

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В. И. ВЕРНАДСКОГО»

СБОРНИК ТЕЗИСОВ УЧАСТНИКОВ

IV научно-практической конференции
профессорско-преподавательского состава,
аспирантов, студентов и молодых ученых

«ДНИ НАУКИ КФУ им. В.И. ВЕРНАДСКОГО»

г. Симферополь 2018 год

Техническая редакция и верстка:

Отдел организации научно-исследовательской работы студентов и конкурсов Управления организации научной деятельности Департамента научно-исследовательской деятельности ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

IV научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых «Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского» / Сборник тезисов участников/ Том 9 Евпаторийский институт социальных наук / Симферополь, 2018

В сборник включены доклады участников IV научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых «Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского», отражающие достижения научных и практических изысканий в сфере естественных, гуманитарных, технических наук и информационных технологий.

Работы публикуются в редакции авторов. Ответственность за достоверность фактов, цитат, собственных имен и других сведений несут авторы.

**ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА "ПЕРСПЕКТИВНЫЕ
НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ"**

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ТВОРЧЕСКИХ ИГР**

Шпиталевская Г.Р.

*к. п. н., доцент кафедры методик начального и дошкольного образования,
Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»
gasya_09@mail.ru*

Введение. В последнее время в системе дошкольного образования доминирует устойчивая тенденция, которая заключается в предоставлении приоритета учебной деятельности дошкольников и вместе с тем в выявлении недостаточного внимания к их развитию в процессе игры, в частности на этапе младшего дошкольного возраста, что и определило актуальность исследования. Развитие коммуникативных функций детей дошкольного возраста в процессе творческой игры обусловлен переходом на новый субъектный уровень взаимодействия со сверстниками, который с одной стороны, происходит на основе усвоенных детьми форм общения с близкими взрослыми в раннем детстве, с другой, – определяется уровнем овладения новыми средствами взаимодействия со сверстниками в младшем дошкольном возрасте.

Цель и задачи исследований: охарактеризовать влияние творческой игры на развитие коммуникативных функций детей дошкольного возраста.

В исследовании общение рассматривается как процесс, в котором связаны следующие особенности: активность субъектов общения, взаимодействие субъектов общения, взаимоотношения. Это дает возможность определить его как коммуникативную деятельность, в процессе которой происходит взаимодействие людей как субъектов общения в целостной функциональной системе; возникает психический контакт; проявляются действия сознательно ориентированные на смысловое восприятие другими людьми для достижения социального единства; направляется и согласовывается объединение усилий с целью налаживания отношений для получения общего результата.

Таким видом деятельности у детей дошкольного возраста выступает игра. На этапе овладения ведущим видом деятельности в детстве развитие потребностно-мотивационной сферы обусловлено социально-историческим контекстом, уровнем психического развития ребенка и степенью его включенности в процесс активного усвоения деятельностной структуры игры.

Широкие возможности использования игры с целью развития личности ребенка состоят в том, что в ней можно наблюдать, как проявляются и приобретают свои высшие формы психические процессы, новообразования дошкольного детства, развиваются свойства личности – познавательные, эмоциональные, волевые и тому подобное; проявляется

специфика становления сознания и самосознания. Дошкольный возраст – это период овладения социальным пространством отношений между людьми во время общения с близкими взрослыми и в процессе усвоения игровых и реальных отношений со сверстниками.

Изменения коммуникативных функций детей на разных фазах творческой игры связаны с актуализацией их самостоятельной активности и становлением на ее основе партнерских взаимоотношений со сверстниками. Указанные функции реализуются через систему действий, образующих коммуникативный конструкт, который функционирует в процессе творческой игры детей младшего дошкольного возраста. На разных этапах творческой игры структурные компоненты конструкта определялись такими коммуникативными действиями: установление контакта, налаживание эмоциональной связи, передача и получение информации, управление ходом игры.

На этапе овладения деятельностной структурой творческой сюжетно-ролевой игры младший дошкольник усваивает различные по содержанию и направлениям коммуникативные действия, которые, с одной стороны, являются коммуникативным ресурсом следующего уровня, с другой – обеспечивают успешность реализации детьми игрового замысла.

В процессе исследования была разработана соответствующая система развивающих игр и упражнений, наряду с групповыми тематическими проектами проводились дидактические занятия малыми подгруппами и занятия по индивидуальным программам развития. В то же время внедряли тематические циклы, оптимизировали процесс овладения коммуникативным и игровым опытом, которые предусматривали активное участие родителей в выполнении совместных с детьми задач.

Младшие дошкольники при взаимодействии с взрослым учились отбирать необходимую информацию для реализации совместного плана, дополняли известные сюжеты новыми персонажами, усваивали соответствующее им ролевое поведение, учились презентовать результаты своей работы, выслушивать других участников проекта и разворачивать свою деятельность в соответствии с планом совместного проекта.

Специальный цикл занятий проходил в рамках анализа и систематизации полученных детьми знаний. Для достижения этой цели проводились обобщающие занятия, во время которых воспитатель вместе с детьми имел возможность проанализировать результаты совместной деятельности, последовательно воспроизвести события проекта, сравнить полученный результат с первоначальным замыслом, очертить круг интересных детских предложений для реализации в следующих тематических циклах.

Результаты исследований на завершающем этапе эксперимента показали, что весомым итогом внедрения таких циклов занятий было то, что воспитанники получали опыт игрового взаимодействия, самостоятельно организовывали и планировали сюжетно-ролевые творческие игры, реализовывали замысел игры.

Выводы. Таким образом, в системе общественного воспитания создаются условия для активного усвоения партнерского взаимодействия младших дошкольников со сверстниками, что положительно влияет на развитие их коммуникативных функций в процессе совместных игр, проявления активности в создании игрового замысла, творческом выполнении ролей, инициировании игровых отношений, что в свою очередь, обеспечивает оптимальный уровень развития творческой сюжетно-ролевой игры.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Давкуш Н.В.

*доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) КФУ*
natdavr@mail.ru

Введение. Актуальность проблемы качества образования обоснована принципиальными изменениями в концептуальной модели отечественной системы образования, заложенными в законодательно-нормативных и программных документах последних лет. Наличие проблемы позволяет осуществлять поиск эффективных подходов в управлении качеством образования.

Современный специалист должен иметь представление о структурно-содержательных границах категории «качества высшего образования» как результата образовательной деятельности. Поэтому, «структура качества высшего образования (образованности) обучающихся вузов», должна выступать ключевым объектом системного исследования, системно-структурной основой предметной области оценки и анализа качества высшего образования. Качество высшего образования, как результат, трактуется через качество образованности выпускника и рассматривается как соответствие между подготовкой и динамичными требованиями социально-экономической и культурно-профессиональной сфер жизни.

Цель исследования является рассмотрение вопроса связанного с состоянием проблемы качества образования в современной системе образования.

Для детального анализа данной проблемы необходимо определить противоречия, которые усиливаются, и с одной стороны, продиктованы растущими требованиями общества к нравственности и интеллекту человека, к его способностям проектировать и прогнозировать (в системе современных требований это уровень профессионализма, общей культуры и нравственности), а с другой стороны, отражают фактический уровень образования и развития выпускников образовательных учреждений. К сожалению, фактический уровень образования и развития выпускника, чаще всего оказывается ниже чем современные требования, усиливается тенденции к росту общей и функциональной неграмотности населения, опасность духовного и интеллектуального обнищания общества.

Задачи исследования заключаются в нахождении путей для повышения качества образования и реализации адекватной общественной концептуальной модели отечественной образовательной системы.

Методика исследования. В этих условиях значимым становится поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управление образовательными системами. Также, особое место занимает высшее образование, так как оно должно быть ориентированно на качественные аспекты в подготовке будущих педагогов. Однако, необходимо отметить, что базовая категория «качество образования», как цель, в образовательной практике, до сих пор еще недостаточно сформулирована и изучена.

Результаты исследования. Сложившаяся отечественная образовательная система и соответствующий ей уровень решения задач оценки качества образования, вступают в противоречие с главными тенденциями образовательной революции на ее глобальном и национальном уровнях и с новыми требованиями социальной практики к уровню (качеству) образования (подготовки) и развитию современного человека, а также к качеству самой образовательной системы.

Научный подход к системному определению качества высшего образования охватывает следующие основные аспекты:

- формирование категориального аппарата в области качества высшего образования;

- всесторонний анализ системы высшего образования как сложной социальной системы, ее основных компонентов, внутренних и внешних потоков взаимодействия;
- выявление актуальных структурных моделей качества высшего образования;
- нормирование качества высшего образования;
- оценку качества высшего образования;
- создание мониторингов качества высшего образования как комплексных систем наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза относительно качества высшего образования;
- моделирование систем дуального управления качеством в высшем образовании, что обеспечивает взаимосвязанное управление как функционирование и развитие систем высшего образования разных уровней.

В процессе анализа литературы можно выделить проблемы, которые мы можем наблюдать в реализации оценки качества в образовательной практике сегодня. Во-первых, отсутствует четко структурированная объективная (единственная, стандартизированная) база оценивания для всех звеньев системы непрерывного образования. Каждый субъект оценки формирует такую базу, как правило, самостоятельно, исходя из того, как в учебном процессе реализуется содержание образования по отдельным дисциплинам учебного плана (учебной программы). Такая субъективная база оценки реализуется через совокупность нестандартизированных экзаменационных вопросов и профессиональных задач по дисциплинам, которые предлагаются обучающимся перед соответствующим экзаменом. Качество такой субъективной базы оценки полностью зависит от уровня профессиональной квалификации субъекта оценки (преподавателя или комиссии).

Основными источниками и причинами проблем в обеспечении качества высшего образования (качества подготовки специалистов) в вузах, на наш взгляд являются:

- систематическое недофинансирование отечественной системы высшего образования;
- рост неопределенности в социальной и экономической среде российского общества (поиск новых целевых ориентиров и моделей развития), экономические и рыночные сбои;
- отставание отечественной высшей школы от ряда мировых и общеевропейских тенденций в развитии высшего образования и совершенствовании его качества;
- неадекватность сложившихся механизмов развития высшего образования и несоответствие новым социально-экономическим условиям функционирования высшей школы;
- слабое обновление и интенсивное старение профессорско-преподавательского состава высшей школы, сокращение объемов научно-исследовательских работ в вузах и снижение научно-исследовательского потенциала коллективов вузов.

Выводы. Исходя из вышесказанного, сделаем следующий вывод по основным направлениям совершенствования системы обеспечения качества высшего образования (качества подготовки специалистов) в вузах:

- усилить законодательно-нормативную ориентацию вузов на решение проблем качества подготовки специалистов;
- осуществить переход к формированию постоянно действующего механизма развития федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (на всех уровнях организации управления высшим образованием), учитывая требования сферы и рынка труда;
- усилить контроль за определением содержания высшего образования в вузе;
- разработать проект создания образцовых фондов оценочных средств и технологий по всем направлениям и специальностям высшей школы для итоговой аттестации обучающихся вузов;
- организовать поэтапное развертывание постоянно действующего системного мониторинга качества высшего образования, охватывающего все уровни управления: государственный – региональный – уровень вузов);

- усовершенствовать государственную программу подготовки, переподготовки, повышения квалификации и восстановления профессорско-преподавательского состава вузов;
- предусмотреть средства, стимулирующие вузы к снижению аудиторной лекционной нагрузки преподавателей и обучающихся и увеличение времени на самостоятельную работу под руководством преподавателей;
- организовать повышение квалификации преподавателей вузов в области системного проектирования образовательного процесса в соответствии с требованиями качества подготовки специалистов;
- организовать повышение квалификации управленческого персонала вузов в области современных систем качества в высшем образовании.

Качественное образование рассматривается как инструмент социального и культурного согласия и экономического роста на пути к развитию более конкурентоспособного и сильного государства, поэтому, проблемы качества высшего образования требуют постоянного внимания со стороны исследователей и реформаторов.

ПОСТРОЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Колосова Н.Н.¹, Селиванова Е.О.²

¹ кандидат наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования

² студентка Евпаторийского института социальных наук, кафедры методик начального и дошкольного образования
kolosova_nataly@mail.ru

Введение. Вопрос создания предметно-пространственной среды в дошкольном учреждении на сегодняшний день стоит особо актуально. Это связано с тем, что с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования были разработаны требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, в том числе требования к развивающей предметно-пространственной среде. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования четко обозначены в стандарте. Ребенок должен обладать инициативностью и самостоятельностью в разных видах детской деятельности, способностью выбирать род занятий, партнеров, к порождению и воплощению разнообразных замыслов, быть уверенным в своих силах и открытым внешнему миру. Поэтому развивающая предметно-пространственная среда, стимулирующая коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности дошкольников, должна быть организована в соответствии со спецификой их развития.

Цель работы. Проанализировать требования к развивающей предметно-пространственной среде, способствующей гармоничному развитию и саморазвитию детей дошкольного возраста.

Результаты исследования. По мнению Н.А. Виноградовой, пространство, организованное для детей, может быть, как мощным стимулом их развития, так и преградой, мешающей проявить индивидуальные творческие способности. Образовательный потенциал развивающей предметно-пространственной среды обеспечивается тем, что среда: является эффективным вспомогательным средством для поддержки индивидуальности и целостного развития ребенка; строиться с целью предоставления детям наибольших возможностей для активной целенаправленной и разнообразной деятельности; служит специальным пространством организации деятельности детей и влияет на образовательный процесс.

В свете требований ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда это – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п., материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития

Создавая развивающую предметно-пространственную среду любой возрастной группы, необходимо учитывать психологические основы конструктивного взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, дизайн и эргономику среды дошкольного учреждения, психологические и возрастные особенности тех детей, для которых среда создается. Все пространство групп можно условно разделить на три части: зону для деятельности, связанной с интенсивным использованием пространства (активным движением, возведением крупных игровых построек); зону спокойной по преимуществу деятельности и рабочую зону. Размещение оборудования по принципу нежесткого центрирования позволяет детям объединяться в зависимости от общих интересов.

Важно, чтобы в процессе взросления ребенка все компоненты развивающей предметно-пространственной среды (игрушки, оборудование, мебель и пр. материалы) менялись, обновлялись и пополнялись. Как следствие, среда должна быть не только развивающей, но и развивающейся.

Выводы. Развивающая предметно-пространственная среда выступает в роли движущей силы становления и развития ребенка, а также присущих ему видов деятельности. Она способствует формированию способностей, субъектных качеств дошкольника, стимулирует различные виды его активности, активизирует индивидуальность, создавая реальные и разнообразные условия для ее проявления, создает благоприятный психологический климат в группе. Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением влияния предметно-развивающей среды на сенсорное развитие ребенка раннего возраста.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Колосова Н.Н.

*доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук КФУ
kolosova_nataly@mail.ru*

Введение. Одним из актуальных направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих воспитателей является формирование системы профессиональных ценностей. По мнению Э.Ф. Зеера анализ личности специалиста той или иной профессии, его отношение к миру невозможны без изучения системы ценностных ориентаций, которые являются одним из центральных личностных образований. В.А. Слостенин и Г.И. Чижаква под ценностными ориентациями понимают систему устойчивых отношений личности к окружающему миру, к себе, выражающуюся в форме фиксированных установок на материальные и духовные ценности общества. Авторы подчеркивают, что именно профессиональные ценностные ориентации, составляют основу целостности личности, являются качественной характеристикой структуры сознания специалиста и служат показателем реализации социальной и профессиональной активности.

Цель работы: рассмотреть специфику формирования профессиональных ценностей будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод, что профессиональные ценности будущего воспитателя представляют собой относительно устойчивое отношение к будущей

профессии и ее ценностям, к ребенку как приоритетной ценности и самому себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Процесс формирования профессиональных ценностей у будущих воспитателей можно представить в виде трех взаимосвязанных этапов: мотивационного, технологического и рефлексивного.

Цель первого, мотивационного этапа – формирование профессиональной мотивации, гуманистической направленности личности; осознание студентами ценности дошкольного возраста как особого уникального периода детства, признание приоритетности субъект-субъектного взаимодействия; создание условий для присвоения профессиональных ценностей воспитателя детей дошкольного возраста и становления профессионально значимых личностных качеств таких как: рефлексия, эмпатия, конгруэнтность, фасилитация, центрирование на личности ребенка.

Второй, технологический этап предполагает интеграцию теоретических знаний и практического опыта гуманистического мышления, поведения, его соотнесение с представлениями о будущей профессии (идеалами, духовными ценностями, способностями, возможностями) и благодаря этому осознание зон профессионального роста и развития; создание условия для приобретения умений, направленных на профессиональную актуализацию собственных индивидуальных особенностей.

На третьем, рефлексивном этапе у будущих воспитателей формируются рефлексивные умения, вырабатываются навыки самоанализа (своих действий, установок, взглядов, личностных качеств), критического отношения к уровню профессионального развития; осваивается опыт творческой профессиональной деятельности.

Результаты исследований показали, что процесс овладения профессиональными ценностями, в совокупности перечисленных этапов, оказывает регуляторное влияние на самостоятельность личности будущего воспитателя. У студентов повышается мотивация, они осваивают навыки профессиональной рефлексии и саморегуляции, ценностного анализа, у них совершенствуется комплекс личностных и профессионально важных качеств, необходимых для дальнейшей профессиональной активности. Целостный, значимый, системный характер сформированных профессиональных ценностей становится основой для устойчивой гуманистической позиции, определяет потребность в построении гуманистических взаимоотношений между субъектами образовательного процесса в дошкольном учреждении.

Выводы. Целенаправленное формирование профессиональных ценностей является необходимым условием личностного и профессионального становления, саморазвития и самореализации личности будущих воспитателей, обретения профессиональной идентичности.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕСС ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕЖИМНЫХ МОМЕНТОВ

Леонова Н.Д.¹, Шихматова Э.С.²

¹ студентка кафедры методик начального и дошкольного образования
² старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
elichka_2010@mail.ru

Введение. Трудовое воспитание представляет собой одну из важных сторон воспитания молодежи. В дошкольной организации трудовое воспитание заключается в знакомстве детей с трудом взрослых, в приобщении их к доступным для того или иного возраста видам трудовой деятельности. В процессе ознакомления с трудом взрослых людей у детей формируется положительное отношение к труду, развивается стремление оказывать взрослым посильную помощь, бережно относиться к результатам своего и чужого труда.

Конец XX – начало XXI века – это этап в дошкольном образовании, который отличался забвением проблемы приобщения ребенка к труду. Во многих изданиях программ дошкольного образования, реализуемых до выхода Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, трудовое воспитание не было выделено в особый раздел. На страницах профессиональных журналов нечасто встречались статьи по проблеме трудового воспитания подрастающего поколения. В настоящее время раздел «Труд» представлен в программах дошкольного образования как самостоятельная образовательная область, а режимные моменты закреплены также в санитарных и эпидемиологических нормах и требованиях к дошкольным образовательным организациям.

Целью исследования: изучить особенности трудового воспитания дошкольников в процесс осуществления режимных моментов в детском саду.

Результаты исследования. Труд занимает важное место в режиме дня детского сада после игровой и образовательной деятельности. Правильно составленный режим дня имеет большое педагогическое значение: ежедневно повторяясь, он приучает организм ребенка к определенному ритму, обеспечивает смену видов деятельности, в т.ч. трудовой. Выполнение режимных моментов в дошкольной образовательной организации способствует формированию у детей навыков самообслуживания, воспитанию организованности и дисциплинированности, воспитывает у них чувство времени, привычки трудиться и способствуют появлению главных положительных качеств личности – трудолюбия и самостоятельности.

Режима дня – это чередование различных по характеру и нагрузке видов деятельности, что предохраняет ребенка от физического и нервного переутомления, являясь не только важным средством физического, но и умственного и трудового воспитания. Режим дня включает в себя такие моменты как прием и осмотр детей, утренние игры и гимнастика, подготовка к приему пищи и прием пищи, занятия (непосредственная образовательная деятельность), подготовка к прогулке и прогулка, самостоятельная деятельность детей, уход детей домой. Режимные моменты зависят от возрастных особенностей ребенка, времени года, условий дошкольной организации и санитарно-гигиенических и эпидемиологических норм. Образовательная программа дает право детскому саду самостоятельно устанавливать режим дня каждой возрастной группы дошкольной организации с соблюдением соответствующих требований.

Режимные моменты дают широкие возможности для решения задач трудового воспитания дошкольников разного возраста. М.В. Крулехт отмечает, что приобщение детей к трудовой деятельности начинается с первой младшей группы (2-3 года). Во второй младшей группе (3-4 года) продолжается формирование у детей желания к посильному труду. Основной

вид труда в этом возрасте – самообслуживание, который реализуется во время организации таких режимных моментов как одевание и раздевание до и после прогулки, подготовки к приему пищи (мытью рук, например), а также непосредственно во время завтрака, обеда, полдника, ужина, уборки игрушек при подготовке к занятиям происходит трудовое воспитание детей и формируются элементарные трудовые умения по самообслуживанию: застегивание и расстегивание пуговиц, молний, липучек на одежде и обуви, навык аккуратного приема пищи, пользования столовыми приборами, раскладывания кубиков в коробки, а книжек – на полки и т.д. У дошкольников формируется осознание необходимости складывать свои вещи на место, держать в порядке личный шкафчик, соблюдать требования личной гигиены.

В процессе организации воспитателем режимных моментов ребенок на пятом году жизни уже может ставить перед собой отдельные реальные цели трудовых поручений и добиваться их, но у него еще отсутствуют навыки планирования своей работы. При планировании воспитательно-образовательной работы для организации трудовой деятельности в режиме дня детского сада рекомендуется соблюдать некоторые условия. Во-первых, необходимо учитывать значимость непосредственного воздействия личности взрослых на формирование нравственно-трудовых качеств ребенка, а также физические возможности, состояние здоровья и индивидуальные особенности каждого ребенка. Во-вторых, нужно учитывать время суток: в утренние часы, во время приема детей включаем их в общий ритм жизни детского сада, создавая жизнерадостное, бодрое настроение; а вторая половина дня благоприятна для индивидуальной работы, связанной с различными трудовыми поручениями. Во всех видах детской деятельности воспитатель обеспечивает четкий и грамотный показ детям приемов работы.

Объем задач по трудовому воспитанию в разных видах режимных моментов нарастает со средней группы, достигая максимума в старшей, как видно из образовательной программы. Именно в средней группе дети активно овладевают различными трудовыми навыками и приемами труда в природе, хозяйственно-бытового и самообслуживающего труда. Для трудового воспитания в данных направлениях удобны такие режимные моменты как прогулка, просыпание и укладывание спать, самостоятельная деятельность в группе, во время которой можно ухаживать за комнатными растениями, игры, после которых нужно разложить по местам игрушки, а также чтение книг и рассматривание картинок, после чего художественная литература убирается на полки. При подготовке к занятиям дети также участвуют, помогая воспитателю разложить раздаточный материал на столах.

В старшей группе добавляется ручной труд и делается больший акцент на формирование всех доступных детям умений, навыков в различных видах труда. Формируется осознанное отношение и интерес к трудовой деятельности, умение достигать результата. Работа по формированию у детей навыков хозяйственно-бытового труда взаимосвязана с формированием общей культуры ребенка: правильно сервировать, убирать стол, поддерживать чистоту, порядок в комнате, на участке. Овладение трудовыми хозяйственно-бытовыми операциями в процессе режимных моментов делает ребенка самостоятельным, готовым к взрослой жизни. В подготовительной группе сформированные навыки и умения совершенствуются.

Содержание труда детей реализуется в разных формах организации режимных моментов. В науке разработаны и в практику внедрены следующие формы организации труда дошкольников: поручения, дежурства, общий, совместный и коллективный труд.

Выводы. Таким образом, режимные требования, установленные в соответствии с задачами воспитания и возрастными особенностями дошкольников, способствуют формированию бодрых и деятельных детей, позволяют решать задачи всестороннего развития и трудового воспитания ребенка.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Трофимович С.Н.¹, Шихматова Э.С.²

¹ студентка кафедры методик начального и дошкольного образования

² старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

elichka_2010@mail.ru

Введение. Структура процесса обучения представляет собой множество составляющих элементов, от которых зависит эффективность работы: цели и задачи учебной деятельности, ее закономерности, принципы и содержание, методы, приемы и формы взаимодействия педагога и обучающихся, а также средства обучения – материальная поддержка учебного процесса. Средства обучения в педагогике выступают в качестве одного из самых важных компонентов педагогического процесса и, в то же время, оказывают влияние на другие его элементы, такие как формы, методы, содержание и даже цели.

Особую актуальность приобрели вопросы предметно-пространственной развивающей среды в детском саду после принятия 17 октября 2013 г. Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДОО), предъявляющего требования к материально-техническому обеспечению образовательной программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, особенностям организации развивающей предметно-пространственной среды.

Целью работы является раскрытие сущности и особенностей организации предметно-пространственной развивающей среды в дошкольной образовательной организации в соответствии с ФГОС ДОО.

Результаты исследования. В современной педагогике вопросы использования разнообразных средств обучения в дошкольном образовании разрабатывают И.В. Назарова, С.Л. Новоселова, Е.В. Шакирова и др. Пристальное внимание развивающей среде детского сада уделено также в программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой и М.А. Васильевой.

Необходимым компонентом процесса обучения являются дидактические средства, оптимальное сочетание которых помогает дошкольникам глубже познавать действительность, обогащает их впечатлениями, дает материал для наблюдений, которые они используют в игровой, учебной, а в дальнейшем и в других видах деятельности. Такими дидактическими средствами, по мнению Е.В. Барышниковой, является слово (воспитателя, ребенка, художественное слово); образ (создаваемый с помощью технических средств, дидактичных материалов; объекты живой и неживой природы, их изображения; существующий в воображении ребенка); действие (ребенка, воспитателя, дидактические упражнения, элементарные опыты). Подбирают их в зависимости от возраста дошкольников, форм их мышления, уровня умственного развития.

В дошкольной педагогике под термином «развивающая среда» понимается «комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых» (Н.В. Микляева). Развивающая среда выступает в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности ребенка, она обогащает личностное развитие. Функция педагога заключается в том, чтобы, используя предметно-развивающую среду и ее средства, помочь ребенку обнаружить в себе и развивать то, что присуще ребенку. В связи с этим особое внимание в детском саду уделяется конструированию среды, в которой происходит обучение и саморазвитие творческой активности дошкольника.

Понятие предметно-развивающая среда определяется С. Л. Новоселовой как «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание

его духовного и физического развития», т.е. предметно-развивающая среда, являясь более широким понятием, включает в себя, в том числе средства обучения.

При создании предметно-развивающей среды необходимо учитывать ряд нормативных документов: письмо Минобразования РФ от 17.05.1995 № 61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях», Федеральный закон РФ от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» и др.

ФГОС ДО предъявляет ряд требования к развивающей предметно-пространственной среде. Она должна обеспечивать: максимальную реализацию образовательного потенциала; доступность среды, что предполагает: доступность для воспитанников всех помещений организации, где осуществляется образовательный процесс и свободный доступ воспитанников к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающих все основные виды деятельности; возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения; реализацию различных образовательных программ; учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, возрастных особенностей детей; должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Организация развивающей среды в дошкольной организации с учетом ФГОС строится таким образом, чтобы дать возможность наиболее эффективно развивать индивидуальность каждого ребёнка с учётом его склонностей, интересов, уровня активности. Детскому саду необходимо обогатить среду элементами, стимулирующими познавательную, эмоциональную, двигательную деятельность детей.

Предметно-развивающая среда организуется так, чтобы каждый ребенок имел возможность свободно заниматься любимым делом. Размещение оборудования по секторам позволяет детям объединиться подгруппами по общим интересам: конструирование, рисование, ручной труд, театрально-игровая деятельность, экспериментирование. Обязательным, по мнению Н.В. Нищевой, в оборудовании являются материалы, активизирующие познавательную деятельность: развивающие игры, технические устройства и игрушки, модели, предметы для опытно-поисковой работы-магниты, увеличительные стекла, пружинки, весы, мензурки и прочее; большой выбор природных материалов для изучения, экспериментирования, составления коллекций.

Р.К. Кирьянова выделяет сектора предметно-развивающей среды. Активный сектор (занимает самую большую площадь в группе) должен включать в себя центры игры, двигательной деятельности, конструирования и музыкально-театрализованной деятельности. Спокойный сектор может включать в себя центр книги, центр отдыха и центр природы. А рабочий сектор предметно-развивающей среды занимает 25% всей группы и включает в себя центр познавательной и исследовательской деятельности, центр продуктивной и творческой деятельности, а также центр правильной речи и моторики.

Выводы. Таким образом, цель воспитателя: сконструировать многоуровневую многофункциональную предметно-развивающую среду для осуществления процесса развития творческой личности воспитанника на каждом из этапов его развития. Следовательно, создавая предметно-развивающую среду любой возрастной группы в детском саду, педагогам необходимо учитывать психологические основы конструктивного взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, дизайн и эргономику современной среды детского сада, и психологические особенности возрастной группы, на которую нацелена данная среда.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССЕ-КОМПЛЕКТЕ

Марценко А.Н.¹, Шпиталевская Г.Р.²

¹ обучающаяся группы Е/ПО-м-3-172 направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

² к.п.н., доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
anna.luda@yandex.ua

Введение. Город Евпатория считается всероссийской детской здравницей. В связи с этим в нашем городе имеется большое количество детских пансионатов и санаториев, работающих круглогодично. При таких учреждениях открывают школы, основная задача которых заключается в том, чтобы дети не отрывались от учебного процесса и не отставали от образовательной программы. В данной школе дети обучаются всю смену, пишут контрольные работы, изучают темы, то есть такая школа ничем не отличается от средней общеобразовательной. Однако образовательный процесс в классах-комплектах строится на основе дифференциации, особенно на уроках русского языка.

Целью работы является описание методики дифференцированного обучения на уроках русского языка в классах-комплектах.

Перед учителями санаторской школы стоит одна проблема – ученики имеют разный уровень знаний, разный уровень подготовки, а также часто не совпадают темы обучения, так как каждая школа работает в своем режиме. Отсюда и возникает проблема дифференциации учеников, потому что если они все будут на одном уровне, то некоторые из них отстанут очень сильно от программы, а другие, наоборот, не изучат многие темы образовательной программы.

При выборе методики обучения на уроках русского языка нами была выбрана и апробирована дифференциация по календарно-тематическому планированию (КТП). Основным аргументом для реализации данной методики послужила отличная друг от друга образовательная деятельность школ. Дело в том, что каждая из школ сама составляет свое расписание, тем самым определяя количество часов на изучение конкретной темы. Например, при изучении во втором классе темы «Общее представление о предлоге» в обычной школе выделяется три часа, а в свою очередь в санаторской – два. Именно поэтому возникают определенные проблемы при изучении тем в классе-комплекте и возникает потребность в дифференциации по КТП.

Еще одним немаловажным фактором, влияющим на выбор методики, является вариативная часть в КТП. Вариативная часть дает возможность учителю самостоятельно определять размещение уроков русского языка на учебной неделе. Таким образом, между школами могут возникать различия в изученных темах. Например, в санаторской школе урок русского языка по теме «Глагол» стоит в КТП в понедельник. В свою очередь та же тема в обычной школе будет только рассматриваться в среду. Дети из этой школы приезжают на лечение во вторник. Вследствие этого возникает пробел в образовании конкретных детей, с которыми придется решать эту проблему санаторскому учителю.

Кроме этого, у нас большая страна. Есть регионы, в которых имеются свои национальные праздники, которые вносят коррективы и в образовательный процесс. Например, у нас в Крыму выходными являются праздники, которые не отмечаются на севере страны. Тем самым мы можем отметить необходимость дифференциации по КТП на уроках русского языка в классе-комплекте.

Саму дифференциацию по КТП можем разделить на три основных уровня.

Первый уровень представляет собой обучающихся, которые в силу объективных причин опережают программный материал санаторской школы.

Второй уровень – одновременное изучение материала как в классе-комплекте школы в оздоровительном учреждении, так и обычной школы.

Третий уровень представлен теми обучающимися, которые отстают на одну или более тем по русскому языку от санаторской школы.

Таким образом, дифференциация по КТП на уроках русского языка является наиболее подходящей для классов-комплектов, которые функционируют при санаториях.

Результаты исследования. Методика дифференцированного обучения, адаптированного для классов-комплектов, позволит педагогам выстраивать свою работу на самом продуктивном уровне. Дифференциация по КТП является наиболее оптимальной для решения основной проблемы в образовательном процессе в санаторских школах. Гибкость такой методики дает возможность учителям вносить или ликвидировать элементы, позволяющие ее совершенствовать.

Выводы. Таким образом, внедрение методики дифференциации по КТП на уроках русского языка упростит работу учителя, а также поможет ему выступить в роли репетитора для обучающихся, т.к. классы-комплекты имеют низкую наполняемость.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Бабаскина Е.П.¹, Шпиталевская Г.Р.²

¹ *Обучающаяся группы Е/ПО-б-о-152 направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»*

² *к.п.н., доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал)*

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
babaskina.elizaveta@mail.ru*

Введение. Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся всегда являлось одной из важнейших задач общеобразовательной организации. Школа призвана постепенно формировать у детей любовь к своей Родине, постоянную готовность к ее защите, формировать активную гражданскую позицию, оказывать помощь в определении своего места в обществе. Патриотическое воспитание – это непрерывная работа по формированию у младших школьников гордости за свою страну и свой народ, уважения к его великим достижениям и достойным страницам прошлого.

Реализация содержания патриотического воспитания в начальной школе требует системного подхода в плане интеграции учебных предметов, а также урочной и внеурочной деятельности. Отдельное внимание хочется обратить на осуществление патриотического воспитания в рамках курса «Литературное чтение», так как художественная литература способна воспитывать личность, оказывать влияние на ее духовный мир, на выбор нравственных ориентиров.

Целью работы является рассмотреть теоретические основы патриотического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения.

Патриотическое воспитание в современных условиях – это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки обучающихся начального общего образования к функционированию и взаимодействию. Патриотическое воспитание

способствует становлению и развитию личности, обладающей качествами гражданина и патриота своей страны.

Младший школьный возраст является сензитивным для воспитания гражданских и патриотических качеств, так как данный период характеризуется особой восприимчивостью, готовностью воспринимать все новое и недоступное ранее.

Трудно переоценить роль и значение уроков литературного чтения в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Систематическая работа на уроках литературного чтения над разными видами устных и письменных работ прекрасно сочетается с решением задач патриотического воспитания.

На уроках литературного чтения младшие школьники работают над произведениями, способствующими воспитывать такие качества как уважение к истории народа, любовь к Родине, героизм и отвагу.

Первые представления о народных идеалах младшие школьники встречают в древнерусской литературе: в былинах о русских богатырях. На уроках литературного чтения обучающиеся знакомятся с отрывками древнерусских летописей, с текстами житийной литературы, читают отрывки из древнерусских повестей.

Воспитание гражданина в процессе образования реализуется через организацию познавательной, ценностно-ориентационной, общественной, эстетической деятельности. В процессе обучения используется богатый арсенал методов и форм работы: словесно-логические, образно-художественные, трудовые, игровые формы работы. Правильно подобранные методы позволяют учащимся ярче представить эпизоды из нашей давней истории, что формирует у них чувство гордости за Родину и за свой народ.

Еще одним из направлений патриотического воспитания является воспитание любви к родной природе. Произведения известных русских писателей о нашей стране, о красоте нашей природы, о замечательных людях представлены в учебниках по литературному чтению.

Результаты исследований. Воспитание патриотизма органично связано с обучением, так как в процессе обучения формируется целостная картина мира. Достаточно эффективно патриотическое воспитание реализуется на уроках «Литературного чтения». Для эффективного осуществления патриотического воспитания в рамках изучения данного курса учитель начальных классов должен использовать различные методы, формы и средства обучения. Также необходимо помнить, что воспитание патриотизма у учащихся – это результат длительного, целенаправленного и систематического воздействия.

Выводы. Таким образом, патриотическое воспитание младших школьников представляет собой целенаправленный процесс формирования социально-ценностного отношения к Родине, своему народу, его культуре, языку, традициям, что проявляется в желании и стремлении знать историю своей страны, ее национальное и культурное богатство, активно участвовать в общественной жизни, добросовестно и творчески трудиться на благо Родины. Младший школьный возраст – наиболее подходящий для воспитания интереса к общественным явлениям, к жизни своей страны.

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Петрова Е.В.¹, Шпиталевская Г.Р.²

¹ *Обучающаяся группы Е/ПО-б-о-152 направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»*

² *к.п.н., доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
pit.keit@yandex.ru*

Введение. В последнее время в российском обществе стал остро ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, конструктивного социального поведения. Настоящее и будущее нашего государства определяется духовно-нравственным здоровьем народа, бережным сохранением и развитием культурного наследия, норм общественной жизни, сохранение национального достояния всех народов России. Поэтому на современном этапе развития образования нравственное воспитание является одной из важнейших задач в воспитании подрастающего поколения. Одним из универсальных средств формирования у детей младшего школьного возраста осознанного отношения к моральным нормам являются художественные произведения. Художественная литература во все времена считалась одним из базовых компонентов в воспитании и формировании нравственных качеств личности детей младшего школьного возраста в качестве источника знаний и нравственно-эстетических норм, в качестве транслятора культуры и традиций общества. Художественная литература влияет на формирование нравственных чувств и оценок, норм поведения, на воспитание эстетического восприятия и эстетических чувств.

Целью работы является изучение роли художественных произведений в нравственном воспитании детей младшего школьного возраста.

В числе гуманитарных дисциплин, с наибольшей силой влияющих на становление личности, находится литература, обладающая богатыми познавательными, мировоззренческими, педагогическими, эстетическими возможностями. Она представляет собой одно из важнейших средств нравственного воспитания. Нравственное воспитание, согласно В.В. Давыдову, определяется как «целенаправленное формирование морального сознания, развитие нравственных чувств и выработка навыков и привычек нравственного поведения».

Под термином художественное произведение понимается не просто какой-либо связный текст, а несущий определенную эстетическую нагрузку. Художественному произведению присуща образность, под образностью понимают насыщенность текста выразительно-образительными языковыми средствами. Это выражается в использовании авторами различных тропов таких, как эпитеты, метафоры, гиперболы, олицетворения. Для художественного произведения характерен дополнительный глубинный смысл. С помощью художественной литературы дети младшего школьного возраста постигают мир человеческих отношений, открывают законы, по которым строится взаимодействие людей, то есть нормы поведения. Младшие школьники, стремясь стать взрослыми, подчиняют свои действия общественным нормам и правилам поведения. Именно художественные произведения выступают как эффективное средство нравственного воспитания и развития обучающихся, помогают быстро и заинтересованно познавать окружающий мир, учат перенимать нормы поведения окружающих, подражать, в том числе и героям книг.

«Литература дает нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание

– понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрыми», – отмечал Д.С. Лихачев.

Говоря о нравственном воспитании обучающихся посредством художественных произведений, русские методисты В.В. Виноградов и Ц.П. Балталон писали, что «Нравственно-воспитательная задача состоит в том, чтобы заставить детей как можно живее и полнее переживать нравственные настроения, чувства и поступки изображаемых лиц. Если эти нравственно-эмоциональные состояния пережиты в воображении обучающихся, то воспитательная цель уже достигнута, даже в том случае, если после чтения не последует никакой беседы на моральную тему».

Художественная литература дает познание действительности, расширяет умственный кругозор; знакомясь с художественными произведениями, обучающиеся знакомятся с такими нравственными понятиями, как добро, долг, совесть, честь, справедливость. Через обучение происходит последовательное приобщение детей к нравственным, общечеловеческим ценностям. Художественные произведения дают возможность представить нормы морали в разных формах, что помогает детям младшего школьного возраста глубже осознать их смысл и научиться применять в конкретных ситуациях реальной жизни.

Нравственное воспитание с помощью художественных произведений приводит к большим изменениям эмоциональной сферы ребенка, что способствует появлению у него живого отклика на различные события жизни, перестраивает его субъективный мир.

Результаты исследований. Теоретическое исследование дает возможность утверждать, что художественная литература служит действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания младших школьников, она оказывает огромное влияние на развитие и обогащение детской речи.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что важную роль в нравственном воспитании детей младшего школьного возраста играет художественная литература. Целенаправленное и системное использование произведений художественной литературы является не только благоприятным методом, способствующим нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста, но и эффективным средством развития речи. Нравственное воспитание подрастающего поколения посредством художественных произведений связано с решением проблем, стоящих перед учителем, – воспитания вежливости, доброты, формирования навыков правильного поведения.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Соколова А.Э.¹ Шпиталевская Г.Р.²

¹ обучающаяся группы Е/ПО-м-о-172 направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

² к.п.н., доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
al-s94@yandex.ru

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального обучения изложены задачи изучения русского языка, согласно которым мы должны формировать у учащихся представление о русском языке, как о государственном языке Российской Федерации. Из этого следует, что необходимо обучать младших школьников русскому литературному языку, который характеризуется своей нормативностью. Нормы – это сформированные и одобренные большинством говорящих правила произношения, употребления слов и грамматических форм. Русский литературный язык имеет две формы: устную и письменную. Обе эти формы начинают формировать на начальной ступени обучения. Одним из главных направлений работы на уроках русского языка является формирование у учащихся орфографической грамотности, так как она представляет собой часть общей языковой культуры и залог точности выражения мысли и взаимопонимания.

Целью работы является раскрытие сущности орфографического навыка и возможностей его формирования на уроках русского языка в начальной школе.

Если овладение речевыми умениями и навыками начинается с рождения, то письменные ребенок начинает усваивать в школе. Письменная речь отличается от устных более строгих форм выбора слов, построения словосочетаний и предложений. В данном аспекте на протяжении всего исторического развития школы перед ней стоит множество проблем. Одна из них, имеющая актуальность и сейчас, – орфографическая грамотность учащихся. Орфографическая грамотность заключается в умении находить, узнавать явления языка, на основе так называемого орфографического навыка, который позволяет обучающимся в нужный момент остановиться и проверить себя.

Орфографический навык представляет собой навык правильного письма, который подразумевает соблюдение при письме норм русского правописания, орфографии.

Овладение орфографическим навыком довольно сложный процесс, который предполагает: раскрытие сущности правила, усвоение его формулировки и применение правила при письме. Данный процесс способствует умственному развитию обучающихся, так как им приходится постоянно анализировать и синтезировать, сопоставлять и противопоставлять, обобщать и конкретизировать, рассуждать и доказывать. Сначала они учатся развернутой работе над правилом, а затем переходят к сокращенным умственным действиям.

На этапе начального образования обучающиеся изучают следующие типы орфографических правил:

1. Правило-требование, оно не подразумевает рассуждений, его просто необходимо запомнить. Например: «-жи-, -ши- – пиши с буквой и».

2. Правила при которых необходимо сделать выбор согласно смыслу написанного. Например: «Вокруг Солнца обращаются планеты» и «восход солнца».

3. Правила, которые указывают на наблюдения над языком. Например: «Общая часть родственных слов называется корнем. Общая часть родственных слов (корень) пишется одинаково».

4. Грамматические правила, данный тип не дает указаний, как писать, а лишь подводят обучающихся к выводу. Например: «Правила склонения имен существительных».

5. Правило-предписание, такой тип дает учащимся алгоритм действия при проверке написания. Например: правило по проверке безударных гласных в корне слова.

Формирование орфографического навыка происходит в процессе выполнения орфографических действий по алгоритму: сначала обучающемуся необходимо найти орфограмму, затем определить ее вид, то есть соотнести с каким-либо правилом, далее применить это правило и осуществить самоконтроль.

Орфографический навык является автоматизированным компонентом сознательной речевой деятельности, а автоматизированность достигается длительными упражнениями. Традиционно в школе используются такие упражнения для формирования орфографического навыка: грамматико-орфографический разбор, списывание, диктанты, лексико-орфографические упражнения и изложения.

Грамматико-орфографический разбор подразумевает объяснение в процессе письма. Этот разбор проходит в три этапа: на первом обучающиеся записывают предложение на слух, пропуская при этом места, где есть орфограмма, далее они работают с каждой орфограммой отдельно, записывая способы решения и на последнем этапе – записывают предложение без пропусков с подчеркиванием орфограмм.

Списывание может быть разным – от простого копирования текста, до решения развернутой орфографической задачи. Например, можно использовать такие задания: «точно спиши слова, словосочетания, предложения», «спиши, вставляя пропущенные буквы», «запиши в скобках проверочное слово», «прочитай текст и напиши по памяти» и так далее.

Диктант может иметь следующие виды: зрительный, слуховой, «самодиктант» и творческий диктант. Данный вид упражнений имеет большое значение для формирования орфографического навыка, поэтому востребован в школе.

Лексико-орфографические упражнения также имеют большое значение, так как они направлены на запоминание написания трудных слов, а также на развитие мышления и речи.

Изложение как вид орфографического упражнения обычно используется в конце изучения орфографической темы, когда учащиеся уже овладели правилом и научились его применять. То есть, с помощью данного вида упражнений закрепляется орфографический навык.

Таким образом, эти упражнения предусматривают не только письмо, но и связанные с ним умственные действия в соответствии с грамматической теорией и орфографическими правилами. Их использование способствует доведению действия до автоматизма, навыка, что объясняет их распространенное использование в школе.

Результаты исследований. Орфографический навык – это сложный навык, подразумевающий автоматизированное действие, в основе которого лежат грамматические знания. Его формирование длительный процесс, который начинается на начальной ступени обучения. В школе формируются такие виды орфографических умений и навыков, как нахождение в словах орфограмм, написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями, обоснование орфограмм, нахождение и исправление орфографических ошибок.

Выводы. Орфографический навык необходим не только в обучении, но и в жизни. Общеизвестным является то, что хорошо развитые речевые навыки, точная и грамотная устная речь в различных ситуациях общения, грамотное письмо воспринимают как признак воспитанности и образованности личности и в значительной мере определяют общественную и профессиональную активность человека. Считается, что культура речи это как одежда мысли, по которой сразу определяют уровень образованности человека

ПОЛЬЗА ИГРОВЫХ МЕТОДИК В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пономарева В.В.¹, Плотникова Е.Н.²

¹ обучающаяся 3 курса, направления подготовки 44.03.01

Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»

Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО

«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Введение. Современное начальное образование ориентировано не только на усвоение учащимися определенных знаний, но и на развитие личности, творческих способностей, стремления к познанию. Школа должна формировать систему знаний и навыков, стимулировать самостоятельную деятельность, прививать чувство личной ответственности у учащихся. Темп роста объемов учебного материала диктует новые условия к применению разных методов обучения. Эти методы чаще направлены на количество усваиваемого материала, а не на качество. Такой подход к обучению не способствует успешному освоению программного материала и повышению уровня знаний, а плохо усвоенный материал не может стать надёжной опорой в последующем образовании. И здесь на помощь учителю приходит игра – один из древних, но до сих пор актуальных методов обучения и воспитания.

Целью работы является обоснование необходимости применения дидактических игр в процессе обучения учащихся младших классов.

Методика исследований заключается в изучении трудов известных педагогов и психологов, рассматривавших целесообразность внедрения игры в учебный процесс, таких как К.Д. Ушинский, Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин.

Эффективность обучения напрямую зависит от уровня заинтересованности учеников в этом процессе. Для стимулирования у учащихся познавательного интереса существует множество методов использования на уроках различных занимательных пособий. Среди них особое место принадлежит дидактическим играм. Особенностью таких игр является то, что в них обучающие задачи стоят не явно, а как бы маскируются, тем не менее в результате ребенок обучается. Для учащихся младших классов игра – одно из важных средств умственного и нравственного развития, снимающее напряжение, связанное с новым видом деятельности, которым для них является учеба.

Увлекаясь игрой, младшие школьники не замечают, что учатся: узнают и запоминают новую информацию, находят выход из необычных ситуаций, пополняют словарный запас, развивают воображение. Даже самые пассивные из учащихся с большим желанием включаются в игру и прилагают максимум усилий для того, чтобы не подвести команду. Игра дает возможность учащимся оценить себя на фоне других учеников, а умение оценивать себя правильно - это важная способность, помогающая ребенку в жизни. В процессе игры ребёнок проявляет свой настоящий характер, истинные взгляды на жизнь и, пусть неосознанно, приближается к решению непростых жизненных ситуаций. Вспомним, что внимание у младших школьников сохраняется 10-15 минут, после чего им нужно переключиться на другой вид деятельности, а так же что их внимание от работы очень легко отвлечь, если задание не интересно ему. Игра же помогает детям перевести внимание и слегка отдохнуть (например, физкультминутка в виде игры) или же игра может, наоборот помочь сохранить внимание, так как материал в виде игры детям будет более интересен, чем простое решение задач или прописывание. Благодаря такой смене деятельности и информация усвоится лучше и интерес к изучаемой теме будет сохраняться намного дольше, чем при обыденном выполнении учебных задач. Игры сближают, помогают наладить контакт учеников с

педагогами и одноклассниками, дают возможность учителям не превращать урок в суровую необходимость, а придать процессу обучения увлекательный характер. Правильно организованная игра не только испытывает игроков, но и развивает в них множество положительных качеств, таких как инициативность, терпение, взаимопонимание, решительность, ловкость и прочие.

Обучающая игра будет результативной только при соблюдении ряда условий:

- игровой сюжет должен отображать основное содержание обучающей программы;
- игра должна быть доступна учащимся данной возрастной категории;
- использовать игры во время уроков следует умеренно, чтобы дети не увлеклись игрой и не утратили интерес к образовательному содержанию урока.

Результаты исследований. Использование игровых технологий в педагогическом процессе содействует адаптации младших школьников к новой обстановке и новому виду деятельности. Для учащихся привлекательность игр состоит в том, что появляется возможность реализовать свой потенциал в свободной, интересной для них форме, а для преподавателя игра является средством диагностики, т.к. в ходе игры каждый ребёнок раскрывается во всех своих лучших и не очень качествах. Как показывает практика информация, поученная в ходе игры, дольше остается в памяти. Это можно объяснить тем, что игра для ребенка – это одна из любимых форм деятельности, а поэтому усвоение материала происходит более качественно. Игра, являясь развлечением, отдыхом, способна перерасти в обучение, творчество, модель человеческих взаимоотношений. Она изменяет эмоциональное состояние играющих, как правило, в лучшую сторону, снимает умственное и физическое перенапряжение.

Выводы. Игровое обучение не может быть единственным в образовательной работе, но оно, несомненно, стимулирует развитие познавательной активности учащихся. Применение игровых методик в начальной школе имеет важное значение для детского развития и первоочередная задача преподавателя – умелое соединение учёбы с игрой.

На сегодняшний день разработано множество развивающих игровых программ. Но начиная игру, педагог должен понимать, что произойдёт с учениками в её результате, с их мышлением, воображением и т.д. В противном случае не стоит начинать играть. Изначально к игре надо готовиться самому педагогу. Нужно продумать, что будет происходить на разных этапах игры, какие могут возникнуть трудности, или же наоборот, что будет слишком легко. Если игра будет слишком сложной, дети не смогут в неё играть и быстро утратят интерес, при слишком лёгкой дидактической задаче не пробудится умственная активность, а значит, не будет развивающего эффекта.

Правильно организованное, с педагогической и психологической точки зрения, использование различных видов игр и игровых элементов во время обучения обеспечит развитие потребности в мыслительной деятельности и, как следствие приведёт к умственной активности и большей самостоятельности, а так же создаст условия для социализации и правильного развития ребенка как личности.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ АРТ-ТЕРАПИИ

Савосина А.Ю.¹, Плотникова Е.Н.²

¹ обучающаяся 3 курса, направления подготовки 44.03.01
Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»
Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Введение. Развитие творческих способностей младших школьников рассматривается как одно из важных в педагогике. Необходимость выбранной нами данной темы обусловлена современными тенденциями социально-экономического развития нашей страны, повышением роли человека во всех сферах деятельности, которые предполагают наличие определенной группы способностей (специальных и творческих), необходимых для успешной реализации деятельности. Очевидно, что творческие достижения науки, техники, искусства, музыки и других областей человеческих интересов - требуют в каждой конкретной области сложного сочетания способностей и свойств личности.

Одним из видов деятельности по развитию творческих способностей является изобразительное искусство. Оно наиболее прочно связано повседневной жизнью каждого человека. Именно поэтому оно играет большую роль в воспитании младших школьников, так как способствует развитию творческих способностей и имеет огромное значение для формирования творческого человека.

Целью работы раскрыть педагогические основы развития творческих способностей на примере арт-терапии.

Результаты исследований. Творчество - одна из важнейших общенаучных проблем, исследуемых в настоящее время на философском, культурологическом, педагогическом, индивидуально-психологическом, социально-психологическом уровнях.

Несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные исследования проблема развития творческих способностей все еще требует дальнейшего изучения, так как в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о природе, факторах развития творческих способностей, нет единого взгляда на феноменологию, классификацию качеств творческой личности.

Таким образом, исследование проблемы творчества в настоящее время приобретает комплексный характер, является вопросом анализа различных дисциплин, и представляет собой важную сферу исследований, расположенную на границе различных отраслей познания о человеке - педагогики, социологии и психологии. Арт-терапия является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания - психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Ее источником выступает художественная практика, поскольку в ходе арт-терапевтических уроков клиенты вовлекаются в изобразительную деятельность. В работе с детьми очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Арт-терапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для психики ребенка способом. Арттерапевтические методики позволяют погружаться в проблему настолько, насколько человек готов к ее переживанию. Сам ребенок, как правило, даже не осознает то, что с ним происходит.

Задачами арт-терапии являются:

1. Без принуждения и опасности создавать условия для исследования чувств, развития самопонимания и самоуважения, как в группе, так и индивидуально.

2. Организовывать занятия, развивающие познавательные и моторные навыки; в целях максимальной реабилитации давать возможность испытывать успех от деятельности и ориентироваться в реальности.

3.Создавать условия для облегчения и побуждения к самовыражению, общению и социализации, к приобретению личной ценности.

4.Дать возможность обратиться к внутренним творческим способностям для изменения отношения к себе и другим, что ведет к ослаблению внутренних и внешних конфликтов.

5.Создать условия для самопознания и самоисследования, что расширяет диапазон личностного творческого опыта.

Арт-терапия, как и другие педагогические новшества, обладает следующими признаками:

- совокупностью теоретических и практических идей, новых технологий, составляющих ее сущность;

- многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями;

- относительной самостоятельностью (обособленностью) от других составляющих педагогической деятельности (например, процессов обучения, управления);

- собственной историей возникновения и развития, описанной в литературе, документах и других материалах;

- способностью к интеграции и трансформации

Вывод. Изучение проблемы творчества и творческих способностей в настоящее время приобретает комплексный характер и представляет собой важную область исследований.

Творческие способности - это индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. В основе креативных способностей человека лежат процессы мышления и воображения. Поэтому основными направлениями развития творческих способностей в младшем школьном возрасте являются:

1. Развитие продуктивного творческого воображения, которое характеризуется такими качествами как богатство продуцируемых образов и направленность.

2. Развитие качеств мышления, которые формируют креативность; такими качествами являются ассоциативность, диалектичность и системность мышления. Изучение проблемы творчества и творческих способностей в настоящее время приобретает комплексный характер и представляет собой важную область исследований.

Особенностью процесса развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в социально-культурных учреждениях является то, что занятия предоставляются детям в их свободное время и развертываются на фоне свободного выбора, добровольного участия, избирательности учащимися своего образовательного пути, режима, уровня и конечного результата. Одним из эффективных средств развития творческих способностей младших школьников является арт-терапия, которая представляет такую систему воздействий, которая основана на занятиях изобразительной деятельностью в контексте психотерапевтических отношений (отношений клиента со специалистом в области психического здоровья).

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Мягчѐнкова А.Е.¹, Глузман Н.А.²,

¹ обучающаяся 2 курса магистратуры кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал)

² доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал)
alinkamyagchenkova@gmail.com

Введение. Одной из приоритетных задач образования в Российской Федерации является развитие кадрового потенциала, подготовка специалистов, которые готовы компетентно выполнять профессиональные задачи, реализуя новые образовательные стратегии на практике. В данном контексте учителю, в частности, начальной школы, принадлежит ответственная миссия, так как он закладывает в учащихся основы развития положительной мотивации к обучению, творческого, критического мышления, формирует мировоззрение личности.

Значение в предметной деятельности учителя начальной школы имеет преподавание начального курса математики, поскольку математика является фундаментальной наукой, объединяет абстрактное и общее знание, используется во всех отраслях знаний и является уникальным средством формирования интеллектуального потенциала личности, развития ее логического мышления. В связи с этим, актуальным вопросом профессиональной подготовки учителя начальной школы является его готовность к преподаванию математики в начальной школе.

Цель и задачи исследования. Целью работы является изучение готовности будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий на уроках математики. В соответствии с поставленной целью определена задача: выделить компоненты структуры готовности будущего учителя начальной школы к применению интерактивных технологий на уроках математики.

Методика исследований. Общей методологической основой исследования явились современные научные методы: общие, частные, специальные, в том числе сравнительный, комплексный, системно-структурный, логический и другие методы.

Результаты исследования. Процесс подготовки будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий на уроках математики, его результат может быть рассмотрен с помощью понятия готовность. В педагогических исследованиях понятия готовность и подготовка дифференцируются. Так, Л.М. Попов в статье «Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования» готовность понимает, как результат процесса подготовки, а подготовку – как процесс, формирующий готовность личности к деятельности, однако параллельно с понятием готовность функционирует подготовленность как синоним. Состояние психологической готовности – это временная готовность, а подготовленность личности – долговременная готовность.

Можно отметить, что в научном ракурсе О.В. Плешакова в статье «Компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности социального работника» готовность рассматривает как: «результат специальной подготовки, результат деятельности; предпосылку эффективной профессиональной деятельности, выполнение регуляционной функции; интегрированное личностное образование, которое обеспечивает необходимые внутренние условия для успешного осуществления деятельности; качественно-динамическую характеристику личности педагога; субъективный, активно-действенное состояние – имеющееся в сознании субъекта, образ структуры определенных действий, побуждает к деятельности, направленной на ее выполнение».

Однако доминирующим выступает подход по определению модели будущего учителя, его профессиограммы, что соответственно предполагает формирование готовности к профессиональной деятельности как системного показателя качества подготовки. Это приводит к разграничению понятия готовность на уровне подсистем: психологическая, научно-теоретическая и практическая.

Готовность как системное качество личности будущего педагога формируется в процессе подготовки в вузе. Ее целесообразно рассматривать как целостную систему, строящуюся как на интегральном целом на основе общепедагогического (является компонентом профессиональной общепедагогической готовности), особенного (имеет свою специфику, обусловленную особенностями и закономерностями процесса формирования готовности к определенному виду деятельности) и индивидуального (отражает зависимость готовности от подготовки, личностно-профессиональных характеристик учителя).

Следует отметить, что готовность характеризуется наличием общих и специфических компонентов, отражающих особенности того или иного вида деятельности. Общим для всех видов готовности выступают такие компоненты структуры готовности будущего учителя к профессиональной деятельности как: мотивационный (отношение к деятельности (установка), мотивы); содержательный (знания о предмете и способах деятельности); операционный (навыки и умения продуктивной деятельности).

Исследователи по-разному определяют базовые компоненты готовности будущего учителя к профессиональной педагогической деятельности, в связи с этим в психолого-педагогической литературе используются такие понятия как: готовность к труду; подготовленность к деятельности; психологическая готовность; готовность к педагогической деятельности и т.п.

Структура готовности будущего учителя начальной школы к применению интерактивных технологий на уроках математики включает следующие компоненты:

– мотивационно-целевой – положительная мотивация к саморазвитию и самореализации, познавательный интерес в достижении результатов при применении интерактивных технологий на уроках математики;

– когнитивный – система знаний по математике, методики преподавания начального курса математики; осознание необходимости применения интерактивных технологий в обучении;

– операционный – умение применять и понимание целесообразности интерактивных технологий в соответствии с дидактическими задачами;

– рефлексивный – оценка образовательного результата, определение ошибок и недостатков.

Компоненты указанной структуры взаимосвязаны, дополняют друг друга, высокий уровень сформированности каждого из них, диалектическое единство – критерий высокой готовности. Предложенная структура выступила теоретической платформой нашего исследования. Несомненный интерес при этом представляет изучение вопроса готовности будущего учителя начальной школы к педагогической деятельности, которому присущи определенные особенности.

Выводы. Суммируя изложенное отметим, что для применения интерактивных технологий на уроках математики учителю начальных классов необходимо овладеть знаниями и компетенциями по педагогике, психологии, методике преподавания математики, структуры и методики подготовки, организации и проведения интерактивного урока математики; развивать в себе коммуникативные способности, навыки по созданию комфортных условий обучения; знать предмет математика, совершенно владеть материалом урока, быть эрудированным; овладеть приемами по мотивации учащихся к эффективному усвоению знаний, с пробуждением у младших школьников внутренней личностной заинтересованности в результатах занятия.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Павловская Н.К.¹, Давкуш Н.В.²

¹студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал)

²кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал)

nadja-pavlovskaja@rambler.ru

Введение. Важную роль в процессе развития общества, на современном этапе, занимают информационные и коммуникационные технологии, отличающиеся стремительным ростом. В связи с этим увеличивается объем входящей информации, которую необходимо уметь правильно собирать, обрабатывать и хранить.

Целью работы является теоретический анализ и уточнение понятий «информационная компетентность», «информация», «информационная деятельность» выявление их взаимосвязи в процессе осуществления педагогической деятельности.

Информационная компетентность в образовательном пространстве отражена посредством информационной деятельности. Информация – это сообщение, осведомление о чем-либо, сведения о любых объектах и процессах, как живой, так и неживой природы. Информационная деятельность представляет собой процесс сбора, обработки, хранения, поиска, а также распространения информации. Результаты образования могут быть представлены следующими ступенями: первая – грамотность, вторая – образованность, третья – компетентность, четвертая – культура и пятая – менталитет. Относительно информационной деятельности результаты образования на каждой ступени включают в себя следующие элементы:

1. Информационная грамотность – это знания и умения, необходимые для идентификации информации (определение информации, способствующей решению поставленной задачи), поиска, структуризации, анализа полученной информации, оценки достоверности, а также соблюдения этических норм получаемой информации.

2. Информационная образованность, которая включает опыт творческой деятельности в результате применения приобретенных знаний и умений в практической деятельности, а также опыт эмоционального отношения к окружающей действительности, направленный на исследование и преобразование информации.

3. Информационная компетентность, включающая системные знания, умения и опыт личности в области обращения с информацией и информационно-коммуникационными технологиями, способность развивать свои знания, умения и принимать решения адекватные изменяющимся условиям или нестандартным ситуациям с использованием современных средств для работы с информацией.

4. Информационная культура – это определенный уровень знаний, необходимый для осуществления информационного взаимодействия и свободного ориентирования личности в информационном пространстве, а также для участия в его формировании.

5. Информационный менталитет – это устойчивые основания, мировоззрения, придающие личности уникальность и неповторимость во взаимосвязи с открытостью к информации и способностью ее к самореализации в ментальном духовном пространстве.

Из перечисленных категорий, более подробно остановимся на информационной компетентности. Информационная компетентность рассматривается как индивидуально-психологическая характеристика интегрирующая определенный набор личностных качеств, теоретических знаний и практических умений в сфере инновационных технологий. Информационная компетентность как элемент информационной культуры личности представляет собой составную часть базисной культуры личности, позволяющей эффективно участвовать во всех видах работы с информацией.

В образовательном пространстве информационная компетентность представлена с двух сторон: объективной и субъективной. Объективная сторона заключается в требованиях, которые общество предъявляет к профессиональной деятельности современного педагога. Субъективная сторона информационной компетентности педагога является отражением объективной стороны, которая преломляется через индивидуальность педагога, его профессиональную деятельность, особенности мотивации в совершенствовании и развитии своей информационной компетентности.

Таким образом, информационная компетентность определяется как определенный набор знаний, умений, навыков, опыта для решения определенных социально-профессиональных задач с использованием новых информационных технологий, которым обладает педагог. При этом необходимо уметь совершенствовать полученные ранее знания и постоянно получать опыт в области своей профессиональной деятельности.

Результаты исследований. Информационная компетентность в образовательном процессе представляет собой определенную интегративную составляющую знаний, умений и способностей педагога по поиску, анализу, отбору, обработке, передаче и хранению необходимой информации при использовании каких-либо информационных средств.

Выводы. Информационная компетентность – педагогическая категория, является неотъемлемой частью профессиональной компетентности специалиста. Она характеризует качественные показатели личности, включающие в себя единство теоретической и практической готовности в целостной структуре личности. Представляет собой интегральную характеристику профессиональных, личностных и деловых качеств специалиста и предусматривает сформированность умений активного информационного взаимодействия в условиях современной информационной среды, что подразумевает умения эффективного поиска, сбора, анализа, переработки и трансляции информации при осуществлении коммуникативных актов в профессиональной сфере.

ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ

Мамутова Д.М.¹, Пожидаева Т.В.²

¹ обучающаяся 3 курса, направления подготовки 44.03.01

Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»

Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО

«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

Введение. Обучение математике является важнейшей составляющей начального общего образования. Одним из ценностных ориентиров содержания курса «Математики» в начальной школе выступает развитие алгоритмического мышления младших школьников. Если начинать работу над умением строить алгоритмы в начальной школе, то только тогда алгоритмический стиль мышления сможет успешно войти в систему научных знаний, умений и навыков, на которые нацелена школа. Если же формирование алгоритмического стиля начнется в более старшем возрасте, то можно предположить, что такие качества, как рефлексия и внутренний план действий, будет развить значительно труднее. Может затруднить этот процесс и ломка уже сложившихся представлений и привычек, которые были сформированы ранее.

Целью работы является определение важности формирования алгоритмической культуры младших школьников на уроке математики.

Результаты исследований. Обучение в начальной школе математике предусматривает формирование умений действовать по предложенному алгоритму, самостоятельно составлять план действий и следовать ему при решении учебных и практических задач, осуществлять поиск нужной информации, дополнять ею решаемую задачу и оценивать реальность предполагаемого результата. Развитие алгоритмического мышления послужит базой для успешного овладения основами математики и компьютерной грамотности.

Алгоритм – это понятие, обозначающее подборку инструкций, которые нужно выполнять для того, чтобы решить определенную задачу и получить корректный результат. На начальном этапе обучения математике применение алгоритмов способствует формированию и прочному усвоению навыков владения математическими методами. Можно проследить применение самых простых алгоритмов выполнения арифметических операций уже в начальных классах, дети овладевают навыками выполнения последовательных действий: решают задачи с составлением схем и кратких записей.

Всего в научной литературе выделяют пять существенных свойств, при которых определенное предписание деятельности называют алгоритмом:

– массовость (этот признак применяется не для решения одной конкретной, а для любой задачи определенного класса однотипных задач);

– дискретность и детерминированность (это свойство предполагает, что при задании одинаковых исходных данных несколько раз алгоритм начинает одинаково выполняться);

– результативность (то есть точное выполнение всех указанных шагов с учетом его условий и порядка всегда приводит к успешному нахождению решения любой задачи того или иного типа);

– определенность (на каждом шагу алгоритма у исполнителя должно быть достаточно информации, чтобы его выполнить). Кроме того, исполнителю нужно четко знать, каким образом он выполняется. Шаги инструкции должны быть достаточно простыми, элементарными, а исполнитель должен однозначно понимать смысл каждого шага последовательности действий, составляющих алгоритм.

Под термином «алгоритмическая культура» чаще всего подразумевают совокупность специфических алгоритмических представлений и навыков, которые на данном этапе развития общества должны составлять часть общей культуры отдельной личности. Алгоритмическую культуру принято считать частью математической культуры, которая способствует развитию и формированию особенных представлений, связанных с понятием алгоритма. Повышение математической и алгоритмической культуры развивает динамичность мышления, его гибкость, формирует умение разделять сложный объект на простые составляющие, определять взаимосвязи между ними.

В примерной программе формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования говорится: «На ступени начального общего образования математика является основой развития у обучающихся познавательных универсальных действий, в первую очередь логических и алгоритмических».

Суть математического анализа алгоритмов состоит в том, что необходимо установление математической основы данного правила, то есть тех базовых математических положений, которые позволяют построить именно такое правило (их еще называют обосновывающие знания).

Можно привести пример алгоритма, представленного в учебном пособии «Методика обучения математики в начальных классах».

Чтобы сложить многозначные числа, надо:

1. Записать слагаемые так, чтобы разряд находился под разрядом.
2. Сложить цифры разряда единиц, десятков, сотен.
3. Если сумма цифр единиц больше или равна 10, то представляют ее в виде: $10+C_0$, где C_0 – однозначное число; записывают C_0 в разряде единиц ответа и прибавляют 1 к цифре предыдущего разряда первого слагаемого, после чего переходят к следующему разряду.

4. Записать результат.

Вывод. При изучении математики в начальной школе процессу формирования алгоритмической культуры уделяется большое внимание. Но эта тема зачастую плохо усваивается обучающимися. У детей возникают трудности в усвоении базовых структур алгоритма, формировании умений и навыков разработки алгоритмов, у них отсутствует представление о том, что все процессы, протекающие в мире, так или иначе основаны на освоении алгоритмов. Одним из эффективных путей преодоления указанных трудностей является дальнейшее развитие методических средств начального курса математики и обоснованное их использование для достижения учебных целей. На данный момент нет единого взгляда на вопрос об алгоритмической подготовке учеников начальной школы. Поэтому педагогам нужно продолжать поиск целостного подхода к формированию алгоритмического стиля мышления, который, с одной стороны, способствует широкому использованию в учебном процессе алгоритмических подходов, а с другой стороны – развитию интеллекта учащихся.

ЛИЧНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И ЕГО ЗАДАЧИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Шихматова Э.С.

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

elichka_2010@mail.ru

Введение. Воспитание как профессиональное явление представляет собой педагогическую деятельность специалистов по целенаправленному введению ребёнка в контекст современной мировой и отечественной культуры во имя становления личности, ее высокого физического, социального и духовного развития. Воспитание является одним из важнейших компонентом образования, а особая роль в нём принадлежит классному руководителю. Педагогический процесс в классе направлен на всестороннее развитие школьников. Каждый педагог и актив класса выполняет определенную часть этой общей задачи, однако их коллективный труд нуждается в руководстве, чтобы сделать его более целенаправленным, предупредить дублирование и пробелы. Следовательно, основная функция классного руководителя в современной школе состоит в организации, стимулировании и координации всех воспитательных влияний в прикрепленном классе. В рамках своей деятельности он осуществляет комплексный подход к воспитательной работе с обучающимися.

Целью работы является изучение особенностей личности классного руководителя и его задач в современной системе образования.

Результаты исследования. Для организации и проведения воспитательной работы в школе из числа наиболее опытных учителей назначаются классные руководители. Это обусловлено необходимостью координации деятельности всех педагогов, работающих с тем или иным классом, а также разнообразными направлениями воспитательной работы современной школы (создание и воспитание ученического коллектива, организация общественно-полезного труда обучающихся и видов их деятельности, непосредственно не входящих в обязанности учителей-предметников).

По утверждению Л.П. Крившенко, классный руководитель – непосредственный и основной организатор учебно-воспитательной работы в школе, официальное лицо, назначенное директором школы для осуществления воспитательной работы в классе.

Деятельность современного классного руководителя регламентируется специальным Типовым положением об общеобразовательном учреждении, утвержденном Постановлением Правительства РФ от 19.03.2001 г. № 196, в соответствии с которым на педагогического работника общеобразовательной организации с его согласия приказом директора школы могут возлагаться функции классного руководителя по организации и координации воспитательной работы с обучающимися в классе.

Классный руководитель назначается и освобождается от должности директором школы и может иметь как высшее, так и среднее профессиональное образование без предъявления требований к стажу педагогической работы. Он подчиняется непосредственно заместителю директора школы по воспитательной работе.

Деятельность классного руководителя – целенаправленный, системный, планируемый процесс, строящийся на основе устава общеобразовательной организации, иных локальных нормативных актов, анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, личностно ориентированного подхода к обучающимся с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом школы, и ситуации в коллективе класса, межэтнических и межконфессиональных отношений.

Хороший классный руководитель – это, прежде всего, высоконравственный человек: он честен и справедлив, порядочен в мыслях и действиях. Такой наставник знает и понимает духовный мир своих воспитанников, живет их радостями и печалью, дорожит их доверием, всегда деликатен и тактичен в обращении с ними, не злопамятен, терпелив и отходчив. Классный руководитель уважает каждого своего воспитанника, внимателен, заботлив, доброжелателен. Современный классный руководитель – тонкий психолог и умелый педагог: владея теоретическими знаниями и педагогической интуицией, он легко входит в контакт с коллегами и обучающимися, умело организует совместную деятельность в школе и вне ее, обладает искусством прямо и косвенно управлять мыслями, чувствами и волей школьников. Классный руководитель – это исследователь и организатор, увлеченный наукой, спортом, техникой или искусством человек. Как человеческие, так и профессиональные качества личности классного руководителя успешно формируются у молодого педагога в процессе его обучения в вузе, на работе, а также путем самовоспитания.

Л.И. Маленкова определяет цель и основное назначение деятельности классного руководителя следующим образом: создание условий для разностороннего развития самоактуализирующейся личности школьника в условиях личностно-ориентированной коллективной творческой деятельности.

Согласно Методическим рекомендациям об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов РФ и муниципальных общеобразовательных учреждений от 03.02.2006 г. цель деятельности классного руководителя в воспитательном процессе – это создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе. В данном нормативном документе определены задачи работы классного руководителя: формирование и развитие коллектива класса; создание психолого-педагогических условий для своевременного выявления и оптимального развития задатков и способностей детей (условия защищенности, безопасности и эмоционального комфорта); организация разнообразной творческой, личностно и общественно значимой деятельности воспитанников как источника социально приемлемого опыта жизни: знаний, умений и навыков саморазвития, самоопределения и самореализации в настоящей и будущей взрослой жизни; формирование у школьников здорового образа жизни; организация социально ценных отношений и переживаний воспитанников в классном сообществе; защита прав и интересов обучающихся; гуманизация отношений между школьниками и педагогическими работниками; формирование у детей нравственных смыслов и духовных ориентиров.

М.И. Рожков объединяет перечисленные выше задачи деятельности классного руководителя в школе в четыре группы:

1. Социальные задачи: защита ребенка, помощь ему по всем направлениям, включение в систему социальных связей, взаимодействие с семьей и другими институтами воспитания.

2. Диагностические задачи: изучение воспитанности школьников и диагностика развития коллектива.

3. Воспитательные задачи: создание оптимальных условий для развития и формирования личности, индивидуальности ребенка и формирования коллектива.

4. Задачи процессуального характера: выбор эффективных педагогических средств, планирование своей работы, контроль и коррекция деятельности, педагогическая рефлексия.

Существует классификация функций классного руководителя (Г.Н. Сибирцова, Р.Х. Шакурова), которые выделяют такие как концептуальная, целевая, диагностическая, планирование, организаторская, стимулирующая, коммуникативная, контрольно-оценочная, коррекционная и прогностическая.

Выводы. Таким образом, работа классного руководителя объемна и требует от педагога высокой психолого-педагогической подготовки и профессиональной компетентности, а главная его миссия – это педагогическое сопровождение процесса индивидуального становления и развития личности школьника в период его общего образования.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Бутюгина Н.О.¹, Пожидаева Т.В.²

¹ обучающаяся 3 курса, направления подготовки 44.03.01

Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»

Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) КФУ

Введение. Младший школьный возраст является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека в формировании личности. Школьное воспитание должно участвовать в формировании здоровья ребенка и создавать фундамент физической культуры будущего взрослого человека. Приобщение школьников к проблеме сохранения своего здоровья – это прежде всего процесс социализации – воспитания. Необходимо совместными усилиями родителей и педагогов формировать у детей установку на здоровый образ жизни, воспитывать соответствующие навыки и привычки. Отсюда вытекает проблема формирования у младших школьников установки на здоровый образ жизни.

Целью работы является теоретическое обоснование эффективности курса «Окружающий мир» в начальной школе с целью формирования установки на здоровый образ жизни.

Результаты исследований. Здоровье человека зависит от многих факторов: социально-экономических, наследственных, экологических, деятельности системы здравоохранения. Но особое место среди них занимает образ жизни человека.

Одним из возможных решений проблемы ухудшения здоровья младших школьников является формирование у них знаний о здоровом образе жизни. Знания о ЗОЖ формируются в ходе уроков и во внеклассной деятельности. В ходе развития представлений о здоровом образе жизни предпочтение лучше отдать простым методам и приемам: «урокам здоровья», практическим занятиям, беседам, чтению, рисованию, наблюдению за природой, уходу за растениями, играм, проектной деятельности детей.

Установка на здоровый образ жизни у детей младшего школьного возраста формируется всеми сторонами и проявлениями общества, связана с личностно-мотивационным

воплощением обучающихся своих социальных, психологических и физиологических возможностей и способностей. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании принципы и навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в последующем вся деятельность, препятствующая раскрытию потенциала личности.

В ФГОС НОО система работы по формированию установки на здоровый образ жизни представлена в виде четырех взаимосвязанных блоков:

- создание здоровьесберегающей инфраструктуры;
- рациональная организация учебной и внеучебной деятельности обучающихся;
- эффективная организация физкультурно-оздоровительной работы;
- реализация образовательной программы и просветительской работы с родителями.

Большое значение в формировании установки на здоровый образ жизни детей младшего школьного возраста носит предмет «Окружающий мир». Курс «Окружающий мир» в начальной школе имеет интегрированный характер, объединяет в себе материалы из таких областей научных знаний: география, биология, история, астрономия, физика, химия, анатомия и гигиена и т. д.

В процессе изучения курса «Окружающий мир» установка на здоровый образ жизни у детей младшего школьного возраста формируется в рамках раздела «Правила безопасной жизни». Обучающиеся начальных классов изучают такие темы: «Ценность здоровья и здорового образа жизни», «Личная ответственность каждого человека за укрепление и сохранение своего здоровья», «Режим дня школьника, чередование труда и отдыха», «Личная гигиена», «Физическая культура», «Игры на воздухе как условие сохранения и укрепления здоровья», «Закаливание», «Забота о здоровье и безопасности окружающих людей – нравственный долг каждого человека».

Среди ценностных ориентиров содержания курса «Окружающий мир» в начальной школе выделяют здоровый образ жизни в единстве составляющих: здоровье психическое, физическое, социальное, духовное, нравственное.

Режим дня – одно из основных условий здорового образа жизни ребенка младшего школьного возраста. Четкое выполнение хотя бы в течении нескольких недель заранее продуманного и разумно составленного распорядка дня поможет младшему школьнику выработать у себя динамический стереотип. Его физиологическая основа – формирование в коре больших полушарий определенной последовательности процессов возбуждения и торможения, необходимых для эффективной деятельности. Автор учения о динамическом стереотипе И.П Павлов подчеркивал, что это длительный труд. Закрепившиеся привычки к регулярным занятиям, к разумно организованному распорядку дня помогают поддерживать в течение учебного года хорошую работоспособность.

Основное содержание процесса формирования установки на здоровый образ жизни младших школьников составляют комплексные оздоровительные мероприятия, направленные на сохранение, укрепление здоровья и повышение работоспособности младших школьников, а также мероприятия направленные на профилактику вредных привычек.

В формировании знаний о здоровом образе жизни у младшего школьника учитель может использовать различные активные группы методов и форм, используя их в построении учебно-воспитательного процесса, варьируя ими, однако наибольшей эффективности в воспитании можно ожидать лишь тогда, когда педагог будет сам являться примером для подражания, и когда работа будет проводиться в системе.

Выводы. Таким образом, процесс формирования установки на здоровый образ жизни у младших школьников осуществляется всеми сторонами и проявлениями общества, связан с личностно-мотивационным воплощением своих социальных, психологических и физиологических возможностей и способностей. Наибольший интерес в процессе получения начального общего образования носит интегрированный курс «Окружающий мир», одной из задач которого выступает формирование установки у детей младшего школьного возраста на здоровый образ жизни.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Халимоненко А.Н.¹, Пожидаева Т.В.²

¹ обучающаяся 3 курса, направления подготовки 44.03.01

Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»

Евнаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования

Евнаторийский институт социальных наук (филиал) КФУ

Введение. Современный мир диктует новые требования к идеальной личности, предполагающие наличие общечеловеческих ценностей, установок на поведение в природной среде и эффективного взаимодействия в социуме. В последнее время в образовании произошёл кардинальный переход к обучению как к процессу подготовки детей к взрослой жизни, к готовности самостоятельно решать жизненные задачи, идти на контакт и уметь работать в коллективе, быть готовым переучиваться в связи с изменением запросов общества и образования в целом. В связи с чем возникает необходимость формирования у младших школьников умения учиться, то есть формирования универсальных учебных действий.

Прекрасными возможностями для формирования универсальных учебных действий обладает предмет «Окружающий мир». Школьники младших классов на уроках окружающего мира изучают, прежде всего, целостную картину мира. Данный курс открывает простор для развития учебных действий: чтения, вычислений, письма, наблюдений, измерений, рисования, конструирования, проведение опытов и многое другое. В то же время именно младший школьный возраст, подходящий для овладения коммуникативными универсальными учебными действиями в силу особой чуткости общения ребёнка с природой и социальной средой. Таким образом, работа по курсу «Окружающий мир» становится основой формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Целью работы является обоснование возможностей курса «Окружающий мир», направленного на формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

Результаты исследований. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младшего школьника является актуальной проблемой, решение которой важно, как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом. Каждый школьный предмет в зависимости от содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся открывает определённую вероятность для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Коммуникативные действия должны быть направлены прежде всего на обеспечение успешной коммуникации, каждый обучающийся начальной школы должен уметь: активно использовать нужные речевые средства, вести диалог, извлекать смысл из текстов различных стилей и жанров, строить письменные и устные высказывания, аргументировать свою точку зрения перед другими. Кроме того, к коммуникативным универсальным учебным действиям отнесены такие действия: понять другие позиции (интересы, взгляды); доносить свою точку зрения с помощью монологической и диалогической речи; уметь договариваться с другими людьми, согласия с ними свои интересы и взгляды, для того чтобы сделать что-то вместе.

Коммуникативное универсальное учебное действие, по мнению М. И. Лисина – это умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; умение управлять инициативой в разговоре; владение техникой интонирования, логической речи, её

эмоциональностью и выразительностью; умение составлять короткий диалог; образной передачей информации; умение конструировать текст. Начальная школа является основой дальнейшего образования, и от того как обучающийся пройдет этот этап во многом зависит результат обучения в дальнейшем.

Курс «Окружающий мир» занимает особое место среди учебных предметов начальной школы, поскольку познание детьми не ограничивается рамками урока. Оно продолжается как в школе, так и за её стенами. Сам учебный курс является своего рода системообразующим стержнем данного процесса. В процессе изучения курса «Окружающий мир» младшие школьники активно применяют речевые средства и средства информационных и коммуникативных и познавательных задач.

Для формирования и совершенствования коммуникативных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир» используют обучение младших школьников способами поиска информации (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве), обработки, сбора, организации, анализа, интерпретации, и передачи информации о природной и социальной окружающей среде.

Овладение начальными сведениями о сущности и особенностях явлений, процессов и объектов действительности (технических, культурных, социальных, природных) в соответствии с содержанием учебного предмета «Окружающий мир» способствует формированию коммуникативных универсальных учебных действий.

В рамках предмета «Окружающий мир» для формирования коммуникативных универсальных учебных действий используются следующие методы обучения: работа в парах и малых группах, метод сотрудничества, беседы, дискуссии, наблюдение и фиксирование результатов, поиск информации.

Преимуществом формирования коммуникативных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте является то, что обучающиеся в дальнейшем смогут проявлять инициативу, сотрудничать друг с другом с целью поиска и обработки информации, распределять функции членов группы, выявлять проблему, осуществлять поиск её решения, осуществлять контроль и оценку работы своих товарищей. В процессе общения, на уроках и во внеурочной деятельности, у обучающихся формируются такие качества личности, как терпимость, внимание к другим людям, дружелюбие.

Выводы. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий предполагает повышение уровня сотрудничества обучающихся со взрослыми и сверстниками, эмоциональное позитивное отношение к сверстникам, умение слушать собеседника и владеть вербальными и невербальными средствами общения.

РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Пожидаева Т.В.

*старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
taniafeo7@mail.ru*

Введение. Сегодня информатика рассматривается как важнейший компонент общего образования, играющий значимую роль в решении приоритетных задач образования. Курс обучения информатике в начальной школе построен в соответствии с требованиями, предъявляемыми Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, и решает задачи развивающего, мировоззренческого и технологического характера.

Целью работы является теоретическое обоснование развивающего потенциала игровой деятельности на уроках информатики в начальной школе.

Основная реализуемая идея дисциплины состоит не только в изучении фундаментальных понятий информатики, но и в освоении независимых от компьютера популярных видов деятельности, для которых компьютер выступает, как правило, в качестве инструмента. Обучение в начальной школе – это тот фундамент, на котором будет строиться вся дальнейшая деятельность человека. Важно научить ребенка младшего школьного возраста за короткий промежуток времени осваивать, преобразовывать и использовать в практической деятельности большие объемы информации. Сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных, способствует этому. Ведь использование компьютера на уроке позволяет сделать процесс обучения мобильным, индивидуальным и дифференцированным. Как отмечает Н.А. Ким, компьютер служит средством для развития младшего школьника, для формирования у него качественно новых практических знаний и умений, достижения метапредметных результатов обучения.

К психологическим особенностям обучающихся младших классов относится их высокая степень эмоциональности, что значительно сдерживается строгими рамками учебного процесса на традиционных уроках. Занятия же на компьютере позволяют частично разрядить высокую эмоциональную напряженность и создать более благоприятный климат и на других уроках.

Формирование учебной деятельности очень часто не совпадает с игровыми потребностями ребенка, и очень болезненно воспринимается им. Учитывая, что основным видом деятельности детей 7–9 лет является учебная (с сохранением игровой деятельности), можно предположить, что именно компьютер с его широким спектром возможностей интерактивного взаимодействия поможет решить многие задачи. Для плавного перехода от преимущественно игровой деятельности к учебной необходимо использовать возможности игровых компьютерных технологий в сочетании с дидактическими возможностями (наглядное представление информации, обеспечение обратной связи между учебной программой и ребенком, широкие возможности поощрения правильных действий, индивидуальный стиль работы и т.д.). Современные компьютерные системы обучения ставят перед обучающимся реальную, понятную, вполне достижимую цель: выполнишь правильно задание – откроешь картинку, вставишь правильно все буквы – продвинешь ближе к цели сказочного героя. Таким образом, в процессе игры у ребенка возникает положительная мотивация достижения предметных результатов обучения.

Использование предметных результатов обучения, регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных универсальных учебных действий обучающихся в игровой компьютерной среде приводит к их актуализации, а желание играть – к мотивации их приобретения. Играя с компьютером, обучающийся помимо своего желания осваивает наиболее типичные формы взаимодействия с машиной, у него формируются навыки пользователя электронно-вычислительных машин. Если игра будет при этом естественно включена в учебный

процесс, то овладение компьютерной грамотностью будет способствовать повышению качества образования.

Компьютерные игры – новый вид развивающего обучения. Для понимания важности использования компьютерных игр в образовательном процессе начальной школы необходимо понять пользу данного вида игровой деятельности и осознать почему их нельзя заменить просто дидактическими или сюжетными играми. Компьютерные игровые программы, по мнению Л.П. Тимофеевой, интересны младшим школьникам и обеспечивают обучающий и развивающий эффект, если они созданы по принципу решения игровых задач. На экране дисплея оживают любые фантазии ребенка, герои книг и сказок, оживают предметы окружающего мира, цифры и буквы. Попадая в компьютерную игру, обучающиеся создают особый мир, похожий на мир реальный, но и отличающийся от него, подчёркивает Р.Р. Камалов.

У детей младшего школьного возраста развиваются такие важнейшие операции мышления, как обобщение и классификация. Компьютерные занятия способствуют развитию логического мышления детей. Не менее важно и то, что в этих играх ребенок начинает понимать, что предметы на экране – это не реальные вещи, но только знаки этих реальных вещей.

Таким образом, у младших школьников на первых этапах обучения в общеобразовательной организации начинает развиваться знаковая функция сознания, то есть понимание того, что есть несколько уровней реальности окружающего нас мира, – это и реальные предметы, и картинки, схемы, это слова и уравнения и, наконец, это наши мысли, которые являются наиболее сложным идеальным уровнем действительности. Их нельзя увидеть, потрогать, хотя они так же реальны, как и стоящий перед ребенком грузовик или написанные на экране буквы. «Знаковая функция сознания» не только дает возможность осознать наличие в природе всех этих уровней, но и лежит в основе самой возможности мыслить без опоры на внешние предметы. Компьютерные игры дают возможность облегчить процесс интериоризации. Это происходит потому, что процесс преобразования, изменения происходит постепенно, наглядно для ребенка, что облегчает его понимание детьми. В процессе этих занятий улучшаются память и внимание детей, отмечает И.С. Гринченко. Детская память произвольна, т.е. дети не могут сознательно обращать внимание на тот или иной материал и стараться его запомнить. Они запоминают только яркие, эмоционально важные для них случаи и детали. При этом сама значимость запоминаемого служит основой его сохранения в памяти на длительное время, поэтому мы отмечаем запоминание необходимой информации младшими школьниками и о развитии памяти детей.

Любое развивающее обучение не предполагает насильно создавать у детей новые психологические структуры, оно только более эффективно использует тот потенциал, который уже есть у ребенка, ускоряя темпы формирования новых психических операций. Компьютер, делает значимым ярким содержание усваиваемого материала, что не только ускоряет его запоминание, но делает его более осмысленным и долговременным.

Компьютерные игры, по мнению И.Г. Белавиной, имеют большое значение не только для развития интеллекта, но и для развития их моторики, точнее, для формирования моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов.

Выводы. Для ребёнка младшего школьного возраста игра имеет важнейшее значение: она для них учёба, труд, игра для них серьёзная форма воспитания. Игра имеет огромное значение в развитии психики ребёнка. Игры способствуют развитию восприятия, внимания, памяти, мышления, развитию творческих способностей, они направлены на умственное развитие школьника в целом, так же помогает общению. Игра может способствовать передаче накопленного опыта, получению новых знаний, правильной оценке поступков, развитию навыков человека, его восприятия, памяти, мышления, воображения, эмоций, таких черт, как коллективизм, активность, дисциплинированность, наблюдательность, внимательность.

КРУГЛЫЙ СТОЛ "АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ"

ОБЩЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Александров О.А.

обучающийся кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: старший преподаватель Филимонов С.П.

olezhka-aleksandrov-2012@mail.ru

Введение. Проблема общения в двадцать первом веке, в веке технического прогресса и виртуального общения, как никогда стала актуальной. Общение играет важную роль в формировании, развитии и становлении психики разумного, современного и культурного человека. Оно дает человеку все свои высшие производительные способности и качества, что стимулирует к появлению личности. Л.С. Выготский., Ю.Б. Гиппенрейтер, Н.И. Леонов, затронули и описали в своих трудах роль общения в развитии личности.

Цель исследования: изучить и рассмотреть понятие, виды и функции общения, выяснить его роль в формировании личности. На основании поставленной цели выдвинуты следующие **задачи исследования:** дать понятие общению, его видам, рассмотреть функции общения, изучить классификацию общения, проанализировать особенности развития личности в процессе общения и определить личность в общении и деятельности, раскрыть взгляды и труды ученых, таких как Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, Н.И. Леонов о роли общения в развитии личности.

Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** анализ научной литературы по проблеме общения и формирования личности; систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. Общение – это одна из основных сфер человеческой жизни и процесс взаимодействия между людьми, направленный на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Существует целый ряд функций общения. Следует сказать, что общение делает решающий вклад в процесс становления личности. Оно также формирует основные черты человека, дает возможность правильно оценивать своих собеседников и благодаря ему личность напрямую взаимодействует с обществом.

Виды общения очень многообразны. Оно может быть субъект-субъектным (диалогическим, партнерским) или субъект-объектным (монологическим); непосредственным, т.е. это контакт «лицом к лицу» при помощи вербальных или невербальных средств и опосредованным, с помощью различных средств связи и орудий; прямым (общение двух людей друг с другом) и косвенным (через посредников); межличностным (контакты людей в малых группах) и массовым (множество непосредственных контактов незнакомых людей); включенным в контекст той или иной профессиональной деятельности и дружеским.

Развитие человека осуществляется в общении с другими людьми, но, чтобы стать личностью человек должен научиться сочетать в себе уникальное (определенные черты характера, склонности, привычки, интересы) и всеобщее (усвоить нормы и формы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации), только

тогда он сможет обособиться, супротивиться приобщению к массовой культуре, стать личностью.

По мнению Л.С. Выготского развитие психики происходит в процессе общения и обобщения, общение занимает важное место во взаимодействии человека с окружающей действительностью на протяжении всей его жизни. Общение генетически предшествует высшим психическим процессам; структурно детерминирует их; является их универсальной составляющей, т.е. Л.С. Выготский считал, что психические процессы всегда явно или скрыто включены в общение.

Ю.Б. Гиппенрейтер в своих трудах была нацелена на гармонизацию взаимоотношения в семье, по ее мнению, стиль общения родителей отражается на будущем их ребенка. Ее книги учат направлять отрицательные чувства и эмоции не на ребенка, не фокусироваться на его личности, потому что неправильным ребенком его делают такие родители, которые говорили о своих чувствах не от первого лица о себе, а про него, о его поведении.

Вывод: Общение – духовная потребность человека как общественного существа, которому необходимо взаимодействовать с другими людьми, для развития контактов между ними и поддержания совместной деятельности.

Это сложный и многоплановый процесс, который начинается у человека еще с раннего детства и стимулирует его стать личностью. Благодаря общению люди могут обмениваться информацией и социальным опытом между собой во всех сферах человеческого бытия и деятельности.

ДВОЙСТВЕННОСТЬ ЦЕННОСТЕЙ КАК ПРИЧИНА ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

Дробинин Р.А.

обучающийся 2 курса кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

crossrus79@gmail.com

Введение. В последнее время очевидный «кризис ценностей», фактическое отсутствие четких и непротиворечивых «внешних» ориентиров для выбора моделей социального поведения предъявляет повышенные требования к ценностному потенциалу каждого человека. В современной ситуации социальной неопределенности человек вынужден действовать в значительно большей степени, нежели раньше, с опорой на сугубо личностные диспозиции. Ведущей из них традиционно считается система ценностных ориентации. Сложная и неоднородная структура ценностных ориентации личности, двойственность источников их развития, разноплановость выполняемых ими функций определяют и наличие множества классификационных моделей ценностных образований, различающихся критериями, положенными в их основание.

Цель статьи – установить взаимосвязь между неопределенной, двойственной природой ценностей и причиной возникновения внутриличностного конфликта.

Результаты исследований. В. Франкл, описывая природу нравственных ориентиров, характеризовал их конфликтный смысл, при этом рассматривал ценности, которые являются абстрактными смысловыми универсалиями и имеют значение не только для уникальных личностей, но и распространяются на значительные зоны похожих, типичных ситуаций, и эти зоны пересекают друг друга. Можно предположить, что в силу двойственной, сущности понятие «ценности» до сих пор не утвердилось в науке в самостоятельном статусе. Во многих

концепциях, теориях смысловые универсалии словно поглощаются другими, более устоявшимися психологическими образованиями, которые являются основным объектом исследования того или иного автора. Д.А. Леонтьев приписывает ценностям надеждательностный и транситуативный характер, в то время как А.Г. Асмолов определяет их единицами динамической организации личности, а В.А. Ядов относит ценностные ориентации к высшему уровню диспозиционной системы. Многие исследователи при попытке избежать столкновения с противоречивой природой смысловых универсалий продолжают подменять ценности убеждениями (Г.Е. Залесский, М. Рокич), мотивами (А. Маслоу), потребностями (Е.И. Головаха, А. Маслоу), установками (И.Н. Истомина), идеалами (И.С. Нарский) и т.д.

При анализе работ зарубежных и отечественных ученых, можно предположить, что разнородность представлений о ценностях обусловлена различиями в решении проблемы соотношения материального – идеального, объективного – субъективного, индивидуального – общественного применительно к характеристике целостной системы. В целом разночтения определяются расхождением в следующих позициях:

1) ценности являются особыми абстрактными сущностями – ценности выступают в роли предметов, значимых для субъекта и удовлетворяющих его потребности;

2) отождествление универсальных смысловых понятий с объективными феноменами культурного пространства – отождествление смысловых понятий в качестве характеристики, связанной с оценочной деятельностью субъекта;

3) нравственные ориентации как часть индивидуальной реальности, значимые только для переживающего ее субъекта – существование нравственных ориентации в форме наиндивидуальной реальности.

При всей противоречивости вышеизложенных полярных точек зрения, можно попытаться, насколько это возможно, их объединить. Ценность – это любой объект, имеющий жизненно важное значение для субъекта. В широком контексте в качестве нравственных ориентиров могут выступать как ситуативные ценности, так и важные конкретные материальные блага. В узком понимании – ценности заключены не только в духовных идеях, но и в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения.

Обладая двойственным характером, смысловые универсалии личности включают в себя значения, порождаемые субъектом, а также нормы и представления, существующие в общественном сознании. Будучи изначально дихотомичными (добро-зло, любовь-ненависть, жизнь-смерть, красота-уродство и т.д.), моральные принципы человека являются диалектическими половинками одного целого.

Моральные ориентиры выступают связующим звеном между способностью человека функционировать в обществе и его особенностью ориентации в окружающей действительности. Опираясь на систему нравственного отношения к реальности, человек постигает её смысл и раскрывает ее для себя. Ценности, в процессе развития личности, среди объектов природного и социального мира, создают целостную картину бытия. По мнению Н.Ф. Наумовой, смысловые универсалии определяют оценочный выбор из имеющихся вариантов целей и средств, создавая базис структуру предпочтений отбора и оценки этих альтернатив; они устанавливают «рамки действий», в регуляции поведения.

При определении «моральных предпочтений» и процессов принятия решений роль нравственных ориентиров наиболее конструктивная. В них человек определяет осознанный и ответственный выбор внешних заданных альтернатив достигая потенциала саморегуляции внутренней динамики движения мотивов, целей и смыслов. Система ценностных ориентации является промежуточным звеном в рамочных связках: внутренние установки – нормы социальной среды, мотивационно-потребностная сфера личности – система личностных смыслов, выполняя задачу обеспечивая взаимодействия этих элементов в рамках социального взаимодействия человека с обществом.

Выводы. Таким образом, одним из главных условий развития личности заключается в умении справляться с конфликтностью ценностей. Преодоление двойственной природы

нравственных ориентиров определяет способность человека поддерживать внутреннюю напряженную связь между дихотомностью смысловых универсалий. В противоречивости ценностей заключена их сила и уникальность, когда человек созерцает мир, свое «Я», других людей по-иному, расширяя диапазон нравственных возможностей, модифицирует нравственные приоритеты и предпочтения. Разрешение нравственных дилемм помогает личности расширить внутреннюю свободу выстраивая систему нравственных ориентиров. На каждом новом уровне обобщения происходит новое переосмысление универсалий и т.д. Единство когнитивного и чувственного, рационального и практического позволяет человеку избирательно относиться к окружающим явлениям, предметам; адекватно воспринимать и устанавливать их субъективную (для себя) и объективную (для всех) ценность, то есть ориентироваться в мире.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ягьяева Ф.К.¹, Красникова Т.В.²

¹ студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

*² старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
fatime-yagyaeva@mail.ru*

Введение. Отношения с другими людьми возникают и активно развиваются в детском возрасте, когда данный опыт закладывает основу для дальнейшего развития личности ребенка, и во многом определяет особенности самосознания растущего человека, его отношение к миру и поведение в социуме.

Психологи отмечают, что отношение к другому ребенку связано с активностью, темпераментом, характером, направленностью личности, ее способностями (А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев); восприимчивостью, тревожностью, эмоциональной устойчивостью, (В.Л. Лабунская); общительностью, внимательностью (В.Н. Мясищев), особенностями самосознания, симпатией к себе (Л.Я. Гозман, В.В. Столиц). Все это, в свою очередь, влияет на становление детского коллектива, его микроклимат, формирование положительных взаимоотношений между его членами.

Многочисленные негативные проявления в молодежной среде, которые наблюдаются в последнее время (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность, равнодушие и др.) побуждают вернуться к рассмотрению развития взаимоотношений между детьми на самых ранних этапах онтогенеза с тем, чтобы понять их возрастные закономерности и психологическую природу возникновения деформаций – когда, при каких обстоятельствах, что побуждает. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем при общении со взрослыми, потому данная тема представляется актуальной.

Целью исследования является изучение роли взрослого в формировании отношений детей дошкольного возраста со сверстниками.

Методика исследований. При подготовке тезисов были использованы следующие теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы; анализ, обобщение.

Результаты исследований. Отношение к сверстникам у дошкольников, определяется, как общая эмоциональная направленность поведения ребенка в его взаимоотношении с детьми, которая объективно проявляет себя в характере и способах влияния детей друг на друга в процессе совместной деятельности. Их структуру составляет гностический, аффективный и

поведенческий компоненты. Эти компоненты характеризуют собой то, как ребенок воспринимает другого ребенка и чем для него он является, а также в какой степени, и как, ребенок может соотносить свои интересы, желания, ценности с другими людьми.

Проблема воспитания гуманных, доброжелательных отношений в группе дошкольников стояла перед педагогами всегда (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова, В.С. Мухина, Т.А. Репина). Многие образовательные программы для детей дошкольного возраста содержат разделы «социально-эмоциональное» или «нравственное» воспитание, которые посвящены формированию доброжелательного отношения к другим людям, социальных чувств, совместной помощи и пр. Эта задача очень важна, потому что именно в дошкольном возрасте складываются основные этические ступени, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и к другому.

На протяжении дошкольного возраста отношение детей друг к другу существенно меняется. В младшем дошкольном возрасте каждый ребенок озадачен, прежде всего, тем, чтобы привлечь внимание к себе, для утверждения и отстаивания своего «Я». В первую очередь путем демонстрации своей собственности (игрушек). В среднем дошкольном возрасте главным содержанием отношений становится общее дело – игра. Благодаря совместной игре дети учатся координировать свои действия, чтобы достичь общего результата. В старшем дошкольном возрасте сверстники становятся для ребенка не только методом самоутверждения и сравнения с собой, но и появляется интерес к сверстнику как к индивидуальной личности, независимо от того, каким предметами и достижениями он обладает.

Игра является наиболее эффективным средством нравственного воспитания, и, следовательно, межличностных отношений у детей, поскольку она соответствует потребностям и интересам детей, способствует проявлению их самостоятельности, инициативы, творчества, импровизации, проверке себя. В игре ребенок активно познает окружающий мир, отношения между людьми, правила и нормы поведения, себя, свои возможности, осознает свои связи с другими.

Исследования показывают, что между детьми дошкольного возраста существуют достаточно сложные отношения. Еще до того, как воспитатель организует совместную деятельность детей для создания деловых контактов, между детьми возникают личные отношения, основанные на чувствах симпатии, антипатии и прочее, что влияет на становление детского коллектива, взаимоотношений в нем, формированию положительных качеств между его членами, влияет на климат и настроение детей.

Личные взаимоотношения существенно влияют на формирование дошкольника. При правильном педагогическом руководстве этими взаимоотношениями путем организации совместной жизни и деятельности детей в дошкольном учреждении, они становятся важным средством формирования коллектива и воспитанию взаимопомощи между детьми. Личные взаимоотношения наиболее ярко проявляются в небольших детских коллективах, которые строятся в основном на чувстве взаимной симпатии, эмоциональной привязанности. В таком коллективе дошкольники учатся проявлением чувствительности, чуткости, заботе о другом, помощи друг другу, то есть здесь берут свое начало первые ростки доброжелательного отношения к окружающим людям и своим ровесникам.

Работа воспитателя должна быть направлена на развитие у дошкольников доброжелательного отношения к товарищам в группе, взаимопомощи, которая основывается на принципе систематического воспитательного воздействия на эмоциональную сферу ребенка, на формирование умений и навыков межличностного общения со сверстниками. Необходимо помочь детям понять, что только они сами, их собственные мысли, чувства и действия, способность оценивать других, понимать и проявлять себя в общении способствуют дальнейшему жизненному успеху. Воспитатели дошкольного учреждения вместе с родителями могут успешно работать над формированием у детей положительных навыков поведения и качеств, которые определяют характер их взаимоотношений и со взрослыми, и со сверстниками.

Вывод. Таким образом, можно сделать вывод, что педагогу принадлежит основная роль в формировании доброжелательных и дружеских отношений между детьми, так как в дошкольном возрасте закладываются основы всей дальнейшей жизни ребенка. Главная задача воспитателя состоит в том, чтобы научить детей ценить дружбу, товарищество, уметь соглашаться с наиболее оптимальными решениями, признавать свои ошибки.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Демчук А.В.

обучающаяся 2 курса кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

научный руководитель: старший преподаватель Филимонов С.П.

demchuk-2018-alena@mail.ru

Введение: Одной из наиболее важных социально-педагогических проблем современности является углубленное изучение вопроса одаренности и работы с одаренными детьми. Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью своевременного выявления одаренных детей начиная с самого раннего возраста. Изучение данной проблемы позволит принять меры по усовершенствованию системы выявления таких детей.

В отечественной науке различные аспекты одаренности были подробно рассмотрены и изучены такими учеными, как Д. Векслер, Е. Галантер, Т. Гассер, К. Прибрам, Р. Хэттели др. Проблему структуры и природы способностей рассматривали такие ученые, как Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадрикови др. Концепции обучения и диагностики одаренных детей рассматривали Е.И. Гусева, О.И. Мигович, Л.Ф. Тихомирова, Г.В. Хитрова

В данный момент во многих странах большое внимание обращено к проблеме одаренности детей, поэтому наиболее актуальной является проблема выявления скрытых возможностей ребенка. По мнению Б. М. Теплова одаренность - это качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении определенной деятельности. Это означает, что одаренность обеспечивает прежде всего не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Психологический словарь дает иное определение: «Одаренность - наличие у человека хороших задатков к развитию способностей, позволяющих ему быстро развивать у себя эти способности, успешно осваивать и справляться с различными видами деятельности».

Целью работы является изучение одаренности, как социально-педагогической проблемы. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** раскрыть сущность понятия «одаренность», охарактеризовать теоретические аспекты проблемы одаренности.

Для решения поставленных задач определены следующие теоретические **методы исследования:** глубокий анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной в ходе анализа информации.

Результат исследования: По мнению Ю.Д.Бабаевой и В.И.Панова, решая вопросы о проблемах обучения одаренных детей важно точно и четко установить, в каком виде своего проявления нам предстоит познать одаренность. От данного факта зависят: специфика целей и объекта обучения; особенности познавательной деятельности обучаемых, темп обучения и усвоение информации. Таким образом, выявление одаренных детей, организация

педагогической работы с ними - еще одна, не до конца решенная, проблема современной науки и образовательной практики во всех учреждениях нашей страны.

Изучив опыт работы в образовательных учреждениях, можно понять, что развитие одаренности на данный момент значительно отстает. Большое влияние оказывает тот факт, что на практике обучение одаренных детей происходит лишь благодаря только инициативе отдельных учителей. Большинство образовательных учреждений опираются на главный принцип единства обучения, ориентируясь на существующую педагогическую реальность. Решить эту проблему, по мнению В.Г. Боровика, можно лишь разработав и реализовав специальные курсы для повышения квалификации работников образовательных учреждений. На данных курсах педагоги должны изучить способы диагностики одаренности.

Образование в школе должно быть организовано так, чтобы было возможно обеспечить развитие внутреннего деятельного потенциала ученика; умений, необходимых для стандартных учебных действий, которые обеспечивают положительный результат; развитие способностей быть создателем, инициативным творцом своей жизни; умение и желание ставить перед собой цели и добиваться положительного результата в их достижении; умение отвечать за достигнутый результат, а главное создать условия для максимально возможного использования своих способностей, постоянного стимулирования проявления этих способностей.

Работа с родителями одаренных детей является одним из наиболее важных вопросов, который необходимо решить.

По мнению И.В. Калиш родители нередко озабочены тем, чтобы «напичкать» детей разными знаниями, совершенно не считаясь с их психолого-педагогическими и физиологическими возможностями. Они просто калечат своих детей. Поэтому решение проблем выявления и развития детской одаренности должно строиться на основе создания и совершенствования системы защиты прав детей и, прежде всего, через их материальную и моральную поддержку, учитывая их физиологические и умственные возможности.

Л.С. Выготский считает, что одаренность как генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии.

Проблемы детской одаренности взаимообусловлены рядом факторов, а ее урегулирование зависит от выполнения следующих требований: организационных, кадровых, научно-методических, материально-технических, мотивационных, нормативных, финансовых.

Необходимо всегда помнить при работе с одаренными детьми о направленности интересов учащихся, о темпах их интеллектуального развития. Об этом очень точно высказался Сократ: «Учитель, подготовь себе ученика, у которого сам сможешь учиться».

Выводы. Таким образом, процесс работы педагога с одаренными детьми весьма трудный. Он запрашивает от педагога индивидуального роста, хороших, постоянно актуализируемых знаний в области психологии одаренных детей и их обучения, тесного взаимодействия с психологами, учителями, администрацией и родителями. Взаимодействие с одаренными детьми требует систематического повышения качества профессионализма педагога, способности отказаться от устаревших методов и умений, возможно от того, что изначально являлось безупречным решением многих социально-педагогических проблем одаренных детей.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ

Этгю Д.Н.

*Обучающаяся 2 курса кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
научный руководитель: старший преподаватель Филимонов С.П.
mord1234@mail.ru*

Введение. Актуальность изучения психологических барьеров в общении состоит в том, что их исследование открывает возможности более глубокого анализа психологического состояния человека, формирования его внутреннего мира, выявления психологических травм. Методы его осуществления раскрывает психологический анализ общения. Общение выступает в роли важнейшей социальной потребности. Без существования которой замедляется, а не редко и прекращается развитие и формирование личности.

Целью работы является изучение психологических барьеров общения. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** изучить понятие «психологические барьеры»; и обозначить их сущность. В процессе изучения были использованы методы изучения и анализ научной литературы.

Результаты исследований. В общении выделяют психологические барьеры коммуникации и смысловые барьеры личности. Психологические барьеры коммуникации непосредственно связаны с определенными трудностями, возникающими у человека при организации его коммуникативного взаимодействия. Психологические барьеры индивидуально переживаются личностью как серьезные трудности в общении, взаимоотношении и дополняются чувством неуверенности, заниженной самооценки, неудовлетворенности собой, что часто приводит к внутри-личностному постоянному чувству страха, стыда, необоснованной вины и тревоги.

Виды психологических барьеров: барьеры общения, индивидуальные психологические и социально психологические барьеры личности.

Смысловой психологический барьер возникает из-за взаимного непонимания людей, которые наполняют единое событие различным смыслом. В каждой сфере взаимодействия людей существует возможность возникновения психологических смысловых барьеров. Индивидуальные психологические барьеры человека могут проявляться в его неуверенности в себе, чрезмерной застенчивости, зажатости, страхах, тревожности.

Психологический барьер в отношениях обуславливает недопонимание при взаимодействии людей и сопутствующее ему конфликты. Психологические факторы возникновения подобных конфликтов находятся в индивидуальных характеристиках человека, например, в таких, как темперамент, манера общения, различие эмоциональных состояний собеседников. Барьер темперамента появляется при встрече двух личностей с совершенно противоположными типами нервной системы, разными способами реагирования на окружающую среду. Коммуникация людей с разными темпераментами может сформировать психологический барьер в отношениях или привести к конфликту.

Способ поведения и манера общения, сформированные на основе темперамента, характера и акцентуации могут создавать психологические барьеры общения между людьми с различными манерами общения. Поэтому, каждый человек должен знать о различных типах субъектов общения, и уметь себя правильно с ними вести.

Еще до того, как З. Фрейд описал механизмы, его дочь, А. Фрейд попыталась создать целостную теоретическую систему защитных механизмов. В ее толковании эти механизмы были направлены на ослабление психологических конфликтов личности, повышение ее адаптации к окружающей среде и саморегуляции, обеспечение психологической защиты личности от влияния стрессогенных факторов, которые влияют на расстройство внутренней

уравновешенности. Они также являются психологическими барьерами в адекватном восприятии и понимании личностью сущности травмирующих факторов.

Вытесняя или подавляя сигналы об угрозе, поддерживая тем самым внутреннюю уравновешенность, эти механизмы являются психологическими барьерами, так как они мешают формированию у человека адекватной оценки этих угрожающих сигналов и сопутствующей ситуации, которая требует перестройки поведения и психического состояния личности. Эти барьеры также являются средством контроля степени соответствия или несоответствия намерений индивида относительно социальных норм.

Нередко в качестве барьера может выступать и само восприятие партнёра по общению как лица определённой профессии, определённой национальности, пола и возраста. Коммуникативные барьеры общения также имеют большой спектр разных причин, но все они приводят к искажению изложенной информации и самой сути передаваемой мысли.

А.В. Антонов выделяет следующие виды психологических барьеров:

1. Барьер оценки объекта изобретения, как не отвечающего общественным потребностям;
2. Барьер неверия в собственные силы;
3. Барьер стереотипности мышления и переноса знаний;
4. Семантические барьеры.

Выводы. Таким образом, психологические барьеры являются специфическим психологическим состоянием личности, который не позволяет ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения. Действие психологического барьера имеет две стороны. С одной он защищает мир человека от внутренних конфликтов и негативных внешних влияний, но с другой тормозит, сдерживает эмоциональную реактивность, умедляет скорость интеллектуальных процессов и общую подвижность личности, что в свою очередь приводит к ограничению взаимодействия с социальным окружением. Действия, направленные на устранение психологических барьеров, налаживают процесс общения и приводят к аффективной совместной деятельности. Большую роль в преодолении психологических барьеров имеет мотивационная направленность человека. Барьеры общения многогранны, разнообразны и требуют определённого разрешения.

РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Патласова Д.Н.

обучающаяся 2 курса кафедры психологии и социальной педагогики

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

научный руководитель: старший преподаватель Филимонов С.П.

darya.patlasova2016@gmail.com

Введение. Одной из наиболее важных социально-педагогических проблем современности является углубленное изучение роли общения в формировании личности. Актуальность данной проблемы обусловлена увеличением тенденции к снижению уровня и качества общения начиная с детского возраста. Изучение данной проблемы позволит выявить важнейшие характеристики общения, его роль в формировании личности; правильно выстроить профилактическую работу в данном направлении.

Доминирующей идеей в проведенных исследованиях было рассмотрение роли общения через призму субъектных отношений, в которых ярко выражены не просто действия или влияния одного субъекта на другого, а непосредственно представлены их взаимодействие, содействие или противодействие, согласие, взаимопонимание или наоборот.

Именно С.Л. Рубинштейн в одной из своих работ «Человек и мир» отмечал, что свойства одного человека способны раскрыться перед другим человеком только через отношения между ними. Исходя из данного представления о роли общения, его характерной особенностью выступает именно то, что предмет общения, его цель – это партнер, который на пути достижения поставленной цели выступает активным результатом их деятельности, в ходе которой и складывается данная система взаимоотношений. В своих научных исследованиях по данному вопросу известный русский психолог и психоневролог В.М. Бехтерев изучал наблюдательность, схожесть и различия разнообразных объектов; индивидуальное и групповое отношение к конкретной ситуации и ряд других моментов. В эксперименте сначала регистрировались реакции каждого человека, затем происходило коллективное обсуждение, в ходе которого и принималось групповое решение, при этом каждый член группы опять фиксировал свое мнение в протоколе. Данное мнение сравнивалось с первой зарегистрированной индивидуальной реакцией. В ходе общения значительно возрос индивидуальный объем полученных знаний каждого участника данного исследования.

В отечественной науке различные аспекты роли общения в формировании личности были подробно рассмотрены и изучены такими учеными, как Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Ухтомский; так же особое внимание этому вопросу было уделено в трудах Г.М. Андреевой, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, Л.А. Петровской, А.У. Хараша.

Целью работы является изучение роли общения в формировании личности. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие задачи исследования: раскрыть сущность понятия «общение», охарактеризовать основные виды общения.

Для решения поставленных задач определены следующие теоретические методы исследования: глубокий анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной в ходе анализа информации.

Результат исследования. Исследования многих ученых показали, что общение с окружающими людьми, удовлетворяет одну из наиболее важных социальных потребностей, причем необходимость в удовлетворении потребности в общении увеличивается с возрастом, достигая своего максимума в ранней юности.

Г.М. Андреева рассматривает общение как сложный процесс непосредственного взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются живые существа, люди. По своей сути общение характерно для любых живых существ, однако на уровне развития человека процесс общения становится полностью осознанным, связанным вербальными и невербальными средствами общения. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее – реципиентом.

По мнению С.Д. Максименко общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития особых контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Б.Д. Парыгин дает следующее определение общению: «Общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать, в одно и тоже время, как процесс взаимодействия индивидов и как информационный процесс, как отношение людей друг к другу, как процесс их взаимовлияния друг на друга, сопереживания и взаимного понимания друг друга».

Ученые выделяют два основных вида общения: вербальное и невербальное.

Вербальное общение присуще только человеку и в качестве обязательного условия предполагает усвоение им языка. Невербальное – это общение при помощи мимики, жестов, через прямые сенсорные или телесные контакты. Невербальное общение не предполагает использование звуковой речи, естественного языка в качестве средства общения.

Общение – наиболее важная духовная потребность человека как социального существа. Врожденная потребность человека в общении обусловлена его образом бытия необходимостью непосредственного взаимодействия людей в процессе их деятельности.

Общение по своему содержанию охватывает все сферы человеческой деятельности и бытия, объективные и субъективные их проявления.

В ходе общения между людьми происходит непосредственная передача знаний и опыта; осуществляется формирование разнообразных умений и навыков; происходит целенаправленный процесс по планированию совместной деятельности.

Выводы. Таким образом, общение является одним из главных видов деятельности людей. Именно благодаря общению, удовлетворяют одну из основных социальных потребностей, причём необходимость в удовлетворении потребности в общении увеличивается с возрастом, достигая максимума в ранней юности. Оно не только способствует развитию эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, но и оказывает влияние на формирование личности в целом.

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Филимонов С.П.

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

havechik@gmail.com

Введение. На современном этапе развития нашего государства, с каждым годом, увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Данная категория детей, является одной из наиболее уязвимых, и, следовательно, существует необходимость оказания помощи таким детям со стороны социального педагога, психолога, в том числе и при адаптации особых детей в социуме. Для ребёнка, одним из важнейших видов деятельности является игра, в процессе которой он развивается, обучается навыкам взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В процессе игровой деятельности, ребёнку с ограниченными возможностями здоровья проще социализироваться и адаптироваться к окружающей среде. В процессе генезиса проблем детей с ОВЗ данной проблемой занимались такие отечественные ученые как: М.И. Васильева, И.Ю. Ветрова, Г. Гикава, Л.В. Мардахаев, С. Пальчевский, Н. Шиляева и др.

Целью данной работы является изучение влияния игровой деятельности на адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья в социуме. При этом будет рассмотрено определение адаптации, а также особенности нарушений адаптации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья к окружающей социальной среде. Проанализированы как влияние игровой деятельности на развитие данной категории детей, так и особенности социальной работы с данной категорией детей по их положительной адаптации к социальной среде.

Результаты исследований. На сегодняшний день проблема ограничения жизнедеятельности детей по состоянию здоровья чрезвычайно актуальна для Республики Крым, поэтому повышение уровня адаптации такого ребёнка в различных сферах жизни является одной из важнейших задач общества и государства. Под адаптацией понимают приспособление организма и его функций, органов и клеток к условиям среды. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях жизни.

Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды называется социальной адаптацией. Основные проявления социальной адаптации – взаимодействие человека с окружающими людьми и его активная деятельность. Важнейшим средством достижения успешной социальной адаптации является общее образование и воспитание.

Особое значение имеет социальная адаптация ребёнка, которая является процессом и результатом согласования индивидуальных возможностей и состояния ребёнка с окружающим миром, приспособления ее к новым условиям, новым условиям жизнедеятельности, структуры отношений в определенных социально-психологических группах, установления соответствия поведения принятым в них нормам и правилам.

Нарушение адаптации возникают у разных категорий детей, однако, в силу особенностей здоровья, такие нарушения чаще всего возникают у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья – лицо, вследствие хронических заболеваний, врожденных или приобретенных нарушений в развитии имеет ограничения в жизнедеятельности, находится в сложных, чрезвычайных условиях и имеет особые потребности в развитии психофизических возможностей.

По мнению, И.Ю. Ветровой, проблема социально-психологической адаптации инвалидов к условиям жизни в обществе является одной из важнейших граней общей интеграционной проблемы. В последнее время этот вопрос приобретает дополнительную важность и остроту в связи с большими изменениями в подходах к людям с ОВЗ. Несмотря на это, процесс адаптации этой категории граждан к основам жизнедеятельности общества остается малоизученным, а именно он решающим образом определяет всю эффективность тех коррекционных мер, предпринимаемых специалистами, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Серьезные аспекты проблемы функциональной ограниченности здоровья связаны с возникновением многочисленных социальных барьеров, не позволяющих детям с ОВЗ и детям с хроническими заболеваниями, активно включиться в жизнь общества. Такая ситуация является следствием ошибочной социальной политики, ориентированной только на часть «здорового» населения, и выражает интересы этой категории граждан.

Как отмечает Н. Шиляева, социальная адаптация в коллективе сверстников предполагает включение ребёнка в сложную систему общественной деятельности и общественных отношений, что требует от него определенной ориентации, перестройки его поведения и структуры деятельности. Но это включение должно быть целенаправленным и контролируемым. Этому может способствовать игровая деятельность.

М.И. Васильева отмечает, что современная игра является одновременно и развивающей деятельностью, и формой жизнедеятельности, и зоной социализации, защищенности, самореализации, сотрудничества, содружества со взрослыми, а также выступает посредником между миром ребёнка и миром взрослого.

Игра является важным средством и способом развития человека в любом возрасте, так как позволяет выражать свои эмоции, настроение. Для ребёнка игра является также способом обучения особенностям социального взаимодействия с окружающими людьми. Он осваивает различные социальные роли, координирует свое поведение. Это позволяет снизить уровень социальной дезадаптации, присущий ребёнку с ограниченными возможностями здоровья. Коррекционное воздействие посредством игры, осуществляемое социальным педагогом, психологом, происходит с помощью таких механизмов:

1. Моделирование системы социальных отношений в наглядно действенной форме в особых игровых условиях.

2. Изменение позиции ребёнка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного «Я» в игре и возрастает уровень социальной компетентности и способности к решению проблемных ситуаций.

3. Формирование реальных отношений партнерства и сотрудничества.

4. Организация поэтапной обработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребёнка в проблемных ситуациях, их интериоризации, усвоения.

5. Формирование способности ребёнка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил.

В целом, игра человека как деятельность в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, обучение способам осуществления предметных действий, овладение предметами науки и культуры.

Выводы. Таким образом, на основании всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что детям-инвалидам, в силу объективных причин, труднее, чем остальным детям приспособиться к изменяющимся условиям социума. Для того, чтобы решить данную проблему необходимо применение специальных коррекционных средств. Наиболее эффективным является использование игры, так как игра доступна ребёнку в разном возрасте и с различными заболеваниями. В процессе игры снимается стрессовое состояние, улучшается эмоциональное состояние, вследствие чего повышается уровень адаптации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Боронина А.О.¹, Шихматова Э.С.²

¹студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

²старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

boroninaalina2019@mail.ru

Введение. Важной задачей воспитания детей дошкольного возраста выступает подготовка их к жизни в современном обществе. Социализация дошкольников – «вхождение» в мир взрослых людей – длительный и серьезный процесс, важнейшими направлениями которого выступает трудовое воспитание.

Трудовое воспитание детей дошкольного возраста является основой их дальнейшего развития, поскольку именно в труде формируются основные моральные и нравственные качества личности детей, волевые качества в виде самоконтроля и самооценки, отношения дошкольников со взрослыми и сверстниками.

Исследованием вопроса трудового воспитания дошкольников занимались многие психологи и педагоги, среди них следует выделить Р.С. Буре, Г.Н. Годину, Я.А. Каменского,

В.И. Логинову, Дж. Локка, А.С. Макаренко, В.Г. Нечаеву, И.Г. Песталоцци, Д.В. Сергееву, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского.

Цель и задачи исследования: изучить и охарактеризовать сущность и особенности трудового воспитания детей дошкольного возраста.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, изучение и систематизация опубликованных источников.

Результаты исследования. В настоящий момент общество нуждается в личности с активной жизненной позицией. Наиболее благоприятные условия для активного проявления качеств личности предоставляет труд. Основы трудового воспитания лежат в дошкольном возрасте, когда ребенок впервые начинает ощущать потребность в независимости и свободе от взрослого.

К.Д. Ушинский отмечал, что труд является важнейшим средством воспитания, начиная с дошкольного возраста. В процессе труда формируется личность ребенка, а также складываются коллективные взаимоотношения. Воспитательный процесс в детском саду должен организовываться таким образом, чтобы дошкольники понимали пользу и необходимости труда для себя и коллектива.

С.А. Крохина говорила: «трудовое воспитание является целенаправленным процессом формирования у дошкольников готовности трудиться, стремления участвовать в построении общества. Трудовое воспитание направлено на успешное освоение дошкольниками трудового опыта, включающего трудовые знания, умений и навыки, нравственное отношение к труду, а также всестороннее развитие личности».

Согласно В.И. Логиновой: «Труд – первое основное условие всей человеческой жизни, и притом в такой степени, что мы в известном смысле должны сказать: труд создал самого человека»

В.Г. Нечаева утверждала, что трудовое воспитание в детском саду является совместной деятельностью воспитателя и дошкольников, которая направлена на развитие у них не только общетрудовых умений и способностей, но и психологической готовности к труду, формирование у детей дошкольного возраста ответственного отношению к трудовой деятельности, а также на сознательный выбор профессии.

В.М. Жильникова особое значение придавала объединению детей в труде, указывая, что «совместную работу детей надо особенно ценить, так как это зачатки коллективного труда. В этом коллективном труде лучше всего разворачиваются силы ребенка».

Особенность труда детей дошкольного возраста состоит в том, что дошкольники не создают посредством своего труда общественно значимые материальные ценности. Труд детей носит воспитывающий характер. Благодаря труду удовлетворяется потребность дошкольника в самоутверждении, познании собственных возможностей. Отличительной особенностью труда детей является его близость к игре.

В ходе труда дошкольники приобретают трудовые навыки и умения. Эти навыки помогают ребенку стать независимым от взрослого, самостоятельным. Необходимо отметить, что трудовые действия дошкольников не имеют постоянного материального вознаграждения.

Анализируя данные можно выделить цель и задачи трудового воспитания дошкольников: главная цель трудового воспитания дошкольников - формирование бережного отношения к любому труду и четкое представления о трудовой деятельности взрослых. В связи с данной целью выделяют следующие основные задачи:

1. Формирование четких представлений о взрослом труде и важности труда в жизни.
2. Формирование необходимых для трудовой деятельности знаний, умений и навыков.
3. Воспитание уважительного отношения к любому труду.

С.А. Козловой, были выделены следующие компоненты трудовой деятельности детей дошкольного возраста: 1) цель, 2) мотив, 3) план, 4) процесс, 5) результат.

В.Г. Нечаева подчеркивает, что умение ставить перед собой цель возникает у детей в среднем дошкольном возрасте. Особенностью данного компонента трудовой деятельности детей дошкольного возраста является участие взрослых. Взрослый является организатором труда дошкольников, цель направляет деятельность детей, организует его на определенный результат трудовых действий. Мотивами могут быть: потребность в положительной оценке взрослых, самоутверждение, потребность в общении со взрослыми, желание научиться чему-либо, желание приносить пользу другим.

Овладение планированием способствует значительному улучшению качества результата труда ребенка. С умением планировать работу тесно связано умение контролировать себя, т.е. самоконтроль – сознательная оценка и регулирование своих действий и поведения с точки зрения поставленной цели и существующих правил при выполнении трудовых заданий.

Процессом труда является выполнение трудовых действий. Трудовые действия – это действия, с помощью которых осуществляется цель деятельности и достигается результат.

Результат является показателем завершения работы, фактором, помогающим воспитывать у дошкольников интерес к труду.

Выводы. Таким образом, трудовое воспитание детей дошкольного возраста представляет собой целенаправленный процесс формирования готовности к трудовой деятельности. Процессу формирования у детей дошкольного возраста представлений о труде взрослого присущи такие особенности как способность к оценке деятельности другого человека, в ходе которой формируется первоначальный интерес к трудовой деятельности взрослого, ее результатам, представление о своих возможностях в плане ее осуществления; формирование эмоционального предвосхищения, которое заставляет дошкольника переживать за результаты своей деятельности, предвидеть реакцию людей на то или иное действие; Трудовое воспитание в дошкольном возрасте имеет большое значение для всестороннего развития личности ребенка. В активной трудовой деятельности дошкольники успешно усваивают и закрепляют нравственные нормы поведения, у них формируются волевые качества, умения планировать свою работу и предвидеть, оценить ее результат. Последнее имеет большое значение при подготовке детей к обучению в школе.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В НЕМ

Лейбюк Е.Д.¹, Шихматова Э.С.²

¹*студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

²*старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*
alenaleibuyk@mail.ru

Введение. Педагогический процесс – сложное системное явление. Высокая значимость педагогического процесса обусловлена культурной, исторической и общественной ценностью процесса взросления человека.

Важно понимать основные специфические характеристики педагогического процесса, знать, какие инструменты необходимы для максимально эффективного его протекания. Личность человека формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям.

Исследованием вопроса подготовки педагога к педагогическому процессу занимались многие психологи и педагоги, среди них следует выделить Ю.К. Бабанского, Б.П. Бархаева, Р.С. Буре, П.Ф. Каптерева, Т.С. Комарову, Н.И. Кузину, В.И. Логинову, Е.А. Панько, И.П. Подласого, П.И. Пидкасистого, А.А. Реана, П.Г. Саморукову, Л.Г. Семущину, В.А. Сластенина.

Цель и задачи исследования: изучить и охарактеризовать особенности педагогического процесса и роль педагога в нем.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, изучение и систематизация опубликованных источников.

Результаты исследования. Педагогический процесс – сложный, многокомпонентный процесс, составляющими которого являются обучение и воспитание, имеющие свои свойства, не противоречащие его целостности и единству.

И.П. Подласый утверждает, что педагогическим процессом называется «развивающее взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и

приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых».

Согласно В.А. Сластенину, педагогический процесс – «это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач».

Б.П. Бархаев видит педагогический процесс как «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии».

Анализируя данные определения можно выделить следующие характеристики педагогического процесса:

– основными субъектами взаимодействия в педагогическом процессе являются и педагог, и ученик;

– целью педагогического процесса являются формирование, развитие, обучение и воспитание личности учащегося: «Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет главную сущность педагогического процесса».

И.П. Подласым были выделены следующие компоненты педагогического процесса: целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Целевой компонент процесса включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности.

Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу.

Деятельностный – взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат.

Результативный компонент процесса отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

Основные характеристики педагогического процесса - это целостность и системность. Процессы воспитания, развития и обучения можно назвать единым свойством педагогического процесса, его составными компонентами, а базовыми функциями педагогического процесса - воспитывающую, обучающую и образовательную.

Возникновение профессии «педагог» обусловлено потребностью передачи общественного опыта от старших поколений новым поколениям, подготовки этих поколений к жизни и труду, что является непреложным условием выживания и развития человеческого общества.

Особая роль в педагогическом процессе отводится личности педагога. С одной стороны, личность – это общественная сущность человека, сформированная в определенной системе отношений. С другой стороны, это конкретный человек, представитель определенной социальной общности, занимающийся определенным видом деятельности, осознавший свое отношение к окружающей действительности и имеющий свои индивидуальные особенности.

Личность имеет свою психологическую структуру, которая по мнению П.И. Пидкасистого, характеризуется пятью потенциалами: познавательным, ценностным, творческим, коммуникативным и художественным.

Для успешной педагогической деятельности выделяют ряд необходимых личностных качеств и профессиональных умений. Личностные качества – это врожденные или приобретенные особенности характера человека. Профессиональные качества (умения) – индивидуальные особенности человека, обеспечивающие успешность профессионального обучения и осуществления профессиональной деятельности

К основным личностным качествам и профессиональным умениям относятся: вежливость, внимательность, выдержка и самообладание, гуманность,

дисциплинированность, доброта, искренность, коммуникативные умения, логичность, организаторские умения, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, конструктивные умения, патриотизм, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, эмпатия;

Выводы. Педагогический процесс – развивающее взаимодействие педагога и детей, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Целью педагогического процесса являются формирование, развитие, обучение и воспитание личности ребенка. Составными компонентами являются методы, формы, средства взаимосвязанные друг с другом для достижения цели.

Каков педагог, таковы его воспитанники, поэтому результативность профессиональной деятельности напрямую зависит от личностных особенностей педагога. Подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими, способность найти верное применение своим силам и возможностям в коллективном педагогическом творчестве обеспечат ее успешность, высокие результаты обучающихся как в развитии определенных умений и навыков, так и в развитии их личностных качеств.

Януш Корчак говорил: «Педагог, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает, переживёт вместе с ребёнком много вдохновляющих минут».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Торубара Я.А.,¹ Красникова Т.В.²

¹*студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

²*старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*
yanatorubara@yandex.ru

Введение. Проблема психологической готовности детей к школе в наше время считается очень актуальной. Высокие запросы жизни к организации воспитания и обучения интенсифицируют поиски новых, более действенных психолого-педагогических подходов, нацеленных на приведение методов обучения в соответствие с психологическими особенностями ребенка. Поэтому проблема готовности детей к обучению в школе получает немаловажное значение, так как от ее решения будет зависеть успешность следующего обучения детей в школе.

Вопросы готовности к обучению в школе рассматривали многие педагоги и психологи такие как: Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А. Керн, А.Р. Лурия, В.С. Мухин, С.Я. Рубинштейн, Е.О.Смирнова. Все они дали не только анализ необходимых знаний, умений и навыков ребенка при переходе из детского сада в школу, но и рассмотрели вопросы дифференцированного подхода при подготовке детей к школе, методики определения готовности, а также, что немаловажно, пути коррекции негативных результатов и в связи с этим рекомендации по работе с детьми и их родителями.

Цель. Выявить психологические аспекты готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению.

Методика исследований. При подготовке тезисов были использованы следующие теоретические методы: анализ, синтез, сравнение и обобщение теоретического материала по психологическим аспектам детей дошкольного возраста.

Результаты исследований. В настоящее время готовность к обучению в школе – это многокомпонентное образование, которое в свою очередь требует комплексных психологических исследований. В связи с тем, в социальных условиях произошли изменения, дети имеют различный уровень готовности к школе, независимо от того посещали дети детский сад или воспитывались дома. Проблема подготовки ребенка к школе была, есть и будет актуальна еще долгое время. В нынешних условиях актуальность проблемы зависит от многих факторов. Современные исследования показывают, что 30 – 40 % детей, поступающие в первый класс начальной школы, оказываются неподготовленными к обучению, то есть у них недостаточно сформированы основные компоненты готовности. Это объясняется непониманием большинством родителей всей важности этой проблемы, а так же отсутствием конкретных и понятных рекомендаций для родителей по данному вопросу.

Психологические аспекты детей дошкольного возраста занимают немаловажное место. В дошкольном возрасте выделяются свои различные особенности развития, рассматривая весь дошкольный возраст можно выделить следующие характерные черты:

1. Личностная готовность ребенка к школе включает в себя формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции – статуса школьника, который имеет много прав и обязанностей и проявляется в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителю, к самому себе. Личностно готовым к обучению в школе является ребенок, который ориентирован не на атрибутивную сторону школьной жизни (форма, пенал, контекстные правила поведения), а стремится получить новые знания (компетенции), которые способствуют развитию познавательных интересов.

2. Интеллектуальная готовность ребенка к школе подразумевает познавательную активность ребенка на фоне выраженной познавательной (когнитивной) децентрации, переход к понятийному мышлению, понимание причинности явлений, развитие рассуждения как способа решения мыслительных задач, интериоризацию мыслительных операций, совокупность знаний и представлений об окружающей реальности и себе.

3. Волевая готовность ребенка к школе считается сформированной, если ребенок может правильно поставить цель, принять решение, построить план действий и приложить усилия к его реализации, преодолевая при этом возникающие преграды.

4. Психологическая готовность ребенка к школе является итогом полноценного развития ребенка-дошкольника, подошедшего к вступлению в младший школьный возраст на рубеже 6 - 7 лет.

Таким образом можно отметить, что готовность к школе детей является результатом всей воспитательно-образовательной работы с детьми, которая осуществляется семьей и дошкольным учреждением на протяжении всего дошкольного детства.

Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной (портфель, учебники, тетради, ручки), а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Личностная готовность предполагает определенный уровень развития эмоционально-волевой сферы ребенка. К началу школьного обучения ребенок должен достигнуть сравнительно хорошей эмоциональной устойчивости, на фоне которой возможно развитие и протекание учебной деятельности. Психологическая готовность к школьному обучению ориентируется, прежде всего, на выявление детей, которые не готовы к школьному обучению, для проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации.

Вывод. Проанализировав литературу по данной теме, можно сделать вывод, что психологическая готовность к школе считается сложным структурным образованием, которая влияет на все стороны детской психики. Это состояние достижения определенного уровня,

умственного, личностного, эмоционально-волевого и коммуникативно-речевого развития, позволяющего детям включиться в организованную учебную деятельность.

Таким образом, психологическую готовность к обучению в школе можно анализировать как наличие определенных психологических посылов, в присутствии которых учебная деятельность будет реализоваться успешнее. Психологическая готовность включает волевую, личностную, социальную и интеллектуальную готовность.

Важным условием организации занятий с дошкольниками, выступает психологическая комфортность детей, которая обеспечивает их эмоциональное благополучие. Атмосфера доброжелательности, увлекательной и актуальной игровой ситуации, вера в силы ребенка, индивидуальный подход, создание для каждого ситуации успеха необходимы не только для познавательного развития детей, но и для их нормального психофизиологического состояния. Социально-психологическая готовность к школьному обучению включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они имели бы возможность контактировать с другими детьми, педагогами.

Ребенок, который переходит в начальную школу, где дети заняты единым процессом, и ему следует овладеть способами установления взаимоотношений с другими детьми, важны умения войти в детское общество, работать вместе с другими, способность уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Харитоновна К.М.¹, Красникова Т.В.²

*¹студент кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

*²старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

karina_xariton@mail.ru

Введение. В настоящее время проблема мотивационных предпочтений старших дошкольников обуславливается разнообразием видов мотивации и индивидуальной личностью ребенка.

Мотивационные предпочтения старших дошкольников – актуальная тема для научного исследования, именно изучение этого вопроса помогает взрослым мотивировать детей на какую-либо деятельность.

Психолого-педагогические источники и научная литература состоит из трудов как отечественных (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаев, П. М. Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен), позволяющих исследовать данную проблему.

Цели. Проанализировать мотивационные предпочтения детей старшего дошкольного возраста и с помощью чего на них влиять.

Методика исследований. При подготовке тезисов были использованы следующие теоретические методы: анализ, синтез, сравнение и обобщение теоретического материала по теме мотивационные предпочтения детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследований. Интерес к мотивационной сфере обусловлен все возрастающим интересом к психологии личности, а мотивационная сфера, безусловно, является ее ядром. Повышение уровня сложности деятельности людей, их поступков,

изменяющаяся социальная обстановка все это является предпосылками к изучению мотивации поведения человека, а так же делает ее актуальной проблемой в психологии.

Центр личности согласно психологии это мотивация, именно с ее помощью формируются характерные черты поведения и деятельности человека. Становление и формирование личности тесно связано с формированием все более устойчивого поведения в положительно мотивированной, вначале лично значимой деятельности.

Становление мотивационной сферы ребенка является основополагающей проблемой психологии развития. У детей дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы.

В мотивах поведения происходят изменения в периоде дошкольного детства, которые состоят не только в том, что меняется их содержание, появляются новые виды, вследствие чего мотивы объединяются в иерархию: одни приобретают более важное значение для ребенка, чем другие. Отклонения от привычной модели поведения происходят потому, что разные мотивы взаимозаменяемые, в следствии изменениями в поведении руководит то один, то другой мотив.

Иерархия мотивов – это важнейшее новообразование в развитии личности дошкольника. Уже в дошкольном возрасте возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению ребенка. По мере ее формирования и развития появляется определенная возможность анализировать и оценивать как отдельные поступки ребенка, так и его поведение в целом.

Процесс формирования мотивационных предпочтений связан с использованием многих личностных образований, постепенно формирующихся по мере развития личности, одним из этих образований является мотивационная сфера. Мотивационные предпочтения – это совокупность различных мотивационных линий, которые определяют успех или не удачу в какой либо деятельности. Из этого определение вытекает следующие: мотивационные предпочтения старших дошкольников – это те мотивационные линии, которые позволяют привить и воспитать любовь к деятельности, а также активировать познавательные процессы.

Разнообразные интересы к старшему дошкольному возрасту приобретают относительную устойчивость. Вследствие чего начинают складываться мотивационная система (сфера) ребенка.

Характерными предпочтениями в мотивации детей дошкольного возраста являются:

- 1) забота (как средство тесного контакта ребенка и взрослого);
- 2) деятельность с взрослым;
- 3) маленькие поощрения – маленькие поощрения действуют не как награда, а как забавная традиция, игра;
- 4) одобрение и неодобрение (хвалить ребенка за то, чего он добился с трудом, говорить ему о его прогрессе);
- 5) парадоксальные награды – когда ребенок ожидал, что его начнут заставлять, а с ним доброжелательно поговорили, вошли в положение, помогли.
- 6) коллективная и семейная мотивация – семейная и коллективная мотивация работает, и взрослый может о ней напоминать, но только в позитивном ключе, не «ты подведешь», а «чтобы стать лучше»;
- 7) справедливость – дети начинают интересоваться справедливостью, правилами и законами.

Особенностями мотивационных предпочтения детей старшего дошкольного возраста является то, что ребенок начинает оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения уже постоянно, а не от случая к случаю. Обогащение представлений о самом себе ведет к появлению потребности в уважении, во взаимопонимании с окружающими, в их сопереживании. Однако осознанность мотива остается еще слабой. В старшем дошкольном возрасте появляются новые мотивы: стремления к успеху, соревнования, соперничества, избегания неудачи, но старших дошкольников стимулировать может и неуспех. Наиболее

сильным стимулятором для дошкольника является поощрение, получение награды. Более слабое стимулирующее воздействие оказывает наказание.

Выводы. Таким образом, мотивационными предпочтениями детей старшего дошкольного возраста являются мотивы: достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудачи.

Процесс формирования мотивационных предпочтений связан с использованием многих личностных образований, постепенно формирующихся по мере развития личности. С возрастом изменяется не только структура мотива (увеличивается число факторов, учитываемых при формировании намерения), но и ее содержание за счет смены доминирующих мотивов, в частности доминирующих потребностей. Дети старшего дошкольного возраста начинают оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения уже постоянно, а не от случая к случаю. Так же в этот период происходит становление мотивов, которые формируются на базе не только желания, но и на осознанной необходимости, поэтому ради достижения желаемой цели старшие дошкольники могут выполнять работу, не вызывающую у них интереса.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Цверкун Т.В.¹, Красникова Т.В.²

¹*студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

²*старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*
tanechka.tsverkun@mail.ru

Введение. Проблема страхов у детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность как в научном, так и в практическом плане и требует безотлагательных поисков продуктивного ее решения. На сегодняшний день отмечается тенденция к увеличению количества детей со страхами. Причина скрывается не только в индивидуальных особенностях детей, но и в наличии личностной неопределенности и беспокойства значительной части населения, большого количества стрессов, явной невротизации общества и в отсутствии безопасности.

Результаты исследований детских страхов были отражены в работах А.И. Захарова, В.С. Мухиной, Ч.Д. Спилбергера, М.В. Осориной, А.М. Прихожан, Н.И. Рейнвальд, С. Холла, К. Хорни.

Цель исследования: рассмотреть особенности проявления страхов у детей дошкольного возраста.

Методы исследования: теоретический анализ и синтез психолого-педагогической литературы, систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследования: Детский страх – одно из самых распространенных специфических явлений, встречающееся у детей дошкольного возраста. Это определенная эмоциональная реакция, которая вызывается в случае реальной или воображаемой опасности.

Страх играет существенную роль в жизни ребенка, с одной стороны, он может уберечь от необдуманных и рискованных действий. С другой - положительные и устойчивые страхи препятствуют развитию личности ребенка, могут сковывать творческую энергию, содействовать формированию неуверенности и повышать уровень тревожности.

Детский страх, как правило, не связан с какими-то предметами или ситуациями, он может проявиться в форме тревоги, беспричинного и беспредметного страха. В случае

попадания в трудную ситуацию, ребенок со страхами начинает вести себя абсолютно непредсказуемым образом. В данной ситуации самые незначительные предметы и ситуации фиксируются ребенком, и именно их впоследствии он начинает бояться. Чем больше уровень эмоционального неблагополучия ребенка, тем более велика возможность появления ситуаций, которые вызывают трудности взаимодействия ребенка с внешним миром. Ребенок становится малоконтактен, тревожен, испытывает разнообразные стойкие страхи; у него неадекватная самооценка. Другие дети, наоборот, начинают проявлять агрессивное поведение, однако сила и форма их действий могут быть совершенно неадекватной реакцией на ситуацию.

Первые страхи у детей бывают замечены довольно рано и, как правило, они вызваны резкой переменой находящейся вокруг среды или же образующимися в организме ребенка болями. В период младенчества и до достижения ребенком 2-3 лет страх появляется из-за тех конкретных предметов, существ или ситуаций, которые они и в самом деле считают опасными, то есть речь идет о «определенных» страхах. На этой стадии, ученые считают, что у детей появляется строгая зависимость между уровнем интеллектуального развития и страхом. Чем выше этот уровень развития у ребенка, тем больше конкретных страхов он может испытать.

Для младшего дошкольного возраста характерной является триада страхов – одиночества, темноты и замкнутого пространства: ребенок боится остаться один при засыпании, регулярно зовет мать. Их возникновение объясняется тем, что дети в этом возрасте чувствительны к поддержке и к защите взрослых и тянутся к родителям, близким всеми фибрами своей души. Беспокойство может возникнуть и в связи с ожиданием страшных, кошмарных сновидений. Многие зависят от умения родителей не создавать из этих возрастных страхов проблемы, своевременно успокоить детей, поговорить с ними и не предъявлять требований для выполнения своих условий.

От 3 до 5 лет появляются страхи, связанные с развитием фантазии ребенка. В этот период он придумывает какое-то чудовище, а потом долго его боится, думая, что оно живет под шкафом. Так же ребенок боится грозы, молний, огня и ночи. Он не желает находиться в одиночестве и ему необходимо, чтобы свет был включен рядом с его кроватью, а дверь была приоткрыта.

В старшем дошкольном возрасте прослеживается наибольшая выраженность страхов, что обусловлено не столько эмоциональным, сколько когнитивным развитием и возросшим пониманием опасности. Ключевое место в этом возрасте отведено страху смерти. Ребенок начинает осознавать, что смерть – естественное завершение всей жизни, и это все-таки когда-нибудь произойдет. Об этом страхе могут сказать сны о пожарах, бедствиях и болезнях, так как это все угрожает жизни. Именно это нередко обуславливает заболевание детей неврозами, заиканиями.

Позднее, после страха собственной смерти, появляется страх смерти своих родителей. Ребенок начинает дорожить родителями и всеми способами пытается угодить им, однако «оценочная» любовь родителей не всякий раз бывает удовлетворена, и потеряв веру в себя, у ребенка появляется страх стать «не тем, кем должен быть».

Уровень и воздействие страха у детей во многом находится в зависимости от взаимоотношения с родителями. Чаще всего, к страху предрасположены дети таких родителей, которые беспокойны, тревожны, так как они крайне зачастую предостерегают своих детей, боятся за них даже без предлога. Вторым источником страхов у детей является излишняя строгость родителей, так как постоянные и безосновательные наказания вырабатывают у ребенка боязливость, встревоженность, которые зачастую изменяются в страхи. Третьим источником страхов у детей выступают опасения самих родителей, которыми дети стремительно заражаются.

Выводы: Таким образом, изучение данной проблемы дает возможность обнаружить характерные особенности страхов у детей дошкольного возраста. В какой степени будет выражен тот или иной страх и будет ли он выражен вообще, зависит от индивидуальных особенностей психического развития и конкретных социальных условий, в которых

происходит формирование личности ребенка. Детские страхи широко распространенное явление, которое заслуживает внимательного изучения и как можно более раннего выявления и устранения с целью предупреждения появления неврозов как психического заболевания формирующейся личности ребенка.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Богучарская А.В.

*студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиал) ФГАОУВО «КФУ им. В. И. Вернадского»*

научный руководитель: ассистент кафедры социальной педагогики и психологии

Безносюк Е.В.

nbarbux@bk.ru

Введение. Младший школьный возраст является важным периодом в жизни ребенка, связанным с поступлением в школу, приобретением внутренней позиции школьника, развитием учебной мотивации. В данный возрастной период немаловажную роль в психическом развитии младшего школьника играет воображение, которое дополняет восприятие элементами прошлого опыта, собственными переживаниями ребенка, преобразует прошлое и настоящее за счет обобщения, соединения с эмоциями, чувствами, ощущениями, представлениями. Именно благодаря воображению осуществляется планирование и целеполагание, при котором будущий результат деятельности младшего школьника создается в воображении, существует в его сознании и направляет его активность на получение желаемого результата. Большой вклад в разработку проблем, способностей творческого мышления и творческого воображения, внесли такие исследователи как: Б. Г. Ананьев, Ю. Д. Бабаева, В. М. Дружинин, И. И. Ильясов, А. Г. Ковалев, А. М. Матюшкин, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич.

Цель работы: рассмотреть особенности развития воображения у детей младшего школьного возраста. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** изучить трактовку понятия «воображение», охарактеризовать особенности развития воображения в младшем школьном возрасте. Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной информации.

Результат исследования. Воображение – это необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда, а обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется также неопределённостью. В зависимости от различных обстоятельств, которыми характеризуется проблемная ситуация, одна и та же задача может решаться как с помощью воображения, так и с помощью мышления.

По определению Н.В. Комаровой воображение – это процесс создания нового в форме образа, представления или идеи. Человек может мысленно представить себе то, чего в прошлом не воспринимал или не совершал, у него могут возникать образы предметов и явлений, с которыми она ранее не встречался. Обладая богатым воображением, человек может жить в разном времени, что не может себе позволить никакое другое живое существо в мире.

Воображение в исследованиях К.В. Карасевой представляет собой особую форму человеческой психики, находящуюся отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающую промежуточное положение, между восприятием, мышлением и памятью.

Отличительной особенностью воображения младшего школьника является его опора на

конкретные предметы, без которых им сложно создавать образы воображения. Формируется в дошкольном возрасте творческое воображение, главным образом, в сюжетно-ролевой игре. В младшем школьном возрасте воображение развивается, прежде всего, в учебной деятельности, хотя значимы также самостоятельное чтение ребенком книг и другие виды внешкольной деятельности. В это время воображение становится на службу решения познавательных задач. Воображение развивается при изучении различных учебных дисциплин, включающих словесные описания и использование абстрактных схем и моделей. Ребенок представляет животных и растения, исторических деятелей и пейзажи – так появляются образы воссоздающего воображения.

Развитию воображения в младшем школьном возрасте способствуют сложные творческие задания – написать сочинение на определенную тему, описать путешествие, отталкиваясь от географической карты.

Для повышения уровня развития воображения у обучающихся, используются такие методы воздействия на эмоционально-волевую сферу как: убеждение, согласие, поощрение. Процессы воображения имеют аналитико-синтетический характер. Основное действие, представление образов, обеспечивающее, в конечном счёте, создание модели ситуации заведомо новой, ранее не возникавшей.

Вывод. Воображение в психологии рассматривается как одна из форм отражательной деятельности сознания. В младшем школьном возрасте, происходит активное развитие воссоздающего воображения. Воображая игровые ситуации и реализуя их, ребенок формирует у себя целый ряд личностных свойств, такие, как справедливость, смелость, честность. Через работу воображения происходит компенсация недостаточных пока еще реальных возможностей ребенка преодолевать жизненные трудности, конфликты, решать проблемы социального взаимодействия.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Юхимчук А.С.¹, Красникова Т.В.²

¹*студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

²*старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*
yuhimchuk.nastya@yandex.ru

Введение. В современной дошкольной педагогике проблема игры является актуальной. Несмотря на понимание того, что игра занимает важное место в жизни дошкольника, являясь элементарным способом постижения окружающей действительности, наиболее естественным и доступным путем к овладению знаниями и умениями, существует вопрос о необходимости рациональной организации воспитательного процесса, учитывающей применение игры в процессе развития дошкольника. В связи с этим, особенности игровой деятельности дошкольников требуют более детального изучения.

Большой вклад в разработку проблем игровой деятельности детей внесли такие исследователи, как В.В. Давыдов, Р.И. Жуковская, А.В. Запорожец, Н.А. Короткова, С.А. Козлова, Т.А. Маркова, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко, С.Л. Рубинштейн, А.П. Усова.

Цель исследования: выявить психологические особенности игры детей дошкольного возраста.

Методика исследования: теоретический анализ научной литературы, систематизация и обобщение информации.

Результат исследования: В процессе психического развития детей возникают новообразования, которые характеризуются новыми свойствами и структурными особенностями. Происходят данные новообразования в связи с речью, общения ребенка со взрослыми и сверстниками, различными формами познания, включением в различные виды деятельности.

Значительное влияние на формирование главных новообразований детей дошкольного возраста, как воображения, образного мышления, самосознания, что впоследствии помогает дошкольникам выработать свою внутреннюю позицию, оказывает игра. Особое значение игра имеет для становления различных форм произвольного поведения детей. Игра имеет преимущество перед всеми другими видами детской деятельности и занимает особое положение в педагогическом процессе, так как дает детям большую возможность проявить собственную активность и самостоятельность. Как психологами, так и педагогами установлено, что прежде всего в игра способствует развития способности к воображению и образному мышлению. Однако, игра значима не только как механизм интеллектуального развития ребенка, но и для развития личности детей, так как в ходе игры ребенок принимает на себя роли, показывает поступки людей, проникаясь их чувствами и целями, сопереживает им, глубже узнает особенности отношений между людьми. Игра детей обладает значительным потенциалом в формировании детского общества. Это связано с тем, что в игровой деятельности активизируется общественная жизнь детей, в процессе игры дети даже на самых ранних стадиях своего развития имеют возможность создавать определенные формы общения.

Полноценного развития игры детей достигает лишь при корректной работе воспитателя, который должен систематически и целенаправленно формировать игровую деятельность дошкольников. Педагогу необходимо продумать методы и приемы проведения игры, а также учитывая задачи и вид игры определить степень участия педагога в ней. Для того чтобы воспитатель мог руководить детской игрой ему потребуется умение определять меру вмешательства в игру, видеть то какое поведение у детей в игровых ситуациях.

Однако нельзя полностью брать на себя функции организатора игры, что приемлемо в младшем дошкольном возрасте. Необходимо создать условия, чтобы дети сами были организаторами игр, так как нередко дети слоняются по группе, не умея организовать игру самостоятельно, без участия взрослого.

В педагогическом процессе и в распорядке дня детей игра как форма организации жизни и деятельность детей обязательно должна иметь определенное место.

Недопустимо использовать время, отведенное на игры, для какой-либо другой деятельности. К детским играм необходимо подходить очень серьезно, внимательно следить за ходом игры и стараться не упускать возможность для образовательно-воспитательной работы в процессе игры

Ученые выделяли следующие принципы организации игровой деятельности дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации:

1. Воспитатель должен играть вместе с детьми. Чрезвычайно важным моментом является сам характер поведения взрослого, во многом определяющим успешность «втягивания» детей в игру. Такая позиция взрослого – это гарантия возникновения у ребенка побуждения к сюжетной игре вообще, и возникновения у него интереса к любой тематике.

2. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства. Чтобы успешно играть с кем-то, ребенку необходимо хорошо понимать смысл действий партнера и самому быть им понятным. Взрослый, играя с ребенком, должен пояснять игровые действия сам и стимулировать к этому ребенка.

3. Начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка, как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослому или сверстнику.

Выводы исследования: таким образом, психологические особенности игры заключаются в том, что игра вызывает качественные изменения в психике ребенка, служит средством его развития. Благодаря игре как ведущему виду деятельности дошкольников у детей развиваются все психические процессы, формирование новых видов деятельности и формирование новых качеств личности. В игровой деятельности формируются многие положительные качества ребенка, интерес и готовность к предстоящему учению, развиваются его познавательные способности. В игре у детей начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память. Игровые моменты и ситуации оказывают непрерывное воздействие на умственное развитие детей. Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения. В игре ребенок приобретает основные навыки общения.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ВЛИЯНИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

Сойфер О.Н.¹, Раскалинос В.Н.²

¹обучающаяся по направлению подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование, программа магистратуры «Психология и социальная педагогика»,

²доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
raskalinos-2014@yandex.ru

Введение. Изучение проблемы негативного влияния СМИ на социализацию подростков является научным основанием для определения социально-педагогических условий преодоления негативного влияния СМИ на этот процесс.

Целью статьи является описание особенностей деятельности социального педагога по созданию специфических условий, позволяющих нивелировать негативное влияние СМИ на подростков.

Изложение результатов исследования. Анализ научной литературы, трудов отечественных ученых относительно влияния СМИ на социализацию подростков, позволили гипотетически определить, что отрицательные последствия влияния средств массовой информации на социализацию подростков можно уменьшить, если учесть такие социально-педагогические условия:

1) информирование подростков, их родителей о негативных последствиях воздействия СМИ, согласно которому педагог-психолог предоставляет информационную помощь подросткам, их родителям с целью преодоления негативных последствий воздействия СМИ. Особое внимание и подростков, и родителей необходимо обратить на возможность манипулирования сознанием с помощью различных видов СМИ и на индикаторы такого манипулирования. Подростков, их родителей важно проинформировать об эффектах, которые создают и используют современные СМИ. При слишком длительном потреблении массовой информационной продукции возникает состояние аудитории, который характеризуется как «предел насыщения». То есть речь идет о перегрузке человеческой психики, которое в свою очередь, приводит к изменениям в структуре индивидуального сознания личности. Отдельно необходимо обратить внимание на возможность манипулирования сознанием подростков с помощью религиозных передач на телевидении. Большое количество религиозных сект и обществ, сторонников паранормальных явлений, представителей иррациональных течений используют телевидение для пропаганды своих идей. С помощью телеэкрана нарушается свобода совести человека, наносится вред ее физическому, нравственному и психическому здоровью. Учитывая эффект программирования и внушения, телевизионные передачи данного характера способны оказывать влияние на сознание личности, подвергая ее значительной деформации. В сети Интернет большое количество информационных материалов такой направленности.

2) формирование критического отношения подростков к средствам массовой информации. Именно критическое отношение связано с умением противодействовать различным формам вмешательства в личную жизнь человека, тенденциям манипулировать ее сознанием. Основой для формирования критического отношения является сформированность критического мышления. Критическое мышление трактуется как желание все анализировать, оценивать, не принимать все на веру; умение правильно, объективно оценивать свои действия, способности находить и определять свои ошибки, подвергать критическому анализу предложения и суждения других людей. Личность, у которой сформировано критическое мышление, не будет бездумно одобрять или не одобрять те или иные поступки людей, социальных групп до тех пор, пока не будут ясны причины, которые привели к этим

действиям. Подросткам необходимо понять, что умение критически мыслить и критически относиться к СМИ является особенно важным сейчас, когда постоянно происходит массовое и изыщное обработки общественного сознания. Следовательно, формирование критического отношения подростков к СМИ является важным условием, что минимизирует их негативное влияние на личность и способствует совершенствованию социализации подростков.

3) актуализация в работе с подростками общечеловеческих ценностей и развития коммуникативных умений и навыков. Это условие обеспечивает активное участие подростков в преодолении негативного влияния СМИ на их социализацию. Развитая система ценностей подростков как система существенных отношений предопределяет такие их качества, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым действиям для их достижения, активность. Неустойчивые, противоречивые ценности является причиной непоследовательности в поведении, отсутствия цели, смысла жизни. Личностные ценности отражают уровень развития каждого человека, каждой личности. Их образование тесно связано с динамикой процессов осознания. Ценности важны для принятия тех или иных решений (интеллектуальных, поведенческих), в которых субъект реализуется на уровне целостного «Я», ценности также определяют эмоциональную жизнь человека. Формирование ценностей не является одномоментным, они формируются постепенно, на протяжении всего процесса социализации индивида. Базовые ценности личности закладываются в детстве и отрочестве в процессе воспитания и обучения. Однако СМИ транслируют подросткам совершенно другие ценности, в которой на первом месте находится материальная обеспеченность и на последнем – жизнь человека как самоценность.

Выводы. Итак, теоретический анализ, позволяющий выделить и обосновать социально-педагогические условия преодоления негативного влияния СМИ на социализацию подростков, подтверждает необходимость разработки методики их внедрения и проверки эффективности в условиях образовательной организации.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.03.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Раскалинос В.Н.

*доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиал)*

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им В.И. Вернадского»
raskalinos-2014@yandex.ru*

Введение. Профессиональная социализация будущего социального педагога, педагога-психолога – длительный процесс, продолжающийся на протяжении всего его профессионального пути и, по сути, начинающийся задолго до непосредственно профессиональной деятельности, а значит, и на всех его этапах возможно измерение уровневой сформированности. Проблема измерения социализации первокурсника в высшем учебном заведении непосредственно связана с содержательной характеристикой критериев и уровней ее сформированности.

Целью и задачами исследования выступает описание особенностей критериев и показателей социализированности обучающихся, позволяющих определить уровень сформированности их профессиональной социализации.

Методика исследований. Измерение уровня сформированности профессиональной социализации будущего социального педагога, педагога-психолога в образовательном процессе высшего учебного заведения осуществляется с помощью анкетирования, тестирования, кейс-задач.

Результаты исследований. На основе структуры социализации студентов-первокурсников направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Психология и социальная педагогика» могут быть выделены компоненты и соответствующие им показатели, характеризующие сформированность социализации будущего социального педагога в высшем учебном заведении.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется уровнем мотивации обучающихся, и имеет следующие показатели: отношение обучающегося к профессии; доминирование мотивов субъект-субъектного характера; стремление к самореализации в профессии; к постоянному совершенствованию в ней. Показатели данного компонента выявляются с помощью анкетирования, целью которого является определение удовлетворенности профессией и мотивацией на успех.

Когнитивный компонент характеризуется объемом и осознанием полученных знаний, и имеет показатели: понимание и оценка целей и задач социально-педагогической деятельности; знание специфики социально-педагогической деятельности; осознание значимости ключевых и специальных знаний; усвоение совокупности знаний по основным и профильным дисциплинам; владение понятийным аппаратом по профилю подготовки. Показатели данного компонента выявляются с помощью тестирования.

Операционно-деятельностный характеризуется овладением терминологического аппарата, умением логично и последовательно использовать свои знания, умением применять знания в стандартных ситуациях по алгоритму; адекватным подходом к использованию методов и приемов в социально-педагогической деятельности, умением организовывать различные виды социально-педагогической деятельности, решать психолого-педагогические задачи, осуществлять взаимодействие. Уровень данного компонента выявляется посредством кейс-задач.

Учитывая вышеперечисленные компоненты и их показатели, можно выделить три уровня сформированности социализации студентов-первокурсников по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Психология и социальная педагогика» в образовательном процессе высшего учебного заведения:

– низкий. Обучающегося с данным уровнем характеризует негативное отношение к профессии социального педагога, педагога-психолога; отсутствие мотивации на успех с низким, или определен высокий уровень риска. Также данной группе обучающихся присуща мотивация получения диплома; поверхностность знаний по профессиональным дисциплинам; неумение применять их в собственной практической деятельности; при решении психолого-педагогических задач; значительные затруднения в организации взаимодействия с родителями по вопросам социализации и адаптации детей и подростков; отсутствие диагностических, конструктивных, организационных, коммуникативных умений и профессионально значимых личностных качеств; затруднения в организации различных видах социально-педагогической деятельности; неумение решать психолого-педагогические задачи.

– средний. Обучающимся с данным уровнем присущи: зависимость отношения к профессии и к успешности в профессиональной деятельности от внешних обстоятельств; неполное владение знаниями по учебным дисциплинам; мотивация на успех с высоким уровнем риска; доминирование мотивации на овладение знаниями; применение полученных теоретических знаний в собственной практической деятельности на репродуктивном уровне; достаточный уровень знаний в решении элементарных психолого-педагогических задач; ситуативное умение организовывать различные виды социально-педагогической деятельности; затруднения в организации некоторых видов взаимодействий.

– высокий. У обучающихся, отнесенных к данному уровню, сформировано положительное отношение к профессии социальный педагог, педагог-психолог; проявление стремления к успеху, адекватный уровень притязаний, нацеленность на решение задач, активная позиция, реалистические цели в овладении профессии. Также данную группу

характеризует мотивация на успех с низким или средним уровнем риска; доминирование высокого уровня мотивации на успех; достаточное владение терминологическим инструментарием, осознанность и творческое использование полученных теоретических знаний; эффективные способы решения психолого-педагогических задач; сформированные умения организовывать различные виды взаимодействий и социально-педагогической деятельности; решать психолого-педагогические задачи.

Выводы. Таким образом, на основе содержательной характеристики показатели становится возможным определить уровень сформированности профессиональной социализации обучающихся.

СЕМЬЯ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Шведун А.К.

студентка 2 курса кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

научный руководитель: ассистент кафедры социальной педагогики и психологии

Безносюк Е.В.

nastya.29051998@mail.ru

Введение. Одной из наиболее важных социально-педагогических проблем современности является углубленное изучение вопроса о семье как институте социализации. Актуальность данной проблемы обусловлена неправильным видением семейных ценностей и понятия «семья» в современном обществе. Семья является одним из наиболее важных институтов в формировании личности человека. Начиная с момента рождения ребенка, родители включаются в воспитательный процесс и осуществляют его в течение всего периода взросления ребенка; являются важной составляющей в формировании социальной принадлежности, обогащении знаниями и обретении смысла; в процесс социализации личности.

Целью работы является изучение семьи как института социализации. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования**: раскрыть сущность понятия «семья», охарактеризовать влияние семьи на процесс социализации личности.

Для решения поставленных задач определены следующие теоретические **методы исследования**: анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной в ходе анализа информации.

Результат исследований. По мнению О.В. Маматова, семья является одним из основных институтов социализации личности, формирования здорового образа жизни. Именно в семье дети и получают свой первый опыт взаимодействия с обществом путем целенаправленного и непрерывного процесса воспитания.

Н. В. Губин под социализацией понимает процесс овладения человеком социальными ценностями и нормами, социальным опытом и знаниями, благодаря чему он становится полноправным членом общества. Это путь от биологического существа к общественному.

Семья представляет собой обладающую исторически определенной организацией малую социальную группу, члены которой связаны между собой брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью отношением друг к другу и социальная необходимость которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовно здоровом поколении.

Т. В. Андреева считает, что семья и ребенок – зеркальное отражение друг друга. В результате, именно в семье формируются те качества, которые больше нигде сформированы не могут быть.

Н. И. Новиков в своих исследованиях выделяет следующие параметры, определяющие качество жизни в семье: демографический (структура семьи); социально-культурный (образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества); социально-экономический (имущественные характеристики и занятость родителей на работе); технико-гигиенический.

Главное отличие современной семьи от семьи прошлых лет состоит в том, что современная семья отличается своей экономической и эмоционально-психологической функциями.

Семья всегда должна обеспечивать физическое и эмоциональное развитие ребенка на протяжении всей жизни. В младенчестве и в раннем детстве семья обязательно играет определяющую роль, которая не может быть заменена никакими другими институтами социализации. В детском, младшем школьном и подростковом возрастах ее влияние остается ведущим, но перестает быть единственным. Потом роль этой функции постепенно уменьшается. Социализация ребенка очень связана с воспитанием. Потому как, дети учатся на примерах взрослых, подражая им. Изменения в жизни, в различных ее сферах настолько быстры, что детям придется жить в том мире, который заметно отличается от мира родителей. Любая семья имеет особые возможности задать детям ориентиры их социального поведения на всю последующую жизнь.

В процессе воспитания закладываются и формируются ценностные ориентации человека, которые проявляются в отношениях, определяющие его стиль жизни, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

Большую роль семья играет в процессе социального развития человека. Так как одобрение, поддержка, безразличие или осуждение влияют на детей, помогают адаптироваться к различным ситуациям, искать выход из сложных жизненных ситуаций.

Выводы. Рассмотрев роль семьи в жизни человека, можно сделать вывод о том, что семья является тем социальным институтом, в котором непосредственно и происходит формирование личности.

ДЕТИ-ИНВАЛИДЫ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Шокот М.А.

*студентка 2 курса кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского
института социальных наук (филиал)*

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: ассистент кафедры социальной педагогики и психологии

Безносюк Е.В.

marina-shokot22@mail.ru

Введение. В последние годы, несмотря на социально-экономические трудности, в России развивается система социально-педагогической поддержки детей-инвалидов. Социальный педагог призван решать сложные проблемы, связанные с социально-эмоциональным, физическим, интеллектуальным развитием этой категории детей, оказывать им всестороннюю помощь и поддержку, способствуя их успешной социализации. Социальному педагогу во взаимодействии с детьми-инвалидами важно создать атмосферу психологической комфортности, окружить их вниманием и заботой, организовать комплексную социально-психолого-педагогическую помощь, направленную на стимуляцию их личностного развития и социализации

Цель исследования: изучение особенностей работы социального педагога с детьми-инвалидами. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** изучить особенности работы социального педагога с детьми-инвалидами.

Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. По мнению Т.В. Егоровой, дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети состояние, которых препятствует освоению образовательных программ, вне социальных условий обучения и воспитания.

В соответствии со ст.1 Федерального закона от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», ребенок – инвалид – это лицо, признанное инвалидом при условии, что возраст лица до 18 лет.

Установление статуса «инвалид» в Российской Федерации осуществляется учреждениями медико-социальной экспертизы и представляет собой медицинскую и одновременно юридическую процедуру. Установление группы инвалидности обладает юридическим и социальным смыслом, так как предполагает определенные особые взаимоотношения с обществом: выплата пенсии по инвалидности, наличие у инвалида льгот, ограничения в работоспособности и дееспособности. Многие специалисты рассматривают инвалидность как одну из форм социального неравенства. Инвалидность – состояние человека, при котором имеются препятствия или ограничения в деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями. Инвалид - лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

В последнее время стало модным употребление термина «люди с ограниченными возможностями» применительно к тем лицам, которые имеют инвалидность. Происходит неоправданное смешение понятий «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями», что на практике приводит к возникновению недоразумений при принятии решений.

Согласно Законам РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» и «О социальной защите инвалидов в РК»:

– ребенок с ограниченными возможностями – ребенок с физическими и (или) психическими недостатками, имеющий ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм;

– ребенок-инвалид – это лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством (физических и психических) функций организма, обусловленное заболеваниями, травмами, их последствиями, дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности и необходимости его социальной защиты.

Суть различия состоит в том, что дети-инвалиды характеризуются наличием стойкого расстройства функций организма, приводящее к необходимости его социальной защиты.

Профессиональная деятельность социального педагога, работающего с ребенком-инвалидом, определяется основными профессиональными функциями специалиста данного профиля, которые обеспечивают оказание социально-педагогической помощи, заключающейся, по мнению Л.Я. Олифиренко, Т.И. Шульги, И.Ф. Дементьевой, в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование.

Под социально-педагогической помощью ребенку-инвалиду понимается «комплекс педагогических мер, направленных на развитие личности ребенка, имеющего жизненные ограничения, обусловленные инвалидизацией, в ходе которого формируется адекватное восприятие собственного «Я» и окружающей действительности, устойчивость к внешним и внутренним травмирующим воздействиям, способность адаптироваться в окружающую среду и эффективно с ней взаимодействовать».

Основной задачей социального педагога является оказание помощи в становлении взаимодействия между личностью, развивающейся в условиях недостаточности (физической, психической, интеллектуальной), и обществом для содействия обеспечению независимой жизни и повышению уровня социальной адаптации детей и подростков, нуждающихся в особой поддержке.

Содержание работы социального педагога включает следующие направления: формирование здоровых, воспитывающих, гуманных отношений в социуме; содействие саморазвитию личности ребёнка; оказание помощи в социальной адаптации и реабилитации обучающихся; направление усилий на оздоровление и нормализацию отношений в семье; устранение дефицита общения; решение личных и социальных проблем; выявление и разрешение конфликтных ситуаций в межличностных отношениях; организация правового просвещения, разъяснение их прав и обязанностей; представление интересов детей-инвалидов.

Работа социального педагога направлена и на то, чтобы помочь ребёнку-инвалиду приобрести умения и навыки общения в окружающей его среде. Для определения трудностей общения детей с ограниченными возможностями здоровья с другими детьми, социальный педагог составляет программу, по которой ребёнок подготавливается к такому общению, принимая участия в конкурсах, проведении различных мероприятий, обсуждении книг и фильмов. Ещё одним важным направлением работы социального педагога с данной категорией детей становится в связи с этим организация досуга. Именно культурно-досуговая деятельность обладает большими социализирующими возможностями. Включение детей с ограниченными возможностями в трудовую деятельность (фотография, пошив одежды, ремонт обуви, работы по дереву) также предмет особой заботы социального педагога.

Вывод. Участие социального работника в реабилитации детей-инвалидов носит многоаспектный характер, который предполагает не только разностороннее образование, но и наличие соответствующих личностных качеств, позволяющих инвалидам относиться к ним с доверием.

ПРИЧИНЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мельник А. А.

студентка 2 курса магистратуры направления подготовки: 44.04.02. «Психолого-педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

научный руководитель: к. пед. наук, доцент Раскалинос В.Н.

yanchuk.aa@mail.ru

Введение. Школьная дезадаптация рассматривается как явление, препятствующее личностному развитию ребенка и затрудняющее образовательно-воспитательный процесс. Поэтому в настоящее время к решению этого актуального вопроса педагогической теории и практики все в большей степени привлекаются исследователи и специалисты из областей медицины, психологии и физиологии.

Цель работы: изучить причины школьной дезадаптации обучающихся начальных классов.

Задачи исследований. Дать характеристику понятию школьной дезадаптации, описать признаки, факторы и причины возникновения.

Результаты исследований. Проблему школьной дезадаптации следует отнести к одной из наиболее серьезных проблем современности, требующих не только углубленного изучения,

но и безотлагательных поисков продуктивного решения на практическом уровне, так как школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Н.В. Белякова считает, что дезадаптация – это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психологической адаптации в связи с какими – либо патологическими факторами.

По мнению Н. Г. Лускановой школьная дезадаптация выступает как совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным.

Н.В. Вострокнутый полагает, что в понятие школьной дезадаптации включены следующие признаки:

- социально-средовые (характер семейных отношений, особенности школьной образовательной среды, межличностных неформальных отношений);
- психологические (индивидуально-личностные, акцентуированные особенности);
- медицинские (отклонения психофизиологического развития, уровень общей заболеваемости и т.п.).

Н.Г. Лусканова выделяет следующие факторы, содействующие возникновению дезадаптации:

- недостатки в подготовке ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность;
- длительная и массивная депривация;
- соматическая ослабленность ребенка;
- нарушения формирования отдельных психических функций и познавательных процессов;
- нарушения формирования школьных навыков (дислексия, диграфия, дискалькумия);
- двигательные нарушения;
- эмоциональные расстройства.

И.А. Артюхова описывает следующие причины дезадаптации младших школьников:

1. Несформированность «внутренней позиции школьника», представляющей собой сплав познавательной потребности и потребности в общении с взрослыми на новом уровне. О «внутренней позиции школьника» можно говорить только тогда, когда ребенок действительно хочет учиться, а не только ходить в школу.

2. Слабое развитие произвольности – одна из основных причин неуспеваемости в первом классе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а, с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

3. Недостаточное развитие у ребенка учебной мотивации, позволяющей ему воспринимать и старательно выполнять учебные задания, приводит к трудностям адаптации в начале обучения. Учебная мотивация складывается из познавательных, социальных мотивов учения и мотивов достижения.

4. Ребенок, став обучающимся, вынужден подчиняться новым для него правилам школьной жизни, что, в свою очередь, приводит к повышению психологического напряжения. Эти правила связаны как с организацией самой школьной жизни, так и с включением ребенка в новую для него учебную деятельность. Нормы и правила порой идут вразрез с непосредственными желаниями и побуждениями ребенка. К этим нормам нужно адаптироваться.

5. Общение с учителем может представлять трудность для ребенка. Именно в сфере общения ребенка со взрослым к концу дошкольного возраста происходят существенные изменения. Если попытаться обозначить их одним словом, то это будет произвольность. К началу обучения в школе в общении со взрослым дети становятся способными опираться не на личный ситуативный опыт, а на все то содержание, которое создает контекст общения, понимание позиции взрослого и смысла вопросов учителя.

6. Трудности адаптации к школьной жизни, к систематическому обучению могут быть обусловлены недостаточно развитой способностью к взаимодействию с другими детьми. Психические функции сначала складываются в коллективе в виде отношений детей, а затем становятся функциями психики индивида.

7. Трудности детей на первых порах обучения в школе могут быть связаны со специфическим отношением к себе, своим возможностям и способностям, к своей деятельности и ее результатам. Учебная деятельность предполагает высокий уровень контроля, который должен базироваться на адекватной оценке своих действий и возможностей. Для того чтобы ребенок был способен лучше адаптироваться к изменившимся условиям его жизни, ему необходимо иметь положительное представление о себе. 8. Завышенные требования со стороны родителей отрицательно влияют на адаптацию ребенка к школе. Нормальные средние успехи ребенка воспринимаются родителями как неудача. Реальные достижения не учитываются, оцениваются низко. В результате у младшего школьника растет тревожность, падает стремление к достижению успеха, уверенность в себе, формируется низкая самооценка.

9. Успешность процесса адаптации во многом определяется состоянием здоровья и уровнем физиологического развития. Организм должен быть функционально готов, то есть развитие отдельных органов и систем должно достичь такого уровня, чтобы адекватно реагировать на воздействия внешней среды.

Выводы. Анализ литературы дает возможность установить, что дезадаптация – это совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным; классифицировать все признаки, факторы и причины дезадаптации, что является важным для своевременного предотвращения данного явления.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ

Климова Е.А.

*студентка 2 курса кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского
института социальных наук (филиал ФГАОУ ВО им. В.И. Вернадского)*

научный руководитель: ассистент кафедры социальной педагогики и психологии

Безносюк Е.В.

Katerina-katerina333@mail.ru

Введение. В настоящее время одним из актуальных вопросов является изучение эффективных форм взаимодействия социального педагога с неблагополучными семьями. Под категорию «неблагополучная семья» попадают семьи с низким социальным статусом, десоциализирующим влиянием на ребенка. Проблема неблагополучных семей отражена в трудах таких ученых как: А.Г. Крицкий, П.Д. Павленок, В.С. Торохтий, В.М. Целуйко, Е.М. Черняк, Т.И. Шульга.

Целью работы является изучение особенностей работы социального педагога с

неблагополучной семьей. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования**: определить понятие «неблагополучная семья», охарактеризовать особенности работы социального педагога с неблагополучной семьей.

Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования**: анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результат исследования: В исследованиях Ж.В. Ананьевой отмечается, что неблагополучная семья – это семья, которая характеризуется низким социальным статусом в разных сферах жизнедеятельности, в связи с чем она не справляется с возложенными на нее функциями, при этом ее адаптивные возможности значительно снижены.

Т. И. Шульга под неблагополучной семьей понимает семью, в которой ребенок испытывает неблагополучие (от слова «благо»), где отсутствует благо для ребенка. При этом вид семьи (проблемная, неблагополучная и др.) не имеет значения. Это может быть семья, в которой или оба родителя, или один родитель, и экономически состоятельная семья, и экономически несостоятельная, и т.д. Главной характеристикой неблагополучной семьи, по мнению автора, является отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов.

Корчагина Ю.В. дает следующее определение неблагополучной семьи – это семья, в которой ребенок испытывает дискомфорт, стресс, пренебрежение со стороны взрослых, подвергается насилию или жестокому обращению.

П.Д. Павленок под неблагополучной семьей понимает семью, которая утратила веру в возможность изменения своей жизни в лучшую сторону.

В.С. Торохтий в своих исследованиях разделяет неблагополучные семьи на:

- 1) конфликтные – во взаимоотношениях детей и родителей возникают разногласия, которые могут послужить почвой для долговременных конфликтов;
- 2) кризисные – противоположность интересов членов семьи создает напряженную обстановку и враждебные отношения между всеми членами семьи;
- 3) проблемные – характеризуются продолжительными трудностями, такими как: недостаток средств на проживание, отсутствие жилья, тяжелая болезнь или смерть одного из членов семьи. Чаще всего такие семьи страдают от психических расстройств на фоне семейных проблем.

В исследованиях А. В. Мудрика и М. А. Галагузовой приводятся следующие возможные направления социально-педагогической помощи неблагополучной семье:

- 1) помощь в решении медико-социальных проблем членов семьи, например побуждение родителей к лечению от алкоголизма, наркомании, соматических заболеваний и содействие в его организации, оздоровление детей;
- 2) содействие родителям в восстановлении социального статуса, трудоустройство, помощь в профессиональном самоопределении, укрепление родительского статуса;
- 3) правовая поддержка, предоставление информации о правах и льготах, помощь в их получении;
- 4) содействие в создании более благоприятных условий для жизни и развития детей, помещение в социально-реабилитационный центр, различные виды материально-бытовой помощи и т.д.;
- 5) психологическое оздоровление семьи, коррекция внутрисемейных отношений, преодоление проблем членов семьи в общении.

Авторы также в своих исследованиях приводят алгоритм работы социального педагога с неблагополучной семьей, который включает в себя ряд взаимосвязанных этапов:

- 1) первый этап: изучение семьи и осознание существующих в ней проблем, изучение обращений семей за помощью;
- 2) второй этап: первичное обследование жилищных условий неблагополучной семьи;
- 3) третий этап: знакомство с членами семьи и ее окружением, беседа с детьми, оценка их условий жизни;

- 4) четвертый этап: знакомство с теми службами, которые уже оказывали помощь семье, изучение их действий, вывод;
- 5) пятый этап: изучение причин неблагополучия в семье, ее особенностей, ее целей, ценностных ориентаций;
- 6) шестой этап: изучение личностных особенностей членов семьи;
- 7) седьмой этап: составление карты семьи;
- 8) восьмой этап: координационная деятельность со всеми заинтересованными организациями;
- 9) девятый этап: составление программы работы с неблагополучной семьей;
- 10) десятый этап: текущие и контрольные посещения семьи;
- 11) одиннадцатый этап: выводы о результатах работы с неблагополучной семьей;

Выводы. Таким образом, эффективность работы с неблагополучной семьей зависит от использования социальным педагогом возможностей окружающего социума, различных государственных и общественных структур, направленных на поддержку семьи и ребенка.

НЕУСПЕВАЕМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Грубер Т.Р.¹, Красникова Т.В.²

¹студент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

²старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
Gruber_1998@mail.ru

Введение. Неуспеваемость является одной из самых актуальных проблем в школе. Как правило неуспеваемость ведет за собой ряд последствий, что непосредственно влияют на воспитание ребенка в целом.

Многие ученые задавались вопросом о неуспеваемости учащихся, среди таких ученых можно выделить Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, Т.А. Власову, А.М. Гельмонт, А.Н. Леонтьева, Н.С. Лейтис, Н.А. Менчинскую, В.И. Самохвалову.

Целью работы является выявление причин неуспеваемости у младших школьников.

Методы исследования: анализ и обобщение социально-педагогической и психолого-педагогической литературы.

Результаты исследования. В педагогике и психологии имеются различные понятия термина «неуспеваемость». Так, в психологии понятие неуспеваемости трактуется по-разному. П.П. Блонский под неуспеваемостью понимает такую ситуацию, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы.

И.В. Дубровина подчеркивает, что неуспеваемость – это несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формирование опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений.

В психолого-педагогическом словаре неуспеваемость обучающихся – это негативное явление педагогической действительности, проявляющееся в наличии обучающихся в образовательном учреждении, не освоивших программу учебного года и имеющих академическую задолженность по двум или более предметам.

Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении.

С понятием «неуспеваемость» связано понятие «отставание». Для определения признаков отставания педагогу необходимо проводить множество бесед, различные тестирования, следить за работой на уроке/занятии.

Неуспеваемость часто связывают с неподготовленностью к школьному процессу младшего школьника, в нарушении слуха/зрения, в нарушении речевого развития ребенка, а также и в умственной отсталости. Чтобы правильно построить работу с слабоуспевающими детьми и для дальнейшей ее эффективности, в первую очередь, нужно выявить причины, которые ведут к не усвоению предмета учеником. Трудности в обучении имеют также дети с различного рода задержками психического развития: (ЗПР). Для таких детей характерна повышенная истощаемость, это влияет на их работоспособность, которая находится на низком уровне у них. Кроме того, для таких детей характерна и незрелость эмоций, воли, поведения; ограниченный запас общих сведений и представлений. У детей с подобным психическим развитием не развит и словарный запас, не сформированы интеллектуальные навыки в выполнении той или иной деятельности, также игровая деятельность сформирована не в полном объеме.

Задача школы является обучение каждого ученика в рамках доступной ему программы. Неуспеваемость также может возникнуть из-за того, что учитель не обращает внимание на восприятие, тяжелые заболевания в раннем детстве, плохую подготовленность к школьному процессу, отсутствие заботы со стороны родителей.

Выводы. Таким образом, неуспеваемость можно определить как результативность школьного обучения, которая не соответствует нормативным критериям, и выражается в неспособности ребенка полноценно освоить учебный материал и выполнять учебные задания. Как правило, неуспеваемость характеризуется более низким по сравнению с предусмотренным учебной программой уровнем усвоения обучающимися содержания образования.

ИППОТЕРАПИЯ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Гудак В.Д.

студентка кафедры психологии и социальной педагогики Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

научный руководитель: ассистент кафедры социальной педагогики и психологии

Безносюк Е.В.

nata06021977@mail.ru

Введение. В современных условиях одним из действенных методов реабилитации детей-инвалидов является иппотерапия. Актуальность использования данного метода обусловлена его высокой эффективностью и уникальностью восстановительного воздействия, обусловленной одновременным положительным влиянием на физическую и психическую сферу детей-инвалидов. Проблема исследования лечебной верховой езды как средства реабилитации отражена в трудах таких ученых как И. И. Анцупова, А.Л. Буяльская, И.И. Ионов, Т.Е. Левицкая, В.О. Папенова.

Цель исследования: изучить специфику использования метода иппотерапии в реабилитации детей-инвалидов. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** изучить трактовку понятия «иппотерапия», охарактеризовать особенности использования метода иппотерапии для реабилитации детей-инвалидов.

Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования**: анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. Термин реабилитация имеет латинское происхождение («ге» – повторное, возобновляемое действие, противодействие; «habilis» – удобный, приспособленный). По определению ВОЗ реабилитация – это координированное и комбинированное применение социальных, медицинских, педагогических и профессиональных мероприятий с целью подготовки и переподготовки индивидуума для достижения оптимальной его трудоспособности. Реабилитация детей-инвалидов осуществляется разными методами, такими как физиотерапия, лечебная физкультура, медицинский массаж, медикаментозная терапия, в том числе и иппотерапия.

Термин «иппотерапия» происходит от др.гр. «иппос» – «лошадь», и означает метод реабилитации посредством лечебной верховой езды. Концепция иппотерапии находит свое раннее письменное упоминание со времен Древней Греции в трудах Гиппократов.

Вопреки тому, что лечебные свойства метода иппотерапии использовались с давних времен, научное изучение влияния верховой езды на организм человека и ее целенаправленное использование в лечебных целях началось лишь в конце XIX века.

Несмотря на наличие упоминаний о лечебном эффекте использования лошади первая стандартизованная программа в сфере иппотерапии была сформулирована лишь в конце 1980-х годов группой канадских и американских терапевтов. В США метод был формализован в 1992 г. вместе с созданием Американской Иппотерапевтической Ассоциации (АНА).

В России использование иппотерапии как метода реабилитации берет свое начало с 1991 г., когда начал свою работу первый центр ДЭЦ «Живая нить». Центр провел основную работу по становлению этого метода как в России, так и в странах зарубежья.

По мнению В.О. Папеновой, специфика метода иппотерапии заключается в гармоничном сочетании телесно-ориентированных и когнитивных приемов воздействия на пациента. Лечебная верховая езда оказывает биомеханическое воздействие на организм ребенка. При движении лошадь передает ребенку двигательные импульсы, аналогичные движениям человека при ходьбе. Движения мышц лошади оказывают массирующее и мягкое разогревающее воздействие на мышцы всадника (температура тела лошади на 1,5-2 °С выше чем у человека).

Основным аллюром, который применяется в данном методе является шаг, при котором лошадь совершает около 110 разнонаправленных колебательных движений, которые передаются всаднику.

Для того что бы сохранить правильную посадку во время верховой езды всадник должен удерживать равновесие, координировать и синхронизировать свои движения. Таким образом, у пациента с ДЦП в работу включаются мышцы, находящиеся в бездействии в обычной жизни. Кроме того, верховая езда стимулирует развитие мелкой моторики, улучшает гармоничное восприятие мира в т.ч. у пациентов с нарушением психического развития.

В процессе реабилитации происходит последовательный перенос приобретенных физических, коммуникативных и др. навыков из ситуации верховой езды в повседневную жизнь.

В исследованиях, проведенных ДЭЦ «Живая Нить» указывается, что особое внимание при использовании данного метода стоит обратить на то, что лошадь, используемая в иппотерапии должна подходить по некоторым параметрам: должна быть спокойной и непугливой, иметь мягкую и широкую спину, не высокую холку, шаг должен быть размеренный и достаточно широкий, лошадь должна быть не моложе 5 лет.

К особенностям работы с детьми-инвалидами при применении данного метода можно отнести:

1) в данной сфере работает иппотерапевт – специально обученный человек, который с помощью знаний по лечебной верховой езде помогает справиться с различными видами заболеваний;

- 2) во время проведения занятий иппотерапевту обязательно должен помогать коневод;
- 3) для профессиональной работы специалисту необходимы высшее медицинское, педагогическое и психологическое образование.

Выводы. Таким образом, иппотерапия предоставляет огромные перспективы выздоровления для лиц с недостаточностью функции двигательного аппарата, помогает решить тяжелые психолого-педагогические задачи, а так же является оптимальной методикой интеграции и психосоциальной реабилитации детей-инвалидов. Данная методика является сравнительно новой и находится в процессе научного исследования. Специфика данного метода заключается в его воплощении (использование лошади) и его оптимальной действенности (в физическом и психологическом плане).

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Кардапольцева Л.В.¹, Красникова Т.В.²

¹студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

*²старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
lyudmilakardapolceva@mail.ru*

Введение. Значение внимания в жизни человека велико. Внимание – сторона всех познавательных процессов сознания. В отличие от иных познавательных процессов, таких как восприятие, память, мышление внимание не имеет своего особого содержания. Оно проявляется внутри этих процессов и неотделимо от них. Развитие внимания определяется единством внешних и внутренних условий в их взаимодействии, где большую роль играют общение, воспитание и обучение. При этом в развитии внимания детей младшего школьного возраста значительное место отводится взрослым: родителям, педагогам.

Цель и задачи исследования. Целью статьи является характеристика особенностей внимания в младшем школьном возрасте.

Методика исследований. При подготовке тезисов использовались следующие теоретические методы: анализ, синтез, сравнение и обобщение теоретического материала по проблеме внимания младших школьников.

Результаты исследований. Внимание среди психических явлений занимает особое место. Оно представляет собой психическое действие, направленное на содержание образа, мысли или другого явления, играет значительную роль в регуляции интеллектуальной деятельности. В каждом возрастном периоде выделяются свои особенности развития внимания. Рассматривая младший школьный возраст можно выделить следующие особенности внимания:

– Непроизвольное внимание. Дети с трудом могут сосредоточиться на однообразной для них деятельности. Все внимание направляется на отдельные, бросающиеся в глаза предметы или их признаки.

– Объем внимания младшего школьника составляет от 4 до 6 объектов.

– Внимание отличается неустойчивостью, легкой отвлекаемостью. Неустойчивость внимания объясняется тем, что у младшего школьника преобладает возбуждение над торможением.

– Переключаемость. Младшие школьники не умеют быстро переключать свое внимание с одного объекта на другой.

– Внимание взаимосвязано с эмоциями и чувствами детей. Все то, что вызывает у них сильные переживания, привлекает их внимание.

Следует выделить следующие виды внимания: произвольное, непроизвольное, полупроизвольное.

Внимание, которое возникает без намерения и без заранее поставленной цели, называется непроизвольным, оно присуще детям дошкольного возраста, и все еще является преобладающим в младшем школьном возрасте.

Внимание, которое возникает вследствие сознательно поставленной цели, называется произвольным. Данный вид внимания развивается к концу младшего школьного возраста.

Выделяют еще один вид внимания – полупроизвольное внимание, которое соединяет в себе черты произвольного и непроизвольного внимания. Полупроизвольным оно называется потому, что возникает на основе произвольного внимания.

Внимание обладает рядом свойств, которые характеризуют его как самостоятельный психический процесс. К основным свойствам внимания относятся: устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость, объем внимания.

Внимание можно развивать с помощью различных заданий и игр. Развивая различные свойства внимания, можно помочь ребенку успешно учиться в школе, осваивать информацию. Их систематическое применение способствует повышению эффективности психолого-педагогической работы по развитию внимания у детей младшего школьного возраста.

Вывод.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данному вопросу, можно сделать вывод, что младший школьный возраст – период впитывания, усвоения, накопления знаний. В этот период роль внимания очень велика, так как происходит процесс формирования и развития произвольного внимания. А это является важным компонентом обучения, поскольку учебная деятельность становится ведущей в этом возрасте, поэтому внимание помогает в усвоении учебного материала, что ведет к совершенствованию познавательной и личностной сферы детей. Внимание в значительной мере определяет ход и результаты учебной работы школьника. Оно содействует быстрейшему включению ученика в познавательную деятельность, создает предварительную готовность к предстоящей работе.

РОЛЬ СЕМЬИ В ПОЯВЛЕНИИ АГРЕССИИ У РЕБЕНКА

Ильницкая В.Г.¹, Красникова Т.В.²

¹студент кафедры педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

²старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
mariwailnickaya@mail.ru

Введение. Проблема агрессии является одной из острых проблем общества. Актуальность исследования подтверждается ростом агрессивных проявлений в современном мире. Агрессию можно наблюдать у людей любого возраста, иногда она начинает проявляться с раннего детства. Семья, являясь основным местом социализации ребенка, оказывает наибольшее влияние на личностное становление ребенка, в том числе на появление агрессии.

Целью работы является анализ роли семьи в появлении агрессии у ребенка.

Методика исследования содержит анализ психолого-педагогической и социально-педагогической литературы.

Результаты исследований. На сегодняшний день в науке существуют множество определений понятия «агрессия». В большом психологическом словаре дается следующее

определение понятия агрессия: «Агрессия (от лат. *Aggressio* – нападение) – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.)»

В.Г. Белинский говорил, что «воспитание есть великое дело: им решается участь человека». Бессмысленно оспаривать тот факт, что воспитание семьи оказывает наибольшее влияние на дальнейшую жизнь повзрослевшего ребенка. Это с легкостью доказывают примеры из истории человечества, да и обыденная жизнь является наглядным пособием демонстрации принципа сеяния в семье и жатвы во взрослой жизни ребенка.

Ребенок, приходя в этот мир, имеет семью. По Дж. Локку, новорожденный ребенок – чистая доска. Семья обладает великой возможностью и одновременно ответственностью написать в душе ребенка посредством воспитания то, что определит его судьбу. Именно поэтому так много мыслителей и философов обращались к теме воспитания, а их воззрения составляли целые концепции воспитания.

В общем виде, можно выделить следующие причины, по которым следует уделить особое внимание воспитанию в семье:

1. Эмоциональный характер семейного воспитания, который основывается на родственных чувствах;
2. Воспитательное воздействие родителей отличается своим постоянством и длительностью, что обеспечивает глубину влияния на ребенка;
3. Именно семья формирует в ребенка чувство любви, привязанности, защищенности;

Следует отметить, что семья может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на ребенка. Семья – самые близкие люди, которые заинтересованы в полноценном развитии ребенка. Но случается и так, что нет большего вреда ребенку, чем то, которое он получает от своих самых близких и родных.

В рамках социальной теории научения агрессия является усвоенной формой поведения, которое ребенок приобрел в процессе социализации в ходе наблюдения данного образа действий. А. Бандура говорил о том, что человеческое поведение ориентировано на образец. Таким образом, если родители совершают агрессивные действия, то ребенок с успехом их усвоит и реализует в своей жизни. Немалое значение также имеет социальное подкрепление. Если агрессивные действия будут каким-то образом одобряться взрослым, тогда с большей долей вероятности они станут привычной формой поведения. Причем чем чаще человек будет совершать агрессивные действия, тем более приемлемыми они будут становиться для него. Поэтому большое значение имеет влияние первичной социализации ребенка, в частности родителей, которые должны быть достойным примером для своего ребенка.

При всей важности влияния возрастного, полового и индивидуального фактора на появление агрессии, невозможно переоценить роль семьи. Семья в настоящее время признается основным социальным источником формирования агрессивного поведения. В семье могут присутствовать различные формы проявления агрессии: от прямого физического насилия до оскорблений и угроз, вербального подавления личности ребенка. Такие семейные факторы, как неадекватный стиль воспитания, неблагоприятные отношения между детьми и родителями, низкий эмоциональный контакт приводит к становлению агрессивного поведения.

Например, если родители систематически применяют вербальные или физические формы поведения по отношению к ребенку, то это приводит либо к усвоению данной формы поведенческой реакции, либо к защитной агрессивности. Если родители применяют суровые наказания, которые не соотносятся с содеянным проступком, то уровень агрессивности у ребенка постепенно возрастает. Это, как правило, стимулирует появление в старшем возрасте реактивной агрессии. В случае, если родители игнорируют всякие проявления агрессии и

вспыльчивость ребенка, не контролируют его поведение, то формируется состояние вседозволенности. Тогда агрессия закрепляется в качестве поведенческой черты.

Р.С. Сирс, Е.Е. Маккоби, К. Левин в своем исследовании выявили два фактора, которые в наибольшей степени определяют появление агрессии в поведении ребенка: снисходительность и строгость наказания родителями агрессивных проявлений ребенка.

Выводы. Таким образом, развитие личности, главным образом, зависит от степени воспитательного воздействия семьи. Появление агрессии в поведении ребенка порой свидетельствует о недостатках семейной системы. Соответственно, влияние семьи можно по праву назвать определяющим как в полноценном развитии личности, так и в появлении агрессивных тенденций в поведении ребенка.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Красникова Т.В.

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук КФУ

tkrasnikova3@mail.ru

Введение. В современном социуме значение образования определяется возрастающим влиянием человеческого фактора. Национальная доктрина образования Российской Федерации определяет направленность в сфере образования на создание необходимых условий, которые учитывают интересы и способности личности и обеспечивают обеспечение конкурентоспособности на всех уровнях образования. Только люди энергичные, активные, креативные, способные к самостоятельному поиску решения перспективных задач, являются составляющей основного стратегического ресурса общества. Одной из основных задач системы образования является совершенствование и улучшение условий для их реализации и развития. Формирование ответственной личности, способной к произвольному поведению, и создание всех условий для этого, выступает одной из важнейших задач современной общеобразовательной школы.

Целью работы является описание особенностей развития произвольности поведения детей младшего школьного возраста.

Методика исследования содержит анализ психолого-педагогической и социально психологической литературы.

Результативность исследований. Произвольность как способность владеть собой, по Л.С. Выготскому и другим выдающимся психологам, выступает психологическим средством осуществления волевого поведения, механизмом, который обуславливает возникновение сознательного усилия, мобилизующего на преодоление препятствий

Произвольное поведение – деятельность человека, для которого характерны следующие признаки: способность ставить цели, планировать деятельность и осознавать средства достижения результата; корректировать каждое действие, исправлять ошибки, сопоставлять полученные результаты с целью; адекватно оценивать результаты.

В процессе анализа зарубежных и отечественных научных источников можно выделить научные подходы к пониманию процессов развития произвольности поведения личности:

– регуляционно-поведенческий подход – воля и эмоции выступают внутренние механизмы, осуществляющие регуляцию поведения;

– когнитивно-регуляционный подход – большинство эмоций человека участвуют в регуляции мышления и мотивации;

- мотивационно-регуляционный подход – составной произвольности эмоциональной сферы является соотношение мотивов и цели;
- адаптивно-регуляционный подход – эмоции организуют и контролируют восприятия, мышления и действия человек
- социокультурный подход – переживания эмоций и их выражения зависят от элементов культурно-социального научения

Проявлениями произвольности поведения является реализация собственного замысла, выполнение задания по образцу, предварительной инструкции, соблюдение правил игры. В младшем школьном возрасте ребенку присущи такие характеристики произвольного поведения:

- самостоятельное и настойчивое достижение поставленной цели;
- инициирование различных видов деятельности;
- воздержание от нежеланий действий на пути к цели;
- сознательное управление правилами поведения и межличностных отношений.

Развитие эмоциональной сферы младших школьников характеризуется определенным соотношением ее произвольности и эмоциональности. Как в зарубежной, так и отечественной науке развитие произвольности эмоциональной регуляции рассматривают как внутренний механизм личностного развития и связывают с развитием познавательных и когнитивных процессов.

Высокий и средний уровень развития произвольности поведения младших школьников является предпосылкой развития воли и волевых процессов у ребенка. Поэтому взрослым нужно помогать ребенку в планировании его деятельности в течение дня, в выполнении домашних заданий и умении родителям контролировать свои негативные эмоции и эмоциональные состояния, которые позволят ребенку положительно развить свою личностную сферу.

На каждом этапе возрастного развития взрослый открывает перед ребенком новые аспекты действительности, которые становятся его мотивами, и новые средства овладения своим поведением. Однако содержание этих мотивов и средств, их соотношение и характер соучастия взрослого в действиях ребенка имеют ярко выраженную возрастную специфику.

Уровни и этапы развития произвольности поведения должны определяться не наличием или отсутствием этих качеств в индивидуальных действиях ребенка, а специфическим для каждого возраста содержанием мотивов деятельности ребенка и формами опосредствования его поведения в совместной жизнедеятельности со взрослым.

Выводы. Развитие произвольности поведения детей младшего школьного возраста предполагает создание оптимальных условий, целенаправленной работы педагогов в образовательном учреждении, а также взаимодействия педагога с родителями младшего школьника, направленные на развитие произвольного поведения ребенка младшего школьного возраста, которое проявляется в способности: инициировать, сознательно принимать и последовательно выполнять задания взрослого; корректировать свои действия в соответствии целью задания; исправлять ошибки, активно добиваться желаемого результата; самостоятельно доводить начатое дело до конца; сдерживать свои непосредственные желания и считаться с требованиями взрослого; преодолевать трудности, возникающие на пути достижения желаемой цели; ответственно относиться к своим обязанностям.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Махнакова Н.А.

обучающаяся 3 курса по направлению подготовки 44.04.02-Психолого-педагогическое образование, направленность - Психология и социальная педагогика.

научный руководитель: доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук, к. п. н. Раскалинос В.Н.

yanatali-ya2016@yandex.ru

Введение. Эффективная организация досуговой деятельности детей в детском оздоровительном лагере является важным фактором повышения их физического и духовного уровня, успешного развития их индивидуальных способностей, а также удовлетворения их потребностей в общении. В процессе досуговой деятельности происходит развитие самосознания личности каждого ребенка, активизация его познавательных интересов, реализуется потребность детей в развлечениях. Для оценки уровня организации досуговой деятельности необходимо выбрать соответствующие критерии.

Цель работы – определить основные принципы оценки организации досуговой деятельности детей дошкольного возраста. **Задачи:** выбрать возможные критерии, показатели и методы оценки уровня организации досуговой деятельности детей в детском оздоровительном лагере.

Досуговая деятельность детей имеет важное значение для удовлетворения их потребности в общении, развития их индивидуальных способностей, повышения физического и духовного уровня. В процессе досуговой деятельности происходит развитие самосознания личности каждого ребенка, активизация его познавательной деятельности, реализуется потребность детей в развлечениях. При этом, учитывая кратковременность пребывания детей в детском оздоровительном лагере, смена в котором обычно длится 21 день, досуговая деятельность должна быть эффективно организована. Определяющим фактором эффективной организации досуговой деятельности детей в детском оздоровительном лагере является достигнутый уровень организации этой деятельности, который можно оценить по различным показателям и критериям. Конечным результатом организации досуговой деятельности в детском оздоровительном лагере должно быть максимальное удовлетворение ожиданий и желаний детей, развитие их индивидуальных способностей и возможностей.

Можно выделить следующие теоретические положения, которые целесообразно рассматривать в качестве принципов эффективной организации досуговой деятельности детей в детских оздоровительных лагерях:

1) Методологическим основанием работы по определению эффективности организации досуговой деятельности является парадигма личностно-ориентированного подхода, при котором личность ребенка рассматривается как цель, субъект и результат досуговой деятельности.

2) Диагностика результатов развития личности ребенка является главным содержанием работы по определению эффективности организации досуговой деятельности. Основное предназначение организации досуга заключается в его развивающем влиянии, позволяющем раскрыть потребности ребенка, определить его интересы и общий уровень культурного развития, удовлетворения его потребности в контактах и общении. Поэтому только происходящие положительные изменения в личностных качествах ребенка могут свидетельствовать об эффективности организации этой деятельности.

3) Диагностический инструментарий не должен быть громоздким и требовать большого количества времени и сил для подготовки, проведения изучения и обработки получаемых результатов. При этом необходимо помнить, что ориентация на использование в процессе изучения только экспресс-методик не всегда является оправданной, так как получение

выигрыша во времени нередко происходит за счет снижения качества получаемой информации.

Результаты работы: для оценки уровня организации досуговой деятельности детей в детском оздоровительном лагере выбраны четыре критерия: организационный, деятельностный, личностный и когнитивный, которые позволят с достаточной точностью оценить достигнутый уровень ее организации.

Показатели и методы оценки уровня по каждому выбранному критерию приведены в таблице 1.

Таблица 1 Критерии, показатели и методы оценки уровня организации досуговой деятельности

Критерии / Показатели	Методы диагностики
<p>1. Организационный. 1.1. Наличие плана и программы работы по организации досуговой деятельности детей в детском оздоровительном лагере. 1.2. Наличие плана организации досуговой деятельности детей у воспитателей. 1.3. Знание и умение выполнять требования охраны труда и техники безопасности. 1.4. Качество организации досуговой деятельности детей.</p>	<p>Изучение документов Изучение документов Беседа Экспертная оценка</p>
<p>2. Деятельностный. 2.1. Умение использовать на практике знания психологических и возрастных особенностей детей дошкольного возраста. 2.2. Умение воспитателя подбирать необходимые игры, упражнения, занятия и вовлекать в них детей. 2.3. Умение привлекать детей («застенчивых», «одиноких», «закомплексованных» и др.) к досуговой деятельности, умение вовлекать дошкольников в совместную деятельность.</p>	<p>Беседа Наблюдение Наблюдение</p>
<p>3. Личностный. 3.1. Уровень коммуникативности, т.е. способности быстро и легко находить общий язык, приходить к общему мнению, устанавливать сходство суждений.</p>	<p>Тестирование (тест Ряховского)</p>
<p>4. Когнитивный 4.1. Знание нормативно-правовой базы деятельности воспитателя детского оздоровительного лагеря, общепедагогические и психологические знания. Знания по организации досуговой деятельности детей. Понимание возрастных особенностей детей. 4.2. Представление об особенностях поведения детей различных социальных групп и методах работы с ними. Знание индивидуально-психологических особенностей личности, группы, временного детского коллектива.</p>	<p>Опрос Тестирование (тест достижений)</p>

Для оценки уровня организации досуговой деятельности целесообразно использовать три критерия: высокий, средний и низкий.

Выводы. Таким образом, было определено, что для успешной оценки уровня организации досуговой деятельности в детском оздоровительном лагере можно использовать четыре критерия, позволяющие с достаточной точностью оценить достигнутый уровень ее организации.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Погорельцева А. А.

студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ

научный руководитель: ассистент кафедры психологии и социальной педагогики

Безносюк Е.В.

alepogo99@mail.ru

Введение. В настоящее время проблема наркомании представляет собой наиболее острую и глобальную опасность для физиологического и нравственного здоровья молодежи, что оказывает большое влияние на уровень социальной стабильности общества. Особую актуальность приобретает изучение вопроса организации социально-педагогической работы по профилактике наркомании среди подростков. Повышенного внимания требует к себе задача создания условий для самореализации подростков, побуждений к активизации личностных ресурсов и самопомощи в преодолении жизненных трудностей и профилактике подобных девиаций. Проблема социально-педагогической профилактики наркомании отражена в трудах таких ученых как: Галагузова М. А., Голоухова Г. Н., Загвязинский В. И., Селиванова О. А., Степанов В. Г., Тюрина Э. И.

Целью работы является изучение особенностей социально-педагогической профилактики наркомании среди подростков. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** изучить трактовку понятия «наркомания», «социально-педагогическая профилактика»; охарактеризовать сущность социально-педагогической профилактики наркомании среди подростков.

Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. Термин «наркомания» по мнению Коробкиной З. В. и Попова В. А. – это болезнь, которая проявляется влечением к постоянному приему в возрастающих количествах наркотических средств вследствие стойкой психической и физической зависимости от них с развитием синдрома лишения – абстиненции, в случае прекращения их приема.

В исследованиях Голоуховой Н. Г. социально-педагогическая профилактика рассматривается как система мер социального воспитания, направленная на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующая проявлению различных социально одобряемых видов их активности.

В социально-педагогической, как и в любой другой профилактике существует классификация профилактических мероприятий на основании диагностики степени влечения подростков к наркотическим веществам:

- 1) первичная профилактика, перед которой стоит задача предупредить начало употребления наркотических веществ подростками;
- 2) вторичная профилактика, которая направлена на детей и подростков, которые имеют опыт употребления психоактивных веществ, но без сформировавшейся зависимости;
- 3) третичная профилактика – ее цель не допустить развитие заболевания у детей и подростков с явной зависимостью. Такая профилактика является преимущественно медицинской и индивидуальной.

Для того чтобы приступить к профилактической работе требуется диагностическое заключение, подтверждающее явное употребление ребенком или подростком психоактивных веществ.

По мнению Тебенова К. С., Кударина А. С. реализация профилактических мер осуществлялась через систему следующих методов:

1) информационно-консультационную беседу: данный метод может быть применен к родителям подростка «группы риска» и к самим подросткам;

2) системное наблюдение: метод может быть реализован с большой категорией подростков, находящихся в «группе риска», или же на подростков с уже выявленным диагнозом «наркомания»;

3) лектории, практикумы, тренинги – в ходе данного метода реализуется просвещение педагогов, родителей и детей о мерах профилактики употребления наркотических веществ и их влияние на организм человека;

4) метод поддержки и стимулирования новых навыков и моделей поведения – метод может быть применен к подросткам, прошедшим вторичную и третичную профилактику. Суть метода заключается в закреплении у подростков новых, положительных форм поведения в обществе.

При социально-педагогической профилактике, в образовательном учреждении можно выделить следующие направления работы, по которым она осуществляется:

1) диагностика употребления наркотических веществ среди подростков;

2) выявление причин употребления наркотических веществ;

3) организационно-методическая разработка программ профилактики;

4) коррекционная работа с подростками «группы риска»;

5) работа с подростками, употребляющими наркотические вещества.

Дивицына Н. Ф. утверждает, что по всем направлениям профилактической программы должны реализоваться определенные виды деятельности, а именно:

1) информационный вид деятельности: беседа с детьми и подростками о причинах и последствиях потребления наркотических средств;

2) формирующий вид деятельности: направлен на формирование у детей и подростков критического мышления по отношению к наркотикам;

3) организация досуга детей и подростков;

4) диагностико-коррекционный вид деятельности: выявление особенностей личности и коррекция тех качеств, из-за которых подросток начнет употребление наркотиков;

5) межведомственное взаимодействие – проводится для более эффективного результата профилактической работы.

Выводы. Таким образом, социально-педагогическая профилактика наркомании среди подростков представляет собой систему мер социальных, педагогических, медицинских мероприятий с целью воспитания у несовершеннолетних новых, положительных форм поведения в обществе и направленную на формирование стойкого антинаркотического поведения.

ВИДЫ И ХАРАКТЕРИСТИКА УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Степанищева Е.И.

студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

научный руководитель: ассистент кафедры социальной педагогики и психологии

Безносюк Е.В.

stepanisheva-1998@mail.ru

Введение. В условиях активных социально-экономических изменений, происходящих во всех сферах жизни в Российской Федерации одним из актуальных вопросов, становится развитие учреждений интернатного типа. Становление, совершенствование и модернизация учреждений интернатного типа обусловлено объективной необходимостью подготовки детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации к самостоятельной жизни. В настоящее время в России существуют разные виды учреждений интернатного типа, предназначенных для определенной категории детей. Особенности учреждений интернатного типа, а также специфика работы социального педагога в данной области рассмотрены в трудах таких авторов как Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова, С.Н. Волошина, М.А. Галагузова, В.И. Загвязинский, И.А. Липский, А.В. Мудрик, Ф.А. Мустаева, О.А. Селиванова, Л.Е. Сикорская, М.В. Шакурова.

Целью работы является изучение видов и характеристика учреждений интернатного типа в Российской Федерации. Для решения данной цели были выдвинуты **задачи исследования:** определить виды учреждений интернатного типа в Российской Федерации, охарактеризовать их особенности. Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** анализ и обобщение психолого-педагогической и социально-педагогической литературы.

Результаты исследования. По мнению С.Н. Волошина интернатами принято называть учреждения, где живут и получают социальное обеспечение дети, в том числе оставшиеся без попечения родителей. Интернатным учреждением в данном случае, с точки зрения автора реализуется социальная функция государства, когда устанавливается полное или частичное обеспечение детей.

По мнению Л.В. Мардахаева общеобразовательные школы-интернаты делятся на:

1) школы-интернаты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, в том числе с изучением отдельных предметов углубленно;

2) дома ребенка – государственное учреждение, которое находится в ведении органов здравоохранения. Специфика данного типа интернатного учреждения заключается в его направленности на воспитание и оказание помощи детям-сиротам, детям одиноких матерей или семей, которые были лишены родительских прав, а также детям, оставшимся без попечения родителей, и детям с дефектами умственного и физического развития. Воспитанниками дома ребенка является дети от рождения до трех лет. Дети, имеющие дефекты умственного или физического развития находятся в данном типе интернатного учреждения до достижения возраста 4 лет;

3) гимназии-интернаты – представлены в виде учреждения, где дети получают общее среднее образование. В гимназии-интернате дети обучаются с V по XI класс. Воспитание и обучение реализуется на II и III ступенях общего среднего образования с изучением на углубленном уровне отдельных учебных предметов. В гимназиях реализуется программа воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, создаются условия для питания, проживания, социализации и гармоничного развития способных и талантливых обучающихся, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

4) лицеи-интернаты – представляет собой образовательное учреждение с круглосуточным пребыванием обучающихся, созданное в целях воспитания детей, всестороннего раскрытия творческих способностей и формирования у них навыков самостоятельной жизни;

5) санаторно-лесные школы – общеобразовательное учебное учреждение интернатного типа, которое предназначено для обучения школьников, которые нуждаются в длительном лечении. Обычно санаторно-лесные школы расположены в благоприятных климатических и природных условиях, где имеются нужные условия с целью укрепления здоровья обучающихся, их обучения и воспитания. Такие школы оборудованы обычно необходимым учебным и медицинским оборудованием. Многие санаторно-лесные школы рассчитаны на контингент воспитанников 1-8 классов, однако, существуют и санаторно-лесные школы и для обучающихся 1- 10 классов. Срок нахождения в таких школах составляет три месяца, однако, по ряду медицинских показаний, он может быть продлен;

6) санаторные школы-интернаты – учреждение общего среднего образования, работающее в составе I-XI классов, в котором осуществляются обучение и воспитание на I, II и III ступенях общего среднего образования, реализуется программа воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, создаются условия для лечения, оздоровления, питания и проживания обучающихся. Кроме того, здесь может быть реализована образовательная программа на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, образовательная программа дополнительного образования детей и молодежи, программа воспитания детей, нуждающихся в оздоровлении.

По мнению М.А. Галагузовой в соответствии с контингентом воспитанников школы-интернаты классифицируются на:

1) школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (кадетская школа, кадетская школа-интернат, школа-интернат с первоначальной лесной подготовкой);

2) школы-интернаты для детей с ограниченными возможностями здоровья (специализированные школы-интернаты, в которых дети находятся на протяжении всего срока обучения, распорядок дня составлен с учетом индивидуальных особенностей детей и включает занятия по специализированной программе, а также посещение детьми секций и кружков);

3) специальные школы-интернаты для «трудных» подростков, не достигших совершеннолетия (дети осваивают школьную программу, занимаются в секциях и кружках, при этом находясь под постоянным контролем психологов и воспитателей).

4) школы-интернаты для одаренных детей (предназначены для развития детьми своих способностей и талантов по специальным программам)

Выводы. Таким образом, в Российской Федерации основным типом института образования являются образовательные учреждения, обеспечивающие содержание воспитания и обучение и реализующие одну или несколько образовательных программ. Особое место в системе образования занимают учреждения интернатного типа, которые предназначены не только для реализации учебных программ, но и для помощи детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации. В настоящее время существуют различные типы интернатных учреждений различающихся между собой по специфике и контингенту воспитанников.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ

Безносюк Е.В.

*ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
ekaterina_beznosjuk@mail.ru*

Введение. В современных условиях одной из актуальных областей изучения является исследование копинг-стратегий как осознанных вариантов психологической защиты, активное формирование которых происходит в подростковом возрасте под влиянием личностных особенностей, среди которых ведущее место занимают акцентуации характера. В отечественной психологии изучению проблемы копинг-стратегий посвящены работы Л.И. Анциферовой, Р.М. Грановской, С.В. Духновского, С.К. Нартовой-Бочавер, И.М. Никольской, С.В. Фроловой. Проблемой изучения феноменологии, истоков и видов акцентуаций характера занимались Н.Я. Иванов, Н.М. Иовчук, А.Н. Леонтьев, А.Е. Личко, С.Л. Рубинштейн и др.

Цель исследования: рассмотреть особенности взаимосвязи копинг-стратегий и акцентуаций характера подростков. Исходя из поставленной цели, были сформулированы **задачи исследования:** раскрыть понятие «копинг-стратегии», обосновать взаимосвязь копинг-стратегий и акцентуаций характера подростков.

Для решения задач исследования определены теоретические **методы исследования:** теоретический анализ научной литературы, систематизация и обобщение информации.

Результаты исследований. Одним из первых в науке термин «копинг-стратегии» применил Л. Мэрфи при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. И.П. Ильин в своих научных исследованиях отмечает, что первоначально понятие «копинг-стратегии» использовалось в психологии стресса, и было определено как сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса.

По мнению С.В. Фроловой и Т.В. Сениной под копинг-стратегиями понимаются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы подростка с ними справиться.

И.В. Воеводин считает, что стратегии копинг-поведения рассматриваются в поведенческой, когнитивной и эмоциональной сферах и структурируются на адаптивные, неадаптивные и относительно адаптивные.

Процесс формирования копинг-стратегий для совладания с трудными ситуациями неразрывно связан с индивидуальными свойствами личности. Наиболее активная выработка осознанного индивидуального стиля преодоления психотравмирующих ситуаций происходит в подростковом возрасте под влиянием заостряющихся акцентуаций характера.

А.Е. Личко определяет акцентуации как дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет её адаптацию в некоторых специфичных ситуациях. С.К. Нартова-Бочавер в исследованиях, посвященных изучению копинг-стратегий, указывает, что остро выраженное акцентуирование черт характера, происходящее в подростковом возрасте, сказывается на поведении, внутренних состояниях, реакциях подростков и является основой для выработки осознанного стиля преодоления травмирующих ситуаций.

Акцентуации характера в большинстве случаев влияют на резкую смену фона настроения и остроту переживаний, под их влиянием у подростков наблюдается повышенная возбудимость, импульсивность в связи с чем многие ситуации *субъективно* переживаются как оскорбительные, кризисные и активизируют потребность в защитных механизмах.

Среди акцентуации характера, оказывающих влияние на формирование копинг-стратегий, как осознанных вариантов психологической защиты, А.Е. Личко выделяет следующие: гипертимный тип (повышенный фон настроения, плохо переносятся одиночество и строго регламентированная дисциплина), циклоидный тип (наличие субдепрессивных фаз, склонность к апатии и раздражительности), лабильный тип (крайняя изменчивость настроения, потребность в сопереживании), астено-невротический тип (повышенная утомляемость, раздражительность, склонность к ипохондричности), сенситивный тип (впечатлительность и чувство собственной неполноценности), психастенический тип (склонность к размышлениям, рассуждениям и самоанализу), шизоидный тип (замкнутость, сложности в установлении неформальных, эмоциональных контактов), эпилептоидный тип (склонность к состояниям злобно-тоскливого настроения, жестокости, агрессивности), истероидный тип (беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда внимания), неустойчивый тип (повышенное влечение к развлечениям, поверхностность социальных контактов), конформный тип (склонность к демонстрации бездумного, некритического подчинения любым авторитетам, большинству в группе).

Следует отметить, что в чистом виде вышеперечисленные типы акцентуаций характера встречаются редко, чаще наблюдаются смешанные, или комплексные, типы характеров.

На основании классификации копинг-стратегий Э. Хайма и Дж. Амирхана, а также разработанной А.Е. Личко специально для подросткового возраста классификации акцентуаций характера можно выделить определенные закономерности проявления определенных копинг-стратегий у отдельных видов акцентуированных подростков, среди которых:

1) поведенческие копинг-стратегии: «поиск поддержки» применяют подростки с гипертимным, циклоидным, лабильным, астено-невротическим, эпилептоидным, психастеническим, шизоидным, неустойчивым типом акцентуаций; «вызывающее поведение» используют подростки с гипертимным, психастеническим, шизоидным, эпилептоидным и неустойчивым типом; «избегание» свойственно для подростков с циклоидным, лабильным и сенситивным типом акцентуаций характера;

2) эмоциональные копинг-стратегии: «подавление эмоций» характерны для гипертимного, циклоидного, лабильного, сенситивного, психастенического, шизоидного, эпилептоидного, неустойчивого, конформного типа акцентуаций; «импунитивные» копинг-стратегии свойственны для психастенического, лабильного и гипертимного типа акцентуаций;

3) когнитивные копинг-стратегии: «установка на активную переработку проблем»: гипертимный, лабильный, циклоидный, эпилептоидный тип акцентуации; «мрачность прогноза» – астено-невротический, шизоидный, истероидный тип; «сохранение самообладания» применяют подростки с сенситивным типом акцентуации.

Е.Н. Улезко подчеркивает тот факт, что успешность подростков обеспечивают конструктивные способы совладания, которые позволяют овладеть трудной ситуацией, преодолеть существующее препятствие, и являются адекватными в отношении собственных возможностей.

Выводы. Таким образом, в подростковом возрасте происходит активное формирование копинг-стратегий, имеющих, помимо возрастных закономерностей, и индивидуальные различия, к которым относятся акцентуации характера, предопределяющие выбор способов совладания. Поскольку личностное развитие и саморазвитие находится в прогрессивной динамике, исследователями данного вопроса отмечается необходимость разработки и реализации профилактических программ, способствующих сглаживанию акцентуированных черт характера, способных оказывать влияние на формирование неадаптивных способов совладания с трудной ситуацией.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Яковченко В.Е.¹, Безносюк Е.В.²

¹студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ им. В.И. Вернадского

²ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ им. В.И. Вернадского
yakovchenko-98@mail.ru

Введение. В настоящее время в Российской Федерации происходит активный процесс гуманизации и развития демократических начал всех сфер социальной жизни, что заключается, в том числе и в реформировании уголовно-исправительной системы. К числу основных направлений данного процесса относится потребность в создании и разработке эффективных методов оказания помощи заключенным, технологий их постпенитенциарной реабилитации, а также установлению роли и содержания социально-педагогической деятельности в пенитенциарных учреждениях. Вопросы о специфике профессиональной деятельности социального педагога в системе пенитенциарных учреждений рассмотрены в трудах таких зарубежных исследователей как В. Робертсон, Г. Хамилтон, а также в отечественных работах таких авторов как: Б.Н. Алмазов, В.Л. Васильев, Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, Г.Н. Голоухова, Э.В. Леус, Л.В. Мардахаев, В.А. Никитин, Е.Г. Студенова, А.В. Суббота, А.Н. Сухов, М.В. Фирсов.

Целью работы является анализ нормативно-правового аспекта социально-педагогической деятельности в пенитенциарных учреждениях. На основании выдвинутой цели были определены **задачи исследования**: рассмотреть основные нормативно-правовые документы, на основании которых строится социально-педагогическая деятельность в учреждениях пенитенциарной системы. Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования**: анализ научной литературы и нормативно-правовых документов; систематизация и обобщение полученной информации

Результаты исследований. Социально-педагогическая деятельность в пенитенциарных учреждениях современной России складывается и развивается как особый вид деятельности по оказанию социальной помощи и поддержки, социальной защите осужденных.

Осуществление социально-педагогической деятельности в учреждениях пенитенциарной системы строится на основании следующих нормативно-правовых документов.

I. Всеобщая декларация прав человека – принята Генеральной Ассамблеей ООН от 10 декабря 1948 года. Принятая Декларация должна обеспечивать совместную работу всех государств по охране и защите прав человека. Также данный документ распространяется и на защиту прав осужденных. Именно следуя прописанным в Декларации положениям, социальный педагог обеспечивает соблюдение прав и свобод осужденных. В соответствии с требованиями Декларации прав человека социальный педагог призван выступать против жестокого или унижающего человеческое достоинство обращений с осужденными, также добиваться улучшения санитарно-гигиенических условий их проживания, проводить меры по охране их здоровья.

II. Конституция Российской Федерации, принята в 1993 году по результатам всенародного голосования. Данный документ позволяет в процессе социально-педагогической деятельности определить первоначальную помощь семье осужденного, а также самому осужденному, после освобождения из исправительного учреждения. Согласно предписаниям Конституции, социальный педагог осуществляет содействие осужденным с устройством на работу, в обеспечении социальной защиты.

III. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации (от 8 января 1997 года №

1-ФЗ). В Уголовно-исполнительном кодексе отражено и закреплено такое важное направление социально-педагогической деятельности, как восстановление, сохранение и поддержание социально-полезных связей осужденных с внешним миром. В Уголовно-исполнительном кодексе уделяется внимание профессиональному образованию и профессиональной подготовке осужденных к лишению свободы.

IV. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Данный закон определяет категории лиц, с которой проводится профилактическая работа, а также задачи и меры профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних. В соответствии с ним в обязанности социального педагога входит не только защита несовершеннолетнего в исправительных учреждениях, но и проведение профилактики по предотвращению повторного осуществления правонарушения.

V. «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 № 195-ФЗ. Данный нормативный акт регулирует общественные отношения по привлечению к административной ответственности несовершеннолетних, а также определяет перечень административных правонарушений, органы, рассматривающие дела, порядок привлечения к административной ответственности и порядок исполнений решений по административным делам.

VI. Федеральный Закон «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Согласно данному закону все граждане имеют равные права в получении среднего, общего, профессионального образования. Таким образом, социальный педагог осуществляет контроль за благополучным процессом получения образования несовершеннолетних осужденных в пенитенциарном учреждении.

VII. Приказ Минюста России от 28 марта 2002 года №73 «Об утверждении Положения о группе социальной защиты и учета трудового стажа осужденных исправительной колонии, лечебного исправительного учреждения». Данный документ закрепляет правовые основы социально-педагогической деятельности с осужденными в уголовно-исполнительной системе, а именно: выявление социальных проблем осужденных, осуществление их социальной защиты во всех сферах жизнедеятельности в период отбывания наказания, оказание им социальной помощи, координирование деятельности других служб исправительного учреждения в решении данных вопросов; подготовка осужденных к освобождению, восстановление и укрепление их социально полезных связей, содействие в бытовом и трудовом устройстве после освобождения; 3) подготовка и оформление совместно с заинтересованными службами документов, необходимых для назначения и выплаты пенсий осужденным.

VIII. Общеобязательное значение для организации и проведения социально-педагогической деятельности с осужденными имеют следующие положения Федерального закона Российской Федерации «О государственной социальной помощи»: цели оказания социальной помощи; источники; порядок; размер и виды оказания государственной социальной помощи.

Выводы. Таким образом, социально-педагогическая деятельность в системе пенитенциарных учреждений строится на основе нормативно-правовых документов, которые определяют ее ключевые направления. К основным направлениям относят: защиту прав и свобод осужденных, содействие в получении образования, профилактика правонарушений среди несовершеннолетних, реабилитация осужденных, оказание социальной защиты после освобождения. В работе с осужденными социальный педагог контролирует соблюдение прав осужденных, не допускает нарушения их со стороны сотрудников, знакомит самих осужденных с их правами и обязанностями.

КРУГЛЫЙ СТОЛ "ИСТОРИЧЕСКИЕ СТУДИИ"

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СЕВАСТОПОЛЯ: АНАЛИЗ ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА «МОРСКОЙ СБОРНИК» (вторая половина XIX в.)

Овчинников Д.В.¹ Аджиева Л.С.²

¹ обучающийся 2 курса, направления 46.04.01 История, кафедра история и правоведения, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»;

² научный руководитель: к.и.н., доцент, доцент кафедры истории и правоведения, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
keeper94@bk.ru

Введение. Севастополь – стратегически важный в военно-морском плане город Российской Федерации. Этот город имеет славную историю, которая, однако, недостаточно освещена в отечественной историографии. В данной работе поставлена задача проанализировать статьи, связанные с Севастополем, содержащиеся в журнале «Морской сборник» для изучения истории города в дореволюционный период.

Целью работы является анализ публикаций об экономическом и социальном развитии Севастополя во второй половине XIX в.

Результаты исследований. Дореволюционная литература данного периода в основном представлена путеводителями и статьями из выходявших тогда газет и журналов. Одним из самых популярных журналов являлся «Морской сборник», статьи которого были посвящены всему, с чем было связано военно-морское дело в России. В журнале существовала официальная и неофициальная части. В официальной части публиковались высочайшие приказы, изданные по Морскому ведомству. В неофициальной части журнала – статьи различных авторов. Так, в статье Н. Азбелева (Морской сборник. – 1892. – №3. – С. 5.) говорится о сотрудничестве между Военно-морским ведомством и разными частными обществами. К примеру, о выкупе военно-морским ведомством у Российского общества предпринимательства и торговли судов с последующим их переоборудованием под учебные.

В. Горнилов в статье «Распространение недугов во флоте» (Морской сборник. – 1861. – № 7. – С. 91) описал медицинскую обстановку в Севастополе после первой обороны города. Полезными являются сведения о принятии властями города решения об установлении карантина из-за опасений распространения чумы и других тяжелых заболеваний. Также в статье называются районы Севастополя, в которых люди были наиболее подвержены риску заражения и методах городских властей борьбы с заболеваниями.

В статье «Выдающиеся порты России» Л. Иванова (Морской сборник. – 1858. – № 4. – С. 85) описывается процесс привлечения частных предпринимателей для восстановительных работ в Севастополе. В частности, приводится информация о сотрудничестве городских властей с местными, а также иностранными предпринимателями для расчистки Северной бухты и поднятия со дна поврежденных и затопленных в ходе оборонительных боёв судов.

О техническом переоборудовании производств, связанных с адмиралтейством флотов, в статье «Флот сейчас» привел сведения В. Линдострем (Морской сборник. – 1882. – №6. – С. 47). Автором затронуты вопросы экономической поддержки государством военных производств, в частности, предприятий севастопольского адмиралтейства, которому выделялись субсидии, а затем и кредиты. Также был затронут вопрос о том, откуда поступали на производство новые станки и оборудование. Автор указывает, что в основном их закупали

в Англии и Франции.

В 1861 г. была опубликована статья Д. Коровина «Военные интересы России на Черном море» (Морской сборник. – 1861. – №6. – С. 161), в которой автор разобрал военные и политические интересы Российской империи в черноморском бассейне. Автор указывает на большую значимость Севастополя как военного форпоста России на Черном море. Также в статье сопоставляются все «за» и «против» скорейшего обратного восстановления военного порта в городе, а также приведены планы присоединения к всероссийской железнодорожной сети не только Крыма, но и Севастополя.

Нередко выходили статьи, освещавшие определенные проблемы на флоте, которые понижали качество военной службы. Так, В. Иванов в статье «Решение проблемы размещения морских экипажей» (Морской сборник. – 1894. – №6. – С. 12) указывает на наличие в Северном и Черноморском флотах проблемы с размещением экипажей военных кораблей. В статье описывается быт матросов, их занятия и прохождение службы, а также указывается на начатое в Севастополе строительство новых казарм на северной стороне города.

В статье М. Левицкого «Флотские школы г. Севастополь» (Морской сборник. – 1893. – №4. – С. 16) рассматриваются проблемы нехватки надлежаще образованных кадров в Черноморском флоте. Автор заостряет внимание на том, что для достижения большего сплочения и отдачи от экипажа судна, на флот начали призывать умелых и квалифицированных рабочих, из-за чего возникала нехватка кадров на предприятиях. Для решения такой задачи в Севастополе начали возводить специальные учебные учреждения, которые должны были пройти призывники, до того, как попасть на флот.

Вывод. Таким образом, публикации дореволюционного периода в журнале «Морской сборник» представлены в основном статьями, в которых авторы анализировали различные аспекты социально-экономического развития Севастополя, что позволяет современным исследователям воссоздать различные аспекты истории города в исследуемый период.

АРМИЯ В ДРЕВНЕМ ЕГИПТЕ: ПРИЧИНЫ СОЗДАНИЯ И СУЩНОСТЬ

Шарабарин А.В.

*обучающийся 2 курса направления подготовки 46.03.01 – История,
кафедры истории и правоведения*

Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

Научный руководитель: Мурадасылова Ш.М., старший преподаватель кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
sharabarin.toni@bk.ru

Введение. Египет одна из древнейших цивилизаций на планете. По археологическим данным и исследованиям, египетская цивилизация появляется около 4000 г. до н. э. Древней Египет одна из самых древних и величественных цивилизаций. Египет первое могущественное государство, предъявлявшее свои права на мировое господство. Государство, не обладавшее всеми достаточными ресурсами, находившееся в суровом засушливом климате, сумело показать всю свою военную мощь. Египтяне сражались со многими врагами, создали хорошо организованную армию и научились делать разное эффективное оружие.

Целью работы является изучение развития армии и причины ее создания.

Результаты исследования. С момента зарождения египетской государственности, крупные широкомасштабные военные действия не происходили, потому что профессиональная армия начала зарождаться только в период Среднего царства.

В Древнем царстве не существовало регулярной армии. Армия создавалась из ополченцев по всей стране на случай проведения военных операций, преследующих, как

правило, грабительские цели захвата рабов, скота, другого имущества. Участие в таких военных походах было прибыльным делом, так как воины принимали непосредственное участие в дележе военной добычи, большая часть которой отдавалась фараону. В мирное время ополченцы занимались своим хозяйством. Во главе военных отрядов выступал или сам фараон, или назначенный им сановник. Кадрового офицерства не было.

Уже в Среднем царстве организация военного дела была достаточно высокой, ею непосредственно занимался джати (высшая должность), следивший за набором армии, командующий военно-торговым флотом. В это же время появляется кадровое офицерство, пополняющее специальные формирования «спутников царя», выполняющих особо важные военные поручения фараона. Рано в Египте стала формироваться и царская гвардия, личная охрана царя.

В XVIII в. до н.э. гиксосы в ходе завоевания Египта приводят с собой лошадей. С этого времени в египетской армии наряду с пехотой появляется конница и боевые колесницы.

В Новом царстве после разгрома гиксосов в связи с активизацией военной политики создается постоянная боеспособная армия из земледельцев-египтян, мелких и средних горожан, которые были на полном содержании фараона.

Расширение границ государства за счет соседних территорий потребовало строительства пограничных крепостей, опорных охранных пунктов, флота, а вместе с тем увеличения регулярной армии, создаваемой в ходе периодически проводимой переписи населения и переписи военных наборов из юношей-новобранцев. Помимо новобранцев в армии начали входить и отряды наемников, завербованных среди нубийцев и др.

Растет число офицеров, повышается их роль в государстве и социальный престиж. Воины за особые заслуги награждаются земельными наделами и пр. Командный состав армии в связи с общей военизацией государственного аппарата наделяется функциями гражданских чиновников, руководит сооружением оросительных каналов. Воинским начальникам экспедиционных отрядов еще в Древнем Египте передавались функции управления захваченными территориями. Непрекращающийся рост числа наемников из иноземцев в конце Нового царства ослабляет египетскую армию, а вместе с тем и военное могущество империи.

Армия сначала выполняла полицейские функции, а в эпоху Нового царства эти функции стали выполнять специальные полицейские отряды, призванные нести охрану столицы, каналов, зернохранилищ, храмов. У египтян было несколько причин для создания сильной армии:

– во-первых, это нападения ливийцев, которые жили с запада от Египта, и нападения нубийцев, живших на южных границах. Своими набегами они грабили крестьян, которые естественно были этим недовольны и видели в фараоне защитника их интересов. Периодические нашествия нубийцев и нивийцев угрожали торговцам и торговым путям;

– во-вторых, внутригосударственные конфликты, сильная власть номархов;

– в-третьих, отсутствие некоторых ресурсов (дерево, медь и т. д.) очень нужных для дальнейшего развития Египта. Древний Египет широко использовал медную руду, затем бронзовую и железную. Сам Египет не обладал большими запасами меди на своей территории, но ее было в достаточном количестве на Синайском полуострове, который не был еще под контролем Египтян. Так же не хватало хорошего дерева импортируемого с Ливана;

– в-четвертых, захват новых территорий путем войны. Добиться успеха в присоединение земель можно мирным, дипломатическим путем, если общие взгляды или общий враг. Но при этом фараону придется пойти на уступки не выгодные ему, и тем более это не принесет больших богатств, если например разграбить город;

– в-пятых, соседние государства не уступавшие в военном искусстве. Египет не единственное государство сформировавшееся на Ближнем Востоке. Уже в начале второго тысячелетия начали формироваться опасные противники для Египта (Вавилонское царство, Ассирийская держава), а ближе к середине второго тысячелетия Хеттское государство.

После захвата территории Египта гиксосами в начале XVIIв., наступает второй

переходный период в истории Египта.

Гиксосы-объединенные племена, населявшие Синайский полуостров. Были полностью оформлены как единый народ к концу XVIII в. до н. э. Это были кочевое объединение, в которое входили племена западных семитов (составляли основную массу), хурриты и незначительные группы индоариев. Именно последние подарили новое для Древнего Востока коневодство. Благодаря этому они покорили Египет.

Около 1554 г. до н. э. борьбу с захватчиками возглавили правители г. Фив. Фараон Камесу боролся за освобождение страны. Борьбу продолжал и завершил его брат (возможно сын) фараон Яхмос I (1550-1525 гг. до н. э.). Изгнание иноземцев вызвало подъем военно-политической активности новой XVIII династии, ее основателем стал Яхмос I.

Главным направлением политики были районы восточного побережья Средиземноморья и Нубии. Для проведения такой военной политики Яхмос I реорганизовал армию.

Впервые были ведены отряды колесничих. Опираясь на мощь, XVIII династия захватывала новые обширные территории (Палестины, Сирии, Нубии).

Выводы. Причинами создания сильной египетской армии послужила внутривосточная и внешнеполитическая деятельность. Египет находился рядом с развитыми и сильными государствами, которые могли завоевать экономически развитое государство. Также, с помощью хорошо обученной армией фараоны противостояли номархам, у которых была сильная власть, и, конечно, фараон нуждался в сильной защите хорошо обученных воинов.

МЕЧЕТЬ ДЖУМА-ДЖАМИ – ОБЪЕКТ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ КРЫМСКОГО ХАНСТВА В КРЫМУ

Хантемирова Л.Р.

*обучающаяся 4 курса направления подготовки 46.03.01 – История,
кафедры истории и правоведения*

Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

научный руководитель: Мурадасьлова Ш.М., старший преподаватель кафедры истории и
правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
hantemiroval@gmail.com

Введение. Мусульманские культовые сооружения, воздвигнутые в эпоху Возрождения воплощали в себе культурные, политические и экономические связи Крыма с исламским миром, отождествляли архитектуру с символом веры, являясь частью крымскотатарского культурного наследия.

Крым, в эпоху Средневековья, насыщенный историческими событиями и градостроительством, отображал доносивших из глубины веков имена сельжукских, османских, мамлюкских султанов, золотоордынских и крымских ханов, связанных с возведением «храмов».

Джума-Джами (пятничная мечеть) в Евпатории, была наследственной мечетью крымских ханов. В этой мечети «короновались» 27 крымских ханов, поэтому ее часто именуют Ханской мечетью. Построена мечеть великим зодчим Османской империи, Ходжи Синаном в 1552 г. Мечеть Хан-Джами одна из тех немногих, которые сохранилась до наших дней.

Целью работы является комплексное рассмотрение многовековой истории мечети Джума-Джами.

Результаты исследований. История строительства мечети, начинается с XVI в. еще со времен Крымского ханства во время правления Девлет Герее. Построил самую значимую

мечеть, известный турецкий зодчий того времени Ходжи Синан. Его рукам принадлежат самые масштабные и величественные сооружения в Османской империи. Великий архитектор долго не мог спроектировать Ханскую мечеть, он хотел оставить кусочек Стамбула в Крыму.

О дате строительства Джума-Джами среди исследователей нет единого мнения. Одни из них считают началом строительства 1522 г., другие – 1552 г. Так, В.Д. Смирнов связывал строительство мечети с Менгли I Гераем в честь вторичного возведения его на престол султаном, т.е. в пределах его правления в 1478-1515 гг. Однако конкретные данные, подтверждающие сказанное, отсутствуют. В литературе утвердилось мнение о строительстве Джума-Джами в 1552 г. или в интервале 1552-1564 гг.

Чтобы определить конкретную дату постройки мечети Джума-Джамине необходимо рассмотреть несколько важных фактов: 1) надпись на могильной плите выдающегося зодчего Синана. В ней, к сожалению, отсутствует дата строительства и не соблюдена последовательность возведения отдельных зданий, что вполне понятно, учитывая жанр источника, но зато засвидетельствовано авторство архитектора; 2) документальным фактом является надпись на фасаде главного михраба, где точно указан год постройки – 976 г. по Хиджре, или 1562 г.; 3) достоверным фактом служит акт на пергаменте, на котором поставили свои подписи восемнадцать ханов начиная от Девлет Герая и заканчивая Шагин Гераем. Первый из них занимал крымский трон с 1551/1552-1577 гг. (т.е. время строительства мечети).

При строительстве мечети Синан не хотел копировать Айя-Софию, он стремился к новым решениям и приемам. На чертежах новой соборной мечети появились схожие с Текие дервишей стрельчатые проемы: похожий в плане квадрат, двойные срезы углов, тот же купол на сферических парусах. Композиция строилась на постепенном нарастании объемов сверху.

Примечательными здесь будут слова армянского просветителя Минаса Бжишкяна: «Хан-Джами – самое величественное строение этого города, находящееся вблизи моря, очень высокие, поэтому видно со всех сторон, имеет высокий и широко раскинутый купол, который залит свинцом, стоит на арках и барабане с 12 куполами. Большой купол имеет 15 окон. По форме ханская мечеть – четырехгранная, выстроенная из камня и известняка, с двух сторон двухэтажная длина и ширина ее – 40 шагов. Дверь с северной стороны имеет продолговатый притвор с куполом, стоящим на 4-х мраморных колоннах, хотя две колонны с двух сторон расположены в стенах. На фасаде высокого михраба надпись: «Кабул эль хейр» (свод добра и благотворения). Из этих букв вытекает число 44, согласно которому строение 263 года. Чуть ниже еще одна надпись: «Всегда вникни в тайнства молитв» ...».

После присоединения Крыма к Российской империи про мечеть мы можем узнать благодаря различным запискам путешественников, также можем представить ее вид на тот момент. В период Российской империи мечеть много раз реставрировалась.

Первое подробное описание мечети приведено в «Книге путешествий» знаменитого турецкого писателя Эвлии Челеби. Помимо Эвлия Челеби запись о мечете была оставлена известным ученым П.С. Палласом, который посетил Гезлёв и оставил в своих «Наблюдениях» краткое описание мечети. По записям современников мечеть в Российской империи функционировала, но ее состояние было плачевным.

Хан-Джами во время установления советской власти в Крыму переживает не лучшие времена. Это было связано с активной антирелигиозной пропагандой и с реализацией постановления об отделении церкви от государства. Мечеть как религиозное учреждение было ликвидировано в 1922 г., имущество мечети передавалось в пользование города. В последующие годы советской власти мечеть становится центром атеизма в г. Евпатория, т.к. в ней был открыт музей атеизма. На современном этапе мечети Джума-Джами вновь был присвоен статус религиозной организации, там восстановилось проведение молитв, празднование религиозных праздников.

Выводы. Евпаторийская мечеть Джума-Джами в разные исторические периоды пережила множество испытаний, но сегодня это самая узнаваемая достопримечательность г. Евпатории и одна из старейших мечетей в Крыму.

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА В СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНО ПРОЦЕССА

Габриелян И.И.

Обучающийся I курса направления подготовки 46.04.01 «История» Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
isaak.gabrielyan.89@mail.ru

Введение. Противопоставление объективного и субъективного является одной из наиболее сложных и противоречивых проблем современной исторической науки. Главная причина субъективности научно-познавательного процесса историка, иначе говоря, искажение исторической реальности в сознании историка, связана с тем, что историк не является современником исторических событий, а знания о прошлом получает обработкой исторических источников, выполняя миссию их ретранслятора. Это подталкивает задуматься о роли источника (как проводника к прошлому) в субъективизации научно-познавательного процесса.

Целью работы является рассмотреть объективную и субъективную природу источника; выявить причины субъективизации научно-познавательного процесса; показать, что категория «объективность» является не принципом, а целью исследования.

Результаты исследования. В отличие от марксистской парадигмы, которая рассматривала исторический источник только как хранилище фактов, необходимых историку для реконструкции инвариантного прошлого, в данном исследовании близка концепция А. С. Лаппо-Данилевского, которая рассматривает исторический источник как продукт интеллектуальной деятельности человека. Также учёный подчёркивал понимание психологической и социальной природы исторического источника, которая и обеспечивала его пригодность «для изучения фактов с историческим значением». Действительно, историк получает информацию об истории со «вторых и третьих рук», то есть через посредников. Но люди несовершенны, не всё помнят, не всё знают и не все точно воспроизводят или даже сознательно, или бессознательно искажают события. Человеческое сознание, психика, культура являются обязательными элементами создания источника. Вероятно, что информация источника неизбежно искажается как неполными знаниями посредников о событиях, так и их домыслами, симпатиями и предпочтениями. То есть исследования исторических событий происходят способом анализа продукта человеческой деятельности – источников, которые субъективно отражают историческую действительность.

Задумываясь над достоверностью исследовательских выводов, залогом которых должны стать обработки полного комплекса источников и получение из него совокупности научных фактов, историк строит собственные предположения, опираясь на суждения, что построенное историком прошлое раньше было чьим-то настоящим. Нынешнее настоящее так же станет прошлым. А возможно ли утверждать, что наше настоящее целостно фиксировано в документах? Что документы, которые пока ещё на доисточниковом уровне воспроизводят настоящее, являются объективными носителями информации о нём, а не субъективными показаниями их авторов? Очевидно, что уверенного положительного ответа быть не может.

Субъективизация научно-исследовательского процесса происходит в ходе привлечения историком к исследованию специальных научных методов. Главные черты научного метода включают: восприятие проблемы, творческое прозрение, выдвижение новой гипотезы, экспериментальную или документальную проверку на совместимость с другими известными фактами, моделирование и упорядочивание исследования, стремление к точности. А это неограниченное пространство для субъективного воспроизведения прошлого.

Так, субъективность подстерегает исследователя во время обращения к исторической герменевтике, что обусловлено необходимостью воспроизводить взгляды на основании косвенных упоминаний и случайных оговорок источника. Субъективными являются и результаты обращения к нарративам. Описывая прошлое как смену упорядоченных во времени событий, нарративный метод позволяет структурировать прошлое, выборочно сортировать существенную информацию, интерпретируя её рассмотрение через призму настоящего и будущего. Используя нарратив, историк не просто строит реальные события в конкретной последовательности. Он переосмысливает их основу, заставляя факты предстать перед читателем «сюжетно-осмысленным» способом. То есть историк не только описывает, но и рассказывает. Как и о чём – по его субъективному усмотрению. Дескриптивный метод обычно используют при описании отдельных исторических явлений, объектов. С его помощью делается попытка изучить реальность такой, какой она есть «на самом деле». Методы социальной психологии историк использует тогда, когда приходится изучать и учитывать настроения людей в осуществлении определенных исторических событий. Однако осознаем, что историк не является психоаналитиком – он имеет дело не с живыми людьми, а с текстами, а это вероятный путь к неточностям и произвольным интерпретациям.

Признание или непризнание объективности как принципа исторического исследования позволяет определиться с вопросом: исследователь реконструирует или конструирует историческую реальность? Пытаясь ответить на этот вопрос, стоит отметить, что, во-первых, посредниками в получении нового знания есть два субъекта исторического познания – историк и автор источника, а во-вторых, историческую реальность воспроизводят знания об этой реальности. Логическим выводом будет утверждение что в ходе исследования исторической реальности историк не воспроизводит (не реконструирует), а строит своё видение исторического прошлого (то есть конструирует его).

Выводы. Таким образом, не хватает оснований для определения категории объективности принципом исторического исследования: обычно историк оперирует информацией, которая лишь частично и ограничено правдиво представляет прошлое. К тому же, те источники, которые сохранились и пригодились ему, находятся для его понимания на расстоянии (через временные, ментальные, социальные, возрастные, гендерные и другие факторы). Также стоит отметить, что объективность может быть не принципом, а целью исследования, достижения которой обязаны стремиться все исследователи.

КАРИБЫ ПОД УПРАВЛЕНИЕМ ХРИСТОФОРА КОЛУМБА

Малышев С.Р.

*обучающийся 3 курса направления подготовки 46.03.01 – История,
кафедры истории и правоведения*

Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

*Научный руководитель: Мурадасылова Ш.М., старший преподаватель кафедры истории и
правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

syltansama@yandex.ru

Введение. Экспедиции, проводимые Христофором Колумбом, являются попыткой открытия Индии. Не смотря на сомнительные сведения об траектории и курсе плавания, оно было успешным. Предпосылками для подробных действий стали, личная харизма и энтузиазм Колумба, плохая экономическая обстановка в Испании, не смотря на удачную войну против Гранады, также к этому относится не дальновидная политика Португалии в лице Жуана II, и личное отношение Изабеллы Кастильской к Христофору Колумбу. Главным же поводом стала возможность наладить торговые отношения с Индией, которая после потерь на ближнем востоке, оказалась экономически отрезанной от Европы. В свою очередь польза предполагаемых открытий могла обеспечить первенство в Европе.

Цель работы изучить деятельность Христофора Колумба его деятельность для установления характеристики колонизации туземных территорий.

Результаты исследования. Итогом исследования карибского бассейна стало полное подчинение народов под Испанией, в ходе второй экспедиции Колумбом и такими первопроходцами как Хуан де ла Коса и Диего Веласкес де Куэльяр. Начали уже просто исследование региона, а вторжение сопровождавшиеся невиданной жестокостью. Восприятие Индейцами Европейцев как богов после высадки Колумба с лунным затмением и далее показанные технические принадлежности, в частности мушкетов внушали страх коренному населению. Со временем был организован отпор, но распространившийся диктатура бывших дворян военного сословия и преступников подавляла все мятежи. Если же сил не хватало в ход вступали эпидемии, подстроенные Европейцами. Как результат происходил геноцид коренного населения путем их истребления, заражения новыми болезнями, переселением и налоговым гнетом. Что к 1515 году уменьшило коренное население до числа менее 15 тыс. а в середине XVI в. Полное истребление. Стоит отметить, была успешно покорена Эспаньола и заложен город Санто-Доминго, открыты другие крупные острова и побережье Южной Америки. Что с точки зрения Испании является прогрессом, цена которого бесчеловечный захват территорий для личной выгоды. Для Колумба успехи стали поводом дальнейших исследований.

В 1503 году впоследствии крушения было проведено большое расселение, испанцы, томимые неизвестностью и абсолютным бездействием, пали духом. Практически все здоровые мореплаватели разбрелись по Ямайке, грабя селения и насилая дам. Малая доля остальных с Колумбом, истощенных заболеваниями и лишениями, постарались мягко обращаться с индейцами, дабы те не закончили доставку товаров. Лишь только в конце июня 1504 году, когда Колумб, по его текстам, потускнел любую надежду выкарабкаться живым с Ямайки, туда прибыл корабль, приобретенный и оснащенный Мендесом за счет адмирала. 29 июня 1504 года Колумб оставил Ямайку.

Во время четвертого плавания Колумб открыл континент к югу от Кубы. Центральную Америку на протяжении в пределах 2000 км, и обосновал, собственно, что большой препятствие изолирует в тропиках Атлантический океан от Южного моря, о котором он слышал от краснокожих. Он первый принес производить о народах высочайшей культуры,

живущих у Южного моря и кое-где на западе от Ямайки. И в конце концов, он два раза пересек Карибское море в западной полосе, ещё не посещенной европейцами.

По результатам четырех плаваний Колумба. Он первый пересек Атлантический океан в субтропической и тропической полосе северного полушария и первый из европейцев плывал в южноамериканском «Средиземном» море. Он положил начало открытию континента Южной Америки и перешейков Центральной Америки. Он открыл все Гигантские Острова Карибского моря, от Доминики до Виргинских включительно, а еще ряд маленьких островов и о. Тринидад у берегов Южной Америки. Большой смысл открытий Колумба для Испании возымело сплошное признание лишь только в середине XVI в., впоследствии покорения Мексики, Перу и северных Индийских государств, когда груды награбленного золота и цельные «серебряные флотилии» стали попадать в Европу. В отличии от Португалии которая полагалась на торговые отношения то способ Испанцев позволил получить быстрый и достаточно простой доход что было так хорошо но при этом показало не готовность экономики государства к столь огромному притоку капитала, что же касается способов достижения цели то стоит отметить что Колумб являлся человеком своего времени. Он следовал своей мечте и был готов на все что бы продолжать свои открытия. Как и другие колонизаторы подвергается справедливой критике, но есть убедительные доказательства что всегда имело место быть переговорам и довольно равным отношениям. Что было полностью уничтожено сразу после отстранения его от руководства колоний что повлекло к полному уничтожению Таино в начале XVI века. Не смотря на неудачу были открыты земли, западнее Кубы, которые ранее считались материком и открытие Ямайки. Что дало дальнейший толчок для исследований. Так же 400 км. Побережья Южной Америки прояснили дальнейшую ситуацию и курс для исследований.

Выводы. Как результат выяснилось. Был совершен обмен и изучение культуры. После открытия Гаити, в ходе восстаний Бартоломе Колумб совершает завоевательный поход вглубь острова. Впоследствии происходит основание города-форты Рио-Гранде. Но учитывая рабское отношение и не подъемные условия существования Карибы полностью вытеснили Таино с острова в 30-е годы XVI в. Так же были на грани вымирания. Дальнейшие перспективы развития региона уже были ясными в результате чего необходимость Колумба в качестве первопроходца отпала что вызвало его отстранение от командования на Эспаньоле и отречение от дарованного титула Вице-Короля. Не смотря на это Христофору Колумбу удалось получить финансирование на четвертую экспедицию, в ходе которой был открыт полуостров Юкатан и исследовано юго-западное Карибское море по побережью вплоть до континентальной части Южной Америки. Так же открыт третий крупнейший остров Ямайка.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ РИМСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

Новик М.Ю.

*обучающийся 2 курса направления подготовки 46.03.01 – История,
кафедры истории и правоведения*

Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

*Научный руководитель: Мурадасылова Ш.М., старший преподаватель кафедры истории и
правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

mixascrimea@gmail.com

Введение. Жизненный уклад и история древнеримского государства оказали огромное влияние на создание и определение политических идеалов для множества современных государств Европы. Римскую политическую и правовую систему считают одной из главенствующих, положенных в основу современного мира и правопорядка. Изучение истории римского общества – прослеживание основных закономерностей его экономического, социального, политического и культурного развития и выявление специфических, присущих только древнему Риму черт – имеет особый интерес. Ведущие проблемы курса древней истории (определение своеобразия экономического развития рабовладельческого общества, института рабства, социальной и классовой борьбы, форм рабовладельческих государств) получили наиболее четкое оформление и завершенность в римское время.

Цель работы является систематизированное рассмотрение сведений о предпосылках и последующем развитии государственности в Древнем Риме.

Результаты исследования. История Древнего Рима является одной из самых важных и интересных тем в истории государств и всего мира. Начиная с самого начала освоения города Рима (которое окутано тайнами) в ходе истории начинается новая глава, самобытное племя италиков, окружённое множеством племен, возвышается над остальными и создаёт город, который станет центром всего Апеннинского полуострова.

Стремительное развитие Рима вынуждали его жителей к переходу от кровно-родственных связей и родового строя к новой форме организации общества – государству. Рим избрал путь царской власти, т.е. во главе государства становился сильный лидер, руководящий народом и считающимся с его мнением. Первым таким правителем стал легендарный Ромул, с чьим именем и связывают основание города и становление государственного режима. Но в последующем, данный режим начинает осложняться и раскладываться на слои. Народ, в скором времени, начинает делиться на патрициев (коренных жителей Рима) и плебеев (в основе своей состояли из пришедших граждан), чьи отношения, вернее их обострение, будет ярко отражаться на государственном управлении и ситуации в стране в целом.

Напряженные отношения людей, в конечном итоге, сдвигают ныне утверждённые устои государства, и из Рима царского, возвышается новый Рим, называемый – республиканским. Данный период выделяется в истории римского государства началом ожесточённой борьбой сословий, как в политическом, так и военном плане. Не редкостью становятся народные восстания, бунты, мятежи против режима патрициев, которые причислили себе верховную власть и не хотели считаться с мнением народа. Законодательные акты данного периода всячески стремятся к уравниванию прав всего народа, начиная от разрешения народных собраний, которые имели полноту закона, до разрешения браков между плебеями и патрициями. Но в конечном итоге, период республики не только не разрешил данные противоречия, а скорее наоборот усугубил их, и единственным решением всех этих проблем было низложить правление народа и патрициев и передать власть одному сильному лидеру, который будет вестать всем. Таким образом, начинается период императорского Рима.

Имперским Рим начинают исчислять с правителя Октавиана Августа, который, без преувеличения, являлся гением того времени и сумел построить одну из величайших империй.

В государстве воцарилось затишье и сословная борьба, казалось, будет сходиться на нет, но в итоге, Август окажется единственным идейным императором, с искренним стремлением построить сильное государство, а не возвысить свою персону. Дальнейшие правители были настроены на личное богатство и покой, но никак не государства. Что, в конечном итоге, отразилось очень ярко в истории Рима.

Особенности государственного управления Римской империи выражались в проявлении военно-диктаторского режима, который был установлен после гражданских войн. Он стабилизировал ситуацию в Риме, позволил одолеть острый кризис политического характера. Своей кульминации рабовладельческий строй достигает именно в этот период, так же закрепляются изменения в социальном плане, в это же время появляются новые противоречия в плане классового и социального неравенства.

Расширение территории Римского государства, повлекло за собой огромный рост населения. Данный процесс продолжался и с переходом к империи: правами гражданина как правило, всё чаще предоставляли жителям завоеванных стран. И в конце концов, эдиктом императора Каракаллы 212 года, права гражданина были предоставлены всем свободным жителям Римской империи.

Наряду с этим развивается социальная и сословная дифференциация свободных людей. С развитием рабовладельческого строя и расширением государственных границ значительно вырос и укрепился класс рабовладельцев. Окончательно оформилось и сословное деление в нем. Ряды нобилей и всадников, поредевшие в период гражданских войн, пополняются крупными рабовладельцами из Италии и провинций – муниципалами, провинциальной знатью, а также государственными чиновниками. Нобилитет превращается в сенаторское сословие с имущественным цензом в один миллион сестерциев.

Период империи принято делить на два этапа:

– принципат (I в. до н.э. – III в. н.э.), от «принцепс – сенатус» – первый сенатор. Этот титул впервые получил от сената основатель империи Октавиан Август, поставленный первым в списке сенаторов и получивший право первым выступать в сенате, что позволяло предопределять решения последнего;

– доминат (III – V вв.), от «доминус» – господин, владыка, чтосвидетельствовало об окончательном признании абсолютной власти императора.

Начиная с Октавиана Августа, который и заложил основы государственного единоличного управления, в империи начинается подъём во всех сферах жизни, начинается период принципата – формы монархии тесно связанной с республиканскими устоями. Но в последующем, правители, следующие за Августом, будут уделять внимание, не столько укреплению государства, сколько возвышению своего величия, могущества и власти. Желание утвердиться на посту главного римского монарха, удержание всей власти в руках одного человека и стремление к воспеванию личности правителя, повлекли за собой созданием в Римской Империи особого ответвления в верховной власти, именуемое – доминатом. Может быть, именно это обстоятельство и стало роковым для некогда великой империи, которая окутала под своим знаменем всю Европу и Ближний Восток, а в итоге потерпела поражение от варварских племён.

Выводы. История Рима уникальна и поучительна. Развитие государственного аппарата является отдельной веткой в истории человечества, которая заложила основы верховной власти для всего последующего средневекового мира. Государственный аппарат Рима, независимо от руководства, будь то царь, сенат или император, является непревзойдённым идеалом строения государства, но при этом сохранение уникальной самобытности и традиций являются примером для всего прогрессивного мира.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ МОНАШЕСТВА НА КРЫМСКОМ ПОЛУОСТРОВЕ В XX В.

Соловарь Е.О.

*обучающаяся ЕИИИ ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И.Вернадского»*

кафедры истории и правоведения

*научный руководитель Долецкая С.В. к.п.н., доцент. кафедры истории и правоведения
ЕИИИ ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И.Вернадского»*

katesolovar@gmail.com

Введение. Процесс возобновления монастырей на полуострове занял длительное время, что, прежде всего, связано с политикой, проводимой в разные годы советской властью. Возобновление духовной жизни в Крыму началось в годы немецко-фашистской оккупации. Усилия нацистов по возрождению религии на оккупированной территории было частью государственной политики фашистской Германии. При этом монастырские обители находились в бесхозном состоянии, нередко их использовали в качестве опорных пунктов для дислокации войск. Так, например, в Топловской обители обосновался немецкий штаб, который в 1942 г. разгромили партизаны. Кизилташский монастырь служил укреплением для партизан. Удивительно, что в ходе боев он практически не пострадал. В Катерлезской обители из всех храмов в годы войны службы правились во Введенской церкви. Трапезную Успенского монастыря советские солдаты переоборудовали под госпиталь. За годы войны пострадали постройки Георгиевского монастыря в Балаклаве, а Владимирский собор в Херсонесе был взорван по приказу немецкого командования в 1944 г. Научному сотруднику музея С.Ф. Стрелецкому удалось вывезти главные ценности, хранящиеся в музее. Все постройки Козьмо-Дамиановской обители, кроме часовни, были разрушены в ходе боев.

Первый, кто поднял вопрос открытия монастырей после освобождения Крыма от фашистов был архиепископ Лука (В.Ф. Войно-Ясенецкий), которого назначили на Крымскую кафедру в 1946 г. Святитель Лука внес колоссальный вклад в послевоенные годы в Крыму в укрепление позиции церкви на полуострове, в восстановление и сохранение приходов. Его деятельность сконцентрировалась на открытии Топловского женского монастыря, но власти не дали положительного ответа. В последующие годы единственным местом, где велись работы, был Херсонес.

27 июля 1992 г. архиепископом Симферопольской и Крымской епархии был назначен Лазарь (Р.Ф. Швец), который начал активно восстанавливать епархию. Новому архиепископу предстояло не только увеличить число приходов, которых к 1992 г. было 50, но и возобновить институт монашества, уничтоженный за время существования СССР.

Целью работы является исследование процессов связанных с историей монастырей Крыма, а также этапов их постепенного восстановления и создания соответствующей нормативно-правовой базы, закрепившей право монастырей на свободное функционирование. Достичь подобных изменений стало возможным лишь после распада Советского Союза.

Методика исследования. В работе использованы принципы историзма и объективизма, взаимосвязанные друг с другом в их диалектическом развитии. Всесторонний анализ и сравнение разных точек зрения, на основе ранее опубликованных исследований, а также выводы, полученные вследствие изучения архивных документов, позволили пересмотреть и уточнить многие устоявшиеся понятия по актуальным вопросам изучаемой темы. Этому способствовало применение научных методов: анализа, синтеза, хронологического, синхронного, логического; общеисторических: историко-сравнительного, историко-типологического, а также специальных исторических методов.

Результатами исследования стали, систематизированные данные обо всех монастырях Крыма и этапах их восстановления. Вместе с тем был отслежен процесс создания новых

обителей и расширения монастырской системы на современном этапе развития полуострова, что благоприятно сказалось на его социальной, культурной и духовной жизни.

За период 1990-х гг. церкви во главе с архиепископом Лазарем удалось заново отстроить все разрушенные обители и создать новые. Одними из первых стали возобновляться Инкерманский и Свято-Георгиевский монастыри. В 1991 г. начались строительно-реставрационные работы в Инкерманской обители. В 1993 г. началось восстановление Успенского монастыря под руководством настоятеля иеромонаха отца Силуана (Макея). 8 июня 1993 г. Совет министров по делам религии при Кабинете министров Украины зарегистрировал устав Топловского женского монастыря. В 1994 г. архиепископ Лазарь положил начало открытию еще одной женской обители – Козьмо-Дамиановской. С большим трудом продвигалось возобновление и Кизилташской обители, поскольку на ее территории располагался военный арсенал. В 1992 г. ядерное оружие вывезли, однако там осталась воинская часть. В 1995 г. это место посетил архиепископ Лазарь. Он смог получить разрешение на получение от воинской части земельного участка. 15 апреля 1997 г. Священный Синод утвердил открытие Кизилташского мужского монастыря. Его настоятелем назначили иерея Николая (Н.В. Демьянюка).

Таким образом, сегодня есть все основания констатировать, что религиозное возрождение в государстве привело к изменениям социального статуса церкви. По сути дела, церковь стала важным фактором общественного развития. Предложенный в работе принцип структурно-функциональной типологической классификации монастырей, а также анализ функциональной деятельности их в рассматриваемый период, позволяет экстраполировать этот опыт на условия нашего времени.

Выводы. Итак, в годы советской власти существование крымских монастырей полностью прекращается уже к 1927 г. Все обители ликвидируются и на их месте образуются трудовые артели.

Период восстановления монашества в Крыму совпадает с распадом СССР и образованием демократических государств. После распада СССР и образования независимых государств за короткое время было создано новое конституционно-правовое поле государственно-церковных отношений, благодаря чему стало возможным начать возобновление обителей в Крыму. Несмотря на сложное социально-экономическое положение в Украине, архиепископ Лазарь с 1991 г. начинает активную работу по возобновлению разрушенных большевиками монастырей, которая продолжается в некоторых обителях до сегодняшнего дня.

На современном этапе развития Крымской епархии произошло расширение монастырской сети, также за последние годы значительно выросло число паломников и туристов. Принципиальная новизна современных государственно-церковных отношений заключается в том, что государство и церковь определяются как равноправные субъекты отношений, каждый из которых действует в сфере своей компетенции, взаимно поддерживая друг друга.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ГАРЕМА В ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ

Токарь А.Ю.

*обучающаяся 3 курса направления подготовки 46.03.01 – История,
кафедры истории и правоведения*

Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

*Научный руководитель: Мурадасылова Ш.М., старший преподаватель кафедры истории и
правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

nastyusha.yurevna.99@mail.ru

Введение. Понятие «гарем» возникло в арабском мире в I в. н.э. и переводится как защищённое или запретное место. Действительно, для женщин, обитающих в гаремах, предоставлялось отдельное жилое помещение, которое было недоступно для посторонних глаз и очень тщательно оберегалось. На этой территории проживали не только наложницы, но и матери, сестры, дочери, жены, другие родственницы и прислуга влиятельного властителя. Посторонние мужчины могли попасть в женскую обитель только в качестве врачей, музыкантов или педагогов.

Целью исследования является определение структуры гарема и выявление ее особенностей.

Результаты исследования. Часто гарем представляют как однородную социальную группу, в которой все женщины равны. Однако на самом деле гарем – сложноорганизованное сообщество с жесткой иерархией.

Главой гарема была валиде-султан – мать правящего султана. Женщина, которая смогла возвести своего сына во главе Османской Порты, всем внушала страхи почтение. Сначала, кажется, что валиде обязана быть одна из законных жен султана. Как было принято, жен у султана было несколько, а мать – одна. Чаще всего за супругами стояли мощные силы – например, кланы знатных родственников, боровшихся за власть. Султаны старались избегать конкуренции за государственное влияние между супругами, предпочитая, чтобы они боролись за любовь и милость повелителя. Кроме того, так османские правители оставляли себе возможность выбора наследника – ведь в случае верховенства одной из жен количество кандидатов на трон было значительно меньшим.

Функции валиде-султан заключались в следующем: она являлась наиглавнейшим авторитетом для гарема. Во всех значительных конфликтах внутри гарема именно за валиде-султан было последнее слово (разумеется, если не вмешивался сам султан); к валиде-султан был приставлен валиде-киясси – административный чиновник, чьей официальной целью было наблюдение за матроной, хотя на самом деле он занимался материальным обеспечением гарема; валиде-султан была законодательницей не только в плане правил поведения, но и в плане моды.

Главной опорой валиде-султан была хазнедар-уста – верховная экономка гарема, исполнявшая также функции казначея. Она не только обеспечивала гарем всем необходимым и предметами роскоши, но и предоставляла своей госпоже регулярные доклады о событиях в гареме, чтобы она всегда была в курсе всего происходившего. В случае смерти валиде-султан именно хазнедар-уста заменяла ее на ответственном посту.

На следующей ступени гаремной иерархии стояли кадины-эфенди – официальные жены султана, то есть те, с кем был заключен законный брак. Первоначально с ними оформлялся брачный контракт. Кроме того, изначально в жены брались знатные женщины, но позднее султаны стали предпочитать простых рабынь. Всего султан мог иметь не более четырех кадин-эфенди. Изначально рождение ребенка автоматически переводило наложницу в статус кадины-эфенди, но обычно количество наложниц, родивших детей, превышало четыре, и тогда положение наложницы улучшалось не так значительно.

Каждая кадина-эфенди имела «даирэ» – своеобразный «социальный пакет», в который входили собственные комнаты, рабыни, евнухи, обеспечение роскошью. Обычно жены жили на верхних этажах Гарема, которые считались более престижными.

На статус кадин-эфенди в основном претендовали кадины. Это положение считалось крайне привилегированным. Кадины были либо беременными, либо уже родили султану ребенка, но не удостоились статуса кадины-эфенди. Их часто также называли просто женами, а кадин-эфенди – «хасеки», то есть любимыми.

Но все они находились в равном положении, пожалуй, даже слишком. У них все было одинаковым: комнаты, одежды, содержание, количество рабынь. Султан боялся чем-нибудь выделить одну кадину из всего гарема: ведь любое отличие даже в самой мелкой детали – знак особого расположения. Кадины, в отличие от остальных обитательниц гарема, практически не конкурировали между собой. Равенство и отсутствие предмета для борьбы делали эту ступеньку гаремной иерархии самой дружелюбной. Но все кардинально менялось, стоило только одному из мест кадин-эфенди стать вакантным.

Ниже в гаремной иерархии стояли икбали (в переводе – «счастливые»). Это были фаворитки султана, чем-то ему угодившие служанки, занимавшие переходное положение между уважаемыми дамами и рабынями.

Чаще всего икбали становились те рабыни, на которых султан обратил внимание во время одного из своих визитов в гарем.

Верхушку рабынь составляли кальфы – опытные, прожившие почти всю свою жизнь в гареме женщины. Они уже не имели возможностей для «карьерного роста» в гареме, но не мыслили для себя иной судьбы.

Кальфы были главами своеобразных «департаментов» гарема, например, первая наливальщица кофе отвечала за все связанное с кофе в гареме: закупку, отбор зерен, обжарку, помол, собственно варку. Кальфа не только руководила молодыми рабынями, но и обучала их всем тонкостям своего ремесла. Зачастую эти женщины, сами прошедшие нелегкую школу гаремной жизни, сочувствовали молодому пополнению Гарема и относились к нему достаточно покровительственно. В будущем, если одна из жен султана умирала, все ее имущество отходило к той кальфе, которая ее воспитала. Если же умирала сама кальфа, ее собственность наследовал султан.

Еще ниже в гаремной иерархии стояли простые молодые рабыни – их было больше всего, и они составляли основную массу девушек гарема. Их главной обязанностью была работа на остальной гарем: они готовили, убирались, прислуживали. Но они никогда не забывали о главной своей цели – привлечь внимание султана во время его визита в Гарем и перейти в категорию икбали. Здесь годились все средства: первой подать кофе, фрукты или сладости, выделиться пением, танцем или игрой на музыкальных инструментах, одеться необычно. Нередко султаны обращали внимание на особо удачные стихотворения, написанные обитательницами гарема, и приглашали тех к себе.

Позднее в ранг кадин-эфенди стало попадать все больше бывших рабынь, и многие молодые служанки лелеяли мечту стать в будущем валиде-султан. Например, тот же Абдул-Меджид был сыном рабыни, которая топила печи купальни. Она чем-то привлекла его отца, султана Махмуда II, и результатом случайного каприза владыки стал ребенок, что сразу перевело рабыню в статус кадины, а после и в ранг валиде-султан.

С другой стороны, рабыни были единственной категорией обитательниц гарема, достаточно часто покидавших гарем по всевозможным хозяйственным надобностям, в то время как остальные должны были довольствоваться лишь редкими выездами.

Выводы. Гарем как историческое явление впервые возник у династии Аббасидов. Он состоял из жесткой иерархии и конкуренции внутри него. В гареме обитала вся женская половина дома. Обитательницами гарема являлись наложницы с разных уголков земли. Поскольку ислам запрещает брать в гарем свободных мусульман и свободных не мусульман проживавших на территории государства. В Османской империи гарем имел важное значение, его можно считать самостоятельным институтом государственной власти.

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛА ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В РОССИИ

Назаренко Н.В.

обучающаяся 3 курса ЕИСН КФУ

научный руководитель Долецкая С.В. к.п.н., доцент. кафедры истории и права ЕИСН
КФУ Natasha-nazarenko-1@mail.ru

Введение. В современном мире проявление коррупции стало настолько широкомасштабным, что она превратилась в одну из глобальных проблем общественной жизни. 31 октября 2003 года была подписана Конвенция Организации Объединенных Наций по борьбе с коррупцией. Коррупционность системы государственного управления, отдельных ведомств, вовлеченность в систему коррупционных отношений значительного числа россиян давно стали проблемой, вызывающей повышенное внимание общества. Поэтому представляется важным выявить особенности формирования антикоррупционного законодательства и определить различные подходы к данной проблеме в отечественной историографии.

Цель работы – исследование различных подходов к проблеме формирования антикоррупционного законодательства в России в начальный период. Методологическую основу исследования составили как общенаучные, общеисторические так и специально-исторические методы.

Результаты исследований. Своими историческими корнями коррупционность чиновников уходит в Киевскую Русь. Сущность первых на Руси антикоррупционных законов и меры наказания освещены в Псковской судной грамоте, Двинской судной грамоте, Судебнике 1497 г., Судебнике 1550 г.

Первый указ о наказании судей за взятку содержался в Судебнике 1497 года, а уже в Судебнике 1550 года проблема взяточничества рассматривалась более детально. Система местного управления, которая получила название системы «кормления», была базой для возникновения злоупотреблений должностных лиц. Т.е. первоначально коррупция для чиновников в России была легальным видом деятельности, государственные чиновники, наместники и воеводы жили за счет «кормлений», т. е. на подношения от тех, кто был заинтересован в их работе. Соборное уложение 1649 года предусматривало многочисленные наказания за коррупцию.

Более планомерно к созданию антикоррупционного законодательства приступил Петр I. Своими указами (от 23 августа 1713 года, 24 декабря 1714 года и от 5 февраля 1724 года) он установил репрессивные меры, вплоть до смертной казни, для всех тех, кто был замечен в коррупции. Принимая во внимание распространенность взяточничества как наиболее опасной формы корыстного злоупотребления по службе, указом от 23 августа 1713 г. Петр I ввел, наравне с получением взятки, уголовную ответственность за дачу взятки. В 1718-1721 гг. были созданы новые исполнительные органы центральной власти – ими стали коллегии. В 1718 г. формируется еще один карательный орган – Тайная канцелярия. Наряду с другими функциями, эти органы занимались проблемой коррупции.

Исследователи В. С. Соловьев, М.М. Богословский, И.А. Голосенко, Г.К. Аргучинцев, В.Б. Кобрин, дают детальную картину становления коррупции, рассматривают ее при этом уже как негативную форму осуществления государственной власти.

Основные виды коррупции на начальном этапе формирования государства описаны в трудах А.Ю. Епихина, Н.С. Борисова, А.Н. Константинова, А. Е. Пресняков, В.А. Ванцева, Р.Г. Скрынникова, Ю.В. Кузкова.

Методы борьбы с взятками при Петре I исследованы и детально описаны в работах М.М. Богословского, В.И. Буганова, А.Ф. Киселева, С.В. Максимова, А.М. Цирина .

Н.И. Павленко, В.И. Буганов, Ю.А. Жданов, А.Е Пресняков уделяли большое внимание деятельности Тайной Канцелярии.

Такие авторы как А.М. Прохоров Н.П. Яблоков, К.Д. Анциферов дают четкие понятия коррупции, ее видов и функций.

Выводы. С целью изучения становления антикоррупционного законодательства в России необходимо обратиться к истории права древнерусского государства.

В отечественной историографии более всего уделялось внимание происхождению коррупции, основным ее видам, методам борьбы со взяточничеством, мерам наказания, а также функционированию исполнительных органов центральной власти в данной сфере. Отдельно можно выделить проблему взаимосвязи коррупции и государственной власти.

В целом, источники и историография проблемы представлены довольно широко, что позволяет исследовать процесс формирования антикоррупционного законодательства с разных сторон и выявить его слабые и сильные стороны.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МИФОЛОГИИ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

Алтуховой А.А.

обучающейся 2 курса направления подготовки 46.03.01 «История»

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

altugovaa9@gmail.com

Введение. Религия и мифология Древней Греции оказали огромное влияние на развитие культуры и искусства всего мира. Они положили начало религиозным представлениям о человеке, богах и героях. Античную мифологию наряду с библейской считают наиболее значимой по степени своего влияния на дальнейшее развитие культуры многих народов, в особенности европейских. Практически все виды искусства имеют в своем арсенале сюжеты, основанные на античной мифологии. Как известно, античная мифология включает в себя общность и разнообразие греческих и римских мифов. Однако римляне во многом заимствовали легенды Греции, лишь трактуя образы и видоизменяя сюжеты по-своему. И поэтому для лучшего понимания тех или иных особенностей мифологии нужно иметь представление о процессе становления древнегреческой мифологии.

Цель работы заключается в рассмотрении основных этапов развития и становления мифологии Древней Греции. Для реализации указанной цели были комплексно изучены истоки мифологии, этапы ее существования и основное содержание, а также связь с жизнью древних греков.

Результаты исследований. Развиваясь, мифология прошла определенные этапы: древнейший, дофессалийский или доолимпийский, фессалийский или олимпийский, классический миф и переход к строгому героизму. Архаическая мифология относится к начальной ступени развития общества, матриархату. Жизнь представлялась как череда явлений и событий. На этом этапе господствует фетишизм – поклонение не живым предметам.

Со временем древний человек подчинил неживые предметы: сделав орудия труда, перестал бояться животных. Но непонятные силы остались – вода, огонь, гроза, Солнце, Луна, ветер. Древние греки, наделив эти явления душой, совершили переход к анимизму – наделению неживого предмета или явления душой (с греческого «anima» – «душа»). В более позднем анимизме боги и чудовища были облечены в человеческий вид.

С переходом от матриархата к патриархату начала свое развитие и новая ступень мифологии – классическая мифология. В период ранней классики появились герои, которые расправлялись со всеми чудовищами, пугавшими человека. Вместо мелких божков и демонов появился один главный, верховный бог Зевс, а все остальные боги и демоны находились в подчинении ему. Патриархальные отношения перенесли и на небо, то есть на гору Олимп, где восседали все боги.

Женские божества получили новые функции в связи с эпохой патриархата и героизма. Теперь не только боги воспринимались по-новому, но и жизнь в целом. Человеку не нужно было прятаться от природы, его власть значительно возросла над ней: человек не только пользовался благами природы, но и научился находить в ней красоту.

Венцом расцвета эпохи героизма стали мифы о подвигах Геракла. Подобного рода мифы могли появиться только в эпоху сознательной и мощной борьбы человека за свое счастье.

В период поздней классики многие герои начали вступать в состязания с богами, их самостоятельность заметно росла. Для эпохи разложения героической мифологии характерны мифы о родовом проклятии, которое приводит к гибели нескольких поколений.

На заре рабовладельческого общества начало расцветать мифологическое самоотрицание, представленное в мифах о Дионисе и Прометее. В мифологии появился герой, который опирался только на собственный разум, человек новой цивилизации, который хочет овладеть силами природы вместо рабского служения им и стремится к прогрессу. Также получили широкое распространение мифы о превращениях, метаморфозах.

Мифология, в виде архаичной формы религии, заканчивается вместе с первобытнообщинной ступенью, для которой она была необходима. Классовое рабовладельческое общество в Греции и литература активно использовали мифологию в своих целях, политических и художественных.

Мифология периода классической литературы все еще была насыщена большими идеями, но антропоморфизм являлся лишь внешней художественной формой. В эпоху эллинизма и последних веков античного мира мифология окончательно превратилась в литературный прием.

Проследив основные этапы развития мифологии, можно сказать, что она прошла три основных этапа: доолимпийский, олимпийский и период позднего героизма. Древнегреческое общество прошло долгий путь развития от самого темного, архаического периода до развитой цивилизации. Древний эллин не выделял себя из окружающей природы. Сначала он фетишизировал физические предметы, силы. Затем наступила стадия анимизма: он их одушевлял, наделял чертами и способностями, присущими человеку. Мифы, которые отражали мировоззрение масс, изменялись вместе с развитием общества.

Выводы. Таким образом, в мифах и верованиях древних греков отражаются разные ступени раннего социального строя и наивные еще формы религии. Народная фантазия древних греков брала образы из реальной жизни. В мифах нередко заключались наблюдения над окружающим миром, человеком и его поведением. Мифология проживет в массах, пока ей на смену в ходе социальной и идеологической борьбы не придет более соответствующее действительности натурфилософское понимание и объяснение явлений природы.

НАУЧНЫЙ СЕМИНАР "АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ"

ПРАКТИКА АНАЛИЗА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Стоянович В.В.

магистрант кафедры немецкой филологии

ГБОУВО РК «Крымского инженерно-педагогического университета»

sunny.stoyanovich@mail.ru

Введение. Как отмечает Дж.Дж.А.Покок, история политической мысли не является историей мысли, языка или парадигм сообщества политологов. Только в последнее время это сообщество приблизилось в своем развитии к тому моменту, когда его язык и его история могут найти достойный статус политической подсистемы. В значительной степени это связано с развитием анализа политического дискурса. Существует значительное количество литературы, в которой утверждается, что язык может влиять и действительно влияет на политику. Например, М. Эдельман, по мнению Гайз, считает: политический язык и есть политическая реальность, язык является интегральным элементом политической сцены – не просто инструментом для описания событий, но и частью событий, которая осуществляет сильное влияние на формирование их значения, содействуя оформлению политических ролей, которые признают и политические деятели, и общество в целом.

Целью работы является определение взаимосвязи языка и политики.

В числах содержательных формулировок относительно взаимосвязи языка и политики можно отнести следующие:

1. Если политическое проявляется только через речь, то адекватное понимание политической речи является необходимым условием для адекватного изучения политики.

2. Вопросы о значимости речи являются политическими по определению, поскольку именно речь делает человека политическим существом.

3. Язык является могущественным оружием человека. Вооруженные силы способны удерживать народ в состоянии подчинения долгие годы, даже поколения. Однако только с помощью языка можно манипулировать человеческим сознанием и склонить народ к сотрудничеству в деле собственного угнетения. Так само понимание языка становится началом политической независимости.

В современной лингвистической литературе выделяется много подходов к изучению политического дискурса. К основным из них относятся критический, лингвокогнитивный, описательный и количественный подходы.

Стоит признать, что многим исследователям в середине 50-х годов прошлого века казалось, что восстановление политической философии, достигнутое посредством анализа обыденного языка, герменевтики, а также использования филологии, помогло освободить историю политической мысли и превратить ее из истории идейных систем в историю языкового употребления и политического мышления.

На самом деле анализ языковых примеров в философских исследованиях политического дискурса редко выходил за пределы обсуждения нескольких слов или словосочетаний, которые, как считалось, имеют особую политическую значимость.

Характерно, что собственно лингвистические методы исследования и лингвистические данные начали использоваться в анализе политического дискурса сравнительно недавно.

Результаты исследования. Выделены следующие основные типы лингвистического анализа дискурса:

- особое внимание при анализе уделяется к парафразам и синонимичности;
- акцент делается на аргументации и синтаксисе;
- сосредоточение при анализе текста на высказываниях;
- преобладают лексические и лексикометрические исследования;
- риторические исследования;
- в центре анализа находится семиотика.

Одной из широко представленных в анализе политического дискурса гипотез является гипотеза о влиянии языка на политическое мышление. Ее можно причислить к наиболее интересным вариантам гипотезы Сепира – Уорфа. Действительно, человеческое мышление осуществляется на основе систем речевой коммуникации. Эти системы помогают конституировать как их концептуальные миры, так и структуры власти или социальные миры, с ними связанные. Концептуальные и социальные миры являются при этом контекстами друг друга.

Утверждение о том, что политический дискурс может влиять на политическое мышление, приобрело широкую известность в основном благодаря произведениям Дж. Оруэлла и его последователей. Уже в своих испанских репортажах, а затем в известном романе “1984” и, главное, в статьях об английском языке Оруэлл обнаружил важные закономерности взаимодействия языка и политики. Основным его достижением стала концепция так называемого “новояза” – особого рода дискурса, что дает возможность контролировать политическую поведение. Оруэлл был убежден в том, что мысль зависит от языка и, следовательно, при ограничении политическим руководством спектра возможностей языкового выражения сужается спектр возможных умственных процессов. Целью “новояза”, в понимании Оруэлла, было не выражение особенностей мировоззрения и индивидуального мышления, а недопущение неприемлемых с точки зрения политического руководства способов мышления.

Вывод. В целом дискурс-анализ является сравнительно новой, но многообещающей отраслью гуманитарного знания. Его использование для изучения политического процесса в целом, тех или иных политических курсов, а также линий поведения отдельных политических организаций и политиков представляется крайне продуктивным и нужным в современном глобализационном обществе.

ОБРАЗ ДОМА В ПЬЕСЕ А. ЧЕХОВА «ВИШНЕВЫЙ САД» И РАССКАЗЕ Э. ПО «ПАДЕНИЕ ДОМА АШЕРОВ»

Зубрей Д.Э.

*магистрант 2 курса Евпаторийского института социальных наук
(филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»*

Dana.zubrey@gmail.com

Введение. В психоисторическом сознании любого народа важную роль занимает образ дома как способ подачи «архетипной духовности» национального духа. Представление о доме сложилось на протяжении многих веков под влиянием территориальных, религиозных, геополитических, исторических факторов. Изучению природы символа «дом» посвящены труды ряда известнейших отечественных и зарубежных литературоведов, философов и культурологов.

В своем исследовании мы обратились к изучению изображения образа дома в произведениях А. Чехова «Вишнёвый сад» и «Падение дома Ашеро́в» Э. По. Здесь

представлено абсолютно противоположное изображение этого образа, и в то же время мы находим общее сходство в том, что дом – это не просто сооружение, но и часть души главного героя. **Цель нашей статьи** – сравнительный анализ художественной концепции образа дома в пьесе А. Чехова «Вишнёвый сад» и рассказа Э. По «Падение дома Ашероу».

Результаты исследования. Многие исследователи уже обращались к изучению образа дома в творчестве А. Чехова и Э. По. Наиболее полный анализ этого образа находим в статье В. Кондратьевой, которая утверждает, что дом в творчестве А. Чехова – это логическое противоречие между детством и смертью; в пьесах автора образ размещается как мотив возрождения, обновления жизни. Что касается, творчества Э. По, то литературовед И. Шарданова, отмечает, что дом в рассказе автора напрямую связан с жизнью главных героев: «Человек, лишившись дома, оказывается в пространстве абсолютного небытия, ощущает себя лишенным своей «онтологической» субстанции, растворенным в хаосе.

Проблема поиска себя в большом мире требует опоры на что-то прочное, надежное, то, что станет фундаментом для построения собственной жизни, исходным пунктом в жизненных поисках. Таким пунктом, откуда начинаются все дороги в произведении А. Чехова «Вишнёвый сад» и Э. По «Падение дома Ашероу» становится дом, причем он приобретает не просто черты неподвижного здания, а живого существа, которому свойственны капризы, жажда мести и возможность решать судьбу всех, причастных к нему. Дом в этих произведениях способен влиять на сознание, управлять поступками человека. И не важно, как именно изображён тот дом, – светлым помещением на живописной усадьбе, главной идеей счастья, как у А. Чехова, или мрачным замком, приносящим беды его владельцам, как у Э. По, ведь в обоих случаях дом становится символом роковой судьбы человека, атмосферой, в которой продолжают все жизненные процессы.

У обоих авторов образ дома выходит за пределы бездействующей вещи, а, следовательно, приобретает право влиять на тех, кто находится в его стенах. С одной стороны, это подтверждает неизбежность и непредсказуемость разворота жизненных ситуаций, с другой – свидетельствует о необходимости человека управлять своими поступками. В финальной части произведения Э. По дом, лишившись своих обитателей, теряет основание существовать. Разрушение замка, также как и смерть близнецов Ашероу, имеет ментальное содержание – нет духа (обитателей жилища), нет и тела (дома): «...То сияла, заходя, багрово-красная полная луна, яркий свет ее лился сквозь трещину... трещина эта быстро расширялась... налетел свирепый порыв урагана... и слепящий лик луны полностью явился передо мною... я увидел, как рушатся высокие древние стены... раздался дикий оглушительный грохот, словно рев тысячи водопадов... и глубокие воды зловещего озера у моих ног безмолвно и угрюмо сомкнулись над обломками дома Ашероу».

Внутренний смысл существования дома тождественно существованию окружающего мира. В сознание читателя этот мир входит через осознание экстралингвистических факторов. Так, мы понимаем, что с разрушением усадьбы Раневских, главной героине уже нет смысла возвращаться в поместье, ведь та часть её жизни, которая брала свое начало в доме, была захоронена вместе с усадьбой. Дом становится одной из возможностей существования жизни, судьбы, которые лежат вне сферы сознания рассказчика, но попытка осмыслить, познать и почувствовать их становится возможностью взаимодействия действительности и сознания, становится внутренним миром героя.

Дом в пьесе «Вишнёвый сад» – образ сложный и неоднозначный. Это не просто постройка, которая является частью усадьбы Гаева и Раневской, но и образ-символ. Он символизирует семейный очаг, счастье, сплоченность людей, которые обитали в этом доме, восхищались его красотами и той жизнью, которая погибает вместе с гибелью поместья.

Образ дома объединяет вокруг себя всех героев пьесы. На первый взгляд, кажется, что это только родственники и старые знакомые, волею случая присутствующие в имении, чтобы решить свои жизненные проблемы. Однако картина приобретает другую интерпретацию,

когда А. Чехов соединяет персонажей разных возрастов и социальных групп. Они должны будут так или иначе решить судьбу поместья, а значит, и свою собственную.

Дом для его владельцев: помещиков Раневской и её брата Гаева – воплощение крепости, за стенами которой они могут укрыться от всех своих проблем и невзгод. Они не могут последовать совету Лопухина и сдать землю в аренду, несмотря на то, что это принесло бы им солидный доход. Пойти на это им мешают особые чувства, которые связывают их с усадьбой: «Ведь я родилась здесь, здесь жили мои отец и мать, мой дед, я люблю этот дом, без него я не понимаю своей жизни, и если уж так нужно продавать, то продавайте и меня вместе с усадьбой...».

Вместе с тем, сам дом неотрывно связан с жизнью, является его метафорическим воплощением – он причастен к рождению и смерти, взрослению, обретению жизненной мудрости, становится чьим-то опытом. Так, например, в рассказе «Падение дома Ашеро́в» рассказывается о причудливой связи между мистическим домом и его обитателями, о преждевременных похоронах, о смерти брата и сестры и, наконец, о падении дома Ашеро́в в мрачные воды озера и о бегстве рассказчика, который едва спасся в момент катастрофы.

Дом Ашеро́в – это причудливый угасающий мир, который, находясь в шаге от абсолютного исчезновения с мира живых, оказался в состоянии глубокого распада. Новые очертания в произведении приобретает дом для рассказчика: смерть двух главных героев накладывает на него отпечаток, и тем острее становится его понимание временности жизни, стремление выйти из-под влияния дома. Рассказчик, который отстранен не только от участия в цепи жизни и смерти, но и от самой действительности, покидая дом, и спасаясь от гибели, понимает, насколько сильно обитель была связана с его жителями.

Если в пьесе А. Чехова образ дома олицетворяет собой счастье, радостные воспоминания прошлого, крепкую обитель в настоящем и надежду на светлое будущее, которое поддается разрухе против воли главных героев, то этому светлому образу можно противопоставить мрачное изображение образа дома у Э. По, который показывает уныние, а факт смерти обрисовывается читателю как неизбежный эксперимент, которому подвергаются его владельцы.

Оживление дома в произведениях А. Чехова и Э. По накладывает на него право полноценно существовать и выполнять функции создателя и разрушителя одновременно, причем и создающая, и разрушительная способность является закономерным явлением. В рассказе Э. По такая способность мотивирована судьбоносной зависимостью жизни именного поместья от жизни рода Ашеро́в. В пьесе А. Чехова это обусловлено тем, что над главными героями нависла сила рока, что в своем апогее лишает жизни то место, которое внушает чувство загадочности и счастья и выводит за пределы обычного – дом.

Выводы. Цветущее место, полное светлых окон, просторных комнат и наполненное счастливыми моментами жизни главных героев А. Чехова противопоставляется мрачным и угрюмым формам, с увядающим жизни образом дома Э. По. Однако, их объединяет то, что оба дома представлены как сильный фактор, влияющий на жизни людей, который со своим разрушением приносит уныние и смерть в жизнь главных героев.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ САТИРЫ И ГРОТЕСКА В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Петренко Н.А.

*кандидат филологических наук, доцент Евпаторийского института социальных наук
(филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
goorgh@gmail.com*

Введение. М.А. Булгаков – выдающийся писатель русской литературы начала XX века. Роман «Мастер и Маргарита» – это особое произведение, в котором автору удалось сплавить воедино миф и реальность, сатирическое бытописание и романтический сюжет, бесстрастное объективированное изображение и иронию, сарказм и гротеск. Писатель сталкивает выдуманных персонажей из свиты Воланда с обычными людьми в будничной обстановке и посредством гротескных ситуаций выявляет духовность общества, нравственный, этический и интеллектуальный уровень человека. Приём гротеска автор использует для того, чтобы сорвать маски с героев и обнажить проблемы персонажей и общества, пересмотреть их жизненные ценности, понять, что действительно реально, а что надуманно, и это, безусловно, актуально и в современной жизни.

Целью статьи является анализ приёмов сатиры и гротеска в произведении М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Результаты исследования. Михаил Афанасьевич Булгаков не застал при жизни изданным свой оригинальный роман. Он не увидел ту реакцию, которую произвели его, казалось бы, придуманные герои, их поведение в обществе, их отношение к жизни, на читателей. Этот мистический роман писателя стал жемчужиной русской и мировой литературы. Только спустя четырнадцать лет после смерти автора «Мастера и Маргариту» впервые опубликовали. «Черный маг», «Копыто инженера», «Жонглер с копытом» – это варианты названий произведения.

В романе М.А. Булгакова изображена картина жестоких нравов и пошлых обычаев – советской бюрократии и околотелитературной интеллигенции. Роман объективно предстает как своеобразная летопись московской жизни или как своеобразный мгновенный срез, как художественная фотография московских реалий и раритетов, – указывает В. Троицкий. Во всеобъемлющем зеркале романа отразились противоречия времени в необычайно сконцентрированном, как бы спрессованном, доведенном до абсурда, гротескном виде. В. Сахаров указывал, что зло и дьявол здесь, как и у Гоголя, вынуждены служить человеку и добру, и этика Булгакова не противоречит нравственным идеалам русской классики. М.А. Булгаков – прекрасный сатирик. Рассматривая его сатиру с той точки зрения, насколько значительны и показательны для описываемого времени объекты её обличений, нельзя не отметить, что автор не стремился выйти за рамки традиционных форм сатирических мотивов. Булгаков понимает сатиру как служение общему делу путём обнаружения и высмеивания, обличения зла, лжи и порока. В разных сценах романа он прибегает к разным непохожим стилевым приемам: то юмору, то иронии, то гротеску и сатире. Отметим, что все эти литературные приёмы связаны между собой. Сталкивание мистического и настоящего в романе рушит обыденное мнение человека о мире.

Грустный комизм в романе «Мастер и Маргарита» связан с формированием гротескной ситуации, которая состоит из испытаний, наказаний и воздаяний, наград. Когда люди встречаются с Воландом и его свитой, то их поведение, поступки, понимание происходящего, неизвестного и тайного, помогает нам понять их культурный, социальный уровень, наконец, раскрыть настоящий внутренний мир, увидеть те цели и идеалы, ради которых человек готов идти на подлость, предательство, обман, или наоборот, помогать другим, жертвовать собой ради близкого, любимого человека (например, все положительные герои романа). Автор представляет нам Воланда в облике Дьявола (разного цвета глаза, черный плащ, набалдашник

на трости в форме головы пуделя, алмазный треугольник на золотом портсигаре), свита (бесы Коровьев, Азазелло, огромный черный кот, обнаженная ведьма). В этом нас убеждает и внешний вид, и свита, и настоящие чудеса, которые происходят с реальными и фантастическими героями произведения. Что по-настоящему веселит и огорчает, так это то, что «московское народонаселение» не узнает Воланда. Не понимает и не представляет с чем столкнула их жизнь и что изменится в будущем. Поэтому, та гротескная ситуация, которая описывается М.А. Булгаковым, особенно ясно воспринимается именно благодаря контрасту нереального происшествия и абсолютно адекватного, нормального, соответствующего месту поведения героя, показывая всю внутреннюю суть человека. Гротескные образы, с которыми нас знакомит автор, так же, как и гротескные ситуации, помогают нам самим определить где добро и зло, правда и ложь, честность и обман, духовность и дьявольское, мистическое.

Гротеск и сатира являются основным средством разоблачения негатива. М.А. Булгаков высмеивает то, что чудеса могут делать и настоящие мошенники. И не всегда можно отличить чудо от банального обмана. В реальной жизни лжецы, взяточники, не честные и не чистые на руку люди могут потягаться с нечистой силой в создании «чудес» для своей собственной пользы и выгоды. Так рождается идея гротеска. Автор при помощи утопии стремится подчеркнуть глупость и странность реальности. Например, Коровьев оставляет за столом «управляющий костюм». И происходит самое странное и дикое для нас, читателей, так как, вернувшись, руководитель поддержал всё, что подписал костюм. Кот Бегемот не только садится в трамвай, но ещё и хочет заплатить за проезд. Абсурдно то, что кондуктора удивляет не говорящий кот, который спешит на трамвай, а, наоборот, злит то, что котам запрещено ездить в трамвае, а этот имел наглость влезть в салон. В этих сценах романа с помощью гротеска автор помогает понять нам, что «отравляет» нашу жизнь – злость, трусость, вранье, несправедливость, наглость и многое другое.

В романе прослеживается много характерных черт, присущих советскому времени. Так, один из героев, Никанор Иванович Босой, которого поймали на взятке, честно признается, что деньги брал, но свои народные, а не иностранную валюту. Да, он мошенник и взяточник, но ведь он свой советский, значит можно простить, ведь деньги тоже свои советские брал. Гротескность таких ситуаций в романе лишь подчеркивает их глупость. Автор на конкретных примерах показывает различные стороны человеческой пошлости, нравственного разложения. С точки зрения В.А. Даманского, сталкивая этих людишек с нечистой силой, писатель как бы определяет, есть ли в них нравственная опора, способная противостоять соблазну, искушению грехом, хоть на время поднять их над привычными обыденными представлениями, оторвать от квартирных дрызг, сплетен, доносов, интриг, взяток. М. Булгаков ставит своих героев перед совершенно неожиданной, кризисной для их сознания ситуацией. Это сатира – это настоящая сатира, веселая, дерзкая, злобная и забавная, – указывает И. Виноградов.

В сатирическом плане изображения московской интеллигенции важное место отводится панораме бездуховности, стяжательства и прочего вздора, которая очень важна в сатирической структуре романа. Главный материал для комического обличения М.А. Булгаков взял из обывательской околосредовой среды. В последнем романе автора показан московский быт 20-30-ых годов со всей его суетой, неустроенностью, подключённый к широкому историко-культурному контексту, – считает О. Кушлин. Писатель часто обращается к выражениям, ставшие крылатыми: а за квартиру Пушкин платить будет?; лампочку на лестнице, стало быть, Пушкин вывинтил?; как сквозь землю провалился и др. Сегодня люди употребляют эти фразеологизмы, и многие не знают, что этими ироничными высказываниями обязаны М.А. Булгакову.

Выводы. М.А. Булгаков использовал в романе приемы гротеска и сатиры, чтобы просто, но в то же время понятно, на конкретных примерах показать читателю недостатки человека и общества, научить распознавать несправедливость, хитрость, жадность, помочь читателю взглянуть на себя со стороны. Это способствует созданию оригинальной гротескной картины реальной действительности начала XX века.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДУЭЛЯНТА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 19 ВЕКА (ПО РОМАНУ А. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»)

Дудинова Н.А.¹, Рахуба Е.С.²

¹старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания *Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»*
dudinova_natalya@mail.ru

²студентка 2 курса *Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»*
kafedra_2010@mail.ru

Введение. В России дуэль появилась во времена Петра I, а первыми ее участниками стали иностранные офицеры в Немецкой слободе в 1666 году. В 1716 году Петр I в одной из глав "Устава воинского" запрещает дуэли, упоминая угрозу казни.

По определению Ю.М.Лотмана дуэль — это парный бой, который ведется по определенным правилам. Целью такого боя обычно является желание одним из участников восстановить свою честь, освободиться от позора и нанесенного оппонентом оскорбления.

Цель статьи - рассмотреть образ русского дуэлянта, изображенного А.С.Пушкиным в романе в стихах «Евгений Онегин».

Результаты исследования. События романа разворачиваются в первой половине 19 века в России. В произведении автор на первое место выносит суть и результат дуэли. Сам же обряд ставился на второе место. Александр Сергеевич ориентируется на дуэль в ее типическом варианте, а не ритуальном и светском. Поэтому, мы могли наблюдать как пушкинские дуэлянты в романе отличаются от тех идеалов, понятий, которые были привычны для дворянства 19-го века. Дело в том, что русский дворянин 18-19 века находился под влиянием двух регуляторов поведения в обществе и как гражданин (слуга государства), и как дворянин (закон чести). Перед государством он должен быть патриотом, что в некотором смысле также означало быть человеком честным. Дворянством же предусматривался некий идеал – человек бесстрашный и действующий по велению чести. Честь в данных случаях выступает основным направлением в становлении модели поведения русского дворянина, слуги государства (по Лотману Ю.М.). Это подтверждается строками из поэмы «Евгений Онегин»:

И вот общественное мнение!

Пружина чести, наш кумир!

И вот на чем вертится мир!

В каждом из образов дуэлянта в романе находим части того единого идеала русского дворянина. Герои имеют и показывают свои чисто человеческие пороки, которые словно оживляют их и приближают к реципиенту. Поэтому пушкинская версия дуэлянта будет отличаться от иных версий представления этого образа. Здесь свою роль играет и специфичность ситуации в романе, и характеры героев, и их взаимодействие.

Дуэль Онегина и Ленского в некоторых моментах отклоняется от общепринятых норм. Например, тот факт, что Онегин опаздывает. Опоздание на 15 минут равнялось уклонению от дуэли, а, тем самым, и потерей чести. Также тот факт, когда Онегин берет в качестве секунданта своего слугу:

Хоть человек он неизвестный,

Но уж конечно малый честный».

Такой поступок противоречил общепринятым положениям дуэльного кодекса, в котором указывалось, что по положению в обществе равными должны быть не только дуэлянты, но и их секунданты (посредники), роль которых была довольно велика. По мнению А.М.Ранчина, Онегин, возможно, совершает эту дерзость намерено, чтобы предотвратить поединок.

Вывод. Русский дуэлянт действительно был подвержен сильному влиянию «Закона чести», а, следственно, и общественному мнению, но в романе А. Пушкина этот образ противоречив со всех сторон. Мы замечаем, что образ русского человека и дворянина словно перекликаются и дополняют друг друга, создавая некий идеальный образ, что не свойственно дуэлянтам автора романа.

ОТРАЖЕНИЕ ФИЛОСОФСКИХ АСПЕКТОВ В ПОВЕСТИ-ПРИТЧЕ РИЧАРДА БАХА «ЧАЙКА ПО ИМЕНИ ДЖОНАТАН ЛИВИНГСТОН»

Пигнастая Д.Г.

*студентка 2 курса Евпаторийского института социальных наук (филиала)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
pignastdarya@mail.ru*

Введение. Современная литература содержит большое количество художественных произведений, касающихся психологии человека, его внутренних коллизий, переживаний, стремлений к лучшей жизни. К теме поиска смысла жизни, самосовершенствования с давних времен обращались такие писатели мировой и русской литературы, как А. С. Пушкин, А. Н. Островский, А. П. Чехов, У. Шекспир, Р. Брэдбери, А. де Сент-Экзюпери и другие. Учитывая социальные, бытовые, личностные аспекты развития общества в различные эпохи, авторы старались показать стремления отдельных персонажей к неизведанному, новому. Ричард Бах также создал художественный текст, в котором рассматривается идея самосовершенствования как главной цели в жизни человека.

Цель статьи - рассмотреть повесть-притчу Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» как произведение, в котором нашло отражение философское осмысление поисков смысла жизни.

Результаты исследования. Современный американский писатель, философ и публицист в своей повести-притче воплотил личные размышления по поводу духовной свободы человека и реализации собственных замыслов. В журнале «Путь к себе» Ричард Бах говорил, что «Чайка» была первым, что он вообще написал в своей жизни... получил мистический опыт: увидел, как вся эта история про чайку разворачивается перед глазами в полном цвете на очень широком экране.

Современный исследователь А. Башун в работе «О повести-притче Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон»» утверждает, что перед нами открывается завеса над тайными, сокровенными мечтами, которые в глубине своего сердца хранит каждый из нас – возможностью приобретения внутренней свободы, осмысленности жизни, широкого видения и понимания мира и бесконечности движения по пути совершенствования. Вместе с Джонатаном мы понимаем, что в этом мире нет ничего невозможного, все зависит лишь от силы духа и устремленности идущего.

В. Киреева, написав рецензию на книгу «Чайка по имени Джонатан Ливингстон», выделила основные идеи, заключенные в повести-притче Ричарда Баха, а именно:

- 1) Для нас не должно существовать никаких пределов;
- 2) Не приходи в уныние при расставании;
- 3) Смысл жизни в том, чтобы достигнуть совершенства и рассказать об этом другим.

Исследовательница указывала, что через притчу автор хочет в понятной каждому форме донести до нас очень важные вещи.

Произведение Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» имеет философский характер. Основная тема повести заключается в реализации главным героем своих желаний. Он представлен в образе птицы, для которой самосовершенствование является

смыслом жизни и которая все усилия прикладывает к осуществлению своих замыслов. Все старания героя были направлены на осуществление его мечты. Стоит отметить, что духовная составляющая Джонатана Ливингстона намного шире, чем у остальных чаек, обитавших на острове. Главный герой не боится бросить самому себе вызов, поставить цель, на выполнение которой потребуется большое количество внутренних и физических сил.

В. Шумилов также рассматривал образ целеустремленной птицы в произведении. Он утверждал, что создание такого персонажа – попытка человека устремиться к Богу, приблизиться к идеалу.

Композиционная сторона произведения направлена на раскрытие идеи воплощения собственных желаний. Повесть-притча состоит из трех частей, целью которой является формирование у читателя определенного образа мыслей в отношении основной идеи художественного текста. Первая часть посвящена идее свободы и способам ее достижения. Вторая направлена на рассмотрение совершенства личностных качеств. Третья повествует о стремлении людей, представленных в образе птицы, поделиться собственными знаниями о высшей истине с теми, кто этого желает. Таким образом, можно сказать, что повесть-притча «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» – попытка автора создать инструкцию по достижению идеальной жизни и обретению мечты, как одной из центральных категорий в жизни общества.

Основной философский смысл содержит в себе эпиграф к повести: «Истинному Джонатану – Чайке, живущей в каждом из нас...». Автор хочет сказать, что в каждой личности есть начало, которое способно подтолкнуть человека к новым свершениям. Способность изменить свою жизнь в лучшую сторону – врожденная особенность каждого индивидуума.

Джонатан Ливингстон является духовно развитым героем, которого интересует смысл жизни. Его нежелание «быть как все» выше его. Духовное развитие героя основывается на убеждениях в самореализации, поиске себя. В этом и заключается личная свобода героя – свобода в выборе действий. Его кредо по жизни – «Разбейте цепи, сковывающие вашу мысль, и вы разобьете цепи, сковывающие ваше тело...». Он считает, что все заложено в голове. Мысль целеустремленной личности равна действию. Птица хотела научиться летать как можно быстрее и делала все для своей мечты: Он изучал скорость полета и за неделю тренировок узнал о скорости больше, чем самая быстролетная чайка на этом свете.

Для осуществления идеи поиска смысла жизни автор вводит образ полета. На примере данного произведения полет – это символ свободы, открытости к приобретению нового опыта, самосовершенствованию. Также его можно охарактеризовать как ритм жизни человека. Кто-то летит быстро, стремясь к новым достижениям, а кто-то предпочитает спокойный и размеренный полет. Стоит заметить, что в главном герое наблюдается трансформация мировоззрения. Автор специально вводит переломный момент в жизни чайки, когда та решила сдаться по причине навешанного неверного общественного мнения: У меня нет выхода. Я чайка. Я могу только то, что могу... Мой отец прав. Я должен забыть об этом безумии. Я должен вернуться домой, к своей Стае, и довольствоваться тем, что я такой, какой есть, – жалкая, слабая чайка. Но желание преодолеть трудности ради обретения новых возможностей было сильнее чужого мнения. Он радовался тому, что будущее было заполнено до предела, оно сулило столько заманчивого! Тут рассматривается вопрос личной веры в достижение собственных результатов, которая сильнее посторонних осуждений. Проблема остальных чаек заключалась в том, что они не хотели выходить за рамки своего комфорта, при этом оставаясь узниками своих взглядов на жизнь. Джонатан Ливингстон смог преодолеть устоявшееся мнение о предназначении чайки, ставя личные идеи на первое место.

Герой воплощает в себе самые положительные качества – веры в себя, заинтересованности в личном самосовершенствовании. Духовная свобода персонажа заключается в таких словах: Джонатан понял, почему так коротка жизнь чаек: ее съедает скука, страх и злоба, но он забыл о скуке, страхе и злобе и прожил долгую счастливую жизнь. То же

самое касается и человеческого общества: секрет счастливой жизни заключается в реализации личных желаний и творении добра для окружающих.

Вывод. Проблемы, рассматриваемые автором, отражают общественные отношения и указывают на различное мировосприятие каждого человека. Композиция художественного текста состоит из частей, каждая из которой содержит определенную идею, касающуюся самореализации. Персонажи и события этого текста-аллегории служат для передачи представлений людей о мире. Образ чайки – это образ современного человека, ищущего свой путь в сложной жизни.

МОТИВ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ И ЕГО ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ

Махина В.В.

*студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
vika.artemenko98@mail.ru*

Введение. Мотив является многозначным понятием, используемым литераторами, публицистами и юристами в таких областях деятельности человека как литература, искусство, философия, психология, музыка, юриспруденция и даже биология. Каждый из исследователей, касающийся понятия «мотив», представлял его по-своему и вкладывал в него индивидуальный смысл, сообразно своим представлениям и доводам. Но какие бы смысловые оттенки не придавались этому термину в литературоведении и других сферах, его актуальность остается очевидной.

Цель нашей статьи – определить значение понятия «мотив» в литературоведении, изучить философско-психологические истоки мотива, происхождение и динамику мотивационной сферы человека.

Результаты исследования. При детальном разборе и анализе текста, чтобы лучше понять смысл, как правило, выделяют не только тему, идею, проблему, стиль, художественные детали и средства выразительности, но, для лучшего понимания написанного, определяют и мотивы, с которыми было создано то или иное произведение. Понятие «мотив» рассматривается в литературоведении с принципиально разных и противоположных друг другу точек зрения. Так, к примеру, в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова отмечено, что мотив – это побудительная причина, повод к какому-либо действию, а также проходящие через художественное произведение, творчество художника или через целое направление компоненты формы, элементы сюжета или темы, настроения. Схожесть со вторым определением мы можем проследить и в результатах научных исканий И. В. Силантьева, который утверждал, что мотив включает в себе идейное содержание произведения и служит выражением авторской позиции. Следует заметить, что мотив можно рассматривать в контексте всего творчества писателя, а не только как структурный элемент произведения и как литературоведческую категорию. Часто в творчестве того или иного автора можно выделить устойчивые мотивы, которые характеризуют его восприятие действительности и не выходят за рамки индивидуального сознания, таким образом, накладывая отпечаток на смысловое значение и содержание ряда произведений. Собственно, также и один мотив может служить для создания целой плеяды поэтических или прозаических произведений, которые будут направлены на достижение определенной идеи, которую хочет выразить автор, воздействуя на умы читателей.

Понятия «мотив» и «тема» перекликаются друг с другом, но не тождественны между собой. Тематика может варьироваться, а мотив в тексте закреплён и повторяется. Это его

отличительное и постоянное свойство. Каждому произведению присущ свой мотив, то есть то, что именно побудило писателя выбрать определенную тему, воспользоваться художественными средствами и создать текст, который должен послужить раскрытию задумки автора и, как следствие, сути произведения. В литературоведении существует точка зрения, что мотив может быть результатом аналитической деятельности читателя над конкретным произведением, то есть то, что сам толкователь представляет мотивом написанного или услышанного, какой подтекст и отправную точку подразумевает. Свойства мотива, по мнению Б. М. Гаспарова, вырастают каждый раз заново, в процессе самого анализа. Ведь от восприятия зависит и понимание, выведение смыслов и построение реальной картины изображаемого. Таким образом, мотив того или иного произведения кроется в идеалах и установках самого писателя, в замысле, обстоятельствах и условиях, которые побудили автора к этому замыслу, то есть то, что явилось основой и первопричиной.

Философский подход к изучению мотивов и мотивационной деятельности основан на совокупности достижений различных наук. К примеру, таких как социология и психология, дающих представление о существовании человека и его взаимодействии с окружением. Любая деятельность человека подразумевает под собой какое-то обоснование, то есть, чем было мотивировано то или иное явление. В «Советском энциклопедическом словаре» находим литературное, музыкальное и психологическое значение термина «мотив». Литературное определение представляет мотив как простейшую динамическую смысловую единицу повествования, музыкальное – как структурный элемент произведения, а с точки зрения психологии, мотивы – это побуждения, активные состояния мозговых структур, которые побуждают деятельность человека и указывают на то, ради чего она совершается. Иными словами, психология изучает ряд конкретных причин, которые предопределили поведение человека. Во внимание берутся факторы, повлиявшие на деятельность личности и её взаимоотношения с окружающим миром, взаимодействие с общественными и социальными структурами, межличностное общение. В основе многих поступков, решений и умозаключений лежат бессознательные процессы, управляющие его поведением, что свидетельствует о более глубоком уровне существования мотива к деятельности человека. А сознательно совершённый поступок тем более не может быть немотивированным. Например, в произведении Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» видимым мотивом совершенного Родионом Раскольниковым преступления была цель обогащения. Но, изучив внутренний мир героя, его чуткость и восприимчивость, его терзания, чаяния, мечты и обстоятельства, побудившие совершить столь ужасный проступок, мы видим, что им двигало желание создать светлое будущее для простых людей, а не корыстные цели. Но осуществление его великих планов, к сожалению, уже невозможно с таким тяжким грехом на душе.

Мотивы могут быть явными, а могут быть скрытыми или неверно установленными. Подтверждением тому является повесть Леонида Андреева «Иуда Искариот». Мотив предательства Иудой Иисуса Христа люди видели лишь в порочной сущности личности этого персонажа, его страсти к деньгам и в зависти к непорочности сына Божия. Однако, при глубоком осмыслении его поступка, а, впоследствии, его страданий и самоубийства, мы можем увидеть другие завуалированные мотивы. Всё находится в цепной связи, предпосылки рождают причины, причины определяют ход событий и приводят к неминуемому результату.

В «Новейшем философском словаре» находим схожую трактовку с психологическим значением явления «мотив». Так, в нём указано, что мотив – это одно из понятий, описывающих сферу побуждения субъекта к деятельности – наряду с потребностями, интересами, установками, эмоциями, инстинктами. Мотив может пониматься как предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность и поступки, или как причина, лежащая в основе выбора действий и поступков и объясняющая их. Мотивирующими факторами могут выступать влечения, привычки, импульсы и эмоции. Любой поступок, отношение, признание, интерес несут в себе мотив. Мотив поведения зависит от состояния человека, в котором совершается то или иное действие. Э. Берн в своей знаменитой книге «Игры, в которые играют

люди» объяснял поведение человека, используя, как основу, собственную теорию транзакционного анализа. Психологическое состояние человека зачастую дает возможность судить о мотивах содеянного, учитывая возраст, положение, ощущение, состояние психики и индивидуальные особенности человека. Э. Берн считал саму жизнь игрой с предсказуемым результатом и скрытыми мотивациями.

Выводы. Проблема мотивов и мотивации остается актуальной и на сегодняшний день, но поддается изучению лишь в теории, так как в практической деятельности этот феномен трудноисследуем. Понятие «мотив» в литературоведении, как итог совокупности определений, представляет собой замысел самого автора относительно написанного текста. Мотив раскрывается благодаря действию литературных героев в произведении, которые являются выразителями и проводниками идей писателя.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРИНЦИП «ЖИЗНИ ДЛЯ ДРУГОГО» КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ГАЗДАНОВА

Горюнов В. В.¹

*¹магистрант кафедры филологических дисциплин
и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского»*

научный руководитель: Шалина М.А.

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин
и методик их преподавания
pervoe-slovo@list.ru

Введение. Экзистенциальная проблема смысла жизни является основной в творческой рефлексии Гайто Газданова. Принимая смерть в качестве неизбежного итога всякой экзистенции, писатель анализирует различные способы человеческого существования с целью обнаружить универсальные ценности, способные преобразить личность и привести её к состоянию полноты бытия и осмысленности собственной деятельности. Актуальность работы заключается в том, что целостное видение Газдановым человека и смысла его жизни нуждается в научном осмыслении, между тем пока не получило масштабного отражения в исследовательских трудах.

Цель работы – выявить аксиологические доминанты в художественном мире Гайто Газданова и приблизиться к формулировке его концепции человека.

Результаты исследования. Каждый герой Газданова, независимо от того, главный ли он или второстепенный, олицетворяет собой определенный способ существования, что, однако, не означает невозможность кардинальной метаморфозы в ходе развития сюжета. В процессе анализа характеров персонажей был выявлен доминирующий принцип, который позволяет осуществить их систематизацию. Этим принципом является смерть и родственная ей идея душевной неподвижности, сформулированная Газдановым. Персонажи, осуществляющие рефлексия, имеющие обострённое восприятие жизни и стремящиеся к духовному самопреобразованию, максимально приближаются в творческом мире писателя к образу осмысленного существования. Однако истинной полноты бытия достигают герои, осуществляющие *экзистенциальную коммуникацию*, сущность которой выразил Карл Ясперс в работе «Смысл и назначение истории»: «Человек <...> находит в мире другого человека как единственную действительность, с которой он может объединиться в понимании и доверии.

На всех ступенях объединения людей попутчики по судьбе, любя, находят путь к истине, который теряется в изоляции, в упрямстве и своеволии: в замкнутом одиночестве».

Мотив поиска смысла в другом человеке типичен для художественного мира Газданова. Он возникает уже в первом романе автора «Вечер у Клэр», эпиграфом которого является цитата из «Евгения Онегина»: «Вся жизнь моя была залогом / Свиданья верного с тобой». Экзистенциальная коммуникация, сопровождаемая чувством подлинного бытия, возникает между Сережей и Лизой в романе «Полёт» (эпизод «бури»). Однако в названных произведениях внешние обстоятельства не позволяют обрести героям единство: в первом случае связь разрушается из-за душевных качеств Клэр; во втором – из-за эгоизма Лизы и её связи с Сергеем Сергеевичем.

В «Ночных дорогах» основное внимание Газданов уделяет социальному пространству, в частности, «парижскому дну». Мотив устремленности к другому в этом романе является имплицитным. Он связан с автобиографическим образом таксиста, созерцающего человеческое существование. В романе «Призрак Александра Вольфа» пограничная ситуация персонажа разрешается, когда герой, защищая Елену Николаевну, убивает своего двойника – Вольфа.

В «Пилигримах» и «Пробуждении» мотив жизни для другого, противопоставляемый эгоцентризму, трансформируется в образ «*живущего для другого*», что венчает газдановский поиск способа существования, могущего стать апологией жизни с её абсурдностью вследствие неизбежности конца.

Выводы. Художественная антропология Гайто Газданова органична ключевым установкам экзистенциальной философии. Всякий человек, по убеждению философов-экзистенциалистов, пытается найти решение проблемы смерти и смысла существования или отстраниться от них, создав себе «какое-то подобие жизни».

Исследование в романах Газданова моделей поведения, обуславливающих движение от неподлинного бытия к подлинному, позволило нам сделать вывод о концепции человека, которая воплощает собой ответ автора на вопрос о смысле существования. И таким ответом становится ключевой в художественной антропологии писателя образ *человека, живущего для другого*. Это личность, не только противостоящая инерции и конформизму, но и способная к творческому обретению *себя в другом* в процессе экзистенциальной коммуникации – диалога, доверия, любви, жертвенности.

Важным является и еще одно сделанное наблюдение: являясь представителем атеистического экзистенциализма, Гайто Газданов в процессе творческой эволюции приближается к экзистенциализму религиозному, где смысл человеческого существования заключен в глубинном духовном общении «Я» с другим, в служении и самопожертвовании.

КОЛОРЕМА «ЧЕРНЫЙ» В ЛИРИКЕ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ

Нигаи А.В.

студентка Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет В. И. Вернадского», кафедра филологических дисциплин и методик их преподавания.

научный руководитель канд. педагогических наук, доцент, Картавая Ю.К.

albina.albina1998@mail.ru

Введение. Лексемы для обозначения черного цвета встречаются в лирических произведениях М. И. Цветаевой довольно часто. Это популярный, эмоционально насыщенный цвет, в семантике которого преобладает негатив, хотя есть и нейтральные аспекты, даже положительные.

Целью работы является определение значения и символизма черного цвета в лирике М. И. Цветаевой.

Результаты исследований. В проанализированных нами стихотворениях М. И. Цветаевой лексемы для обозначения черного цвета представлены большим количеством разнообразных лексических вариантов, чем его оппонент – лексема белый. Лексемы с семантикой черного цвета, как и лексемы с семантикой белого цвета, являются базовыми не только для русского языка, но и для многих других языков мира.

Черный цвет очень важен для мировой культуры, в частности славянской. Это – цвет-знак. Чаще всего он связывается с негативом: темнотой, ночью, злом, смертью, трауром, адом, хаосом, страхом, болезнью, грехом, раскаянием (особенно в средневековом искусстве), мистикой, небытием, потусторонним миром, тишиной и пустотой.

Эта колорема воспринимается как депрессивная, мрачная, подавляющая, особенно в большом количестве; может настраивать на агрессию и конфликты. Черный цвет почти не упоминается в колыбельных, чтобы не навлечь на ребенка беду. Однако он имеет и некоторые положительные черты: символизирует постижение, женское начало («инь» в китайской философии), внутреннюю свободу (в восточной культуре и культуре хиппи), в Японии – даже радость.

Черный цвет придает уверенности, решительности, помогает сосредоточиться. Он является универсальным цветом элегантности. В геральдике черный цвет символизирует осторожность, мудрость, постоянство в испытаниях, а в эзотерике – первоначальную мудрость со Скрытого Источника. Черный цвет в обрядах символизирует завершение определенного этапа, распад, упадок.

Черный цвет у многих народов является традиционным цветом траура. Интересно, что эта традиция уходит корнями еще в Древний Египет: родственники умершего красили свои лица в черный цвет, чтобы завистливая душа покойника не могла узнать их и навредить им.

Анализ лирических произведений М. И. Цветаевой позволил выявить наличие таких колорем этого микрополя: *черный, чернота, чернозем, чернеть, чернокнижница, чернобровый, чернорабочий*. Компоненты микрополя *черный* активны в сфере деривации, образуют словообразовательные цепи, однако неактивны в сфере создания оттеночных колорем.

Указанные цветоименования различаются по:

– частеречной принадлежности (прилагательные: *черный, чернобровый* и др.; существительные: *чернота, чернозем, чернокнижница, чернорабочий* и т. п.; глаголы: *чернеть*);

– степенью деривации (*черный* → *чернота*, *черный* → *чернеть*);

– сложностью образования (*черный* – простая, однокомпонентная лексема, *чернобровый* – сложная, двухкомпонентная);

– наличием нецветового компонента (*чернорабочий*);

–сферой употребления (*черный* – общеупотребительная колорема с широкой лексической валентностью, *чернокнижница* – специфическая колорема с узкой лексической валентностью).

Компоненты микрополя *черный* активны в сфере деривации, образуют словообразовательные цепи, однако неактивны в сфере создания оттеночных колорем (почти все имеющиеся лексемы являются различными вариантами базовой, ядерной колоремы этого микрополя).

В прямом значении лексемы с семантикой черного цвета употребляются М. И. Цветаевой для описания:

–характера окраски:

Платье – шелковым, *черным* панцирем,

Голос с чуть хрипотцой цыганскою...

–физических явлений:

Черной полночью кому бы

Страшно ни клялась...

–внешности человека:

Голубиный рокот тихий

Черные глаза Стрельчихи.

–растения и их части:

Есть *черный* тополь, и в окне – свет...

Сочетаемость некоторых лексем с цветоименованием *черный* является типичной, традиционно устоявшейся для русского языка: например, *черная земля*. На основе этого словосочетания образуется лексема *чернозем*. Эта колорема одновременно указывает и на окраску, и на источник его происхождения, а, следовательно, на мотивационную основу колоремы, в основе которой лежит черная окраска почвы:

Я – деревня, *черная* земля.

Ты мне – луч и дождевая влага.

Ты – Господь и Господин, а я –

Чернозем – и белая бумага!

К этой же категории относится и выражение *черная ночь*, которое для художественной литературы стало почти традиционным. В подобных случаях *черный* наравне с белым выступает как своего рода абсолют, универсалия, что при определенных условиях может обозначать все цвета одновременно и ни одну конкретно, выступая при этом медиумом между такими понятиями, как цвет и свет.

Выводы. Компоненты лексико-семантического микрополя *черный* различаются по частеречной принадлежности, ступени деривации, лексической вариативности, сложности образования и т. д. В прямом значении они используются в описаниях физических явлений, человеческой внешности, одежды, растений, природных материалов и разнообразных реалий материального мира.

Итак, лексемы с семантикой черного цвета являются достаточно популярными в языке поэзии М. И. Цветаевой. Они активны в деривации и образуют длинные словообразовательные цепи, однако не имеют неродственных синонимов (названий оттенков), образованных от другого корня

РУССКИЕ ФАМИЛИИ: К ВОПРОСУ СЕМАНТИКИ

Новодран Т.В.¹, Картавая Ю.К.²

¹ обучающаяся Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
novodran.tatiana@yandex.ru

² к.п.н., доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
julia.kartavaya@yandex.ru

Введение. На сегодняшний день ономастика – это наука, объединяющая множество интересов и методик гуманитарных, философских, а также естественных наук. Она развивается при помощи лингвистов и литературоведов, фольклористов и историков языка, социолингвистов и философов-логиков, социологов, географов, психологов, этнографов, мифологов и др.

Подбор имени издревле происходит в границах культурной идеологии, которая попросту настаивает на воплощении конкретных замыслов, имеющих отношение к таким важным вопросам, как тождественность, политика, географическое место и сообщество, так же как макротемы, относящиеся к языческой принадлежности, полу, ориентации, событиям и культуре. Все же следует принять то, что весомое число занимательного и важного в рассмотрении деятельности личных имен в определенных сферах еще не привело к созданию благозвучной и логической концепции прикладной ономастики, что обуславливает актуальность ее изучения.

Повышенный интерес к системе личных имен, а именно, антропонимов, определяется их обособленным положением в языке. Имена собственные, фамилии и прозвища людей, вне всякого сомнения, считаются частью лексической системы и поэтому развиваются и функционируют по языковым законам. И вместе с тем, кроме лексического элемента, личные имена в свое понятийное содержание более ясно включают исторические, социальные и этнографические сведения и при этом достаточно чутко и весьма рьяно отзываются на всякие преобразования, которые происходят в обществе.

Цель работы – охарактеризовать русские фамилии с позиции происхождения и семантики в свете современного языкознания.

Результаты исследований. В современной русской антропонимии, отличающейся от европейской традиции, выбор имен происходит на основании памяти о человеке, которому именуемый человек или тот, кто выбирает для него имя, чем-то обязан.

Что касается современных фамилий, то можно выделить наличие следующих групп:

1. Фамилии, связанные с именем или прозвищем, производными от них единицей, переданные будущими поколениями отчествам (рус. *Петров – Петр, Гончаров – Гончар, Кравцов – Кравец*);

2. Фамилии, сформировавшиеся благодаря владениям некоторыми территориями или происхождению из какого-либо города, местности (*Белозерский, Москвитин, Кировский, Костромитин, Гомельский*) и др.

3. Формулирование фамилий в связи с обычаем перевода греческих и латинских имен, например, *Тихон, Карп, Макар, Феофан, Павел, Спиридон* – которые стали главной составляющей для фамилий *Тихонов, Карпенко, Макаренко, Феофанов, Павлов, Спиридонов* и др.

Таким образом, структурные формулы разнообразных видов современных антропонимов различаются количеством компонентов и словообразовательных элементов. Любой русский антропонимикон образует имена на основе тех средств, которые есть в языке. Антропонимы на современном этапе остаются вторичными, т.е. возникают на базе апеллятивной лексики современного русского языка.

Семантический анализ фамилий скрывает большие трудности, связанные с изменением первоначальных фамильных основ, внешней обманчивой простотой этимологий,

возможностью подмены значения фамилий лексико-семантическими разрядами слов, от которых они образованы. Попытки построить семантическую классификацию фамильных именованных многочисленны. Выдающийся антропонимист Б. Убенгаун в работе «Русские фамилии» предлагал следующую классификационную схему:

- 1) фамилии, образованные от крестильных имен;
- 2) фамилии, образованные от названий профессий;
- 3) фамилии, образованные от географических названий;
- 4) фамилии, образованные от прозвищ.

Семантическая классификация В. А. Никонова в работе «Введение в топонимику» включает в себя 6 групп фамильных именованных: патронимичные, принадлежностные, владельческие, земляческие, церковные, прозвищные, причем четыре последние группы охватывают специфически ограниченный круг людей. Большое внимание исследованию разнообразия фамильных основ уделяют А. В. Суперанская и А. В. Суслова в работе «Современные русские фамилии».

Для классификации ядер нынешних русских фамилий они употребляют термин «лексическое поле». Исследование ядер фамилий предоставляют весомые сведения, интересующие историков, этнографов, социологов и лингвистов. Сопоставляя лексические поля, по которым распространяются ядра фамилий в разных языках, следует сделать заключения о схожести или, наоборот, отличии национальных культур отдельных народов.

Лексические поля фамилий отражают биологические (*Живаго, Мертвый*) и физиологические (*Голованов, Шурик, Хрипунов*) свойства человека; черты характера и особенности ума (*Крикунов, Тихий, Задиристый, Лжецов*); наименования должностей, профессий, званий (*Пастухов, Плотников, Сапожников*); родство (*Бабкин, Внуков, Вдовин*); животный и растительный мир (*Волков, Зайцев, Коток, Дубов*) и т.д. В пределах лексического поля фамилия, как и любая другая лексема, приобретает особое языковое свойство – значимость становится членом лексической системы языка.

Выводы. Анализ характерных признаков русских фамилий и полученные результаты практической работы позволили сделать такие выводы. Личные имена подвергаются непрерывному историческому изменению под воздействием самых различных лингвистических и внелингвистических факторов. Наряду с общими преобразованиями, затрагивающими всю национальную специфику антропонимики народа, в процессе «имятворчества» наблюдается множество частных изменений.

По нашему мнению, рассмотренные антропонимы являются интересным лексическим и этнографическим материалом, который целесообразно использовать во время изучения истории языка, культуры народа или определенного города или местности, образа жизни людей, их традиций, обычаев, а главное – языковых особенностей. Фамилия – эпохальная разновидность, возникновение и эволюция которой было предопределено социально-экономическим прогрессом общества.

Таким образом, антропонимы являются главным способом отражения национальной культуры, которая обнаруживает представление в структуре формальной формулы именованного, отборе вокативных и квалитативных форм во всем антропонимиконе народа.

КУПЕРОВСКИЕ АНТРОПОНИМЫ: СТРУКТУРНЫЙ АСПЕКТ

Ерастова А.В.¹, Картавая Ю.К.²

¹обучающаяся Евпаторийского института социальных наук КФУ

²к.п.н., доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
sashaerastova@mail.ru

Введение. Антропоним, как языковая единица, связан с культурой, традициями и историческими событиями того или иного народа. Структура антропонимов заслуживает пристального внимания. Свои исследования в области антропонимики, а также непосредственно структуры антропонимов, проводили В. В. Анисимова, Н. А. Ахренова, Л. Б. Бойко, И. И. Воронцова, И. А. Жураева, Г. Б. Мадиева, В. В. Никонов, Н. В. Подольская, И. А. Сёмина, А. В. Суперанская, В. И. Супрун, С. В. Фуникова и многие другие. При этом структурные особенности антропонимов в тексте романа Д. Ф. Купера «Последний из могикан» не были предметом отдельного исследования. В нашей работе мы постарались раскрыть структурную специфику индейских антропонимов, используемых Д. Ф. Купером как одним из средств, выражающих особенность жизни индейцев.

Целью работы является исследование основных структурных особенностей антропонимических единиц в романе Д. Ф. Купера «Последний из могикан».

Методом сплошной выборки нами было отобрано 19 индейских антропонимов, отличающихся по частотности употребления в тексте. Так, наиболее частотными выступают следующие три: Ункас (употреблено 280 раз), Соколиный Глаз (270) и Магуа (234). Согласно их структуре, можно поделить на три группы.

В первую группу входит 7 антропонимов: *Лев, Лисица, Магуа, Маниту, Пейшенс, Ункас* и *Чингачгук*. Их отличительной чертой является то, что они состоят из одного слова.

Вторую группу образуют антропонимы-имена и антропонимы-прозвища, состоящие из двух слов: *Быстроногий Олень, Великий Дух, Великий Змей, Великий Отец, Длинный Карабин, Соколиный Глаз, Седая Голова, Твердое Сердце, Хитрая Лисица, Шаткий Тростник, Щедрая Рука*.

Третью группу образует один антропоним, который пишется через дефис: *Уиссе-ентуш*.

Следует отметить, что все представленные во второй группе антропонимы образованы по одной схеме: прилагательное + существительное. При этом три антропонима, входящие в эту группу образованы по подсхеме прилагательное «Великий» + существительное (*Великий Дух, Великий Змей, Великий Отец*).

Наиболее продуктивной является подсхема качественное прилагательное + существительное. По ней образовано 7 антропонимов из второй группы (*Быстроногий Олень, Длинный Карабин, Седая Голова, Твердое Сердце, Хитрая Лисица, Шаткий тростник, Щедрая Рука*).

Следует ответить, что антропонимы из второй группы, образованные по схеме прилагательное «Великий» + существительное, также входят в подсхему качественное прилагательное + существительное.

По подсхеме притяжательное прилагательное + существительное образован только один антропоним (*Соколиный Глаз*).

Кроме того, среди всех отобранных антропонимов можно выделить группу варваризмов, то есть, согласно «Толковому словарю С. И. Ожегова», заимствованные слова «из чужого языка..., построенные по образцу чужого языка...». К варваризмам относятся: *Магуа, Маниту, Пейшенс, Ункас, Уиссе-ентуш* и *Чингачгук*. Также можно выделить группу антропонимов, представляющих собой кальку, или, согласно «Словарю русского языка С. И. Ожегова», «слово..., образованное путем буквального перевода иноязычного слова...». В эту группу входят: *Быстроногий Олень, Великий Дух, Великий Змей, Великий Отец, Длинный Карабин,*

Соколиный Глаз, Седая Голова, Твердое Сердце, Хитрая Лисица, Шаткий Тростник, Щедрая Рука.

Также следует отметить, что такие антропонимы как *Лев, Лисица* или *Быстроногий Олень, Шаткий Тростник* являются результатом процесса онимизации, так как в их состав входят имена нарицательные, вне данного текста называющие вид животного, растения и т.д.

Результаты исследований. Среди всех отобранных антропонимов нами были выделены три группы, в которые были определены антропонимы, состоящие из одного или двух слов. Третью группу представляет один сложный антропоним, который пишется через дефис. Также были выделены продуктивные схемы образования антропонимов во второй группе. Кроме того, нами было выявлено, что часть антропонимов является варваризмами, а другая калькой, а также некоторые образованы путем онимизации.

Выводы. Проанализировав отобранный методом сплошной выборки языковой материал, мы можем сделать вывод, что спецификой индейской антропонимии романа Д. Ф. Купера «Последний из могикан» является наличие антропонимов, состоящих из одного слова, двух слов, а также с написанием через дефис. Все антропонимы, состоящие из двух слов, образованы по схеме прилагательное + существительное. При этом данная схема содержит в себе несколько подсхем. Наибольшее количество антропонимов, входящих во вторую группу, образовано по подсхеме прилагательное «Великий» + существительное. Также наиболее продуктивным является образование антропонимов по схеме качественное прилагательное + существительное. Важно отметить, что часть антропонимов представляют собой группу варваризмов, остальные являются кальками. Также некоторые антропонимы представляют собой результат процесса онимизации. Однако спецификой антропонимов в романе является не только их структура, но и семантика. Поэтому дальнейшее исследование мы продолжим в области семантического аспекта антропонимов, используемых Д. Ф. Купером в романе «Последний из могикан».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Эюпова Ф.И.

*студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
eyupovaf@mail.ru*

Введение. Психологические особенности обучения старших дошкольников иноязычному общению исследовались В. А. Артемовым, И. А. Зимней, Н. И. Жинкиным, И. Н. Политовой, Н. С. Рождественским, Г. И. Щукиной, С. Andrade, L. Cameron, M. Nikolov, J. W. F. Piaget, S. Pinker, M. Potts, S. Witter. Тем не менее, многие характеристики и способности старших дошкольников к иноязычному речевому общению требуют дальнейшего уточнения.

Цель исследования – систематизировать психологические особенности обучения старших дошкольников иноязычной диалогической речи.

Результаты исследования. В дошкольном возрасте ребенок активно усваивает язык, в этот период происходит становление и развитие всех сторон речи – фонетической, лексической и грамматической. Исследования Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, В.И. Павловой, Д.Б. Эльконина свидетельствуют о том, что развитие устной речи в дошкольном детстве закладывает основы дальнейшего успешного обучения в школе. В работах Л.С. Выготского,

А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, О.С. Ушаковой отмечается, что раннее обучение родному языку влияет на то, насколько свободно ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Различные аспекты раннего изучения иностранных языков рассматриваются Ш.А. Амонашвили, В.А. Артемовым, Е.С. Беловой, Н.Д. Гальсковой, А.А. Леонтьевым, Е.И. Негневицкой, Н.Н. Нечаевым, Н.А. Тарасюк, А.Н. Утехиной. Анализ работ указанных авторов позволяет сделать вывод, что раннее изучение иностранных языков положительно влияет на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и на общее развитие ребенка. Сформированность языковых и речевых механизмов родного языка способствует более осознанному овладению иностранным языком в дошкольный период.

Исследования Е.И. Матецкой, Е.И. Негневицкой, А.П. Пониматко, А.Н. Утехиной показывают, что дети лучше всего запоминают то, что им интересно и имеет для них эмоциональную значимость. Э.П. Комарова и Е.Н. Трегубова, исследуя феномен эмоциональности в целостном обучении иностранному языку, приходят к выводу о положительном воздействии театральной, музыкальной, литературной и других видов деятельности детей на развитие их личностных особенностей и на возникновение интереса и желания к изучению иностранного языка. Таким образом, эмоциональный фактор в целом имеет большое значение в процессе обучения иностранному языку.

В дошкольном детстве происходят существенные изменения в физическом и психическом состоянии ребенка. Как показывают исследования Г.С. Абрамова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.А. Люблинской, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой, Д.Б. Эльконина, R.C. Atkinson, такие психические процессы как память и мышление претерпевают наибольшие изменения.

М.В. Гамезо, Р.С. Немов, Л.А. Першина отмечают, что к началу дошкольного детства складываются основные механизмы долговременной памяти, одним из которых является ассоциативная связь запоминаемого материала с эмоциональными переживаниями. При этом развитие процессов памяти дошкольника напрямую зависит от интереса ребенка к выполняемой им деятельности и мотивации этой деятельности.

Д.Б. Эльконин указывает, что в старшем дошкольном возрасте игровые мотивы повышают эффективность произвольного запоминания. Использование игровых методик позволяет создать наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли.

Исследователи связывают развитие памяти с развитием мышления у детей. Так, Е. О. Смирнова в умственном развитии дошкольников выделяет такие взаимосвязанные формы мышления как наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое. Возникновение наглядно-действенного мышления связывают с практическими действиями детей. К концу дошкольного возраста складывается третья форма мышления – логическая, которая характеризуется умением оперировать абстрактными категориями и устанавливать различные отношения, которые не представлены в наглядной форме.

Развитие мышления, в первую очередь наглядно-образного, стимулируют сюжетно-ролевые игры, особенно игры с правилами, что необходимо использовать при планировании занятий с дошкольниками по изучению иностранного языка.

Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии, ее изучение обусловлено необходимостью анализа источников побудительных сил деятельности и поведения человека. Существуют различные подходы (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон, К. Lewin, А.А. Maslow) к изучению мотивации, трактовке ее сущности.

Как отмечает А.Г. Громов, потребности, ценностные ориентиры, интересы как составляющие мотивационной сферы различны на разных этапах возрастного развития. Л.И. Божович считает, что в старшем дошкольном возрасте дети начинают мечтать о школе и выражают желание учиться. Старший дошкольный возраст также характеризуется интересом

к творчеству и к новым видам деятельности. Потребность во внешних впечатлениях, желание пополнить свой опыт новыми сведениями об окружающем мире обуславливает формирование познавательного интереса старших дошкольников, а формирование интереса активнее происходит в процессе деятельности.

Для старших дошкольников характерно желание изучать иностранный язык, уметь общаться на нем. Мотивационные особенности обучения старших дошкольников иностранному языку проявляются также в том, что старшим дошкольникам свойственна игровая мотивация, которая делает любые языковые единицы коммуникативно-ценными.

Выводы. Организованное обучение в период дошкольного детства способствует упорядочению впечатлений, которые ребенок получает из окружающего мира. В процессе такого обучения происходит интеллектуальное развитие дошкольника, ускоряются темпы его индивидуального развития, развивается любознательность, наблюдательность и сообразительность, создаются предпосылки для развития социально-нравственных качеств личности. Развитие речи в дошкольном детстве выступает одной из центральных задач воспитания. Развитие памяти в дошкольном возрасте характеризуется переходом от непроизвольного к произвольному запоминанию и припоминанию. Мышление переходит от наглядно-действенного к наглядно-образному и, в конце периода дошкольного детства, к логическому мышлению. Мотивы поведения и деятельности дошкольников связаны как с личностными, так и с социальными аспектами их жизни.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХРОНОТОПА КИНО- И ЛИТЕРАТУРНОГО ДИСКУРСА

Адамчук А.А.

*студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
stasya.adamchuk@mail.ru*

Введение. В художественном дискурсе наиболее целостно и эффективно отражаются, транслируются и сохраняются аксиологические ориентиры эпохи и нации. Однако сегодня художественная литература как фактор формирования картины мира уступает свои позиции массовым видам искусства, использующим преимущественно аудио-визуальный канал поступления информации, в частности, кино и телевидению. Вышесказанное актуализирует сопоставительный анализ хронотопа кинодискурса и литературного дискурса, поскольку именно хронотоп является основополагающей категорией осмысления человеческого бытия, отражающей систему взаимоотношений человека с окружающей его действительностью.

Цель исследования – сопоставить специфику хронотопов литературного дискурса и кинодискурса.

Результаты исследования. Под дискурсом понимается речевая деятельность, формирующая вербальное пространство между участниками определенной деятельности, и текст как результат такой деятельности с учетом его коммуникативных и экстралингвистических характеристик. Художественная литература является результатом словесного творчества, и ее единственным инструментом выступает слово, реализующее иной диапазон функций в контексте литературы по сравнению с его функциями в других коммуникативных сферах. В.А. Андреева, понимая литературный дискурс как процесс опосредованного временем и пространством взаимодействия автора и читателя, подчеркивает центральное место текста в нем и называет текст единственным гарантом литературного дискурса. По мнению Н.А. Николиной, внутритекстовая действительность в художественном

тексте имеет креативную природу, поскольку создается творческой энергией и воображением автора, и носит условный характер. К наиболее важным особенностям текстов художественной литературы А.В. Кравченко относит функционирование языка в качестве инструмента и материала искусства. В.Е. Чернявская рассматривает литературный дискурс как коммуникативно-прагматическую стратегию текстообразования, определяющую отношение художественного мира к действительности, которое реализуется в субъективно-ценностном аспекте хронотопа, обуславливающего жанровые модификации и композиционные особенности литературного произведения.

Благодаря своему философскому, историко-культурному, мировоззренческому и жанрообразующему потенциалу, хронотоп выступает как комплексная характеристика, отражающая особенности художественного метода моделирования реальности и обуславливающая особенности индивидуального стиля автора как модификации своеобразия национального мышления. Выделяют следующие функции хронотопа литературного дискурса: обеспечение художественного единства литературного произведения в его отношении к реальной действительности; организация пространства произведения; создание соответствующих локально-темпоральных ассоциаций в сознании читателя. Хронотоп выступает в качестве формы объективации авторского сознания, так как участвует в создании иллюзии реальности художественного мира. Выражение авторской позиции через пространственно-временную организацию текста осуществляется посредством связи хронотопа с такой формой субъективации авторского сознания как повествователь. Компонентами хронотопа литературного дискурса выступают художественные время и пространство, или смоделированная вербальными средствами действительность в ее пространственно-временных координатах.

И художественное время, и художественное пространство могут носить конкретный и абстрактный характер. Абстрактный хронотоп обладает большим уровнем условности, он никак не влияет на художественный мир произведения, не связан с особенностями действия. Конкретный хронотоп, напротив, связывает изображенный мир с различными реалиями и влияет на всю структуру произведения. Пространство характеризуется как открытое или закрытое, целостное или дискретное. В литературном дискурсе образ превалирует над действительностью, и в этом абстрактном контексте развивается герой. Образ человека в художественном мире всегда существенно хронотопичен, так как время и пространство определяют направление отношений человека с миром. Мир героя, мир автора и мир читателя соотносятся, образуя своеобразное пространственно-временное целое. Происходит опосредованная временем и пространством коммуникация, в которой коммуникантами выступают читатель и автор, представленный в художественном тексте повествователем и персонажами.

Киноиндустрия на сегодняшний день заняла лидирующую позицию по степени влияния на аудиторию, оттесняя художественную литературу на второй план. Передача информации, которую раньше получали через печатную литературу, сейчас обретает кинематографическую форму. В лингвистике язык кинематографии рассматривается как разновидность текста. В научной литературе используются термины «кинодискурс», «кинотекст», «кинодиалог», однако самым распространенным является термин «кинодискурс». Г.Г. Слышкин и М.А. Ефремова определяют «кинотекст» как постановочный кинофильм, состоящий из особым образом организованных и находящихся в неразрывном единстве движущихся и статических образов, устной и письменной речи, шумов и музыки. Под кинодиалогом В.Е. Горшкова понимает вербальный компонент художественного фильма. А.Н. Зарецкая рассматривает кинодискурс как связный текст, являющийся вербальным компонентом фильма, в совокупности с невербальными компонентами – аудиовизуальным рядом этого фильма. Следовательно, кинодискурс – более широкое понятие, чем кинотекст и кинодиалог, именно в нем происходит окончательная интерпретация смысла, заложенного в фильме. При

этом кинотекст является фрагментом кинодискурса, а кинодиалог становится составляющей кинотекста.

Хронотоп как составляющая структуры кинодискурса является формой выражения авторского сознания, участвует в создании иллюзии реальности художественного мира. Выражение авторской позиции через пространственно-временную организацию кинодискурса осуществляется посредством связи хронотопа со зрителем. Компонентами хронотопа кинодискурса выступают сценарий, или кинотекст, кинодиалог, кинообраз, субтитры, которые выступают письменной реализацией киноречи. Мир персонажа, мир автора и мир зрителя соотносятся, образуя своеобразное пространственно-временное целое. Основными особенностями хронотопа кинодискурса являются: интертекстуальность; полилинейное развертывание сюжета; диалогичность; языковые и неязыковые составляющие; аудио-символы (в связи с огромной ролью музыки в киноиндустрии); информативность. В отличие от хронотопа литературного дискурса, хронотоп кинодискурса может воздействовать на зрителя не только художественным текстом. Здесь текст передается в виде диалогов, которые мы можем не только слышать, но и наблюдать визуально экстралингвистические компоненты коммуникативной ситуации.

Выводы. Отличительными особенностями хронотопа кинодискурса по сравнению с хронотопом литературного произведения являются: прагматичность; интертекстуальность; полилинейное развертывание сюжета; диалогичность; языковые и неязыковые составляющие; аудио- и видео-символы; более высокая информативность видео и аудио-ряда по сравнению с вербальным; доминирование интерпретации коллективного автора (режиссера, сценариста, читателя) над интерпретацией зрителя, восприятию которого предлагаются готовые, а не мысленно конструируемые им, как при чтении литературного произведения, приметы времени и пространства в их художественном единстве.

ПРОБЛЕМАТИКА И ХРОНОТОП РОМАНА К. ВОННЕГУТА «КОЛЫБЕЛЬ ДЛЯ КОШКИ»

Безклеяная С.Н.

*студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
bezkleynayas@mail.ru*

Введение. В американском и отечественном литературоведении нет единогласия ни в отношении принадлежности К. Воннегута к определенному литературному направлению, ни по поводу жанровой принадлежности романов писателя. Ряд исследователей (Н. Ф. Овчаренко, М. Mendelson, P. J. Reed) относят их к научной фантастике, другие (С. Диннита, А. Хотов, В. Johnson) – к черному юмору, трети (А. М. Жматова, А. Gretchen) – к неоавангардизму или постмодернизму. Многие исследователи утверждают, что К. Воннегут образовал новый литературный стиль, парадоксально сочетающий научную фантастику с юмором и моральной значимостью, привнесший это сочетание в серьезную литературу. Тем не менее, тенденции литературоведческой рефлексии творческого наследия К. Воннегута остаются противоречивыми, что свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения творческого метода автора, выявления и систематизации специфических черт поэтики его произведений.

Цель статьи – выявить специфику проблематики и хронотопа романа К. Воннегута «Колыбель для кошки».

Результаты исследования. Успех романа К. Воннегута «Колыбель для кошки»

объясняется простотой языка, обнаженностью мысли и факта, которые доносят до читателя послания автора о религии, смерти, апокалипсисе. Роман представляет собой интересный образец жанра философского романа в плане эволюции этого жанра. Произведение насыщено сатирой, иронией и сарказмом. Этот жанр типичен для философской фантастики XX в., для которого становится характерен и еще один подвид – антиутопия. К сюжетным особенностям антиутопии относятся псевдо-карнавал, мотив преступной власти, театрализация действия и аттракционность, конфликт человека и государства.

К. Воннегут описывает построение «идеального общества» как мир, в котором страшно жить. Мотив преступной, кровавой власти как одна из черт жанра антиутопии доминирует над остальными чертами антиутопии в романе К. Воннегута. В романе писатель поднимает вечные философские проблемы: жизнь и смерть, добро и зло. Он заставляет читателя задуматься над привычными истинами, над тем, всегда ли правда – это добро, а ложь – зло, о смысле человеческих стараний, религии и науки. К. Воннегут легко соединяет различные жанры, переплетая комическое и трагическое. Его смех зачастую определяется отчаянием. Он говорит, что люди смеются и плачут тогда, когда им больше ничего не остается.

Религию и науку К. Воннегут показывает как две взаимодополняющие противоположности: если религию он понимает как безобидную ложь, то наука – пугающая правда. Горькая ирония автора заключается в том, что основной опасностью для человечества предстает не гонка вооружений, не разрушительная и опустошающая атомная бомба, а никому не известные открытия, представляющие гораздо большую опасность для человечества. В романе «Колыбель для кошки» автор затрагивает проблемы дегуманизации мира и ответственности ученого за свои открытия.

Антиутопия, как всякий жанр, определяется особенностями хронотопа. Если время утопии можно определить как время исправления ошибок настоящего, то время в антиутопии, по мнению Б.А. Ланина, это время расплаты за грехи утопии, воплощенной в прошлом. События антиутопии, как правило, развиваются после «конца истории» – глобальной социально-политической трансформации, кардинальным образом меняющей образ жизни людей.

Замкнутость, столь характерная для времени и пространства в антиутопии, является в то же время проекцией сознания обитателей мира несвободы. Событие происходит на вымышленном острове Сан-Лоренцо, который находится в водах Карибского моря, опоясанный каменными иглами скал. Это замкнутая система, отгороженная физическими преградами. Пространство отгорожено от всего остального мира, но оно имеет свои определенные географические параметры. Именно внутренний мир произведения диктует размер пространства. Глядя на остров, его нищету, грязь, бедное существование людей, мы можем предположить, что это типичная модель Кубы того времени.

Время сменяется быстро, интенсивно наполняется событиями. Роман «Колыбель для кошки» представляет собой коллаж из осколков времен, фрагментов пространств, поворотов человеческих судеб, подаваемых с самого неожиданного ракурса. К. Воннегут может раскрыть читателю в самом начале романа, чем, собственно, закончится действие, в ходе самого повествования он без конца перемешивает события, свободно перемещаясь во времени и тем самым как бы уничтожая его. Мир романа децентрирован, основан на бесконечности переходов и комбинаций и представляет собой безграничный культурный текст. Нет серьезного объекта, который мог бы быть подвергнут осмеянию. Концепция времени хаотична и свойственна теории постмодернизма об эклектичности. В произведении не фетишизируется «новое» или «старое» время, эти понятия растворяются друг в друге, переплетаются или меняются местами.

Сюжет романа представляет собой мозаику, состоящую из разделенных пробелами эпизодов, часто приведенных не в той последовательности, в которой они происходили. Фрагменты из жизни персонажей оказываются внешне никак не связанными друг с другом. Они производят впечатление отдельных завершенных текстов, как если бы К. Воннегут с

каждым отрывком заново начинал бы роман. В произведении царит особая атмосфера, где смысл страха является антиутопическим миром. Роман представляет собой не столько предсказание будущего, сколько осознание настоящего. Автор убеждает, что открытия и научные изобретения могут привести к непредсказуемым, катастрофическим последствиям. Предупреждение К. Воннегута остается актуальным и сегодня.

Выводы. Проблематика романа включает острые социальные и моральные проблемы современности, раскрываемые на материале обширной культурной традиции: проблема судьбы человечества и сущности его основных духовных ориентиров: знания, веры, любви, служения ближним. Две главные проблемы рассматривает автор: дегуманизация мира и ответственность ученого за свои открытия. К основным типологическим чертам хронотопа романа отнесены следующие: все герои находятся в мире нарушенных временных и пространственных координат: настоящее обладает абсолютной самоценностью, оно не движется, прошлое изменчиво, так как оно приспосабливается к явлениям настоящего. Исторический процесс в романе делится на два отрезка – до осуществления изобретения и после, между ними помещается катастрофа. Отсюда особый тип хронотопа в романе: апокалиптический.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПРИЯТИЯ ЗВУЧАЩЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Каменский А.И.

*доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского
института социальных наук (филиала) КФУ
hocus_mail@rambler.ru*

Введение. Овладение умениями иноязычного аудирования традиционно представляет наибольшую трудность для обучающихся любого возраста и уровня иноязычной подготовки. Соответственно, для обучающего весьма остро встает проблема предупреждения и преодоления трудностей овладения этим видом иноязычной речевой деятельности обучающимися. Природа таких трудностей обусловлена, в первую очередь, психологическими механизмами восприятия звучащей иноязычной речи, исследованными достаточно экстенсивно (Л.Я. Баллонов, И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, А.М. Грачев, В.Л. Деглин, З.Н. Джапаридзе, Г.В. Ейгер, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Т.М. Королева, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Е.И.Пассов и др.), но остающимися, как правило, не учтенными в практике обучения иноязычному аудированию.

Цель исследования – обобщение и систематизация релевантных для процесса обучения иноязычному общению параметров психологических механизмов восприятия иноязычной речи на слух.

Результаты исследования. В психологическом плане аудирование представляет собой активный процесс, основанный на способности к объединению отдельных раздражений в пространственные группы и в последовательные серии. Оба эти вида синтеза, базируясь на биологической по природе системе кодирования внешних раздражителей во внутренние коды, имеют социально-историческое происхождение. Выделяют две объективные системы кодов слухового восприятия: ритмико-мелодическую и фонематическую (систему звуковых кодов языка, в которой именно фонематические признаки являются носителями смысла слов).

Исходя из знаний о системе языка, реципиент воспринимает речевые звуки в соответствии с определенной априорной перцептивной структурой лингвистического характера и является поэтому их активным интерпретатором (Г.В. Ейгер, Д. Слобин). Такая интерпретация возможна лишь при наличии в памяти аудитора набора недешифруемых знаков (эталонов) всех языковых уровней, а также набора сочетательных схем (знакодешифрующих

моделей каждого уровня, по Э.П. Шубину). Недешифруемые знаки соответствуют воспроизводимым языковым единицам, а дешифруемые – производимым речевым единицам. Эталоны в совокупности с сочетательными схемами составляют оперативные единицы перцептивных структур всех уровней, то есть, средства декодирования глубинного смысла воспринимаемого сообщения.

Таким образом, в психологическом плане для понимания звучащей речи необходимо овладение сложившимся комплексом существенных смыслоразличительных фонематических, лексико-морфологических, синтаксических и супrasegmentных признаков, а также их функционально-ситуативными характеристиками, то есть, комплексом динамических стереотипов системы данного языка.

Иногда динамические стереотипы всех уровней объединяют общим термином «динамический стереотип» данного языка в единстве его звукового, артикуляционного, кинестетического и зрительного компонентов (М.В. Ляховицкий). Основной особенностью системы языка является невозможность четкого отграничения одного уровня этой системы от другого уровня. А.В. Бондарко справедливо отмечает, что понятие «языковой уровень» служит лишь способом соединения языковой системы обычного пользователя языка с языковой системой, описываемой лингвистом. Под динамическим стереотипом в психологии понимается выработанная и закрепившаяся в сознании система временных связей, обеспечивающая деятельность человека. Применительно к речевой деятельности динамические стереотипы можно понимать как отпечатки в памяти слов, всех других единиц и фигур речи, локализующиеся в мозгу и характеризующиеся редуцированностью (Г.В. Ейгер). При этом ряд исследователей (Ж. Дюбуа, Е.М. Миллер) считает, что в реальной коммуникации основное смысловое содержание устанавливается на уровне сем, которые служат своеобразной базой системного понимания, производства и воспроизводства речи, составляют так называемую языковую память. По сути, языковая память есть ничто иное как комплекс оперативных единиц восприятия и понимания, основанных на обобщении отношений противопоставления между существенными признаками разных языковых явлений. Динамические стереотипы как база обогащения речевого механизма создают возможность корректно порождать и адекватно воспринимать множество языковых явлений, обогащая рецептивные и продуктивные речевые механизмы обучающихся.

Выводы. Активный характер восприятия иноязычной речи на слух определяется интерпретационной деятельностью аудитора, основанной на владении номенклатурой эталонов и сочетательных схем, то есть, системой динамических стереотипов изучаемого языка. Основным способом предупреждения системных трудностей овладения иноязычным аудированием выступает обогащение речевых механизмов обучающихся за счет формирования способности воспринимать и порождать множество языковых явлений в опоре на немногочисленные динамические стереотипы.

СТРУКТУРА КОНЦЕПТОПОЛЯ LOVE В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Каменская И.Б.

*доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
kamenskirina@yandex.ru*

Введение. В современной лингвокогнитивной парадигме, фокусирующей на процессах категоризации и концептуализации онтологической реальности и овнешнения этих процессов в языке, наиболее спорной остается проблема концептополя как способа структурно-иерархической организации концептов в человеческом сознании. Исследования, предлагающие анализ концепта «любовь» в различных лингвокультурных воплощениях и определяющие содержание и структуру этого телеономного концепта (термин С.Г. Воркачева), представлены достаточно широко (С.Г. Воркачев, Е.А. Демина, Н.В. Кузнецова, А.Д. Момот, В.Э. Муратова, К.О. Погосова, Э.Р. Хутова). Однако попытка обобщения имеющихся в этой сфере наработок и описания смысловой организации осмысления любви в англоязычной культуре в терминах концептополя еще не предпринималась.

Целью исследования является выявление структуры концептополя Love в англоязычной лингвокультуре.

Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования; лингвокогнитивное моделирование; дескриптивный метод.

Результаты исследования. Большинство исследователей (С.Г. Воркачев, Е.А. Воркачева, Е.А. Демина, О.П. Зубец, Н.В. Кузнецова, Л.В. Ключникова) с опорой на словарные дефиниции, паремиологический фонд языка и ассоциативные эксперименты выделяют в качестве основных составляющих концепта Love три его разновидности: Romantic love, Passionate love, Affectionate love. Если рассматривать телеономный концепт Love как макроконцепт, что оправдано в силу значимости, сложности определения содержания, разветвленности структуры и индивидуального характера его переживания, то структура одноименного концептополя будет представлена тремя гиперконцептами: Romantic love, Passionate love, Affectionate love, обладающими достаточными различиями в наборе концептуальных признаков, обуславливающими их разграничение. Лексема love, входящая в номинаторы всех трех гиперконцептов, указывает на их концептуальное родство.

Универсальными, не зависящими от принадлежности к той или иной лингвокультуре, являются ценностные характеристики этих гиперконцептов. Компонент overvaluation можно рассматривать как гипоконцепт каждого из трех гиперконцептов при условии обозначения модификации этого компонента. Другим универсальным признаком любви исследователи называют стремление любящего включить и сохранить объект любви в своей жизненной сфере, что позволяет выделить в составе концептополя Love гипоконцепты possessiveness и caritativeness. Еще одним универсальным признаком макроконцепта Love является random selection, слепота чувства, парадоксально взаимодействующая со стремлением человека понять (hypercuriosity) не только причину выбора, но и объект любви. Ряд исследователей считает hypercuriosity проявлением гипоконцепта possessiveness, утверждая, что любящий стремится укорениться не только в телесной, но и в духовной сфере объекта любви.

Модификация гипоконцептов overvaluation, possessiveness, caritativeness, random selection и hypercuriosity в составе гиперконцептов Romantic love, Passionate love и Affectionate love определяется характером их взаимодействия друг с другом и тем, какой именно гипоконцепт выдвигается на доминирующую роль в составе гиперконцепта. Так, своеобразие взаимодействия выделенных гипоконцептов в составе гиперконцепта Romantic love выражается в активизации в точках пересечения микрополей перечисленных гипоконцептов

неких значимых концептуальных признаков *Romantic love*, которые правомерно определить как мезоконцепты. К ним отнесены *idealization, attention, sharing, joy-giving, illusion-making, likes-curiosity*.

В составе гиперконцепта *Passionate love* гипоконцепт *overvaluation* характеризуется доминированием мезоконцепта *passion*. Увеличивается роль гипоконцепта *caritiveness*, характеризующегося концептуальными признаками *well-being, health-caring* и *trouble-sharing*. В составе гипоконцепта *random selection* проявляется парадоксальный концептуальный признак *non-randomness*, а в составе гипоконцепта *hypercuriosity* – концептуальные признаки *harmonization* и *dominance*.

В составе гиперконцепта *Affectionate love* взаимодействие исследуемых гипоконцептов определяется доминированием гипоконцепта *caritiveness*. Гипоконцепт *overvaluation* эксплицируется через взаимодействие мезоконцептов *life-sharing, happiness-sharing, sense of life*. Гипоконцепт *caritiveness* усиливается, приобретая концептуальный признак *self-sacrifice*. В составе гипоконцепта *possessiveness* ослабляется концептуальный признак *bodily possession*, что сопровождается усилением концептуального признака *life-sharing*, общего для гипоконцептов *possessiveness* и *overvaluation*. Гипоконцепт *random selection* перерождается в свою противоположность, что проявляется в появлении в его составе концептуальных признаков *second-half / second self, fate, predestination*. Такое переосмысление гипоконцепта *random selection* позволяет выделить в его составе еще один мезоконцепт – *gratefulness*. Гипоконцепт *hypercuriosity* в составе гиперконцепта *Affectionate love* характеризуется усилением концептуального признака *harmonization* и ослаблением концептуального признака *dominance*, что позволяет выделить в его составе мезоконцепты *view-sharing, value-sharing, empathy, sympathy, compassion*.

Выделенные в составе структуры концептополя любви мезоконцепты эксплицируются через набор катаконцептов, носящих наиболее индивидуализированный и этнически детерминированный характер. Так, мезоконцепты *idealization, attention, sharing, joy-giving, illusion-making, likes-curiosity*, определяющие характер взаимодействия гипоконцептов *overvaluation, possessiveness, caritiveness, random selection* и *hypercuriosity* в составе гиперконцепта *Romantic love*, в англоязычной лингвокультуре часто эксплицируются через катаконцепты: *admiration, respect, forgiveness, acceptance* (мезоконцепт *idealization*); *joy, jealousy* (амбивалентные мезоконцепты *attention* и *sharing*); *gift, service* (мезоконцепт *joy-giving*); *bright life, holiday, everlasting happiness* (мезоконцепт *illusion-making*); *material preferences, spiritual preferences* (мезоконцепт *likes-curiosity*).

Выводы. Проведенное исследование позволило смоделировать структуру концептополя *Love* как иерархическую, представленную тремя гиперконцептами: *Romantic love, Passionate love, Affectionate love*. Каждый из гиперконцептов эксплицируется через свойственную ему модификацию гипоконцептов *overvaluation, possessiveness, caritiveness, random selection* и *hypercuriosity*. Характер модификации гипоконцептов в составе каждого из гиперконцептов определяется их взаимодействием друг с другом, выдвижением какого-либо из гипоконцептов на доминирующую роль и набором мезоконцептов, эксплицирующих одноименные гипоконцепты в составе различных гиперконцептов.

СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВЫХ КУРСОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Хитрова А.В.

*доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук Евпаторийского института социального наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского»
26.ua@mail.ru*

Введение. Популяризация проектной деятельности в системе высшего образования и принятие Положения о проектной деятельности обучающихся ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского» (приказ № 175 от 28.02.2018 г.) позволили активизировать данное направление деятельности, причем, начиная с первого курса подготовки будущих специалистов разных отраслей. Согласно Положению, проект рассматривается как серия спланированных, обоснованных, взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения поставленных целей и разрешения конкретных задач за строго определенный период времени. В свою очередь, проектная деятельность обучающихся – мотивированная самостоятельная деятельность обучающихся, ориентированная на решение определенных практически или теоретически значимых задач, оформленная в виде конечного продукта. Этот продукт (результат проектной деятельности) можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Проектная деятельность обучающихся может быть представлена следующими видами проектами: образовательно-просветительский, научно-исследовательский, инновационный, практикоориентированный (прикладной), социальный, творческий и другие. С точки зрения способов организации выделяются такие типы проектов: индивидуальный, групповой, внешний и внутренний.

Цель исследования заключается в раскрытии специфики проектной деятельности обучающихся первых курсов психолого-педагогического направления.

Методика исследований. В ходе исследования проведен анализ специфики проектной деятельности обучающихся первых курсов, где ключевым выступает выбор проекта, посылного для реализации первокурсниками.

Результаты исследования. Обучающимся первого курса направления подготовки 44.03.02, направленность «Психология и социальная педагогика» для реализации предлагается образовательно-просветительский проект «Создание интерактивной площадки для участников образовательного процесса», основная цель которого разработка программы деятельности интерактивной площадки для участников образовательного процесса. Способ организации – групповой, внутренний проект.

Задачи проекта:

- развитие навыков коммуникации, умений работы в команде, способствующих эффективному взаимодействию с учащимися, их родителями, педагогами и психологами образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития детей;
- развитие умений решения поставленных задач в соответствии с оптимальными способами;
- установление коммуникативных связей между участниками образовательного процесса в ходе проведения семинаров, мастер-классов;
- эффективное управление педагогическим взаимодействием участников образовательного процесса в процессе организации совместной деятельности.
- Проект направлен на изучение особенностей взаимодействия участников образовательного процесса, отработку практического механизма установления связей между ними.

В рамках реализации профессиональной деятельности, будущие социальные педагоги сталкиваются с непониманием того, с кем им необходимо будет контактировать, каким образом будет осуществляться коммуникация с субъектами образовательного процесса, в

соответствии с какими нормами и требованиями она будет установлена. Отсюда, построение различных способов взаимодействия (с обучающимися, родителями, педагогическим коллективом) на основе деятельности интерактивной площадки представляется возможным способом разрешения проблемы.

Решить данные проблемы возможно, сформировав у обучающихся систему компетенций (универсальные и общепрофессиональные):

УК-2. – способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

УК-4. – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);

ОПК-2. – способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ);

ОПК-7. – способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Результат, который должен быть достигнут командой обучающихся по проекту, и форма его представления – команда по информационному обеспечению – фото и видеоматериалы; команда по аналитическому обеспечению – бланки анкет, опросники; команда по организационному обеспечению – сертификаты, приглашения; команда научного сопровождения – программа деятельности интерактивной площадки; форма представления результатов работы команд – портфолио.

Результат проекта и форма отчёта о его выполнении, а также форма представления результата – программа деятельности интерактивной площадки для участников образовательного процесса на постоянной основе, осуществляемая кафедрой социальной педагогики и психологии; форма отчета – открытое практическое занятие – пресс-конференция; форма представления результата – видеожурнал, материалы которого будут размещены на официальном сайте Евпаторийского института социальных наук (филиал).

Выводы. Специфика проектной деятельности обучающихся в целом, и первых курсов в частности, определена Положением о проектной деятельности обучающихся, принятым в КФУ им. В. И. Вернадского. Особенность проектной деятельности первокурсников психолого-педагогического направления обусловлена типами задач профессиональной деятельности выпускников, а именно: педагогический; культурно-просветительский; сопровождения. Отсюда, проект, реализуемый обучающимися первого курса в период сентябрь-декабрь 2018 г. всецело отвечает поставленным целям и задачам как профессиональной подготовки, так и организации проектной деятельности.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Адамчук А.А., 130
Аджиева Л.С., 92
Александров О.А., 38

Б

Бабаскина Е.П., 15
Безклеяная С.Н., 132
Безносюк Е.В., 88, 90
Богучарская А.В., 60
Боронина А.О., 50
Бутюгина Н.О., 32

Г

Габриелян И.И., 97
Глузман Н.А., 25
Горюнов В. В., 121
Грубер Т.Р., 74
Гудак В.Д., 75

Д

Давкуш Н.В., 5, 27
Демчук А.В., 43
Дробинин Р.А., 39
Дудинова Н.А., 116

Е

Ерастова А.В., 127

З

Зубрей Д.Э., 111

И

Ильницкая В.Г., 78

К

Каменская И.Б., 136
Каменский А.И., 134
Кардапольцева Л.В., 77
Картавая Ю.К., 125, 127
Климова Е.А., 72
Колосова Н.Н., 7, 8
Красникова Т.В., 62

Красникова Т.В., 41, 54,
56, 58, 74, 77, 78, 80

Л

Лейбюк Е.Д., 52
Леонова Н.Д., 10

М

Малышев С.Р., 99
Мамутова Д.М., 28
Марценко А.Н., 14
Махина В.В., 119
Махнакова Н.А., 82
Мельник А. А., 70
Мягчёнкова А.Е., 25

Н

Назаренко Н.В., 107
Нигай А.В., 123
Новик М.Ю., 101
Новодран Т.В., 125

О

Овчинников Д.В., 92

П

Павловская Н.К., 27
Патласова Д.Н., 46
Петренко Н.А., 114
Петрова Е.В., 17
Пигнастая Д.Г., 117
Плотникова Е.Н., 21, 23
Погорельцева А. А., 84
Пожидаева Т.В., 36
Пожидаева Т.В., 28, 32, 34
Пономарева В.В., 21

Р

Раскалинос В.Н., 64, 65
Рахуба Е.С., 116

С

Савосина А.Ю., 23

Селиванова Е.О., 7
Сойфер О.Н., 64
Соколова А.Э., 19
Соловарь Е.О., 103
Степанищева Е.И., 86
Стоянович В.В., 110

Т

Токарь А.Ю., 105
Торубара Я.А., 54
Трофимович С.Н., 12

Ф

Филимонов С.П., 48

Х

Халимоненко А.Н., 34
Хантемирова Л.Р., 95
Харитоновна К.М., 56
Хитрова А.В., 138

Ц

Цверкун Т.В., 58

Ш

Шарабарин А.В., 93
Шведун А.К., 67
Шихматова Э.С., 10, 12,
30, 50, 52
Шокот М.А., 68
Шпиталевская Г.Р., 3, 14,
15, 17, 19

Э

Этгю Д.Н., 45
Эюпова Ф.И., 128

Ю

Юхимчук А.С., 62

Я

Ягьяева Ф.К., 41
Яковченко В.Е., 90