления такие как профилактическая работа и социально-педагогическая реабилитация.

Социально-педагогическая работа с детьми девиантного поведения включает в себя различные направления. В первую очередь это профилактическая работа, которая осуществляется в разнообразных формах. Система профилактики девиантного поведения учащихся в образовательном учреждении включает в себя в качестве первоочередных следующие меры [1, с. 104]. Профилактическая работа социального педагога с подростками девиантного поведения состоит из: создания групп поддержки из специалистов различного профиля, обучающих родителей в решение проблем девиантных подростков; организация подготовки специалистов, которые готовы оказывать социальную, психологическую, педагогическую и медицинскую помощь, занимающимися воспитательно-профилактической работой, с подростками девиантного поведения и их семьями; профилактические мероприятия, в которых подростку предоставляется совокупность средств, которые, в свою очередь, направлены на успешную социализацию ребёнка.

Главной задачей социального педагога в процессе организации профилактики девиантного поведения – это создание атмосфера реального сотрудничества и партнёрства в работе с девиантными подростками.

В социально-педагогическую работу с подростками девиантного поведения входит социально-педагогическая реабилитация, которая рассматривается, как результат воздействия на личность, ее отдельные психические и физические функции. Она предполагает диагностику социально-педагогического исследования, которое направлено на выявление уровня развития эмоционально-волевой сферы подростка. Процесс реабилитации предусматривает определение общих взглядов социального педагога и подростка, выявляет увлечения и особенности поведения, определение отрицательных качеств личности и реакции на внешнее влияние, выработки общих норм поведения и взаимодействующих. Реабилитация может рассматриваться как система мер, направленных на решение задач достаточно широкого диапазона - от привития элементарных навыков до полной интеграции человека в обществе. Следует различать различные виды реабилитации: психологическую, педагогическую, социально-экономическую. Психологическая реабилитация направлена на психическую сферу подростка и имеет своей целью преодоление в сознании подростка с девиантным поведением представления о его ненужности и никчемности как личности. Социально-педагогическая реабилитация – это процесс восстановления способности ребенка к жизнедеятельности в социальной среде, а также самой социальной среды и условий жизнедеятельности личности, которые были ограничены или нарушены по каким-либо причинам. Одним из средств профилактики девиантного поведения является игровой тренинг. Традиционно психологический тренинг применяют для развития навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе, другим, выработке навыков саморегуляции, развития эмоциональной гибкости, для улучшения социальной адаптации участников.

Далее предусматривается реабилитационная программа, которая создаётся индивидуально, для каждого подростка. Реабилитационная программа состоит из основных элементов: цель, методы, задачи, формы, средства, этапы социально-педагогической деятельности. Главной целью реабилитационной программы является формирование и коррекция нравственных целей личности, помощь детям в приобретении навыков межличностного общения.

Выводы: Социально-педагогическая работа с детьми с девиантным поведением включает в себя различные направления, среди которых выделяются профилактическое и реабилитационное, которые, в свою очередь, отличаются разнообразием форм и методов, направленных на то, чтобы поставить девиантное поведение под социальный контроль.

Литература:

1. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением : Учебно-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова .- М. : Владос, 2003. – 104 с.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик; под ред.

В. А. Сластенина. – [3-е изд.] – М.: Академия, 2009. – 200 с.
3. http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635b2bc78b5c43b89421306c27_0.html / Работа социального педагога с детьми девиантного поведения

ПРОФОИРЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ, ЕЕ ОСНОВНЫЕ ВИДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

Метельская Е.А.
студентка 4 курса 44.03.02 Психолого-педагогическое образование Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель старший преподаватель Дерябина Е.А.

Введение. Профориентационная работа с учащимися играет очень важную роль в профессиональном становлении личности. Важно, чтоб такая работа была правильно выстроена, так как она содействует эффективной реализации способностей и задатков учащихся, обеспечивает гармоничное сочетание личностных и общественных интересов.

Целью данной статьи является изучение особенностей профориентационной работы, ее основных видов и направлений. Исходя из этого можно выделить следующие **задачи** исследования:

1) исследовать понятие профориентации;
2) провести анализ компонентов профориентационной работы;
3) раскрыть основные направления профориентации в школе.

Результаты исследования. Школа занимает важное место в оказании помощи учащимся в выборе профессии. Профессиональная ориентация является одним из важных этапов практической и психологической подготовки учащихся к трудовой деятельности.

В.А. Сластенина отмечает, что профориентация ориентация представляет собой обоснованную систему социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно технических мер, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профессиональном самоопределении [2].

В кратком психологическом словаре под профориентацией понимается, комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склонностями и сформировавшимися способностями и с учетом потребности в специалистах народного хозяйства и общества в целом [1].

И.Ф. Харламов отмечает, что профориентация как педагогическая категория обозначает процесс ознакомления учащихся с различными профессиями и видами труда и оказания им помощи в выборе своей будущей профессии и специальности в соответствии с имеющимися склонностями и способностями [3].

Профессия, приносит радость и удовольствие в том случае, если выбор соответствует склонностям и интересам человека.

В.А. Сластенина выделяет следующие компоненты профориентационной работы:

– профессиональное просвещение имеет целью сообщение школьникам определенных знаний о социально-экономических, психофизиологических особенностях тех или иных профессий;

– профессиональная диагностика осуществляется специалистами по отношению к каждому конкретному человеку с использованием конкретных методик;

– профессиональная консультация заключается в советах специалистов (психологов, врачей, педагогов) в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к профессии индивидуально-психологическими особенностями личности;

– профессиональный отбор направлен на предоставление личности выбора в мире профессий;

– профессиональная адаптация – это процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям специальности [2].

В.А. Сластенин указывает, что компоненты профориентации взаимосвязаны, соподчинены. Проведение профориентации в школе во многом зависит от возрастных особенностей школьника [2].

И.Ф. Харламов выделяет три направления профориентационной работы:

– ознакомление учащихся с характером и своеобразием различных профессий и специальностей. Происходит в процессе обучения, когда учащиеся знакомятся с различными видами труда и профессий;

– вторым направлением профориентации учащихся на деятельность на деятельность в сфере промышленности и сельского хозяйства является показ привлекательного характера производственного труда, создание материальных ценностей общества;

– третьим направлением профориентации является создание условий для овладения учащимися начатками производственных специальностей [3].

Выводы. Таким образом, реализуя в школе выше рассмотренную систему профессиональной ориентации создаются предпосылки для формирования учащихся потребности в труде, понимание его важности в обществе, формирует трудолюбие, помогает профессиональному самоопределению молодого человека.

Литература:

1. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь [словарь] / Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону:

«ФЕНИКС», 1998.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: [учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 256 с.
3. Харламов И.Ф. Педагогика: [учеб. пособие] / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2007. – 520 с.

КОНФЛИКТ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

Молчанова А. А.
студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: ассистент Атаманская К. И.

Введение. Конфликты существуют столько, сколько существует человек, так как возникают они только в процессе взаимодействия людей друг с другом. Человек большую часть времени проводит в школе, на работе, в различных общественных заведениях, где вынужден взаимодействовать со сверстниками, учителями, начальством, подчиненными. При таком плотном графике общения возникает множество причин, по которым люди не совсем правильно понимают друг друга, что приводит к спорам и разногласиям. Люди имеют разные цели, интересы, мнения, представления о различных явлениях, которые нередко противоречат друг другу. Таким образом, создается конфликтная ситуация, которую необходимо срочно разрешить, иначе она потянет за собой непредвиденные последствия.

Целью статьи является выяснить природу конфликта, выявить способы его решения и дальнейшего предотвращения, а также определить роль конфликтов в жизни современного общества.

Результаты исследования. Чаще всего в научной литературе под конфликтом понимается столкновение противоположно направленных целей, интересов, мнений и позиций субъектов взаимодействия [1].

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов описывают четыре основных типа конфликта:

1. Внутриличностный конфликт (одной из самых распространенных форм является ролевой конфликт, когда к одному человеку предъявляются противоречивые требования по поводу того, каким должен быть результат его работы, т.е. конфликт может возникнуть, когда производственные требования не согласуются с личными потребностями или ценностями).
2. Межличностный конфликт (чаще всего это борьба коллег, сверстников, которое может проявляться как столкновение личностей).
3. Конфликт между личностью и группой (ожидания группы находятся в противоречии с ожиданиями отдельной личности. Например, если ведется борьба за повышение своего статуса в группе, в том числе и за место лидера.

Группа может нанести ответный удар – изменить отношение к человеку и, возможно, снизить производительность труда, объявить бойкот).

4. Межгрупповой конфликт (разногласия между микрогруппами в коллективе или между различными социальными группами, отстаивающими противоположные интересы и цели [2].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что конфликты являются неотъемлемой частью человеческих взаимоотношений, и нельзя говорить о том, что конфликты бесполезны, несут обществу только лишь вред. Конфликт – это нормальное явление, возникающее из-за различий между людьми, из-за того, что поступки, представления, чувства у каждого человека не одни и те же и порой приходят в столкновение друг с другом. Чтобы эффективно управлять конфликтами, человеку необходимо определить вид конфликта, его причины, особенности, а затем применить необходимый для данного типа конфликта способ разрешения.

С. Г. Шуман предлагает следующие стили разрешения конфликтов:

– Уклонение. Человек старается уйти от конфликта.

– Сглаживание. Этот стиль характеризуется поведением, которое диктуется убеждением, что не стоит сердиться, потому что «мы все – одна счастливая команда, и не следует раскачивать лодку».

– Принуждение. Превалируют попытки заставить принять свою точку зрения любой ценой. Этот стиль может быть эффективен в ситуациях, где руководитель имеет значительную власть над подчиненными.

– Компромисс. Характеризуется принятием точки зрения другой стороны, но лишь до некоторой степени. Сводит к минимуму недоброжелательность и часто дает возможность быстро разрешить конфликт к удовлетворению обеих сторон.

– Решение проблемы. Признание различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти курс действий, приемлемый для всех сторон [3].

Кратко опишем методику разрешения конфликта через решение проблемы, опираясь на исследования А. В. Дмитриева:

1. Определить проблему в категориях целей, а не решений.
2. Определить решения, которые приемлемы для обеих сторон.
3. Необходимо сосредоточить внимание на проблеме, а не на личных качествах другой стороны.
4. Создать атмосферу доверия, увеличив взаимное влияние и обмен информацией.
5. Во время общения создать положительное отношение друг к другу, проявляя симпатию и выслушивая мнения другой стороны, а также сводя к минимуму гнев и угрозы [4].

Выводы. Конфликты занимают важное место в современном обществе. Конфликты возникают практически во всех сферах человеческой

жизни. Они часто помогают выявить разнообразие точек зрения, дают дополнительную информацию, помогают выявить большое количество альтернатив и проблем. Конфликты делают процесс принятия решений группой более эффективным, а также дают возможность выразить свои мысли и соображения и тем самым удовлетворить личные потребности в уважении и власти.

Литература:

1. Козырев, Г. И. Введение в конфликтологию / Г. И. Козырев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
2. Анцупов, А. Я., Шипилов А. И. Исследование конфликтов в психологии // Психология конфликта: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 202-206.
3. Шуман, С. Г. Семейные конфликты: причины, пути устранения / С. Г. Шуман, В. П. Шуман. – Брест : ЛППиП, 1992. – 80 с.
4. Регулирование социальных конфликтов: теоретические и прикладные аспекты / под ред. А. В. Дмитриева. – М. : Наука, 1994. – 221 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Мустафаева З.Р.
магистрант кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Раскалинос В.Н.

Введение. В условиях модернизации Российского образования и введения Федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения актуальным становится вопрос психолого-педагогического сопровождения развития детей на различных ступенях образования. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, развитие и поддержка у каждого участника образовательного процесса субъектной позиции в отношении дела, людей и самого себя.

Цель исследования: заключается в теоретическом раскрытии особенностей психолого-педагогического сопровождения развития детей.

Задачи исследования: рассмотреть и дать характеристику психолого-педагогического сопровождения развития детей.

Методика исследования. Для достижения поставленной цели и задач, были использованы следующие методы: анализ научной литературы и нормативно-правовых документов, систематизация, обобщение.

Результаты исследования. В современных условиях психолого-педагогическое сопровождение развития детей предполагает обеспечение оптимальных условий для адаптации, обучения, воспитания и развития

ребенка исходя из его индивидуальных особенностей. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» Е.И. Казакова в своей работе «Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике» рассматривает как оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития.

С.В. Тарасов в статье «Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка в образовательной среде» выделяет комплекс задач психолого-педагогического сопровождения:

1) предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

2) помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

3) психологическое обеспечение образовательных программ;

4) развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

В соответствии с поставленными задачами реализуется следующий спектр направлений деятельности психолого-педагогического сопровождения развития детей:

1) психологическая диагностика с целью получения информации об уровне психического развития детей, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников воспитательно-образовательного процесса;

2) психологическое просвещение – создание условий для повышения психологической компетентности педагогов, администрации образовательного учреждения и родителей, а именно:

– актуализация и систематизация имеющихся знаний;

– повышение уровня психологических знаний;

– включение имеющихся знаний в структуру деятельности;

3) психологическое консультирование для оказания помощи обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам
образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения;

4) коррекционно-развивающая работа, заключающаяся в составлении

системы работы с
учащимися, испытывающими трудности обучения и адаптации;

5) психологическая профилактика – деятельность по предупреждению возможного
неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития;

6) экспертиза – исследование непатологических явлений психики и выявление влияния особенностей психического состояния личности на поведение лица в интересующий момент, психологический анализ личности заинтересованных участников процесса.

Выводы. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение развития детей – это особый вид помощи и поддержки детей, предназначенный для содействия в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях учебно-воспитательного процесса, реализуемый в условиях образовательных организаций различными специалистами (социальными педагогами, психологами, педагогами и др.).

Литература:

1. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка : от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка : Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Е. И. Казакова. – Санкт-Петербург, 1998. – С. 4-6.
2. Тарасов, С. В. Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка в образовательной среде // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка : материалы межрегиональной научно-практической конференции / под ред. С.В. Тарасова. – Санкт- Петербург: ЛОИРО. – 2012. – С. 5-8.

КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Попова К. В.
магистрант кафедры педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., старший преподаватель Хитрова А. В.

Введение. В современных условиях подготовки социальных педагогов особенно актуальным является вопрос расширения инструментария будущих специалистов, обучение использованию новых нетрадиционных форм и методов практической работы уже во время обучения в высшем учебном заведении. К одним из таких нетрадиционных методов социально-педагогической помощи относится метод сказкотерапии.

Цель исследования: заключается в теоретическом обосновании и раскрытии структуры профессиональной готовности будущих социальных педагогов к использованию сказкотерапии в профессиональной деятельности.

Задачи исследования: определить компоненты, критерии и показатели профессиональной готовности будущих социальных педагогов к использованию метода сказкотерапии в профессиональной деятельности;

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для речевого развития личности, расширения сознания, коррекции неблагоприятных поведенческих проявлений и эмоциональных нарушений [3].

Ведущими идеями сказкотерапии являются: осознание своих потенциалов, возможностей и ценности собственной жизни; понимание причинно–следственных связей событий и поступков; познание разных стилей мироощущения; осмысленное созидательное взаимодействие с окружающим миром; внутреннее ощущение силы и гармонии [5].

Результатом подготовки будущих социальных педагогов является их готовность к использованию метода сказкотерапии в профессиональной деятельности. А. М. Луговая отмечает, что профессиональная готовность является не только результатом профессиональной подготовки, но и ее целью, «основным условием эффективной реализации возможностей каждой личности» [4, с. 67]**.**

Выделяются компоненты готовности будущих социальных педагогов с учетом как общего познавательного, технологического, креативного и функционального содержательного наполнения деятельности социального педагога, так и специфики сказкотерапевтической деятельности. Каждый из этих компонентов определяется отдельными критериями и характеризуется показателями.

Познавательный компонент определяет готовность с точки зрения наличия системы общенаучных и специальнонаучных знаний использования метода сказкотерапии на практике. Критерием развитости этого компонента является сформированность общенаучных и специальнонаучных знаний, а показателями – конкретные общенаучные и специальнонаучные знания, необходимые для успешного использования социальным педагогом метода сказкотерапии в своей профессиональной деятельности.

Сущностью технологического компонента является сформированность системы умений, которые позволяют сделать знания действенными, проверить важность, необходимость и прочность полученных знаний. Критериями и показателями сформированности технологического компонента готовности будущих социальных педагогов к использованию метода сказкотерапии в профессиональной деятельности является сформированность системы аналитических, прогностических, конструктивных, рефлексивных и коммуникативных умений.

Креативный компонент готовности предусматривает наличие у

будущего специалиста личностных качеств, необходимых для эффективного осуществления социально-педагогической деятельности с использованием метода сказкотерапии и развитие креативности личности. Критерием сформированности этого компонента готовности будущих социальных педагогов к использованию метода сказкотерапии в профессиональной деятельности является развитость определенных личностных качеств будущего специалиста, необходимых для успешного овладения методом сказкотерапии. Показателями креативного компонента готовности является сформированность личностных профессиональных важных качеств.

Функциональный компонент предполагает, что социальные педагог в своей деятельности использует разнообразные функции и выступает с позиции различных профессиональных ролей. Критерием сформированности ролевого компонента является осознание сущности ролевого потенциала деятельности социального педагога с использованием метода сказкотерапии. Он предполагает овладение специалистом определенным набором профессиональных ролей с целью реализации ролевого потенциала профессиональной деятельности с использованием метода сказкотерапии. Показателями ролевого компонента является сформированность профессиональных ролей и присущих им функций использования метода сказкотерапии как профессионального инструмента социального педагога.

Методика исследования. В работе был проведен теоретический анализ подходов к выделению структуры профессиональной готовности следующих авторов А. М. Луговая, Л. В. Боднар, Л. К. Иванова,Р. Ф. Жукова, Ю. В. Кузнецов.

Результаты исследования. В данной статье была достигнута поставленная цель, что обусловлено теоретическим выделением компонентов, критериев и показателей готовности будущих социальных педагогов, которые необходимы для овладения методом сказкотерапии в профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, выделенные компоненты, критерии и показатели готовности социального педагога к использованию метода сказкотерапии в профессиональной деятельности являются основными характеристиками готовности студентов к использованию метода сказкотерапии в профессиональной деятельности.

Литература

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков – М. : «Ось-89», – 2007. – 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева – Санкт-Петербург: издательство «Речь», – 2004. – 310 с.
3. Иванова, Л. К. Гуманистические ценностные основы социально-педагогической деятельности: Учеб. пособ. / Л. К. Иванова. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2002. – 79 с.
4. Луговая, О. М. Педагогические условия формирования профессиональной

готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах ставропольского края): дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.08.00 «Теория и методика профессионального образования» / О. М. Луговая. – Ставрополь, 2007. – 256 с.
5. Стишенок, И. В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост / И. В. Стишенок. – Санкт-Петербург: издательство «Речь», 2006. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Устинов А.Ю.
студент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеев В.И.

Введение. Основным фактором успешности нашего государства является человеческий капитал. Тем не менее, из-за усложнения психологического климата многие люди в нашей стране испытывают потребность в психологической помощи. Напряжённая социальная, экономическая, экологическая обстановка в обществе предполагает возрастание различных нарушений в социализации будущего поколения. Многие люди пребывают в стрессовых ситуациях или испытывают психологический дискомфорт. Вместе с этим в современном российском обществе возрастает степень психологической грамотности населения, доверия к психологии и к психологам. Всё это приводит к увеличению фактов обращения к психологам-консультантам родителей, педагогов, встревоженных различными трудностями воспитания и поведения детей и подростков. Возрастает надобность населения в получении качественной психологической помощи, потому что приходит понимание, что психологическая поддержка, в том числе и здоровым людям, является реальным средством, гарантирующим высокое качество жизни.

Цель статьи: заключается в рассмотрении и теоретическом обосновании психолого-педагогического консультирования детей и подростков.

Результаты исследования. Несовершеннолетние это наиболее незащищённая часть социума, и каждодневные стрессы негативно отражаются на их психическом развитии. Сегодня теоретические аспекты оказания психологической консультативной поддержки взрослым людям уже хорошо разработаны, но, в то же время, вопрос консультирования детей и подростков недостаточно изучен. В современных условиях необходимы специалисты, психологи-консультанты, оказывающие поддержку детям и

подросткам не только в критических ситуациях, но и с целью профилактики и коррекции проявлений девиантного поведения, сопровождения в период социальной адаптации к новым условиям.

Психолого-педагогическое консультирование, как и другие виды консультирования, имеет специфические принципы. Это, прежде всего, принципы охраны интересов и прав несовершеннолетних и уважительного отношения к личности ребёнка, принципы конфиденциальности и неразглашения полученных в ходе работы с ребёнком сведений, принципы профессиональной грамотности специалиста и его ответственности за итоги деятельности. В процессе работы психолог-консультант проводит сопоставление индивидуального психического развития ребёнка с нормативными показателями, соответствующей его возрастной группе, устанавливает нарушения в формировании эмоциональной сферы ребёнка и их причины. Психологическое обследование ребёнка обязательно должно быть совокупным и беспристрастным, учитывать возрастную специфику несовершеннолетнего пациента.

Обычно, сильные эмоциональные чувства можно устранить у детей лишь с помощью изменения ситуации, которая их вызывает. Не всегда это возможно. Поэтому психологу необходимо преобразовать сущность критической ситуации для ребенка, а значит, изменить его позицию по отношению к ней. Для этого надо представить ребёнку эту, критическую для него ситуацию, с другой стороны, позитивной, которая будет ему понятна и решаема [2, с. 21].

Р. С. Немов выделяет психолого-педагогическое консультирование как особый вид консультативной деятельности. К нему он относит рассмотрение с клиентом вопросов обучения и воспитания детей, обучение чему-либо и повышения педагогической квалификации взрослых людей, педагогического руководства, усовершенствование технологий, методов и способов обучения, и др. В процессе психолого-педагогического консультирования специалист решает, какие технологии можно применить в каждом предметном эпизоде, а также определяет, какое влияние на психическое развитие ребёнка может оказать применение выбранных технологий. Психолого-педагогическое консультирование предполагает наличие у консультанта педагогического образования. Компетентными психологами-консультантами могут стать педагоги, получившие психологическое образование [3, с. 15].

Особый подход нужен к детям стеснительным, робким, неуверенным в себе, а также к детям, испытавшим жестокое обращение и насилие. У многих детей и подростков наблюдается заниженная самооценка. Это тоже надо учитывать в работе. Таким образом, работа психолога-консультанта с детьми и подростками является комплексной. Психолог не только помогает изменить поведение, решить психологические проблемы, но и способствует тому, чтобы ребёнок сам научился справляться со своими эмоциями и переживаниями. Для того, чтобы работа была эффективной, необходимо

установление взаимопонимания между психологом и клиентом в первую же встречу. Психолог должен уметь слушать ребёнка и внушить ему доверие.

Еще одним существенным отличием консультирования детей от консультирования взрослых является то, что ребёнок, в силу своих возрастных свойств, не умеет долго фиксировать свое внимание на разговоре со специалистом. Поэтому основной задачей консультанта является доступное объяснение ребёнку цели их общей работы. Этот аспект, уже сам по себе является своеобразной особенностью консультирования детей и взрослых.

Г. В. Бурменская подчеркивает специфические аспекты консультирования детей и подростков, а именно: обращение за помощью для детей взрослых, психотерапия должна быть быстрой и эффективной, и ответственность за решение детских проблем возлагается не на ребенка [1, с. 23].

Основным направлением работы психолога-консультанта с детьми и подростками является устранение отрицательного воздействия различных проблем на психическое самочувствие ребёнка, а также формирование устойчивости к разнообразным негативным жизненным ситуациям. Для того, чтобы успешно развиваться и самореализовываться, ребёнок должен быть уверен в своих силах, а также, что немаловажно, быть уверенным в своём ближайшем социальном окружении. Поэтому ответственной задачей в функционировании психолога является создание позитивной системы взаимоотношений между ним и ребёнком, между ребёнком и родителями, педагогами, сверстниками. Благоприятным результатом общения со специалистом, можно считать приобретение ребёнком навыков позитивного сотрудничества с окружающими, способности анализировать сложившуюся ситуацию и умение безболезненно и продуктивно разрешить её.

К основным аспектам успешного психолого-педагогического консультирования детей и подростков можно отнести позитивный микроклимат в отношениях между консультантом и ребенком, благоприятную физическую обстановку, понятные правила общения и др. Несовершеннолетние являются наиболее незащищёнными членами общества, они незащищены от жестокого обращения родителей, несправедливого отношения педагогов. Детский и подростковый возраст – это период, когда закладываются основы способности к позитивной социальной адаптации, в это время ребёнок учится понимать себя и окружающих, выявляет свои склонности и потребности. Поэтому ему нужны комфортные и стабильные условия для самореализации. Когда ребенок сталкивается с социально-педагогическими трудностями, он нуждается в грамотной психологической поддержке. Степень приспособленности к жизни в социуме оказывает воздействие на все аспекты и стороны жизни. И основной целью психолого-педагогического консультирования детей и подростков является формирование позитивных условий для успешной

социализации и самореализации.

К сожалению, сегодня во многих семьях отсутствуют совместные полезные занятия, имеется дефицит общения, близкие люди в пределах одной семьи зачастую настолько отдалены друг от друга, что просто не замечают психологического состояния своих родных. Эту проблему тоже поможет решить психолог-консультант. Для этого проводятся совместные консультации для всех членов семьи, как групповые, так и индивидуальные.

Основными условиями работы психолога-консультанта с детьми и подростками являются следующие: создание благожелательной атмосферы, понимающего отношения к ребенку; принятие ребенка таким, каков он есть; ни в коем случае нельзя осуждать мнение ребенка. Надо объяснить, в чём ребёнок прав, а в чём заблуждается, в силу отсутствия у него элементарного житейского опыта. Дети, как правило, особенно остро чувствуют наигранность и фальшивость. Поэтому необходимо создать особую благоприятную атмосферу, комфортные, даже дружеские отношения. Психические и аналитические способности, речь, эмоциональные восприятия детей и подростков развиты ещё не в полной мере. Поэтому психолог-консультант должен обладать особой тактичностью, умением понять чувства и состояния ребёнка.

В ходе психолого-педагогического консультирования детей и подростков, возникают задачи, взаимосвязанные с современными сложностями в образовании. В настоящее время появилось огромное количество гимназий, лицеев, ориентированных на одарённых детей, существует большое количество непроверенных программ обучения, много неграмотно составленных учебников. Зачастую требования школы и родителей не соответствуют физическим и умственным возможностям детей и подростков, что часто является первопричиной плохой успеваемости, невротических реакций, проявлений асоциального поведения и других осложнений социализации.

В настоящий момент функции и возможности психолого-педагогического консультирования детей и подростков очень часто используются не в полной мере. К психологу обращаются за консультацией только в крайних, кризисных случаях, когда расстройство поведения имеет устойчивый характер, и нарушения в поведении и воспитании ребёнка уже ярко выражены. Поэтому особого развития заслуживает именно профилактическая функция консультирования. Всегда проблему легче предупредить или разрешить её на ранней стадии. Это, прежде всего, будет благоприятно для самого ребёнка, так как процесс разрешения конфликтной ситуации пройдёт менее болезненно и без тяжёлых последствий. Ребёнок быстрее войдёт в нормальный ритм жизни и скорее забудет о своих переживаниях. К тому же у него будет бесценный положительный опыт действий при возникновении проблемных ситуаций в будущем. Ведь именно своевременная профилактическая психологическая помощь служит самым

действенным оружием против жизненных трудностей и даёт самые хорошие результаты. При этом, чем раньше ребенок получит грамотную поддержку психолога, тем выше будет индекс его психологического здоровья и благополучия.

Выводы: Таким образом, своевременная психолого-педагогическая консультативная помощь имеет огромное значение для успешной социализации ребёнка, для его самореализации и успешного развития. Формирование личности ребёнка открыто воздействию всех условий и факторов, как позитивных, так и негативных. Поэтому проблемы подрастающего поколения должны иметь приоритетное значение для психологов-консультантов.

Литература:

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: [учебное пособие] / [Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др.]. – Москва: Академия, 2007. – 416с.
2. Монина, Галина Борисовна Психологическое консультирование детей и подростков: [учебник] / Г. Б. Монина. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2011. – 210 с.
3. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования: [учебник] / Р.С. Немов. – Москва: Владос, 2009. – 394 с.
4. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: [учебное пособие] / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – Москва: Академия, 2006. – 256 с.
5. Социальная педагогика: курс лекций; [учебное пособие] / [М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова и др.]; под ред. М. А. Галагузовой. – Москва: Владос, 2000. – 416 с.
6. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. – Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/14113/

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Устинов А.Ю.

магистрант кафедры педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУимени В. И. Вернадского»

научный руководитель: к.п.н., старший преподаватель Хитрова А. В.

Введение. В настоящее время наркомания является одной из насущных социальных проблем не только в России, но и во всем мире. Многие человеческие пороки формируются в школьном возрасте. Причины, из-за которых ребёнок становится наркоманом, похожи с теми, по которым человек вообще, оказывается, психологически зависим от чего-либо. В

последние годы число наркоманов в нашей стране выросло почти в десять раз. Особую обеспокоенность вызывает распространение наркомании среди школьников. Существует много специалистов в сфере профилактики наркотической зависимости среди детей, подростков и молодёжи. Постоянно увеличивается количество центров и организаций, где лицам, имеющим наркотическую зависимость, оказывается необходимая медицинская, психологическая, социальная и социально-педагогическая помощь.

Наркомания – это не просто болезнь. Истоки наркотической зависимости находятся гораздо глубже и имеют конкретные социальные причины. Поэтому для того, чтобы эффективно преодолеть это зло, необходимо не только медицинское лечение, но и серьёзная социально-профилактическая работа с определёнными категориями детей и подростков, относящимся к группам риска. Профилактика наркомании особенно актуальна в подростковой и молодёжной среде, потому что развивающаяся личность более подвержена негативному влиянию, особенно если у ребёнка неблагополучная семья или асоциальное окружение. Для эффективной профилактической работы необходимы опытные специалисты, которые не только обладают знаниями о вреде наркотиков, но и являются профессионально мотивированными в своей работе, обладают практическими навыками в сфере профилактической работы. Также необходимым является характеристика теоретической и практической подготовки студентов к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников и обозначение педагогических условий такой профессиональной подготовки [2].

Цель и задачи исследования. Исходя из проблемы исследования, разработать, теоретически обосновать и апробировать технологию формирования профессиональной готовности будущих социальных педагогов к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников. Рассмотреть научные и методологические основы, а также организационные условия подготовки социальных педагогов в высших учебных заведениях. Показать критерии, признаки и уровни профессиональной готовности будущих социальных педагогов к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников. Дать характеристику сущности понятия профессиональной готовности социальных педагогов к профилактике наркотической зависимости.

Методика исследования. Для достижения цели исследования и решения поставленных задач были использованы такие взаимосвязанные методы исследования:

– теоретические: системный анализ научной литературы и нормативно-законодательных документов, контент-анализ, ретроспективный метод для изучения теоретических истоков проблемы, теоретическое моделирование, систематизация, сравнение, обобщение полученной информации с целью теоретического обоснования проблемы и рассмотрения содержания,

способов и методов подготовки социальных педагогов к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников в высших учебных заведениях.

– эмпирические: опрос, наблюдение, тестирование, педагогический эксперимент, анкетирование, беседа, методы самооценки и экспертной оценки, изучение практического опыта работы школьных социальных педагогов с целью определения критериев и показателей профессиональной готовности будущих социальных педагогов к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников, уровней сформированности соответствующих качеств специалистов;

– методы математической статистики: регистрация, ранжирование, шкалирование, графические методы для обобщения и представления.

Результаты исследования, их краткий анализ. Теоретически разработана и практически проверена технология подготовки будущих социальных педагогов к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников. Уточнено сущность понятий «профессиональная подготовка будущих социальных педагогов к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников», «профессиональная готовность», «профилактика наркотической зависимости среди старшеклассников»; разработаны критерии, признаки и уровни профессиональной готовности. Проанализированы основные подходы к подготовке социальных педагогов в высших учебных заведениях: системный, деятельностный и структурно-функциональный. Добавлены организационные условия в содержание профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в высших учебных заведениях; сформированы и дополнены принципы и особенности подготовки будущих социальных педагогов к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников.

Выводы. Показано, что критерием качественной подготовки будущих социальных педагогов к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников является их профессиональная готовность. Готовность социального педагога к профилактике наркотической зависимости среди старшеклассников мы определяем как специфическую профессиональную особенность личности, которая включает наличие необходимых знаний по проблеме наркотической зависимости, способам и методам взаимодействия со старшеклассниками в вопросе профилактики, специальных навыков, необходимых для осуществления профилактической деятельности, комплекса индивидуальных психологических качеств и личностных характеристик социального педагога, наличие творческой активности в выборе наиболее эффективных методов, средств, технологий профилактической деятельности, индивидуальной и профессиональной направленности на профилактическую деятельность, рефлексию личности.

Оценивание сформированности профессиональной готовности производилось на основе соответствующих критериев (теоретических,

функционально-технологических, личностных и мотивационных), признаков (образованность, познавательная активность, технологичность, личностная и профессиональная направленность). Учитывая неоднородность формирования профессиональной готовности студентов к профилактической работе со старшеклассниками, нами выделены следующие уровни ее сформированности: личностно-ориентированный (высокий), осознанный (достаточный), базовый (средний), начальный (ниже среднего), критический (низкий).

Таким образом, профессиональная подготовка социальных педагогов в высшем учебном заведении имеет многоуровневый и многосторонний характер и представляет собой процедуру становления и формирования профессиональной готовности будущих социальных педагогов к профилактической деятельности в области социально-педагогического воспитания, защиты и поддержки, коррекции поведения старшеклассников, которые находятся в неблагоприятных жизненных ситуациях, с помощью специфической системы знаний, умений, навыков и технологий.

Литература:

1. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога / Ю. В. Василькова. – М. : Академия, 2006. – 160 с.
2. Галагузова, М. А. Методика и технологии работы социального педагога / М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
3. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – [3-е изд.] – М. : Академия, 2009. – 200 с.
5. Социальная педагогика: курс лекций; [учебное пособие] / [М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова и др.]; под ред. М. А. Галагузовой. – М. : Владос, 2000. – 416 с.
6. Технология социальной работы: [учеб. пособие] / [И. Г. Зайнышев, Т. Ф. Золотарева, Ю. С. Ерохин, Л. И. Кононова]; под ред. И. Г. Зайнышева. – М.: Владос, 2002. – 240 с.
7. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога: [учебное пособие] / М. В. Шакурова. – М. : Академия, 2007. – 272 с.

ИЗ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В РОССИИ

Фурлетова А.В.
магистрант кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель к. п. н., доцент Раскалинос В. Н.

Введение. Психолог в системе образования – должность, введенная во многих странах и охватывающая все ступени обучения и воспитания ребенка, начиная с раннего возраста и до окончания школы. Такая практика существует более ста лет. Способы организации психологической службы в каждой стране имеют свою специфику. Это связано с особенностями развития психологической службы, определяющееся научными психологическими доктринами, функционирующими в данном обществе, а также потребностями и задачами образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от внутриполитических, внутриэкономических особенностей той или иной страны.

Цель и задача статьи – рассмотреть историю развития и прогресса профессиональных умений педагогов-психологов в России.

Методика исследования: анализ научных публикаций и трудов по теме исследования.

Результаты исследования. Подход к проблеме формирования профессиональных умений педагогов-психологов предполагает, прежде всего, возврат к ее происхождению. Анализ источников по исследуемой проблеме позволил нам выделить пять основных этапов ее становления в России.

№	Этапы, временные рамки, представители	События	Итоги
1	Зарождение науки: с нач. XX века по 1936 г. Н.Е.Румянцев, А.П. Нечаев	Первые попытки использования практической психологии в обучении и воспитании детей, связанные с педологией. Педология заимствует материал из разных областей знания и обосновывает принципы построения педагогической среды для так называемого социально-запущенного детства и детей с психоневротическими отклонениями [7]. Педология дала возможность комплексного изучения ребенка, объединила различные области знания для работы по преодолению запущенности у детей. В 1904 г. были открыты специальные курсы для педагогов, которые занимались исследованиями в области педагогической психологии.	Педологи столкнулись с проблемой отсутствия квалифицированных специалистов и использованием ненадежных диагностических методов, в результате важнейшие задачи так и не были решены, и педология как наука прекратила свое существование [2, с. 318-319].
2	Эпоха развития психологической теории и	Война с Германией поставила на повестку дня вопрос о задачах психологов в обеспечении победы над	Главным приоритетом государственной

	практики: 1940-е – 50-е гг. Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Д.Н. Узнадзе, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев	врагом. Нейропсихолог А.Р. Лурия писал о том, что каждый должен отдать долг своей стране или защищая ее, или помогая раненым восстановиться. Основными задачами он видел следующее: масштабное применение психологических технологий в решении важнейших задач, обусловленных военными действиями; изучение негативных психологических явлений, вызванных войной, и разработка советов по их нивелированию; осуществление консультаций по широкому кругу проблем. В этот период развитие получили прикладные профессиональные умения практических психологов, а также умения саморегуляции [2, с. 325].	политики России стала победа в войне, реабилитация раненых и восстановление нарушенных функциональных систем головного мозга.
3	Период теоретических изысканий: 1960–1970-е гг. Е.С.Кузьмин	Новый этап развития профессии психолога. В 1962 г. в Ленинградском университете открылась первая отечественная лаборатория социальной психологии, а уже в 1968 г. открывается кафедра. В этот период было сформулировано новое определение социальной психологии [6, с. 47-48].	Выпускники психологических специальностей были ориентированы на два вида деятельности: преподавание и научно-исследовательскую работу. Среди специальных профессиональных умений психологов, которые стремились формировать: исследовательские, аналитические, педагогические. Это был период накопления фундаментальных знаний в науке [6, с. 95-99].
4	Период расцвета психологии: кон. 1970-х –	В этот период возрастает статус науки, происходит ее отделение в самостоятельную отрасль знания. Центрами разработки психологии	Практическое применение психологии нашло отражение в виде

	сер. 1980-х гг. И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.П. Павлов	становятся специализированные экспериментальные лаборатории. Последовательную программу конструирования психологии на основе объективного метода предложил И.М. Сеченов. Активно развивается детская психология. Практикующим психологам понадобились аналитические, диагностические умения с целью мотивировать учащихся к учебной деятельности, умения активизировать познавательную деятельность учащихся [6, с.120].	большого количества экспериментально подтвержденных идей, которые активно разрабатывались и накапливались все предыдущие годы.
5	Новое время: с сер. 1980-х по настоящее время. Б.Ф.Ломов, А.А.Бодалев Л.И.Анцыферова, В.А.Петровский, В.Д.Шадриков, Г.И.Исаев	Интенсивное внедрение профессии психолог в систему образования [1, с. 47]. В 1984 г. в Москве состоялась 1-я Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР, обсуждались вопросы обеспечения учебного и воспитательного процесса школы психологическим сопровождением [4, с. 17].	Практикующие психологи уделяли особое внимание работе по формированию личностных качеств личности, изучению развития личности в условиях этнического самосознания, живущих в условиях депривации, что выявило деформацию самосознания и «Я-концепции».

Выводы. Практическая психология способствовала перепрофилированию образования в сторону индивидуального развития личности, изменению общей образовательной ситуации в России. С течением времни повысилась роль психолога не только в образовании, но и в развитии личности каждого ребенка. Усилились требования к уровню развития специальных умений педагога-психолога: коммуникативных, организаторских, педагогических, психодиагностических, умений саморегуляции. Особенно актуальными становятся прикладные профессиональные умения педагога-психолога: психологическое консультирование, психологическая коррекция, различные виды психотерапии.

Литература:

1. Дубровина И.В. Предмет и задачи школьной психологической службы / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 47–54.
2. Ждан А.Н. История психологии: От античности к современности : учебник для студентов психологических факультетов университетов. Изд. 3-е / А.Н.Ждан. – М.: Изд-во Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
3. Инструктивное письмо №16 от 27.04.89 Госкомитета СССР по народному образованию «О введении должности психолога в учреждениях народного образования». – URL: http://mybloginfo.ru/psychoped/psychonormdoc/95-o-vvedenii-dolzhnosti-psihologa-v-uchrezhdeniyah-narodnogo-obrazovaniya-instruktivnoe-pismo-gosudarstvennogo-komiteta-sssr-po-narodnomu-obrazovaniyu-16-ot-27-aprelya-1989-g.html (дата обращения 01.05.2015)
4. Практическая психология образования: Учеб. для студентов высших и средних специальных учебных заведений / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: ТИ «Сфера». – 2000. – 528с.
5. Приказ №616 Госкомитета СССР по народному образованию от 19.09.90 «Об утверждении положения о психологической службе в системе народного образования». – URL: http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=583&view=article (дата обращения 01.05.2015)
6. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 576 с.
7. Радин Е.П. Педология в СССР. – URL:http://www.vash-psiholog.info/o/261-2013-11-13-15-47-15/21374-pedologiya-v-sssr.html (дата обращения 01.05.2015).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ НАСИЛИЯ

Фурлетова А. В.
студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеев В.И.

Введение. В наше время – процесс перехода в новое социально-экономическое пространство, особенно важно уделять внимание проблеме защиты детей от любого вида насилия. Тема данной статьи актуальна тем, что еще не окрепшая психика ребенка не защищена от давления со стороны взрослых и посвящена консультированию – как виду психолого-педагогической помощи ребенку, пострадавшему от насилия.

Цель статьи: заключается в рассмотрении понятия психолого-педагогическое консультирование, раскрытии основных принципов и задач, методических рекомендаций по консультированию детей которые

подверглись насилию.

Результаты исследования. Для начала мы будем рассматривать психолого-педагогическое консультирование в общем плане, затем плавно перейдем к консультированию детей, пострадавших от насилия.

Психолого-педагогическое консультирование трактуется Е. Ю. Алешиной, на правах действия с индивидами, нацеленная на разрешение всевозможного рода психических трудностей, сопряженных с проблемами в межличностных связях. Превалирующим орудием действия психолого-педагогического консультирования считается диалог, сформированный должным образом [3].

Суть консультирования, по мнению Г.С. Абрамовой, подразумевает под собой, что консультант (психолог, социальный педагог) пользуется специальными, профессиональными технологиями и методиками, создает условия для консультируемого (клиента), в которых он переживает по-новому возможные пути решения его психологических задач [1].

При этом, Г. С. Абрамова рассматривает индивидуальную беседу в виде интервью, отмечая, что в основном при консультировании делается упор на анализ уникальности ситуации клиента. Предметом взаимодействия консультанта и консультируемого является внутренний мир последнего, целью беседы – изменение отношения клиента к своему внутреннему миру.

Рассмотрим общие задачи, решаемые на различных этапах консультации:

1. На этапе подготовки решается задача организации позитивного микроклимата для доверительного и плодотворного общения.
2. На этапе установления контакта – задача трансформируется в распределение ролей между консультантом и консультируемым.
3. На этапе исследования ситуации главной задачей консультанта является помощь ребенку в подробном описании его проблемы, а также совместному с ребенком анализу факторов, препятствующих решению проблемы.
4. На этапе постановки цели – анализируется реалистичность и достижимость поставленной цели.
5. На этапе поиска решения проблемы важно активизировать внутреннюю мотивацию детей на решение проблемы, с помощью влияния на его мнение.
6. На последнем этапе – происходит сравнительный анализ достигнутых результатов с поставленной целью, а также позитивное кодирование на реализацию указанных задач, положительная мотивация на результат (я верю, что смогу добиться желаемого результата) [2].

Главная и первостепенная задача консультанта – формирование у обратившегося чувства психологического равновесия и защиты для дальнейшей эффективной помощи.

Для того чтобы помощь была эффективной необходимо собрать как можно больше информации о ребенке и его окружении. Эту информацию

можно получить с помощью беседы (интервью), как мы описывали это ранее. На доверие к консультанту влияют такие факторы как пол специалиста, место проведение беседы, уровень профессионализма – позволяют обеспечивать максимум доверия и минимум нагрузки на психику несовершеннолетнего.

С помощью различных методик проективного плана, заданий и тестов специалист продвигается во взаимодействии с малолетним от этапа налаживания взаимоотношений к этапу собственно консультированию с помощью интервью.

Во время интервью профессионал пользуется разными известными методами, которые содействуют открытости и расположенности ребенка к беседе, демонстрирующие ему, что особенно важно, безусловное принятие его личности и безпристрастное отношение к нему [8].

Выводы. В статье мы отметили важную роль психолого-педагогического консультирования ребенка пострадавшего от насилия. Важный факт оказания данного вида помощи – обязательно анонимная с соблюдением всех прав ребенка. Пользуясь методическими рекомендациями, мы определились с задачами и основными принципами, которыми в обязательном порядке должен руководствоваться специалист при оказании такого вида психологической помощи. Так же мы приводим некоторые методики для выявления основных проблем и их причин в процессе сотрудничества с ребенком. В заключении описывается форма, телефона доверия – форма анонимного контакта, при обязательном условии готовности педагогов и психологов предотвратить негативные последствия, к которым привел сам факт насилия, вплоть до их полного нивелирования и что более важно – восстановления доверия ребенка к окружающим, так как без них маленький человек неспособен справиться с большими проблемами.

Литература:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. [6-е изд., перераб. и доп.] / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2003. – 496 с.
2. Абрамова ГС. Практикум по психологическому консультированию / Г. С. Абрамова. – Санкт-Петербург, 2011. – 32с.
3. Алешина Ю.Е. Семейное и индивидуальное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина – М., изд. «Независимая фирма «Класс», 1999. – 143 с.
4. Возрастно-психо¬логическое консультирование / Проблемы психического развития детей // [Г.В.Бурменская, О.А.Карабанова, А. Г. Лидере]. – М., 1990. – 480 с.
5. Дети и насилие: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. М.Н. Лазутовой. – Екатеринбург, 1996. – 315 с.
6. Мэй Р. Искусство психологической консультации / Мэй Р. // [Пер. с англ.]. – М., 2001.
7. Оказание медико-психологической и правовой помощи детям и подросткам, пострадавшим от насилия /Метод, рекоменд. Руководитель

авт. кол-ва В.А. Шелкова. – Ярославль, – 1996.
8. Психологическое консультирование: [Хрестоматия] / Сост. Н. В. Коптева. – Пермь, 1993. – 219 с.
9. Семья в психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалева, В. В. Столика. – М., 1989. – 208 с.

РОЛЬ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Чуб Ю.В.
студентка 4 курса 44.03.02 Психолого-педагогическое образование Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: старший преподаватель Дерябина Е.А.

Введение. Одной из задач современного образования является создание условий для удовлетворения образовательных потребностей ребенка, живущего в интернате, на основе корректировки процесса обучения, предоставление ребенку реальных возможностей самоутверждения в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, где в максимальной степени раскрываются его способности и возможности.

Целью данной статьи является изучение роли досуговой деятельности в формировании личности воспитанников школ-интернатов. Исходя из этого можно выделить следующие **задачи** исследования:

1) дать определение понятию досуг;
2) расскрыть роль досуговой деятельности;
3) провести анализ досуговой деятельности в интернате.

Результаты исследования. На сегодняшний день у слова «досуг» нет общепринятого определения. Самым актуальным понятием, на наш взгляд, является понятие досуга как возможности для развития личности, ведь человек становится личностью только когда соотносит в себе явление исторической памяти и культурного наследия, когда полученные духовные ценности обретают в человеке осознанность, целостность восприятия картины мира, когда он смело может назвать себя частичкой общества, т.е социализируется. Все вышеназванное происходит в возрасте от 13 до 16 лет.

Досуг для подростков – это сфера, в которой, выступая в новых ролях, отличных от семейных и школьных, они особенно остро и полнокровно раскрывают свои естественные потребности в свободе и независимости, активной деятельности и самовыражении.

Виды досуговой деятельности можно классифицировать по пяти группам: отдых, развлечения, праздники, самообразование, творчество. Отдых снимает усталость и восстанавливает физические и духовные силы. Пассивный отдых снимает напряжение расслаблением, созерцанием природы, размышлением и т.п. Активный отдых представляет собой

физическую и культурную деятельность (физкультура, туризм, чтение, слушание музыки и т.п.). Развлечения (просмотр кинофильмов, посещение театров, концертов, музеев, экскурсии, путешествия и т.п.) имеют компенсационный характер и обеспечивают человеку смену впечатлений. Праздники сочетают в себе отдых и развлечения, позволяют человеку ощутить эмоциональный подъём. Самообразование (чтение, лекции, диспуты, семинары и пр.) приобщает людей к ценностям культуры и сочетает в себе приобретение знаний с развлечениями. Творчество обеспечивает наиболее высокий уровень досуговой деятельности [1].

Чувство одиночества и неприкаянности у воспитанников домов-школ-интернатов, связанное не только с возрастными трудностями становления личности, а и личными проблемами, порождает у них неутомимую жажду общения и группирования со сверстниками, в обществе которых они находят или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: спонтанность, спасение от скуки и признание собственной значимости. Для подростка важно не только быть вместе со сверстниками, но, и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых – это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других - быть признанным, любимым товарищем, для третьих - непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения [3].

В школах-интернатах досуговая деятельность – целенаправленный процесс создания условий для мотивированного выбора личностью предметной деятельности, или как перцептивно-коммуникативный процесс, определяемый ее потребностями и интересами, способствующий усвоению, сохранению, производству и распространению духовных и материальных ценностей в сфере досуга.

Досуговая деятельность с учетом своеобразия данных заведений соединяет в себе разнообразные формы и методы, и, как следствие, сокращает простор девиантного поведения подростков благодаря решению проблемы занятости детей.

Досуговая деятельность в школе-интернате может быть разделена на несколько групп. Так, например, с целью формирования ценностного отношения к миру сегодняшнему, эстетических чувств, представлений и знаний о художественно-эстетических ценностях используется такая форма, как занятие в ученом кабинете, которым является библиотека, создание и функционирование школьных музеев, на базе которых для учащихся могут проводиться уроки памяти, экскурсии, встречи с ветеранами, поисковая работа.

Ко второй группе занятий можно отнести так называемые выездные занятия. Это экскурсии, практические занятия на местности. Русский философ Н.Ф.Федоров [2] считал, что музеи – это нравственно-воспитательные учреждения, активно влияющие на цели и смысл

человеческой деятельности. Выявляя ценности бытующей культуры, он связывает их с ценностями культуры прошлого: именно в музее внешний, отраженный в памятниках культуры и искусства мир событий и явлений, и внутренний мир человека взаимосвязаны, потому что получаем возможность ориентации в культурном и историческом пространстве. Для учащихся интерната это очень актуально: в заведении проживают, лечатся и обучаются дети из различных регионов России, различных национальностей. Именно музейная педагогика способствует укреплению межэтнических отношений.

Новое время требует и новых подходов к организации досуга для становления личности ребенка. С этой целью широко используются и применяются проектные технологии, они уникальны и удобны тем, что их можно применять в работе с детьми разного возраста: исследовательско-творческие (учащиеся экспериментируют, а потом результаты оформляют в виде газет, листовок и т.д.); игро - ролевые проекты (дети входят в образ персонажей и решают появившиеся проблемы); на первый план выходит

технология создания мотивации успеха у учащихся, которая дает возможность гуманизировать процесс воспитания и обучения, создает атмосферу доброжелательности и взаимопомощи, уверенности и защиты. При применении данной технологии у ребенка формируется резерв внутренних сил для преодоления трудностей и формирования желания учиться.

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что сущностью досуга учащихся школ-интернатов является творческое поведение (взаимодействие с окружающей средой) в свободной для выбора рода занятий и степени активности, что способствует развитию, активных, творческих, мыслящих детей.

Литература:

1. Воловик А.Ф. Педагогика досуга / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – М. : Издательство «Флинта», 1998. – 240 с.
2. Федоров Н.Ф. Музей, его смысл и назначение / под ред. А.В. Гулыга. – М. : Мысль, 1982. – С. 576.
3. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д.И.Фельдштейн. – М., 1982. – 135 с.

ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Эмир-Аметова Э. Р.
студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Раскалинос В.Н.

Введение. Проблема трудновоспитуемых подростков – одна из

центральных психолого-педагогических проблем. Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является увеличение числа таких подростков. Актуальность ее заключается в том, что среди подростков усиливается нигилизм, демонстративное и вызывающее поведение по отношению к взрослым, увеличиваются проявления жестокости и агрессивности по отношению к окружающим. Причины отклонений в поведении ребенка возникают как результат политической и социально-экономической нестабильности общества, усиления влияния псевдокультуры, изменения в содержании ценностных ориентаций молодежи, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля за поведением и т.д.

Факторы возникновения трудновоспитуемости у подростков в своих работах рассматривали: Галагузова М.А., Занков Л.В., Капская А.И., Лодкина Т.В., Мардахаев Л.В., Сорочинская В.Е. и др.. Не смотря на многочисленные научные исследования в области данной проблемы, она продолжает оставаться актуальной в наше время.

Цель статьи: проанализировать факторы, влияющие на возникновение трудновоспитуемости.

Результаты исследования. Коджаспирова Г.М. указывает, что трудновоспитуемость – это сознательное или бессознательное сопротивление ребенка целенаправленному педагогическому воздействию, вызванное самыми разными причинами, включая педагогические просчеты воспитателей, родителей, дефекты психического и социального развития, особенности характера, другие личностные характеристики учащихся, воспитанников, затрудняющие социальную адаптацию, усвоение учебных программ и социальных ролей [2, с.152].

«Трудновоспитуемость» имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами, находящимися в сложном взаимодействии и взаимовлиянии. По мнению Степанова В.Г., человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды, воспитания, собственно практической деятельностью человека [4].

Галагузова М.А. выделяет ряд основных факторов, которые обуславливают трудновоспитуемость подростков [3]:

1) биологические:

– генетические, которые передаются по наследству. Это могут быть нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, телесные пороки, повреждения нервной системы;

– психофизические, связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды, новых видов энергии, приводящих к различным соматическим, аллергическим, токсическим заболеваниям;

– физиологические, включающие в себя дефекты речи, внешняя

непривлекательность, недостатки конституционно-соматического склада человека, которые в большинстве случаев вызывают негативное отношение со стороны окружающих, что приводит к искажению межличностных отношений ребенка в сфере сверстников, коллективе.

2) психологические:
   – наличие акцентуации отдельных черт характера;
   – несформированность системы нравственных ценностей ребенка.
3) социально-экономические:
   – социальное неравенство;
   – обнищание значительной массы населения;
   – ограничение социально приемлемых способов получения достойного заработка;
   – безработицу;
   – инфляцию и, как следствие, социальную напряженность.
4) социально-педагогические:
   – дефекты семейного воспитания;
   – дефекты школьного воспитания;
   – дефекты общественного воспитания.
5) морально-этические:
   – низкий морально-нравственный уровень современного общества;
   – нейтральное отношение общества к проявлениям отклоняющегося поведения.

Изучив научную литературу, мы определили, различные факторы, влияющие на появление трудновоспитуемых детей. Их можно разделять на две большие группы:

- психолого-биологические причины – условия, связанные с индивидуально-психологическими особенностями развития детей подросткового возраста.

- социальные причины – влияние семьи, школьного коллектива, коллектива сверстников, круга друзей, средств массовой информации, общества в целом.

Перечисленные факторы не действуют изолированно друг от друга. Никакой отдельно взятый фактор не может фактически быть единственным: трудновоспитуемость всегда создается комплексом факторов, стечением ряда неблагоприятных обстоятельств.

Выводы. Возникновение трудновоспитуемости у подростков обусловлено воздействием на них различных факторов. Среди них основными являются: биологические, психологические, социально-педагогические. Они не действуют изолировано друг от друга, а находятся в сложном взаимодействии и взаимовлиянии.

Литература:

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: Учеб.для студ. образоват. учреждений

сред. проф. образования / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 352 с.
2. Социальная педагогика: Курс лекций: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.А. Галагузова; [под общ. ред. Галагузовой М.А]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
3. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: учебное пособие для учителей и родителей / В.Г. Степанов. – М.: Издательский центр «Академия»,1996. – 320 с.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЯ, ФИЛОСОФИЯ, ПЕДАГОГИКА»

ХЛЕБНАЯ ТОРГОВЛЯ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.
Аджиева Л.С. …….. 4
ЕСТЕСТВЕННО-ПРАВОВОЙ РАКУРС СОВРЕМЕННОГО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ
Ануфриенко А.А. …… 6
ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗа: ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ
Болкунов И.А. …….. 8
ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ РАЗВИТИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В КРЫМУ
Долецкая С.В. …… 10
СОВРЕМЕННАЯ ЗАПАДНАЯ ФИЛОСОФИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ
Земцов И.П. …… 14
«ПРИМОРСКАЯ САНАТОРИЯ» В ЕВПАТОРИИ
Ивлева Я.А. …… 16
ГОСУДАРСТВЕННО-ЦЕРКОВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XIX в.)
Мурадасылова Ш.М. …… 19
СОВЕРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ
Скрябина Т.О. …… 22
ЭКОНОМИКА КРЫМА ПОСЛЕ ВОСТОЧНОЙ ВОЙНЫ
Абкаимов Р.Л. …… 25
ПРИЧИНЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ
Алексашенко А.А. …….. 27
ИДЕОЛОГИЯ ВАХХАБИЗМА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ В МУСУЛЬМАНСКОМ МИРЕ
Андрющенко С. В. …… 29
ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XVIII–XIX вв.
Асанова Э.Р. ……... 33
ИСТОРИОГРАФИЯ ИСТОРИИ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В КРЫМУ В 1917–1920 гг.
Басок В.В. …… 35
ОСОБЕННОСТИ ПИТАНИЯ ДВОРЯНСКОГО СОСЛОВИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XIX в.)
Вазнина М.Н. …….. 38
П. А. ЗАЙОНЧКОВСКИЙ О ВОЕННЫХ РЕФОРМАХ Д. А МИЛЮТИНА
Вазнина М.Н. …….. 40
ВИЗАНТИЙСКАЯ ТОРГОВЛЯ В IV–VI вв.
Голубева В. В. …… 43
ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ЗЕРНОВОГО ХОЗЯЙСТВА КРЫМА В XIX в.
Губанова М.Ю. …… 46

ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА В КРЫМУ В 1917-1920 гг. 53
Еременкова М.А. ……
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЯЛТИНСКОГО БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА
Кабанец О.В. …….. 55
РАЗВИТИЕ КУРОРТА В ЕВПАТОРИИ в XIX – начале XX вв.
Кабанец О.В. …….. 57
АРХЕОЛОГИЧЕСКИЕ НАХОДКИ БОСПОРСКОГО ЦАРСТВА
Кадырова Г.Л. …… 60
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЕВПАТОРИЙСКОГО УЕЗДА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.
Комогорцев Э.И. …… 62
НЕМЕЦКИЕ ОККУПАЦИОННЫЕ ВОЙСКА И КАРАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНЫ НА ТЕРРИТОРИИ КРЫМА (1941-1944 гг.)
Коханов Б.А. …… 64
ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО УСТРОЙСТВА СКАНДИНАВСКОГО ОБЩЕСТВА В VIII–XIII вв.
Марценко В.В. …… 66
ВОЗНИКНОВЕНИЕ ТАВРИЧЕСКОГО МАГОМЕТАНСКОГО ДУХОВНОГО ПРАВЛЕНИЯ
Меджитова Р.И. …….. 69
СПЕЦОПЕРАЦИИ СОВЕТСКОЙ АРМИИ В ПЕРИОД ВОЙНЫ В АФГАНИСТАНЕ
Рожков С. М. …… 71
КНЯЗЬ ПОТЕМКИН И КРЫМ
Туренко Е.Е. …… 74
ФАВОРИТИЗМ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
Фарапонова Л.И. …… 76
ФОРМИРОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ ЦЕНЗУРЫ
Хурсевич В.В. …… 78

СЕКЦИЯ «СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ФИЛОЛОГИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ»

ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ОПОР
Аветисян Л.М. …… 82
МЕТАФОРА КАК ЯВЛЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ
Каменская И.Б. …….. 84
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ФОРМУЛАМИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА
Каменский А.И. …….. 87
РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА
Картавая Ю.К. …… 91
ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК О. УАЙЛЬДА)
Падун Т.В. …… 93

ПОВЕСТИ П.Д. БОБОРЫКИНА «ПО-АМЕРИКАНСКИ», «ПОСЕСТРИЕ», «ТРУП» В КОНТЕКСТЕ СПОРОВ О ЖЕНСКОЙ ЭМАНСИПАЦИИ
Петренко Н.А. …… 97
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНИЦИАТИВНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ
Помогайло Д.Д., Аджигеряева С.Э. …….. 100
ОСОБЕННОСТИ НАРРАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ РОМАНОВ ОКСАНЫ РОБСКИ
Сигова К.В. …… 102
ДОМИНАНТЫ ИДИОСТИЛЯ А.И. КУПРИНА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ)
Шалацкая Т.П. …… 104
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
Шевченко А.Н. …….. 108
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Бадрова Т.Ч. …… 111
КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ РОМАНА ДЖ. К. РОУЛИНГ «ГАРРИ ПОТТЕР И ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ»
Борщун А.С. …… 113
СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА РОМАНА Г.Ф. ЛАВКРАФТА «ИСТОРИЯ ЧАРЛЬЗА ДЕКСТЕРА ВАРДА»
Грешнова Е.И. …… 116
КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ РОМАНА ФРЕНСИСА СКОТТА ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ»
Ершова С.Л. …… 119
ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ В ПОЕЗІЇ Д. ПАВЛИЧКА
Короленко Д. С. …….. 122
ФУНКЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РОМАНЕ ЛИНЫ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»
Король Т.В. …….. 124
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР РАССКАЗА Р. ШЕКЛИ «ЗАПАХ МЫСЛИ»
Матюхин В.А. …….. 126
РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ
Мусаелян А.С. …….. 128
ВЛАСНІ ІМЕНА В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ІВАНА ФРАНКА
Паламарчук Т.Ю. …… 131
ОСОБЛИВОСТІ АНТРОПОНІМІЇ В ПОЕЗІЇ ІВАНА ФРАНКА
Паламарчук Т.Ю. …… 134
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ НА ОБОЗНАЧЕНИЕ РЕЧИ
Панасюк О.Г. ……... 137
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СТИВЕНА КИНГА
Пахомов С.И. …….. 140
СВОЕОБРАЗИЕ ХРОНОТОПА РОМАНА Д. СЕЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»
Плетнёва С.В. …… 142

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОНИМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ
Свотина К.В. …… 145
ДИФЕРЕНЦІЙНІ ОЗНАКИ ТОПОНІМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ
Сеттарова Л.Х. …… 147
СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА РОМАНА ЭРНЕСТА ХЭМИНГУЭЯ «ПРОЩАЙ, ОРУЖИЕ!»
Силаева А.А. …… 149
ДЕРИВАЦІЙНІ СТРУКТУРИ ЕТИКЕТНИХ МОВНИХ ФОРМУЛ
Туріна О.С. …… 152

СЕКЦИЯ «ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
Давкуш Н.В. …… 156
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ
Неженская Т.В. …… 158
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ
Смирнова Н. В. …… 162
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ
Аблязова Ш. Б. …… 168
ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА
Бачку Ю. А. …… 170
РУКОВОДСТВО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Вередюк О. В. …… 173
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Данилова Е. П. …… 179
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
Засимчук Е. А. …… 182
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Ислямова Г.С. …… 184
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Капалина К.В. …… 187

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВРЕМЯ ЭКСКУРСИЙ ПО ПРИРОДОВЕДЕНИЮ
Ляшенко В. В. …….. 190
СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – КОНЦЕПЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
Менсеитова А.Н. …….. 193
СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
Мулык Н. Ю. …… 196
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Орлова Е. А. …… 199
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ
Осман С. Ш. …… 201
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
Силкина И. В. …….. 204
РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ
Старцева Т.В. …… 208
ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
Талан А.А. …… 212
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ
Халова Н. А. …… 216
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ
Чередниченко С. Ю. …….. 218

СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ»

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИМИДЖА КАК НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ: ДОПОНЯТИЙНЫЙ (ДОКОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ) ЭТАП
Атаманская К. И. …… 222
МОДЕЛИРОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ
Дерябина Е.А. …… 225
ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
Раскалинос В.Н. …… 228
ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.
Симакова Э.С. …… 231

ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
Фадеев В.И. …… 234
ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЕВПАТОРИЙСКОГО ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНЫХ НАУК (ФИЛИАЛ) ФГАОУ ВО «КФУИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»
Фадеева М.В. …….. 237
СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРЫМСКОГО РЕГИОНА
Хитрова А. В. …….. 240
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА
Каюмова А. С. …… 242
ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ОКАЗАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДОЙ СЕМЬЕ
Кептене М. Ф. …… 245
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Косарева С.В. …… 249
ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Косарева С.В. …… 252
РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
Красуцкая С.О. …… 255
ПРОФОИРЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ, ЕЕ ОСНОВНЫЕ ВИДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ
Метельская Е.А. …… 258
КОНФЛИКТ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА
Молчанова А. А. …… 260
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
Мустафаева З.Р. …… 262
КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Попова К. В. …… 264
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
Устинов А.Ю. …….. 267
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
Устинов А.Ю. …….. 271
ИЗ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В РОССИИ
Фурлетова А.В. …….. 274

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ НАСИЛИЯ
Фурлетова А.В. ……... 278
РОЛЬ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА
Чуб Ю.В. …….. 281
ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ У ПОДРОСТКОВ
Эмир-Аметова Э. Р. …… 283

Печатается по решению Ученого совета Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» от 11 ноября 2015 г. (протокол № 13)

Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского: Евпаторийский институт социальных наук (филиал): материалы I научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых (г. Евпатория, 26-30 октября 2015 г.). – Симферополь: ИП А.Бровко, 2016. – 293 с.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 17,0
Печать офсетная
Тираж 500. Заказ № 79

© **Евпаторийский институт социальных наук (филиал)**
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»