

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

СБОРНИК ТЕЗИСОВ УЧАСТНИКОВ

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

«ДНИ НАУКИ КФУ им. В. И. ВЕРНАДСКОГО»

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

(наименование структурного подразделения/филиала)

г. Симферополь 2019 год

V научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых «Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского» / Сборник тезисов участников // Симферополь, 2019

В сборник включены доклады участников V 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.

**СЕКЦИЯ «ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»**

**РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Аблязова А.Ш.¹, Пожидаева Т.В.²

¹ обучающаяся третьего курса направления подготовки 44.03.01. Педагогическое образование, направленности «Начальное образование» Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

efinka65@gmail.com

Введение. Для детей большое значение оказывает развитие основных мыслительных приемов и действий: анализ, синтез, классификация, обобщение, определение понятий, выделение существенных и несущественных признаков и прочее. При несформированной мыслительной деятельности знания, усвоенные ребенком, оказываются фрагментарными. Это отрицательно сказывается на освоении учебного материала и достаточно серьезно осложняет процесс обучения. Только небольшой процент младших школьников не ощущают трудностей во время изучения нового материала, видят связи между элементами, могут выделить общее в предметах и явлениях. Особенно ярко особенности мышления проявляются при работе с математическим материалом. Важна роль математики в развитии логического мышления. Именно в содержании как предмета, так и науки математики, большинство материала имеет высокий уровень абстракции, а изложение знаний, естественным образом, является способом подъема от абстрактного к конкретному.

Целью данной работы является изучение особенностей развития логического мышления детей младшего школьного возраста на уроках математики.

Результаты исследований. Главным фактором в формировании логического мышления обучающихся младшей школы, несомненно, является учебная деятельность, постепенное усложнение которой пропорционально ведет за собой развитие умственных способностей обучающихся. Тем не менее, для развития и стимуляции мыслительной деятельности детей бывает целесообразно использование заданий, не входящих в основную программу, которые в целом ряде случаев оказываются для школьников более интересными и влекут за собой стимуляцию познавательного интереса к изучению математики. Развитию мышления способствует разнообразная деятельность, в которой интерес и усилия ребенка точно направлены на решение умственной задачи.

Большое значение в развитии логического мышления оказывают задания и упражнения на поиск закономерностей, головоломки, логические задачи. Они способствуют: осмысленности мышления; развитию свободы и эффективности мышления; увеличению скорости мышления; увеличению глубины мышления; повышению гибкости мышления.

Система заданий для развития и формирования логического мышления у детей младшего школьного возраста, на уроках математики, должна носить развивающий характер; осуществляться в определённой последовательности и связываться между собой; проследиваться постепенное усложнение заданий и повышение уровня самостоятельности

учащихся в процессе их выполнения; быть во взаимосвязи с ранее усвоенными знаниями, умениями и навыками; быть нацелены на развития мыслительных операций учащихся, включать их в творческую деятельность, содействовать их развитию.

Среди заданий и упражнений, направленных на развитие мыслительных способностей младших школьников, можно выделить следующие:

1. Составление предложений – данный круг упражнений направлен на развитие способностей четко и быстро установить различные, а изредка и неожиданные связи между привычными предметами. К примеру, даются три не связанные между собой слова: «бумага», «торт» и «кружка». И дается задание: «составить как можно больше предложений, которые обязательно включили бы в себя эти три слова». Ответы могут быть простыми, сложными, и могут быть творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи.

2. Упражнения «Исключи лишнее» – дается три любых слова, например, «круг», «фигура», «светофор». И дети, сравнивая их, оставляют те слова, которые включают в себя сходные признаки, а лишнее слово, не имеющее данных признаков, исключают. Нужно найти как можно больше вариантов исключения лишнего слова, а главное – больше признаков, объединяющих каждую оставшуюся пару слов и не присущих лишнему, исключенному.

3. Нахождение противоположных предметов – в задании дается название какой-либо предмета, например, «дом». После – называется большое количество предметов, противоположных данному слову. В то же время, необходимо ориентироваться на разнообразные признаки предмета и структурировать его антиподы по группам. К примеру, в этом случае могут быть названы «сарай» (противоположность по размеру и степени комфорта): «поле» (открытое или закрытое пространство), «вокзал» (чужое или свое помещение) и т. д. Набирает большее количество очков тот, кто указал наибольшее количество групп противоположных предметов, четко аргументировав при этом ответы.

Заключение. Из вышесказанного можно сделать вывод, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным этапом развития логического мышления, в результате которого сформировываются основы выполнения логических операций: анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения, абстрагирования и других, входящих в группу, для успешного овладения учебной программой общеобразовательной школы. Учитель начальных классов должен использовать большое количество разнообразных упражнений, направленных на развитие логического мышления.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Адылова А.Р.¹, Пожидаева Т.В.²

¹ обучающаяся третьего курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленности «Начальное образование» Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

adiva.arzu@mail.ru

Введение. Пространственное представление – вид умственной деятельности, который обеспечивает создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач. Значение пространственного представления в жизни младшего школьника велико. Проблема формирования пространственных представлений школьников не нова и изучается не одно столетие. Новые методики обучения, усовершенствованные программы требуют от педагогов разработки современных подходов формирования пространственных представлений младших школьников.

Цель исследования – изучить особенности формирования пространственных представлений у младших школьников в процессе изучения математики.

Результаты исследований. Представление – процесс мысленного воссоздания образов предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств человека. Пространственные представления – представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движение).

Развитие пространственных представлений у младших школьников связано с развитием представлений о форме, протяженности (размерах) и порядке расположения предметов (в конкретном направлении). Знания о форме, протяженности и направлении – это основа для развития пространственных представлений, которая характеризуется умением распознавать пространственные признаки и отношения, умением применять словесного обозначения для пространственных признаков и отношений. Пространственные представления играют важную роль во взаимодействии человека с окружающей средой и служат необходимым условием ориентировки в ней.

Пространственные представления выполняют специфическую функцию в познании и обучении. Они позволяют выделить из реальных объектов, графических моделей пространственные свойства и отношения, делать их объектом анализа и преобразования.

Формирование пространственных представлений у младших школьников способствует развитию восприятия, памяти, внимания, выработке у младших школьников понятий. А также уровень сформированности пространственных представлений обучающихся начального общего образования оказывает воздействие на развитие мышления, речи и памяти ребенка.

В младшем школьном возрасте в процессе усвоения знаний по различным учебным предметам (математика, изобразительное искусство, технология, физическая культура) происходит формирование пространственных отношений. Особое место в данном процессе занимает учебный предмет «Математика». В рамках изучения математики происходит формирование и совершенствование пространственных представлений детей младшего школьного возраста о величине, протяженности, длине, ширине, высоте, расстоянии, направлениях по сторонам своего тела. Достижение рассмотренных результатов возможно при целенаправленном использовании разнообразных педагогических приемов.

Среди эффективных приемов работы над развитием пространственных представлений выделим:

- опора на наглядность ситуации;
- практическая деятельность с конкретными предметами;
- использование в развивающей работе дидактических игр;
- создание игровых ситуаций;
- активное употребление детьми в своей речи предлогов и слов, отражающих пространственное положение предметов.

На мировоззрение младших школьников в настоящее время активно влияют современные технологии. В повседневном быту, в дошкольных образовательных организациях, в начальной школе средствами массовой информации доносятся сведения об окружающем мире, и они не могут не повлиять на пространственные представления обучающихся. В связи с чем возросли требования к организации образовательного процесса начальной школы, возникла необходимость применения новых технологий, предполагающих применение графического моделирования. Графическое моделирование с помощью интерактивной доски позволяет наглядно выявлять и описывать исследуемые теоретические зависимости, выделять конкретные пространственные характеристики и отношения.

Вывод. Таким образом, пространственные представления являются сложным психическим процессом, имеющим самостоятельную линию развития на всех этапах онтогенеза. Появляясь в практической деятельности (при ориентации на местности, при выполнении измерительных работ), пространственное представление постепенно превращается в самостоятельный вид теоретической деятельности в процессе исторического

развития человека. А также пространственное представление является специфическим видом мыслительной деятельности, направленным на решение задач, требующих ориентации в пространстве (как видимом, так и воображаемом). Подчеркнем, что особое место в процессе формирования пространственных представлений занимает учебный предмет «Математика», на котором учителя начальных классов применяют специальные приемы формирования пространственных представлений обучающихся, а также используют новые средства обучения, позволяющие графически отражать отношения между предметами.

ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ЯЗЫКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Бутюгина Н.О.¹, Шпиталевская Г.Р.²

¹*обучающаяся 4 курса, направления подготовки 44.03.01*

Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

²*доцент кафедры методик начального и дошкольного образования*

Евпаторийского институт социальных наук (филиала)

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

Введение. Начальное образование является первой ступенью обучения ребенка. Оно дает ему знания для последующего применения их в процессе жизнедеятельности. Восприятие, накопление и осознание материала зависит напрямую не только от рода занятий, но и от метода, качества и формы подачи их обучающимся. Качество и число воспринимаемой информации напрямую зависит от вербальных средств ее передачи. Одним из средств общения считается речь. Для свободного овладения устной и письменной речью необходимо наличие важного условия – богатства материала данной речи, который для устной и письменной речи заключается в большом количестве слов, оборотов речи, умении соединять их в одно целое.

Отсюда вытекает проблема обогащения лексического запаса младших школьников средствами художественной выразительности на уроках литературного чтения.

Целью работы является теоретическое обоснование эффективности средств художественной выразительности языка для обогащения лексического запаса младших школьников на уроках литературного чтения.

Результаты исследований. Современная программа начальной школы предъявляет высокие требования к развитию речи детей младшего школьного возраста. Наряду с такими свойствами как точность, логичность, корректность, правильность развитая речь характеризуется образностью, чувственностью, выразительностью. Но развитие речи нельзя сводить к обучению умелому использованию средств языка. Чтобы совершенствование собственно речевой деятельности обучающихся проходило успешно, необходимо проводить целенаправленную работу по ряду направлений:

а) умение подбирать средства языка с учетом ситуации общения и компетентно выражать мысли;

б) усвоение обучающимися системы языка, обогащением арсенала средств, применяемых ими, назначением различных языковых единиц, правил их функционирования;

в) умение отбирать содержание высказывания и реализовывать его в соответствии с замыслом;

г) расширение кругозора младших школьников, их способность наблюдать, чувственно воспринимать, оценивать, ассоциировать, обобщать: мысли, ощущения, возникающие у детей младшего школьного возраста, – это потенциальные предметы их речевой деятельности.

Обогащение лексического запаса обучающихся происходит во взаимодействии с развитием речи. Речевая деятельность – это активный, целенаправленный процесс восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения.

Обогащение словаря, т.е. осмысление новых, прежде неизвестных обучающимся слов, а также новых определений тех слов, которые сохранились в лексическом запасе, достигается средством прибавления к лексикону младшего школьника ежедневно 4-6 новых словарных единиц.

Особое значение в совершенствовании словарного запаса обучающихся имеет словарная работа на уроках литературного чтения и русского языка, так как, по мнению М.Р. Львова, до 4 класса часть новых слов входит в лексикон детей младшего школьного возраста посредством этих уроков.

Теоретической основой рассматриваемого вопроса можно считать предусмотренный школьными программами раздел «Лексика». Этот раздел подразумевает знакомство обучающихся не только с лексикой, но и с отвлеченными понятиями, которые вызывают определенные трудности в их осмыслении. Это связано с тем, что у младшего школьника преобладает наглядно-образное мышление.

Слово – основная единица речи, от богатства и мобильности словаря личности зависит качество речи и успешность общения. С точки зрения механизмов речи перед младшими школьниками (а значит, и перед методикой) стоят две задачи:

- а) задача активности, готовности словаря в речевой деятельности, т.е. быстрого и четкого выбора слов, включения их в предложения и текст в прямом и переносном значении;
- б) задача количественного накопления в памяти обучающегося с осознанием всех оттенков значения слов, их экспрессивных окрасок.

Перед педагогом стоит задача научить детей младшего школьного возраста задумываться над значением слова, использовать его в четком согласовании с семантическим наполнением, компетентно употреблять значение слов в различных жизненных ситуациях: при усвоении новых слов, применяемых в тех или иных сферах общения; при трактовке понятий, явлений, фактов в процессе изучения дисциплин, предусмотренных школьной программой; при разъяснении незнакомых слов, при общении со старшими, друзьями, сверстниками.

Согласно М.Р. Львову, существуют следующие источники обогащения лексического запаса по степени воздействия на речь детей младшего школьного возраста: речевая среда в семье, среди друзей; учебная работа в школе (учебники, речь учителя); словари, справочники; речевая среда: печатные издания, радио, телевидение.

Наилучший источник обогащения лексического запаса – живое общение, речь, устная и письменная, литература: слово в тексте всегда выступает семантически и художественно.

В современной методике выделяется работа по следующим лексико-семантическим темам:

- синонимы;
- омонимы (термин включать необязательно);
- антонимы, паронимы;
- слова, имеющие оттенки смысла и экспрессию;
- новообразованные слова;
- фразеология, синонимичная слову, крылатые выражения;
- заимствованные слова;
- устаревшие слова;
- многозначные слова;
- тропы – слова, которые имеют вспомогательное переносное, аллегорическое значение;
- составление тематических групп слов.

Выводы. Таким образом, процесс обогащения лексического запаса младших школьников средствами художественной выразительности языка на уроках литературного чтения составляет одну из ведущих составляющих формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связанных с интеллектуальным, нравственным, эстетическим развитием и считается приоритетным в языковом воспитании и обучении младших школьников.

СПЕЦИФИКА МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Казаченко А.А.¹, Пожидаева Т.В.²

¹ обучающаяся третьего курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленности «Начальное образование» Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

*² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
anastasiakazacenko52862@gmail.com*

Введение. Образование на современном этапе развития общества характеризуется повышенным интересом к детям, обладающим какой-либо одаренностью. В связи с этим возросла актуальность исследования наиболее эффективных форм и методов работы с такими детьми, а также условий и особенностей развития одаренности обучающихся в общеобразовательных организациях. Более того, именно младший школьный возраст является наиболее подходящим для дальнейшего успешного развития одаренности. Большой интерес в рамках данного исследования имеют математические способности одаренных детей и особенности их формирования в начальной школе. Главной задачей обучения детей математике в начальной школе служит не только освоение конкретных математических знаний, но и умственное совершенствование имеющихся знаний обучающихся, развитие особенностей мышления, которые характерны для математической деятельности и необходимы каждому индивиду для плодотворной жизни в современном обществе.

Целью данной работы является изучение специфики математических способностей одаренных детей младшего школьного возраста.

Результаты исследований. В психологических исследованиях выделяют общие и специальные способности. Математическая одаренность и математические способности относятся к специальным способностям. В них выделяют способности к формальному восприятию математических понятий и математическому обобщению, наиболее целесообразному решению различных математических задач, сокращению рассуждения.

Говоря о математической одаренности как об особенности интеллектуальной деятельности, следует, в первую очередь, обратить внимание на некоторые распространенные среди педагогов неточности.

Во-первых, некоторые педагоги считают, что математическая одаренность заключается, главным образом, в способности к стремительному и верному высчитыванию (в уме). В реальности вычислительные навыки совсем не всегда связаны с развитием действительно математических способностей.

Во-вторых, учителя придерживаются мнения о том, что одаренные к математике дети отличаются хорошей памятью на цифры, числа, формулы. Тем не менее, как утверждает академик А.Н. Колмогоров, успешность в освоении математики меньше всего основана на способности очень быстро и хорошо запоминать значительное количество фактов, цифр, формул.

В конце концов, педагоги полагают, что одним из показателей математической одаренности является стремительность мыслительных процессов. В особенности быстрый

темپ решения математических заданий сам по себе не имеет никакой связи с математическими способностями. Школьник возможно будет решать неторопливо и кропотливо, но в то же время вдумываясь, нестандартно и успешно продвигаясь в изучении математики.

Таким образом, учитывая выделенные неточности в мнениях учителей о математических способностях одаренных обучающихся, отметим, что математические способности младших школьников представляют собой проявления более высоких показателей мыслительных операций, а именно: при формулировке проблем они выстраивают более сложный семантический контекст при нахождении взаимосвязи между тремя отделенными суждениями, формулируют более сложные задачи в связи с данным объектом на основании более основательного рассмотрения его признаков.

Особенностями математических способностей одаренных детей младшего школьного возраста выступают:

- склонность воспринимать большинство явлений сквозь призму математических отношений, постигать их в плане логических и математических категорий;
- способность к логическому мышлению (способность мыслить математическими символами);
- способность к быстрому обобщению математических объектов, действий и отношений;
- математическая память (память на математические отношения, схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы похода к ним).

Развитие математических способностей одаренных детей младшего школьного возраста необходимо осуществлять, опираясь на содержание и формы образовательной деятельности школы, учитывая при этом индивидуальные потребности детей в получении знаний.

При любой одаренности младшего школьника необходимо создать благоприятные условия для ее развития. Если говорить конкретно о математической одаренности, то необходимо применять в урочной и во внеурочной деятельности нестандартные формы работы с младшими школьниками: олимпиады, задания повышенной сложности, различного рода математические игры, проекты, математические викторины, творческие задания.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что математические способности заключаются не только в скором решении примеров и задач, но и в том, что дети учатся мыслить более рационально и творчески, учатся находить нестандартные решения. Математические способности представляют собой более высокий уровень протекания мыслительных операций.

Также, выяснили, что особенностями математических способностей являются высоко развитое логическое мышление, склонность к быстрому и точному обобщению, а также высокие показатели математической памяти.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Кардапольцева Л.В.¹, Пожидаева Т.В.²

¹ обучающаяся третьего курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленности «Начальное образование» Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

lyudmilakardapolceva@mail.ru

Введение. Происходящие в стране политические и социально-экономические изменения привели к кризису духовных ценностей, к деформации ранее существовавших взглядов, к неясности таких понятий как «долг», «честь», «нравственность», «патриотизм». Этому свидетельствует равнодушие людей друг к другу, обострение социальных проблем, рост преступности и т. д. Локальные и разовые меры в такой ситуации не эффективны. Необходим системный подход к организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся первостепенной задачей современной образовательной системы. Нравственный идеал, как понятие имеет достаточно широкое значение социологического, философского и психологического характера. Термин «нравственный идеал» играет важную роль в процессах, формирующих общественное сознание людей. Он – ориентир для формирования идеалов отдельных людей.

Поэтому прежде чем формировать представления о нравственном идеале у детей, необходимо разобраться в природе основных категорий данного понятия.

Цель исследования – изучить сущность понятия «нравственный идеал» с педагогической точки зрения.

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

Результаты исследований. Определение сущности основной категории исследования – «нравственный идеал», невозможно без изучения таких категорий исследования как «нравственность» и «идеал».

Понятие «нравственность» можно рассматривать с нескольких сторон. С одной стороны, нравственность – совокупность норм и правил, регулирующих отношение людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность. С другой – нравственность – термин, употребляющийся в качестве синонима термину мораль, реже – этика. Так же как понятие «этика» в греческом, «мораль» в латинском, русское слово «нравственность» этимологически восходит к слову нрав (характер).

С годами понимание о нравственности менялось. Так, В.А. Слостенин, российский ученый в области педагогики, определил нравственность как личностную характеристику, которая объединяет такие качества и свойства, как порядочность, честность и доброта.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова под нравственностью понимается «совокупность норм, определяющих поведение человека и моральные свойства».

Являясь явлением социальной и духовной жизни, нравственность может выполнять ряд важнейших функций: регулятивная, познавательная, воспитательная, ценностно-ориентирующая, мировоззренческая.

Таким образом, нравственность есть личностная характеристика человека, которая определяет уровень сформированности нравственных представлений, служащих образцом для нравственного поведения.

Второй категорией, необходимой для изучения сущности термина «нравственный идеал» выступает понятие «идеал». Это понятие изучается на протяжении столетий, поскольку в структуре морального сознания идеал занимает ключевое место. Им определяется содержание добра и зла, должного и желаемого, правильного и неправильного. Идеал есть основа сущностной сферы личности. Философы и просветители различных эпох вкладывали в понятие «идеал» наиболее значимые этические ценности общества.

Б.А. Райзберг пишет: «Идеал – понятие образец совершенства, образ, к которому следует стремиться в поведении и деятельности».

А.М. Лопухов определяет идеал как «высшую, труднодостижимую или вовсе не достижимую, но социально, эстетически, нравственно привлекательную степень совершенства, образец, которому следует человек в своей деятельности; мыслимый предел стремлений и желаний».

Таким образом, во всех трактовках понятия «идеал» есть что-то общее. Поэтому можно сделать вывод, что идеал – это высшая степень наилучшего, индивидуально принятый стандарт или образец чего-либо, который, как правило, касается личных качеств.

Исходя из трактовки понятий «нравственность» и «идеал», можно прийти к выводу, что нравственный идеал – это представления людей о совершенстве личности, в которой воплощаются лучшие моральные качества, которая является образцом для подражания, примером поведения.

Представления о нравственном идеале – средство ориентации в мире. И, хотя они не являются гарантией сознательного нравственного поступка, тем не менее, закрепившись в сознании, представления о нравственном идеале начинают влиять на оценки, суждения, на поведение человека.

Выделяют три компонента нравственного идеала: нравственное сознание, чувства и поведение. Нравственное сознание – это знание норм, эталонов, выработка нравственных представлений, которые служат основой для формирования нравственного поведения. Нравственные чувства: «устойчивые переживания субъекта, выражающие его отношение к нормам морали, к значимым для него объектам и явлениям окружающей действительности с точки зрения нравственных норм». Нравственное поведение – способность следовать нравственным представлениям, ориентирам, основанным на знании нравственных норм; способность оценивать и корректировать свои поступки.

Вывод. Таким образом, рассмотрев сущность понятия «нравственный идеал» на основании двух дефиниций «нравственность» и «идеал», можно сделать вывод, что нравственный идеал – средство ориентации в мире, некое «руководство к действию»; это представления людей о совершенстве личности, в которой воплощаются лучшие моральные качества, которая является образцом для подражания, примером поведения. Важным для последующей работы выступает выделение компонентов нравственного идеала (нравственное сознание, нравственные чувства, нравственное поведение). Благодаря данному теоретическому исследованию возможно построение целенаправленной работы педагогов по формированию нравственных представлений обучающихся.

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кардапольцева Л.В.¹, Шпиталевская Г.Р.²

¹*обучающаяся 3 курса, направления подготовки 44.03.01*

Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

²*доцент кафедры методик начального и дошкольного образования*

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

lyudmilakardapolceva@mail.ru

Введение. В современном мире идет переоценка человеческой жизни и утрата многих традиционных ценностей. Поэтому проблема нравственного воспитания подрастающего поколения является актуальной для современного общества.

Дети входят в сложный мир, в котором встречаются как с добром, справедливостью, героизмом и преданностью, так и с предательством, нечестностью, корыстью. Нужно научить их отличать хорошее от плохого. Для этого необходимо сформировать человека с прочными убеждениями, высокой моралью, культурой труда и поведения. Воспитывать и формировать миропонимание ребенка необходимо, когда его жизненный опыт только начинает накапливаться. Именно в младшем школьном возрасте определяется направленность личности, появляются моральные установки, взгляды.

Эффективным средством нравственного воспитания детей младшего школьного возраста могут служить пословицы и поговорки, поэтому нужно возродить их былое значение. Ведь однажды услышанная пословица или поговорка отложится в голове лучше поучительных объяснений. Это связано с тем, что период младшего школьного возраста является этапом, в котором проявляется наибольшая чуткость к языковым явлениям. Поэтому в душу ребенка на долгие годы западает к месту сказанное мудрое слово.

Учителя начальных классов, понимая значение изучения устного народного творчества в курсе начальной школы, должны знать приемы работы с пословицами и поговорками. А уроки русского языка и литературного чтения – широкое поле для работы с ними как с целью нравственного воспитания детей младшего школьного возраста.

Цель исследования. Рассмотреть пословицы и поговорки как средство нравственного воспитания младших школьников.

Результаты исследования. В словаре по философии понятие «нравственность» приравнивается к понятию «мораль». «Мораль – нормы, принципы, правила поведения людей, а также само человеческое поведение, чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым».

Древние мыслители трактовали термин «нравственность» по-разному. Так, в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось так: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства. Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека».

У С.И. Ожегова мы видим: ««Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами».

Основным звеном в системе воспитания является школа. Младший школьный возраст считается наиболее благоприятным для нравственного воспитания. Особенность нравственного воспитания заключается в том, что его нельзя обособить в специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе разносторонней деятельности обучающихся. Но тем не менее, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, который подразумевает определенную систему содержания, методов, форм и приемов педагогических действий.

В младшем школьном возрасте дети не только познают сущность нравственных категорий, но и учатся оценивать их в поступках окружающих людей. Возможность достижения цели нравственного воспитания обучающихся объясняется природой таких учебных предметов как русский язык и литературное чтение. Они, как часть культуры, знакомят детей с нравственными ценностями своего народа, помогают в формировании личностных качеств, соответствующих общечеловеческим нравственным образцам.

Эффективным средством нравственного воспитания в условиях образовательного процесса являются пословицы и поговорки. Они – наиболее интересный жанр фольклора для изучения. В них порицается лень, возвышается труд, укрепляется справедливость, вера и добро. Пословицы и поговорки выражают народное представление о человеке, о формировании личности, о воспитании.

Хотя в пословицах и поговорках прослеживается тесная взаимосвязь, не стоит забывать, что это не одно и то же. В словаре С.И. Ожегова написано: «Поговорка – это складная короткая речь, ходячая в народе, но не составляющая полной пословицы, а пословица – это краткое народное изречение с назидательным содержанием». Или как говорят в народе: «Поговорка – цветочек, а пословица – ягодка».

Поговорки делают нашу речь образной, яркой, являясь характеристикой какого-то жизненного явления. Пословицы же имеют всеобщий характер: размышления о жизни, о принятых нормах и о правилах поведения в социуме. Несмотря на их разное назначение, у них есть общая функция: нравственное воспитание: любовь, дружба, порядочность.

Знание пословиц и поговорок обогащает речь обучающихся, делает их внимательными к языку, к слову, развивает память. Основная работа с ними – раскрытие их смысла, как прямого, так и переносного. Рассмотрим, чем же хороши пословицы и поговорки для детей младшего школьного возраста. Во-первых, помогают привлечь внимание детей к красоте и мудрости народного слова. Во-вторых, воздействуют на детей нравственно-эстетически. В-третьих, с помощью различных языковых средств помогают понять роль пословиц и поговорок в создании образа. В-четвертых, обогащают словарь младших школьников. И в-пятых, развивают устную речь: содержательность, ясность и выразительность.

Учитель начальных классов, понимая значение изучения пословиц и поговорок в курсе начальной школы, должен знать приемы работы с ними. Выделяют следующие педагогические основы их использования как средства нравственного воспитания младших школьников:

1. Работа должна проводиться систематически, что позволит младшим школьникам собирать народные изречения, анализировать и систематизировать их.
2. Пословицы и поговорки можно использовать на любом этапе урока, но количество их не должно превышать 9 штук. При этом работа с ними не должна быть однотипной.
3. Не ограничивать изучение пословиц и поговорок теми, что даны в учебнике.
4. Демонстрировать выразительность пословиц и поговорок, ведь их значение достаточно велико.

Не стоит забывать, что отбор изречений должен определяться темой урока, его целями. Они должны быть доступны для понимания детей младшего школьного возраста, соответствовать тому грамматическому материалу, который изучается, носить нравственно-поучительный потенциал.

Вывод. Таким образом, можно сделать вывод, что пословицы и поговорки – эффективное средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста. Они помогают познать нравственные категории, учат обучающихся оценивать поступки окружающих людей и свои собственные.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мамутова Д.М.¹, Раскалинос В.Н.²

¹ обучающаяся 4 курса, направления подготовки 44.03.01

Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»

Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО

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

²доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийский институт социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО

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

Введение. Одним из главных вопросов всегда было развитие и формирование памяти младших школьников. Этому было посвящено много научных работ в области психологии и педагогики. Это особенно актуально для детей младшего школьного возраста. Так как в школе их важнейшей задачей является получение и усвоение требуемой информации. Лучшим решением для развития памяти учащихся будет применение методов, которые способны упростить восприятие информации и сделают скучное обучение увлекательным. Различные методы, способствующие этому, называют мнемотехническими приемами.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальное изучение памяти младших школьников и возможностей ее развития посредством мнемотехнических приемов запоминания информации.

Результаты исследований. Проблема формирования и развития продуктивных способов запоминания информации считается одной из актуальных проблем XXI века.

Для того, чтобы обеспечить равные возможности и условия способствующие развитию, обучению и воспитанию детей, начальное общее образование играет исключительно важную роль в общей системе образования. Образование, полученное в начальной школе, служит базой, фундаментом для дальнейшего обучения. В отличие от дошкольника школьник вынужден запоминать и воспроизводить не то, что ему интересно, а то, что дает школьная программа. Под воздействием требований школы запоминание и воспроизведение приобретают произвольный характер и становятся гораздо более активными, поэтому обучение в школе с определенной точки зрения можно рассматривать как комплексную систему тренировки памяти молодого человека.

Ученый-педагог Г. Крайг в своей работе рассматривает память как процесс, выполняющий функции закрепления, сохранения и последующего воспроизведения прошлого опыта (в виде образов, мыслей, действий, чувств). Благодаря памяти у нас есть возможность сохранить впечатления об окружающем мире, что служит основой приобретения знаний, навыков и умений и последующее их использование.

В 7—8 лет школьники склонны к дословному запоминанию. Запоминается даже та информация, которая в таком усвоении не нуждается, а может быть изложена своими словами. Ребенку этого возраста легче запоминать текст без изменений и точно передавать фразы учебника, чем свободно излагать материал, потому что у них еще недостаточен запас слов и нет умения оперировать ими.

У ребенка младшего школьного возраста лучше всего развита образная память (зрительная, слуховая) и меньше – словесно-логическая. Всё, что будет связано с наглядностью, яркостью впечатлений, что может вызвать сильные чувства, запоминается легко и надолго. В процессе обучения у детей быстро развивается и смысловая (словесно-логическая) память. Ребенок усваивает не только конкретные, но и некоторые абстрактные понятия. У него расширяется объем памяти, увеличивается быстрота усвоения и точность воспроизведения. Так как детям необходимо усваивать учебный материал, то это заставляет его воспроизводить и запоминать произвольно, прилагая усилия. Но такое использование памяти у младших школьников еще слабо развито, и самостоятельно к такому способу усвоения он не прибегает.

Существенную отрицательную роль в отставании мнемической деятельности младшего школьника, по мнению А.А.Смирнова, играет неумение построить способ эффективного осмысленного запоминания. Формирование такого способа должно осуществляться еще в школьном возрасте, а в первых трех классах школы следует обратить на них особое внимание и приложить максимум усилий для того, чтобы быстрее их сформировать. Успех овладения знаниями таких приемов обуславливает успех учебной деятельности и общий уровень психического развития школьников.

По определению В.А. Козаренко, мнемоника – это совокупность специальных приёмов и способов, которые облегчают запоминание нужной человеку в повседневной жизни информации и пропорционально увеличивающих объём памяти путём образования ассоциаций.

Среди таких приёмов и способов можем смело выделить замену абстрактных объектов и фактов понятиями и представлениями, которые имеют визуальное, аудиальное или кинестетическое представление, связывание объектов с уже имеющейся информацией для того, чтобы упростить запоминание школьником. Использование мнемотехнических приёмов возможно на любом из занятий. Подбор ряда приемов будет зависеть от того, насколько он будет эффективен на данном уроке.

Суть всего механизма работы по мнемотехнике основывается на образовании определённых связей, ассоциаций и приемов. Среди основных мнемотехнических приемов и методов выделяют следующие:

– Буквенный код. Осуществляется с помощью образования смысловых фраз из начальных (или целенаправленно присвоенных) букв запоминаемой информации.

- Ассоциации. Нахождение ярких необычных ассоциаций, которые соединяются с запоминаемой информацией.
- Рифмы. Создание рифмованных пар слов или даже небольших стихотворений, содержащих запоминаемый материал
- Созвучие. Запоминание терминов или иностранных слов с помощью созвучных уже известных слов или словосочетаний.
- Метод римской комнаты. Присвоение запоминаемым объектам отдельных мест в хорошо известной вам комнате.

Вывод. Таким образом, можно сказать, что использование мнемотехнических приемов развития памяти младших школьников возможно на любом из школьных уроков. С той лишь разницей, что для каждой дисциплины будет определенный предпочтительный ряд приемов, которые будут способны облегчить усваивание и запоминание требуемой информации. Хорошо развитая память повышает грамотность, быстроту чтения, в соответствии с чем повышается уровень знаний и успеваемость.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Менаджиева Э.З.¹, Шпиталевская Г.Р.²

¹*обучающаяся 4 курса, направления подготовки 44.03.01*

Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

²*доцент кафедры методик начального и дошкольного образования*

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

Введение. Согласно Федеральному государственному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), качество обучения и воспитания младших школьников во многом зависит от уровня развития их речи и мышления, следовательно, перед педагогами встает вопрос подбора и использования оптимальных средств для развития уровня речи младших школьников. Развитие речи школьников является ведущим принципом языкового образования, ведущей задачей первой ступени обучения, одним из главных направлений работы в начальных классах.

Целью работы является обоснование возможности использования творческих заданий на уроках русского языка как средства развития речи младших школьников.

Результаты исследования. В соответствии с ФГОС НОО, предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования по русскому языку включают:

- сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;
- овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач.

Таким образом, ФГОС НОО отражает в себе всю важность и значение повышения уровня речи младших школьников как одну из важнейших задач начального образования.

Под развитием речи подразумеваются: обогащение словарного запаса человека, развитие связной речи (обучение построению различных типов текста, как устных, так и письменных – описания, повествования, рассуждения).

Для успешного развития речи, формирования речевых умений и навыков у детей младшего школьного возраста необходимы три условия:

- потребность общения, или коммуникации;
- создание речевой среды;
- наличие для речи содержания, фактического материала.

Развитие речи – первостепенная задача обучения русскому языку. Логически четкая, доказательная, образная устная и письменная речь обучающегося – показатель его умственного развития. Перед учителем встает задача научить правильно строить предложения, т.е. не пропускать слова, ставить слова в определенной последовательности, правильно согласовать их друг с другом и правильно произносить слова, а потом это все оформлять. Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. При этом учитель должен помочь детям осмыслить требования к речи и создать благоприятные условия для ее развития.

В условиях внедрения новых образовательных стандартов педагог наряду с традиционными методами и приемами применяет и творческие виды заданий и упражнений (как средства развития речи) для осознанного, самостоятельного изучения языковых единиц. Современное обучение русскому языку младших школьников предполагает целенаправленную работу по развитию их творческих способностей, активизации мыслительной деятельности посредством выполнения заданий творческого характера. Систематическое и целенаправленное использование творческих упражнений на уроках русского языка способствует развитию связной речи младших школьников и обогащению словарного запаса, раскрывает потенциал каждого обучающегося, дает возможности для формирования самостоятельного мышления.

На уроках русского языка возможно использование следующих видов творческих работ, направленных на развитие речи младших школьников:

1. Работы творческого характера:

- написание сочинений по иллюстрациям и репродукциям картин художников, с элементами сравнительной характеристики, сочинения-рассуждения, сочинения с элементами описания, сочинения-миниатюры;

- написание авторской сказки.

2. Работы с творческой основой:

- составление устного рассказа на определенную тему, из данных предложений, по картине, по прочитанному произведению, по впечатлениям или наблюдениям, с использованием языкового материала, развернутого рассказа, связного рассказа по плану, рассказа о герое;

- изложения по тексту, сжатого, подробного с элементами описания, с элементами рассуждения, с заменой лица.

3. Работы частично творческого характера:

- составление предложения по опорным словам, на заданную тему, разных конструкций;

- восстановление текста;

- составление ответов на вопросы;

- составление элементарного описания;

- озаглавливание рассказа;

- проведение элементарного анализа композиции текста, сопоставительного анализа художественных и научных текстов и т.д.

К отдельному виду творческих заданий также можно отнести работу с текстом, куда будут входить:

- завершение текста с использованием его начала;

- составление текста по его концовке;

- восстановление пропущенных слов в предложениях текста;

- составление текста со словами по данной теме;

- составление текста по завершению текста по догадке;
- восстановление текста по опорным фразам;
- исключение предложений, несоответствующих теме.

Выводы. Таким образом, развитие речи учащихся – одно из главных направлений педагогической работы в начальных классах. Под влиянием учебной деятельности речь в младшем школьном возрасте развивается поэтапно и систематически. От уровня развития речи младших школьников во многом зависит качество дальнейшего обучения и воспитания младших школьников. Для успешного развития уровня речи обучающихся в педагогической практике целесообразно применение творческих заданий как средства обучения на уроках русского языка, они способствуют большей осмысленности процесса обучения, заинтересованности детей, активизации внимания учащихся, а это способствует большей расположенности к освоению знаний и овладению навыками. Кроме того, творческие задания на уроках русского языка позволяют повысить уровень эффективности овладения письменной речью, усилить используемые средства и методы обучения, что позволит повысить уровень развития письменной речи у младших школьников.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Пономарева В.В. ¹, Глузман Н. А. ²

¹*обучающаяся 4 курса, направления подготовки 44.03.01*

*Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»
Евпаторийского института социальных наук (филиала)*

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

²*профессор кафедры методик начального и дошкольного образования*

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

Введение. Одной из основных задач современного образования (на что делается акцент в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования) является развитие личности ребёнка и его творческих способностей. Школа должна не только формировать систему знаний и навыков, стимулировать самостоятельную деятельность, прививать чувство личной ответственности у учащихся, но и так же формировать их творческую составляющую. Темп роста объёмов учебного материала диктует новые условия к применению разных методов обучения, которые чаще всего направлены на количество усваиваемого материала. Такой подход к обучению не способствует успешному освоению программного материала и развитию их творческой деятельности.

Развитие творческой деятельности необходимо, так как младшим школьникам в современном мире часто ставятся такие проблемы, которые обычным способом невозможно решить или они трудно решаемы шаблонными методами.

Цель работы – обоснование необходимости развития творчества в процессе обучения учащихся младших классов. Задача: изучить известные литературные источники, чтобы определить необходимость творчества в процессе обучения младших школьников.

Для решения проблемы в статье необходимо изучить уже известную информацию по этой проблеме. Исследованием этого вопроса занимались многие педагоги и психологи, такие как Э. Торенс, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Р. С. Немов, Е. И. Рогов, они углубили теорию развития творчества и научно обосновали процесс решения творческих задач, охарактеризовали условия, способствующие и препятствующие нахождению правильного решения.

Эффективность обучения напрямую зависит от уровня заинтересованности обучающихся в этом процессе. Дети чаще заинтересованы не в простом усвоении

информации, а в активных и творческих заданиях, где каждый сможет проявить свою индивидуальность. Для стимулирования у учащихся познавательного интереса существует множество методов использования на уроках различных занимательных пособий. Поэтому часто используются дидактические игры или творческие задания. Особенностью таких задач и игр является то, что в них задачи стоят не явно, а также требуют нестандартного подхода, тем не менее, в результате ребенок обучается.

Увлекаясь творческими заданиями, 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 творческую деятельность и прилагают максимум усилий для того, чтобы не подвести команду (если задание командное) или, чтобы раскрыть свой потенциал (если задания индивидуальные). Творчество даёт детям возможность выходить из сложных ситуаций, а в процессе решения творческих задач ребёнок проявляет собственный волевой 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 также что их внимание от работы очень легко отвлечь, если задание им не интересно. Игра (что является одним из методов развития творчества) 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. Творческие и игровые методики сближают, помогают наладить контакт младших школьников с педагогами и одноклассниками, дают возможность учителям не превращать урок в обыденную необходимость, а придать процессу обучения увлекательный характер. Однако, главное помнить, что творческие задания и игры не могут занимать весь образовательный процесс.

Результаты исследований. Использование творческих и игровых технологий в педагогическом процессе содействует адаптации младших школьников к новой обстановке и новому виду деятельности, а также развитию самого творчества. Для учащихся привлекательность творчества состоит в том, что появляется возможность реализовать свой потенциал в свободной, интересной для них форме, а для преподавателя творческие задания являются средством диагностики, т.к. в процессе выполнения нестандартных задач каждый ребёнок раскрывается во всех своих лучших качествах. Как показывает практика информация, полученная в ходе творческой деятельности, дольше остается в памяти. Оно изменяет эмоциональное состояние играющих, как правило, в лучшую сторону, снимает умственное и физическое перенапряжение.

Выводы. Творческое развитие не может быть единственной задачей в образовательной работе, но оно, несомненно, стимулирует развитие познавательной активности учащихся, а также способствует выходу из сложных ситуаций. Применение творческих методик в начальной школе имеет важное значение для детского развития и первоочередная задача преподавателя – умелое соединение учёбы с игрой.

На сегодняшний день разработано множество программ, нацеленных на развитие творческой деятельности. Но используя их, педагог должен понимать, что он хочет видеть в результате. Прежде чем вводить методики, нацеленные на развитие творческой деятельности, учитель должен понимать, как он может и органично ввести их в урок, чтобы это способствовало не только развитию творчества у младших школьников, а так же способствовало усвоению материала и не отвлекало от общей темы урока.

Правильно организованный, с педагогической и психологической точки зрения, урок с использованием различных видов методик, для развития творчества, во время обучения обеспечит развитие потребности в мыслительной деятельности и, как следствие приведёт к

умственной активности и большей самостоятельности, а также создаст условия для социализации и правильного развития учащегося как личности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ткаченко А.Н.¹, Пожидаева Т.В.²

¹ обучающаяся третьего курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленности «Начальное образование» Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
nastena.tkachenko.00@bk.ru

Введение. Проблема формирования самоконтроля обучающихся является одной из основных проблем становления учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Самоконтроль является составляющей частью любого типа деятельности человека. Высокий уровень самоконтроля предполагает наличие у младших школьников способности без помощи других ставить перед собой учебные задачи, составлять план учебной работы, подбирать подходящие учебные действия с целью их реализации, осуществлять самоконтроль по ходу выполнения деятельности и умения дать оценку полученным результатам.

В практике работы современной школы видим, что обучающиеся избегают от потребности осуществлять контроль и оценивать деятельность. В связи с этим учебная деятельность младшего школьника со временем лишается непосредственно контролирующего, а также оценивающего компонентов и, таким образом, внутренней мотивирующей и устремляющей базы. Наличие сформированных у младших школьников операций самоконтроля позволяет обучающимся быстрее и эффективнее выполнять любые виды деятельности.

Целью данной работы – изучить психологические особенности формирования самоконтроля у младших школьников.

Результаты исследований. Самоконтроль – это понимание и оценка субъектом личных действий, психических процессов и состояний. Необходимость возникновения и развития самоконтроля обуславливается требованиями общества к поведению человека.

В процессе самоконтроля человек совершает интеллектуальные, а также практические действия по самооценке, корректированию и совершенствованию проделанной им работы, овладевает надлежащими умениями и навыками. Помимо этого, самоконтроль способствует развитию мышления.

В свою очередь самоконтроль основывается на многих психических процессах. Большую роль для поведения человека, его самооценки и саморегуляции имеет речь. Огромное значение играет внутренняя речь, которая является механизмом самосознания. Самоконтроль, помимо всего прочего, непосредственно связан с памятью и вниманием. Также память обеспечивает фиксирование образца, для того чтобы можно было сопоставлять с ним процесс и результаты выполняемой работы. Значительную роль в осуществлении самоконтроля играют ощущения и восприятие.

Младший школьный возраст – очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, стремления и способность к учебе, решительность в собственных силах. В младшем школьном возрасте ребенок совершает большой скачок в своем развитии, а именно в когнитивной сфере. Познавательная активность детей ориентирована на исследование окружающего мира. Их внимание обращено на исследуемые объекты достаточно долгое время, до тех пор, пока не

иссякнет заинтересованность. У учащихся должна быть заложена привычка осуществлять контроль собственные действия с самых первых шагов обучения.

Общепринято считать, что младшие школьники могут осуществлять самоконтроль только под управлением старшего и с участием сверстников. Однако, известно, что дети по-разному относятся к допускаемым ими ошибкам. Одни, выполнив задание, основательно его проверяют, другие тут же отдают педагогу, третьи долго удерживают работу, в особенности, если это контрольная, опасаясь выпустить ее из рук. На указания педагога на наличие ошибок учащиеся реагируют по-разному. Одни, требуют никак не указывать, где ошибка, но дать им возможность самим найти ее и исправить. Другие, с беспокойством интересуются, где именно и безоговорочно соглашаясь с педагогом, беспрекословно принимают его помощь. Третьи, тут же пытаются оправдаться ссылками на обстоятельства. Отношение к допущенным ошибкам, к собственным промахам, недостаткам не только в учении, но и в поведении – один из важнейших показателей развития самосознания и эмоционально-волевой сферы личности.

Таким образом, развитие самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников подчиняется определенным закономерностям. В начале обучения в школе овладение самоконтролем представляется для детей как самостоятельная форма деятельности. Со временем, благодаря неоднократным, а также непрерывным упражнениям самоконтроль преобразуется в необходимый компонент учебной деятельности. Только во втором-третьем классе, самодисциплина начинает наиболее заметно проявляться как «составная часть» учебной работы. Именно с этого момента можно говорить о том, что самоконтроль вошел в привычку и в том числе преобразовался в черту характера.

Заключение. Формирование самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников проходит путь от контроля со стороны взрослых, к собственно самоконтролю. Следовательно, в процессе обучения действие контроля постепенно превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включенный в процесс ее выполнения. Кроме того, уровень развития самоконтроля зависит от условий организации учебной деятельности. В процессе развития самоконтроля необходимо учитывать особенности нервной системы ребенка: ее слабость, высокую подвижность нервных процессов. Важно учителю уметь формировать мотивацию к цели деятельности, процессу достижения цели, результату, представлении о цели как этапа учебной деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Халимоненко А.Н.¹, Шпиталевская Г.Р.²

¹ обучающаяся 4 курса, направления подготовки 44.03.01

Педагогическое образование, направленность «Начальное образование»

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

²доцент кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

Введение. Современный мир устанавливает новые требования к совершенной личности, предполагающие наличие общечеловеческих ценностей, установок на поведение в окружающей среде и эффективного взаимодействия в социуме. В последнее время в образовании произошел кардинальный переход к обучению как к процессу подготовки детей к самостоятельной 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 этим появляется необходимость формирования у младших школьников умения учиться, то есть формирования

универсальных учебных действий. Владение универсальными учебными действиями позволяет обучающимся успешно осваивать информацию на всех этапах обучения и ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, то есть умение учиться.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий должно быть основано на уважении личности ученика, знании, определении его личностных качеств. Главными показателями развития коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе можно считать: умение договариваться, находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов); способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

Прекрасными возможностями для формирования универсальных учебных действий обладает предмет «Литературное чтение», работа по нему становится основой формирования коммуникативных универсальных учебных действий, так как младший школьный возраст является благоприятным, ведь можно отметить особую чуткость общения ребенка с книгой и обществом в целом.

Целью работы является изучение процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения курса «Литературное чтение».

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 определенную 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, согласуя 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 речью, ее 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.

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

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий обеспечивается через обучение правильному и умелому пользованию речью в различных жизненных

ситуациях, передаче другим своих мыслей и чувств, через организацию диалога с автором в процессе чтения текста и учебного диалога на этапе его обсуждения.

Для формирования и совершенствования коммуникативных универсальных учебных действий в процессе изучения предмета «Литературное чтение» используют обучение младших школьников способам поиска информации (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве), обработки, сбора, организации, анализа, интерпретации, передачи информации о природной и социальной окружающей среде. Школьники младших классов на уроках литературного чтения рассматривают, прежде всего, целостную картину мира. Данный курс открывает простор для развития учебных действий: чтения, письма, пересказа, наблюдения за поведением персонажей из различных произведений и многое другое.

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

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 ее 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. Таким образом, уроки литературного чтения способствуют формированию коммуникативных универсальных учебных действий, что предполагает повышение уровня сотрудничества обучающихся со взрослыми и сверстниками, эмоциональное позитивное отношение к сверстникам, умение слушать собеседника и владеть вербальными и невербальными средствами общения.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Шелепова К.О.¹, Пожидаева Т.В.²

¹ обучающаяся третьего курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленности «Начальное образование» Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Введение. Формирование универсальных учебных действий это одно из приоритетных направлений современного начального образования. С позиции Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), сформированность универсальных учебных действий гарантирует успешную познавательную деятельность обучающихся, эффективное решение жизненных задач и проблемных ситуаций. Поэтому сегодня, во время стремительного прогрессирования информации, младшему школьнику так важно освоить универсальные учебные действия.

Цель данной работы – определить особенности формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в рамках изучения курса «Окружающий мир».

Результаты исследований. В современной педагогической науке под универсальными учебными действиями понимается совокупность обобщенных действий обучающегося, а

также связанных с ними умений и навыков учебной работы, которые обеспечивают способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и навыков.

Универсальные учебные действия включают в себя следующие виды: регулятивные, познавательные, личностные и коммуникативные действия. Остановимся более подробно на познавательных универсальных учебных действиях младшего школьника. Данный вид УУД включает в себя такие действия, как общеучебные, логические, а также постановку и решение проблем. Современный школьник должен уметь ориентироваться в потоке учебной информации, перерабатывать и усваивать ее, осмысливать тексты; выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий, ставить и формулировать проблемы.

Познавательные универсальные учебные действия формируются в процессе всех видов деятельности обучающихся и на всех уроках. Однако, особое значение, в данном контексте, приобретает предмет «Окружающий мир», так как носит интегрированный характер. Планируемые результаты формирования познавательных УУД, которые отражают методы в процессе изучения курса «Окружающий мир», у младших школьников следующие: обучающийся должен научиться различать способы изучения окружающего мира, путем наблюдения, экспериментов и опытов, а также находить у различных предметов отличия, используя метод наблюдения; анализировать результат; воспроизводить по памяти информацию, которая необходима для решения учебной задачи; проверять и находить дополнительную информацию.

На основании вышеизложенного можно сказать, что предмет «Окружающий мир» в начальной школе является основой развития у обучающихся младших классов познавательных универсальных учебных действий, т.к. в самой специфике курса заложена основа для реализации межпредметных связей.

Проектная и исследовательская деятельности – необходимое условие компетентного подхода и действенное средство формирования познавательных УУД младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир»: познание объектов окружающей реальности; изучение способов решения проблем, овладение навыками работы с источниками информации, инструментами и технологиями. Высокую информативность и заинтересованность обучающихся в учебном процессе обеспечивает метод исследования, в котором присутствуют межпредметные связи. Таким образом, большинство сведений, которые подлежат в процессе изучения курса «Окружающий мир», необходимо вводить индуктивным путём, с помощью наблюдения, сопоставления изображений, иллюстраций, выполнение упражнений, а также коллективное решение на уроках проблемных ситуаций. Индуктивный и проблемный подходы, которые требуют от обучающихся размышлений и доказательств, способствуют формированию и развитию познавательных универсальных учебных действий.

Заключение. На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что образовательный процесс начальной школы направлен на формирование разнообразных групп универсальных учебных действий. Особое внимание уделяется развитию познавательного интереса обучающихся и формированию познавательных универсальных учебных действий, которые включают в себя общеучебные и логические действия, а также постановку и решение проблем. Формирование познавательных универсальных учебных действий является неотъемлемой частью изучения курса «Окружающий мир». При изучении данного предмета, главной целью обучения является формирование практических знаний о природе, человеке и обществе в целом. Формирование познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения курса «Окружающий мир» возможно при практическом освоении младшими школьниками окружающего мира, в процессе активного участия в учебной, исследовательской и проектной деятельности.

СЕКЦИЯ «ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГУМАННОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Боронина А.О.¹, Колосова Н.Н.²

*¹ обучающаяся кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

*² кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
Евпаторийский институт социальных наук (филиала)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского
boroninaalina2019@mail.ru*

Введение. В современном мире остро стоит проблема воспитания у детей гуманности. У большинства дошкольников искажены представления о таких чувствах как забота, порядочность, уважение, доброта, отзывчивость. Все чаще наблюдаются проявления детской агрессивности, жестокости по отношению друг другу и к близким людям.

В качестве важнейшей задачи дошкольного образования в ФГОС ДО определена задача воспитания достойных будущих граждан России, а именно, гуманной, духовно-нравственной личности. В массовой практике работы дошкольных учреждений организуется работа в этом направлении, однако достижение ожидаемых результатов невозможно без учета современных социокультурных условий. В настоящее время одной из важнейших задач педагогов становится отбор и рациональное использование разнообразных средств и методов воспитания гуманности. Одним из таких средств является использование мультимедийных фильмов.

Влияние мультимедийных фильмов на развитие личности ребенка изучали А.Ф. Бурухина, М.В. Корепанова, О.В. Куниченко, А.Ф. Лалетина, Н.Е. Марков, И.Я. Медведева, Н.В. Олейник. По утверждению исследователей, мультфильмы имеют большой воспитательный потенциал. Трудные для осознания и усвоения детьми абстрактные понятия отзывчивости, любви, доброты, заботы, уважения, в мультимедийных фильмах представлены в доступной, образной форме, понятной детям дошкольного возраста.

Цель и задачи исследования: обосновать потенциал мультимедийных фильмов как средства воспитания гуманности у детей старшего дошкольного возраста.

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

Результаты исследования: Стремительное развитие информационных технологий в XXI веке привело к тому, что медиа-пространство стало неотъемлемой частью жизни современного ребенка.

По мнению мультипликаторов Ю.Б. Норштейна и И.П. Иванова-Вано: «Мультфильм – один из уникальнейших инструментов воздействия на ребенка, благодаря использованию особого художественного приема – смешения реального и фантастического».

По утверждению Р.Г. Казаковой мультимедийный фильм, отображающий для детей жизненные ситуации, события, доступные для их понимания, увлекает дошкольников, способствует вхождению в экранные образы, тем самым способствует тому, что у ребенка складывается впечатление непосредственного присутствия в сюжете, что открывает новые возможности для воспитательного процесса.

Несмотря на актуальность рассматриваемого вопроса, большинство исследователей

настаивают на существенной разнице в воспитательном потенциале советской и современной мультипликации. Так в статье А.Ф. Лалетиной представлен сравнительный анализ мультипликационных фильмов советского периода и современного. Автор отмечает, что советские мультфильмы понятны и просты для восприятия детьми, герои мультфильмов говорят красивым и красочным языком, их поступки можно использовать в качестве понятного дошкольникам примера или антипримера. Сюжеты современных мультфильмов часто содержат совершенно не детские составляющие, в них много агрессии, присутствует бедность речи и низкий уровень речевой культуры. Отсюда следует важный вывод: современные мультфильмы обладают сомнительным воспитательным потенциалом, не удовлетворяющим решению задач воспитания гуманности дошкольников.

Таким образом, мультфильмы могут быть средством развития и формирования гуманных чувств детей только при условии правильного их отбора для просмотра детьми. О.В. Куниченко в качестве критериев отбора мультипликационных фильмов выделила следующие:

– требования к сюжетной линии (простота, четкость, доступность сюжета; динамичное развитие сюжета; наличие кульминационных моментов; связь фрагментов мультфильма с жизненной ситуацией ребенка);

– требования к звуковому ряду (эмоционально окрашенная речь героев, усиливающая чувственную, смысловую нагрузку мультфильма; понятная ребенку лексика, соответствующая его возрасту и словарному запасу);

– требования к зрительному ряду (соответствие видеоряда возможностям детского восприятия: умеренная скорость; гармония цвета; умеренная яркость красок);

– требования к образу персонажей мультфильма (оригинальность, красочность, и индивидуальность представления героев; яркость проявления характерологических черт персонажей; демонстрация персонажем необходимости выполнения правил и норм поведения; демонстрация гуманных чувств у персонажей, таких как доброта, отзывчивость, уважение, забота, как возможность пробуждения желания дошкольников подражать им);

– требования к нравственной проблематике мультфильма (развитие сюжета, ставящее ребенка перед ситуациями выбора и принятия решения; утверждение идеи добра, дружбы, взаимопомощи и справедливости; формулировка в явной или скрытой форме нравственных выводов);

Заключение: Таким образом, мультипликационные фильмы – это одно из эффективных средств воспитания гуманности у детей дошкольного возраста. Необходимо понимать, что мультфильмы, как любые другие виды медиа-продукции, могут производить неоднозначный эффект, поэтому необходим целенаправленный, продуманный подход к подбору мультипликационных фильмов для достижения поставленных воспитательных и образовательных целей.

ТИПЫ УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ПРАКТИКЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галенко А.Н.¹, Шпиталевская Г.Р.²

¹обучающаяся 2 курса, направления подготовки

44.04.01 Педагогическое образование,

направленность «Методическое сопровождение дошкольного образования»

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

²доцент кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

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

Введение. Речевое общение является универсальным условием развития личности в период дошкольного детства. В процессе разнопланового общения в игровой деятельности ребенок познает естественный, предметный и социальный мир, что его окружает, в его целостности и разнообразии; формирует и раскрывает свой собственный внутренний мир, свой образ «Я»; усваивает и создает культурные ценности, выступая при этом активным субъектом взаимодействия. Конечной целью речевого развития выпускника дошкольного образовательного учреждения определяется сформированность у него коммуникативной компетенции. Речевое развитие ребенка является главным инструментом, с помощью которого он устанавливает контакт с окружающей средой и благодаря которому происходит социализация ребенка.

Целью работы является теоретическое обоснование использования типов устного высказывания в практике речевого развития детей дошкольного возраста.

Результаты исследования. Речевая практика свидетельствует, что человеку свойственно в процессе мышления фиксировать объективно имеющиеся связи между явлениями действительности и передавать их на сверхфразовом уровне в форме особых функционально смысловых типов речи. Такими типами речи является рассказ, описание, рассуждение. Так, в словаре лингвистических терминов О. С. Ахматовой тип речи рассматривается как «разновидность речи, которая определяется сферой употребления, намерением того, кто высказывается».

Самым распространенным типом высказывания является рассказ. Этот тип устной речи очень распространен в практике работы по развитию речи в дошкольной организации. Рассказ – это устное словесное сообщение о ком-то или чем-то; рассказ, пересказ, изложение; это передача словами виденного, пережитого. Рассказ является одной из форм монологической речи, это текст (дискурс), в котором предложения находятся в отношении последовательности, которая выражена соотносительностью модальных планов. У рассказа есть три части – завязка, кульминация, развязка.

Достаточно широко в практике дошкольного образования используется и такой тип устной речи, как описание. В современной лингвистике описание рассматривают как монологическое высказывание, в котором подается более или менее развернутый перечень признаков и свойств объектов речи. По А. М. Бородину, описание – это высказывание об определенных признаках, свойствах предмета или явления. В описании дается характеристика людей, предметов, явлений природы, путем перечисления их главных существенных признаков. Главнее всего в описании – дать точное или яркое представление о предмете речи. И дальше автор определяет, что описание – это специальный текст, который начинается с общего тезиса, который определяет и называет предмет или объект; в дальнейшем перечисляются признаки, свойства, качества, действия; завершает описание итоговая фраза, которая дает оценку предмету или передает отношение к нему. Также под описанием понимают речевое сообщение, в котором раскрывается в определенной последовательности признаки объекта; такое сообщение имеет определенную структуру, которая характеризуется стойкими особенностями синтаксического построения.

Следующий тип устной речи рассуждение или размышление (по А. М. Бородину). Рассуждение – это высказывание, в которое входят причинно-следственные конструкции, вопросы, оценки. Оно содержит в себе начальное предложение, доведение выдвинутого положения и вывод, что из него вытекает. Размышление (рассуждение) – это высказывание о причинах качеств, признаков событий. В размышлении обязательны три части: 1) тезис – основное утверждение, четко сформулированная мысль; 2) доказательства, аргументы, которые подтверждают выдвинутый тезис; 3) вывод, который вытекает из доказательств (обобщение).

Рассказы, описания, рассуждения, в «чистом» виде используются редко. Чаще всего описания включаются в рассказ или в рассуждение; рассказ может дополняться размышлением, хотя в дошкольном образовательном учреждении детей учат каждому типу устной речи: рассказу, описанию и рассуждению. Самым первым типом устной речи,

которым овладевают дети, является рассказ. Уже в 3-4 года ребенок пытается рассказывать о том, что с ним произошло, что видел, чем занимался. Старшие дети пытаются составлять разные по форме и содержанию произведения: сюжетные и описательные рассказы, которые, в свою очередь, могут быть фактическими и творческими. Наиболее благоприятным материалом для развития связной речи считаются картины и игрушка.

Творческое рассказывание по картине готовит детей к более сложному виду творчества – составлению рассказов на словесной основе с использованием указания. Эффективными приемами обучения выступают рассказы и беседы детей из собственного опыта, придумывание названий к картинам, записывание детских рассказов. Обучая детей рассказыванию, применяют различные методы. Это описание предметов, игрушек, картинок; дидактические игры; пересказ художественных рассказов и сказок; рассказывания по картинам, по собственному опыту, творческое рассказывание. Творческий рассказ – это наиболее сложный вид детского рассказа, в основу которого положено творческое воображение. Здесь по-новому синтезируются образы детского воображения, которые ребенок уже приобрел. Ученые считают словесное творчество детей наивысшей формой умственной деятельности.

По результатам исследования Т. Н. Ушаковой, дети с конца четвертого – начала пятого года жизни уже не удовлетворяются в речи только констатацией фактов. Их речь начинает влиять на характер и ход следующих действий и размышлений. Она принимает форму указаний, объяснений. Условие объяснения того или иного содержания другому лицу стимулирует ребенка к активному поиску соответствующих речевых форм, которые бы наиболее полно передавали данное содержание. В объяснительной речи недопустимо применение слов, которые имеют неопределенное значение или которые допускают многозначность, типа «тот», «там», «вот», «этот» и др. Объяснение требует применения точной лексики, определяющей свойства и качества предметов, которые указывают на место и время происходящих явлений, а также событий.

Выводы. Таким образом, анализ научных источников засвидетельствовал, что у детей дошкольного возраста имеются все типы речи: рассказ, описание, рассуждение и объяснение. В то же время ученые отмечают, что наиболее развитыми типами речи является рассказ и описание, а такие типы, как рассуждение и объяснение требуют обучения, поскольку на этапе дошкольного детства они только зарождаются.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Изетова Е.Д.¹, Колосова Н.Н.²

*¹обучающаяся кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

*²кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

alenaleibuyk@mail.ru

Введение. Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольной организации является психологически наиболее сложным периодом как для ребенка и его семьи, так и для педагогов. Ребенок в семье живет по определенному режиму, способу взаимодействия с родителями. Успешное нахождение дошкольника в детском саду будет зависеть от того, насколько безболезненно будет протекать процесс привыкания к новому распорядку дня и сможет ли он выстроить дружеские взаимоотношения с детским коллективом и новыми взрослыми.

Проблемой адаптации детей раннего возраста к условиям общественного воспитания были заинтересованы следующие ученые: Н.М. Аксарина, Н.Д. Ватутина, Л.С. Выготский,

Н.И. Добрейцер, А.И. Жукова, Э.В. Ильенкова, Р.С. Немов, А.В. Петровский, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Д.И.Фельдштейн.

Цель и задачи исследования: изучить и охарактеризовать особенности использования игровой деятельности как средства успешной адаптации детей раннего дошкольного возраста к условиям детского сада.

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

Результаты исследования. Философский словарь рассматривает адаптацию как привыкание одного живого существа к другому живому существу или к окружающей среде.

Согласно Р.С. Немову, адаптация – это приспособление органов чувств, к особенностям действующих на них стимулов с целью их наилучшего восприятия и предохранения рецепторов от излишней перегрузки.

По мнению Н.М. Аксариной, процесс адаптации – это процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям.

Таким образом можно определить, что адаптацией является процесс, в ходе которого ребенок приспособливается ко всему новому.

В своих работах ученые (Н.Д. Ватунина, Г.Г. Григорьева, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Черток) выделили виды адаптации по тяжести их протекания: легкая, средней тяжести и тяжелая.

Легкая степень тяжести характеризуется незначимым понижением аппетита, сон приходит в норму в течении 20-30 дней. Поведение детей приходит в норму в течении месяца. Сотрудничество со взрослыми почти не нарушается, двигательная активность не понижается. В этот период адаптации заболеваний не возникает.

В период адаптации средней тяжести все нарушения в поведении ребенка проявляются ярче и занимают более длительное время. Сон и аппетит налаживаются не ранее, чем через 20-40 дней. Проявляется снижение двигательной активности и продолжается в течении 30-35 дней. На этом этапе могут возникнуть заболевания в виде острой респираторной инфекции, протекающей без осложнений.

Тяжелая адаптация характеризуется значительной длительностью (то 2 до 6 и больше месяцев) и тяжестью ее проявлений. Ребенок начинает повторно болеть, что неблагоприятно отражается на состоянии реактивности его организма, общем соматическом статусе, показателях физического и нервно-психического развития. Наблюдается длительное снижение аппетита. В некоторых случаях при приеме пищи проявляется стойкая анорексия или даже невротическая рвота. Сон имеет длительное нарушение (чуткий, укороченный). Ребенок медленно засыпает, пробуждаясь плачет. Ориентация в пространстве снижена.

Деятельность педагога в этот период чрезвычайно принципиальна, ему необходимо прикладывать как можно больше усилий для более успешного протекания процесса адаптации.

Для детей раннего возраста игровая деятельность выступит важным методом познания окружающего мира и определения своей роли в нем, поэтому использование игры в период адаптации будет наиболее эффективным.

Основной целью игровой деятельности в этот период выступает развитие чувственного отклика, доверительных отношений со взрослым, а также сплочение детского коллектива. Ребенок должен увидеть в наставнике доброго, всегда готового прийти на помощь человека и интересного партнера в игре. Эмоциональное общение возникает во взаимодействии, которое будет сопровождаться доброжелательной интонацией, проявлением заботы к каждому ребенку. Взрослый идентифицируется инициатором игр и умело проводит подбор материала согласно возрастным возможностям детей и месту проведения игры.

При использовании игр в адаптационный период необходимо использовать фронтальную форму взаимодействия, чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием. По времени проведения она не должна быть длительной и может быть дополнена музыкальными произведениями и танцевальными движениями, что поможет

снизить эмоциональное напряжение у детей, выразить им свои чувства и раскрепостить дошкольников.

Каждый ребенок индивидуален и поэтому не стоит настаивать на одновременном участии всех детей в игровой деятельности. В первое время нахождения в детском саду уместно предоставить некоторым детям попросту понаблюдать за тем, чем занимаются его сверстники. Зачастую, в группе есть нерешительные, застенчивые дети и со временем их необходимо вовлекать в игровую деятельность.

Заключение Игровая деятельность выступает эффективным инструментом в решении проблемы адаптации. Она способствует полноценному психическому, физическому и личностному развитию дошкольника. Погружение в мир игры оказывает влияние на самооценку ребенка, его коммуникативные возможности, снимает психологическое напряжение, помогает преодолеть скованность и, следовательно, увеличивает способность ребенка к успешной адаптации. Таким образом, игра реально способна помочь преодолеть трудности адаптационного периода в кратчайшие сроки.

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Торубара Я.А.,¹ Колосова Н.Н.²

*¹обучающаяся кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

*²кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

YanaTorubara@yandex.ru

Введение. Современные социальные условия ориентируют педагогов на приоритет личности ребенка, ставят задачу обеспечения его развития и реализации способностей, приобщения к культуре, нравственного воспитания. Дошкольный возраст в этом аспекте представляет особую значимость, так как основы будущих привычек, принципов жизни, норм поведения и нравственных качеств закладываются именно в дошкольном детстве.

Нравственное воспитание дошкольников невозможно представить без их ознакомления с народной сказкой. Герои сказок борются со злыми силами, помогают слабым, спасают добрых и честных. Независимо от сюжета, сказка всегда воспитывает позитивные, нравственные качества, такие как доброта, сочувствие и способность к состраданию, благородство и отвага, честь и совесть, единение и солидарность, потребность в труде. Народная сказка не дает прямых наставлений детям, но в ее содержании всегда заложен нравственный урок, который дошкольники постепенно воспринимают, многократно возвращаясь к тексту сказки.

Цель. Обосновать возможности использования сказки как средства нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Методика исследований. При подготовке тезисов были использованы теоретические методы: анализ, синтез, сравнение и обобщение теоретического материала.

Результаты исследований. Проблема использования сказок в воспитательном процессе находит свое отражение в работах известных педагогов. Так, по мнению В.А. Сухомлинского, сказка – это «свежий ветер, который раздувает огонек детской мысли и языка». Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем, откликается на события и явления окружающей жизни, выражает отношение к ним. Начальное духовное воспитание ребенка происходит также в сказке.

Поскольку сказки разные по содержанию, по сюжету, по композиционному строению, методика их использования в разных возрастных группах также специфична. Народные сказки доступны детям уже с раннего возраста, как в условиях семейного воспитания, так и в условиях дошкольного учреждения. В старшем дошкольном возрасте дети уже способны

выслушать и понять любую сказку. Доказано, что старший дошкольник невероятно активен в восприятии сказки. Слушая сказку, дети постоянно прерывают ход рассказа, вмешиваются в события, обращаются с вопросами, стараются помочь сказочным героям.

Понимание детьми старшего дошкольного возраста нравственности народной сказки происходит на основе их внутренней активности, которая вызвана эмоциональным восприятием содержания произведения. Внешне это проявляется в мимике, жестах, репликах, выражениях детей. В этом возрасте восприятие сказки приобретает дифференцированный характер – у детей формируется способность к элементарному анализу произведения, выборочное отношение к героям сказки. Дети старшего дошкольного возраста хорошо понимают нравственные наставления народной сказки, дифференцируют, где добро, а где зло, и активно принимают сторону добра.

Выводы. Анализ литературы дал возможность сделать вывод, что одним из основных принципов нравственного воспитания является принцип народности, которых осуществляется с помощью использования многообразия средств, в частности, с помощью народной сказки. Народная сказка помогает развить в личности ребенка духовное начало, прививает любовь к родному краю. Также народная сказка имеет характерные средства построения (художественные и композиционные), которыми и определяется ее решающее воздействие на нравственное воспитание ребенка.

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК КАТЕГОРИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Харитоновна К.М.¹, Раскалинос В.Н.²

*¹обучающейся кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

*²доцент кафедры социальной педагогики и психологи, Евпаторийского института
социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
karina_xariton@mail.ru*

Введение. В условиях современного общества социально-коммуникативное развитие является одним из ведущих в деятельности человека. На протяжении всего дня человек взаимодействует и передает информацию окружающим, но успех данного процесса зависит от сформированности коммуникативных умений.

Как известно все первоначальные знания, умения и навыки закладываются и развиваются в дошкольном возрасте. Именно поэтому ФГОС дошкольного образования выделяет значимость социально-коммуникативного развития в процессе образования и воспитания детей. А именно социально-коммуникативное развитие направлено на: взаимодействие ребенка с взрослым; становление самостоятельности, ответственности и целеустремленности; качественное взаимодействие детей друг с другом; воспитания чувства принадлежности, как к взрослому, так и к детскому обществу.

Именно сформированные коммуникативные умения позволят ощущать себя полноценным членом общества, помогут, как найти решение в самых сложных ситуациях, так и грамотно строить свои отношения с разными членами общества.

Цель и задачи исследования: рассмотрение содержания понятия «коммуникативные умения» на основе анализа психолого-педагогической литературы.

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

Результаты исследования. Психолого-педагогический опыт, подтверждает значение формирования коммуникативных умений в развитии личности, именно эта идея была положена в основу концепции А.А. Леонтьева, В.В. Давыдова, и Д.Б. Эльконина. На основе данной концепции М.И. Лисина, Т.И. Ладыжская рассматривают коммуникативные умения

как часть общения. Согласно исследования существуют множество схожих по проявлению понятий, для того, чтобы разобраться в их взаимосвязи рассмотрим следующую схему.



В данной схеме «коммуникация» представлена в виде следующего определения: коммуникация – это процесс передачи, какой-либо информации через общение. «Общение», в свою очередь определяется как: «взаимодействие двух или более лиц, посредством знаковых систем, с целью передачи ЗУН».

Исходя из вышесказанных определений понятие «общение», достаточно схоже с понятием «коммуникация» и обуславливают возникновение «коммуникативной компетентности». Под коммуникативной компетентностью понимают совокупность коммуникативных умений и навыков, способствующую наилучшему протактинию общения как процесса коммуникации.

В свою очередь «коммуникативные навыки» – это набор действий, который помогает человеку взаимодействовать с другими, получать и передавать информацию, а также интерпретировать ее.

Коммуникативные умения – группа обобщенных сложных умений, включающих в себя передачу, сообщение и прием информации; регулировку, коррекцию поведения, деятельности; изменение эмоционально аффективного состояния коммуникаторов.

В основном выделяется три группы коммуникативных умений:

- эмпатические умения (выслушать, сопереживать, осуществить помощь);
- личностные умения (отстаивание своей точки зрения, оценка ситуаций);
- компромиссные умения (уважительное отношение к мнению оппонента, мягкое отстаивание своего мнения и поиск оптимального решения).

Коммуникативные умения развиваются у человека в дошкольном возрасте. Следовательно, и развивать их надо еще в детстве, когда ребенок наиболее гибок и пластичен, способен все впитывать в себя. При формировании коммуникативных умений необходимо учесть возрастные особенности и создать благоприятные условия, а именно – свободную, непринужденную обстановку.

Следует отметить, что на процесс развития коммуникативных умений влияет личность самого человека. Темперамент, личностные и мотивационные характеристики, могут, как ускорить процесс развития коммуникативных умений, так и замедлить этот процесс. Так же немало важный компонент данного процесса семья, так называемый микроклимат, который отражается на человеке с самого рождения, а также в периодах его взросления.

Выводы. Таким образом, коммуникативные умения как категория психолого-педагогической литературы заключается в комплексе коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовке личности по применению ЗУН в процессе коммуникации.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цверкун Т.В.¹, Колосова Н.Н.²

¹обучающаяся кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ

² кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
Евпаторийский институт социальных наук (филиала)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
tanechka.tsverkun@mail.ru

Введение. Вопросы, связанные с необходимостью развития творческой инициативы детей дошкольного возраста относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки. Прежде всего, это связано с социально-педагогической сферой, в которой все чаще поднимаются вопросы успешности индивида, проявляющего инициативу в социально значимых событиях, в труде. Также к вопросам развития творческой инициативы обращаются психологи, педагоги, изучая возможности окружающей среды, соответствующего сопровождения ребенка со стороны взрослого. Не случайно, в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» к направлениям деятельности педагога отнесена необходимость «развивать у обучающихся самостоятельность, инициативу и творческие способности».

Проблемы формирования творческой инициативы детей дошкольного возраста рассматривались в работах К.А. Абульхановой, Т.С. Борисовой, Н.Е. Вераксы, М.С. Говорова, А.С. Жариковой, Т.Г. Казаковой, А.Г. Ковалева, А.С. Микерина, П.Г. Нежнова, С.Л. Рубинштейна.

Цель и задачи исследования: рассмотреть особенности формирования творческой инициативы дошкольников в процессе самостоятельной художественной деятельности.

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

Результаты исследования: Способность ребенка проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – один из важнейших целевых ориентиров современного дошкольного образования. Именно творческая инициатива и самостоятельность обеспечивают готовность ребенка к школьному обучению и дальнейшей жизни.

К.А. Абульханова под творческой инициативой личности понимает уровень деятельности, регулируемый ее сознанием и активностью, который направлен на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей в соответствии с поставленной целью.

По мнению А.С. Жариковой, творческая инициатива – это способность ребенка к самостоятельной деятельности, которая не зависит от окружающих факторов, а появляется благодаря внутренним мотивам. От инициативы её отличает направленность на получение нового, для ребенка, продукта деятельности.

В целостном процессе развития творческой инициативы ребенка дошкольного возраста В.С. Мухина выделяет следующие этапы:

1. Побуждение ребенка к новой деятельности. На данном этапе основная роль принадлежит взрослому, так как он активно участвует в создании мотива, постепенно приучая у ребенка к умению самостоятельно мотивировать себя и находить в окружающем мире что-то интересное.

2. Принятие ребенком самостоятельных решений. На втором этапе творческая инициатива ребенка осуществляется путем создания ситуации, когда он вынужден принимать самостоятельные решения. Сначала это принятие незначительного решения, а чем старше ребенок, тем сложнее становится задача, в которой необходимо принять решение самостоятельно.

3. Руководящая роль ребенка в каких-либо действиях. Деятельность на этом этапе разворачивается так, чтобы ребенок мог проявить свое субъективное видение как он этого хочет. Воспитатель стимулирует формирование воображения, фантазию, способствует детской неповторимости.

А.С. Микерина считает, что основным средством формирования творческой

инициативы является самостоятельная художественная деятельность, которая возникает по желанию ребенка. Самостоятельная художественная деятельность не является учебной, она скорее отражает результат обучения и является показателем эффективности педагогической технологии и выступает одним из способов самореализации детей.

Для успешного формирования творческой инициативы в самостоятельной художественной деятельности необходимо соблюдать педагогические условия, особенностью которых является косвенное руководство со стороны воспитателя.

1. Создание развивающей предметно-пространственной среды. Она должна способствовать самостоятельному развитию ребенка, расширять и конкретизировать знания детей, побуждать к воображению. Важно, чтобы среда не ограничивала творческую инициативу и самостоятельность ребенка, а наоборот, предоставляла возможность для реализации творческих идей.

2. Эмоциональная насыщенность жизни ребенка. Обогащение детей впечатлениями происходит и через организацию ярких досуговых мероприятий, праздников, развлечений. Приобщаясь к общественным явлениям, ребенку хочется передать свои впечатления и переживания в художественной форме: рисунке, поделке, танце, что станет отражением творческой инициативы.

3. Взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации. Осуществляется с помощью традиционных (индивидуальные, коллективные, наглядно-информационные) и нетрадиционных (информационно-аналитические, досуговые, познавательные, наглядно-информационные, информационно-просветительская) форм. Именно совместная работа дошкольной образовательной организации с родителями, позволит сформировать и поддерживать у детей творческую инициативу, самостоятельность и художественный интерес к творчеству.

Выводы: Таким образом, творческая инициатива формируется в процессе всей жизни ребенка. Условия в дошкольной образовательной организации определяют развитие творческой инициативы и ее направленность. В дошкольном возрасте формирование творческой инициативы ребенка во многом зависит от его ближайшего окружения, что накладывает большую ответственность на педагога и требует от него доброжелательного отношения, поддержки и развития данной черты личности.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Юхимчук А.С.¹, Колосова Н.Н.²

*¹ обучающаяся кафедры методик начального и дошкольного образования
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

*² кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
Евпаторийский институт социальных наук (филиала)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского
yuhimchuk.nastya@yandex.ru*

Введение. Познавательная активность занимает важное место в жизни дошкольника, являясь способом познания окружающей действительности, наиболее естественным и доступным путем овладения знаниями и умениями. В связи с этим вопрос о необходимости изучения методов и приемов формирования познавательной активности детей является актуальным и требуют более детального исследования.

Большой вклад в разработку данной проблемы внесли такие исследователи, как Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.И. Гальперина, В.В. Давыдова, В.С. Ильина, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Д.Б. Элькониной, И.С. Якиманской.

Цель исследования: раскрыть специфику формирования познавательной активности старших дошкольников.

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

Результат исследования: Период дошкольного детства является возрастным этапом, в значительной степени влияющим на дальнейшее развитие человека. В этом возрасте закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки физического, умственного и нравственного развития ребенка. Исходя из этого, современная теория воспитания и обучения дошкольников все чаще обращается непосредственно к личности ребенка, его внутренним процессам. Высокий уровень сензитивности данного возрастного периода определяет широкие возможности для всестороннего развития ребенка.

Ребенок познает окружающий мир с момента рождения. Познавательная активность является настолько важной в процессе выживания организма, что для этого психика содержит целый ряд познавательных процессов, помогающих получать и перерабатывать полученную информацию. Прежде всего это внимание, восприятие, память и мышление, ощущение, речь и воображение. Основным периодом формирования психологических механизмов, перечисленных выше, является дошкольный возраст.

В.Б. Голицын и Е.И. Щербакова выделяют следующие показатели познавательной активности дошкольников: интерес к изучению материала; желание выполнять разнообразные, в особенности сложные задания; стремление продолжить занятия; проявление самостоятельности в подборе средств, способов действий, достижении результата, реализации контроля; обращение к воспитателю с вопросами, определяющими их познавательные интересы.

В старшем дошкольном возрасте выделяют четыре основных направления формирования познавательной активности:

- ознакомление с объектами и явлениями, находящимися за пределами непосредственного восприятия и опыта детей;
- установление связей и зависимостей между предметами, явлениями и событиями, приводящих к появлению в сознании детей целостной системы представлений;
- удовлетворение первых проявлений избирательных интересов ребенка;
- развитие положительного отношения к окружающему миру.

К старшему дошкольному возрасту важным средством познания ребенка становится речь, она помогает ребенку верно принимать и понимать полученную информацию. Познавательная активность ребенка расширяется: дети активно реагируют как на образную, так и на вербальную информацию, могут ее запоминать, анализировать и оперировать ею.

Формирование познавательной активности, естественно связывают с процессом обучения и воспитания, когда содержание жизни ребенка постепенно переходит от одной ступени к другой, от одного уровня овладения познавательными и практическими умениями к другому, более высокому. Реализация принципа активности в обучении и воспитании имеет определенное значение, т.к. эти процессы носят деятельностный характер и от качества познавательной активности как деятельности зависит результат обучения, воспитания и развития дошкольников.

Г.И. Щукина выделила определенные уровни развития познавательной активности:

1. Репродуктивно-подражательная активность ребенка, особенность которой заключается в накоплении, обогащении опыта детей через опыт другого.
2. Поисково-исполнительская активность, переходящая в самостоятельность.
3. Творческая активность – как высший уровень активности, при котором цель и задача ставится ребенком (целеполагание), а пути ее решения избираются новые, оригинальные, нестандартные.

Выводы исследования: Специфика формирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста заключается в том, что этот возрастной период характеризуется ответственным отношением к выполняемой деятельности, интенсивным усвоением различных способов достижения результата, опытом творческой деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ

Ягьяева Ф. К.¹, Давкуш Н.В.²

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

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

fatime-yagyaeva@mail.ru

Введение. Экологическое воспитание является важным и необходимым элементом в формировании отношения человека к окружающему миру, природе, к человеку и обществу в целом. Именно на этапе дошкольного детства развивается первоначальное ощущение окружающего мира: ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о различных формах жизни.

Экологические проблемы нельзя рассматривать только с точки зрения сохранения окружающей среды. Вредное воздействие на природу есть не что иное, как результат разрушения личности, внутреннего мира ребенка, его мировоззрения и сознания. Очень важно переосмыслить критерии, по которым живет человечество, оценить и понять все возможные формы взаимодействия человека с природным миром. Ведь именно природа является хранилищем нашего развития. Природа — это не только естественная среда обитания человека, не только фактор удовлетворения его физиологических и материальных потребностей. Общение с ней обогащает духовный мир человека, делает его добрее, мягче, расширяет кругозор.

Взаимодействие человека с природой является актуальной проблемой нашего времени и начинать эту работу необходимо с детства, так как именно в этот период закладывается позитивное отношение к природе. Только экологическое мировоззрение, экологическая культура людей могут вывести планету и человечество из того катастрофического состояния, в которое они приходят сейчас.

Целью данной работы является выявление особенностей экологического воспитания дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Результаты исследований. Экологическое воспитание дошкольников — это процесс формирования у детей осознанно-правильного отношения к объектам природы, с которыми они находятся в непосредственном контакте. Такое отношение возникает во взаимосвязи эмоциональных, интеллектуальных и результативных компонентов. Их сочетание составляет нравственную позицию ребенка, проявляющуюся в различных формах его поведения.

Экологическое воспитание предполагает, прежде всего, формирование у ребенка эмоционального, бережного отношения к природе, умение видеть ее красоту, а не детальное знание особенностей каждого вида животного или растения. Экологическое образование утверждает понятие целостности окружающей среды с использованием междисциплинарного подхода и обучения в режиме решения проблем.

Основной задачей экологического воспитания дошкольников является воспитание экологической культуры, при которой происходит формирование у детей экологических представлений и знаний, развитие восприятия природы как ценности, развитие положительных чувств и эмоций по отношению к природе, создание устойчивой мотивации к деятельности, направленной на охрану, сбережение и сохранение природной среды, формирование экологических убеждений на основе экологической деятельности.

Формирование основ экологической культуры в условиях дошкольного образовательного учреждения необходимо осуществлять через объединение экологии во всех образовательных областях и через различные формы работы с детьми дошкольного возраста. В дошкольных образовательных учреждениях необходимо создать целостную систему экологического воспитания через все виды детской деятельности, направленные на решение следующих задач:

–развитие положительных нравственных качеств, побуждающих детей соблюдать нормы и правила поведения на природе и в обществе;

–воспитание у детей дошкольного возраста этических и эстетических чувств, развитие эмоций средствами природы;

–формирование познавательных, практических и творческих навыков экологического характера у дошкольников.

Эффективность решения задач экологического воспитания зависит от их многократного и вариативного использования. Они способствуют формированию у дошкольников четких знаний об окружающем мире.

Для успешного решения задач экологического воспитания необходимо осуществлять воспитательную работу в дошкольных образовательных учреждениях. Где особое место занимают занятия интегрированного типа, обеспечивающие сочетание различных видов деятельности, в том числе игровой, творческой и двигательной. Интегрированные формы работы позволяют предотвратить перегрузку детей в течение дня, повысить интерес детей, создать условия для развития каждого ребенка.

Дошкольные образовательные учреждения играют важную роль в экологическом воспитании. Экологическое воспитание в дошкольных учреждениях может осуществляться как в комнатной обстановке, так и на природе. Наблюдения за жизнью природы под руководством воспитателя дают очень много для развития ребенка. Наблюдая за объектами природы, которые находятся рядом с детьми, создавая необходимые условия для растений и животных, беседуя с педагогом дошкольники получают и накапливают определенную сумму знаний. Это очень важный образовательный момент. Именно постепенно накопленные, разнообразные и конкретные представления о природе непосредственной среды являются той содержательной основой, на которую опирается воспитатель при проведении экологических знаний с детьми разного типа.

Формирование знаний и умений по экологии требует соблюдения определенных условий в дошкольных учреждениях. Сам процесс предполагает воспитание экологической культуры дошкольников следующими подходами:

– интегрированный подход, то есть реализация процесса экологического воспитания через различные виды деятельности: физическую, музыкальную, художественную, трудовую, игровую;

– организация эколого-развивающей среды в детском саду;

– использование окружающей среды как развития экологической культуры;

– мониторинг для выявления уровня экологического воспитания дошкольников.

Заключение. Таким образом, экологическое воспитание дошкольников является социальным заказом общества. Дошкольное образовательное учреждение уже сегодня характеризуется особым видением мира, как объекта его постоянной работы. Формирование экологического сознания является важнейшей задачей, стоящей перед педагогами в настоящее время. Именно в дошкольном возрасте следует начинать экологическое воспитание, так как в это время приобретенные знания могут в дальнейшем преобразоваться в прочные убеждения. Эффективность экологического воспитания дошкольников целиком зависит от создания и правильного использования развивающей экологической среды, а также от систематической работы с детьми.

СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ»

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Абдулов А.А.¹, Фадеев В.И..²

¹ обучающийся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат психологических наук Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
a.abdulov98@mail.ru

Введение. В современной России правовое воспитание рассматривается как процесс взаимодействия правовых средств с индивидуальным правосознанием и психологией членов общества, обусловленный социально-политическими и экономическими факторами и направленный на дальнейшее повышение их правовой культуры. От уровня правового сознания населения и правильного понимания каждым гражданином своих прав, свобод, готовности исполнять свои обязанности зависит будущее страны и судьба каждого ее гражданина. Подростки – будущая преобразующая сила нашей страны, поэтому одной из первостепенных задач государственной политики выступает формирование правосознания и правовой компетентности во всех аспектах жизни подрастающего поколения.

Цель и задачи исследований. Рассмотреть различные подходы к определению понятия правовое воспитание и прийти к единому знаменателю в вопросе о сущности феномена правового воспитания.

Методика исследований. Анализ социально-педагогической, педагогической и юридической литературы в сфере правового воспитания подростков.

Результаты исследований. Правовое воспитание в широком значении – это следствие влияния на человека многих факторов социально-экономического уклада жизни, политического режима, внутренней политики, идеологических норм законодательства и юридической практики, моральной атмосферы, традиций общества, а также уровня образованности.

В узком значении правовое воспитание – это предоставление правовой и педагогической помощи общественными и благотворительными организациями, правоохранительными органами, родителями; юридическая, педагогическая и психологическая помощь, и иная деятельность, которая имеет целью формирование у граждан правовых идей, представлений, традиций, правовых оценок, моделей и образцов норм поведения в соответствии с традиционными ценностями общества.

Основа правового воспитания подростков – их правовое просвещение. Правовое просвещение подростков должно способствовать образованию у них специфического правового понятийного аппарата мышления, при помощи которого производятся отбор, классификация и переработка поступающей извне правовой информации.

Содержание правового просвещения несовершеннолетних должно основываться на изучении Конституции РФ, а также нескольких отраслей права, в том числе административное, трудовое, брачно-семейное и уголовное законодательства.

В результате исследования были выделены основные подходы к определению понятия правовое воспитание в социально-педагогической литературе (таблица 1):

| Основные подходы к определению понятия правовое воспитание в социально-педагогической литературе | | |
|--|-------------------|--|
| Ключевое понятие | Автор | Определение автора |
| Процесс | В. К. Бабаев | Планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс воздействия на правосознание и правовую психологию граждан Российской Федерации всей совокупности многообразных форм, средств и методов, с целью формирования в структуре их правовой культуры глубоких и устойчивых практико-ориентированных и личностно-актуализированных знаний и ценностей. |
| | Е. В. Татаринцева | Продолжительный, сложный педагогический процесс, в котором участвуют все граждане в течение своей жизни в качестве воспитуемых и воспитателей – в зависимости от исполняемых ими в социуме ролей. |
| | В. И. Цыганов | Систематический и целенаправленный процесс воздействия на человека, с целью передачи правовых знаний и формирования правовых убеждений, ценностей, потребностей, взглядов. |
| | А. А. Кваша | Процесс трансляции, накопления и усвоения правовых ценностей, знаний принципов и норм права, а также в формирование соответствующего когнитивного и аксиологического отношения к праву и практике его реализации, умении использовать свои интересы, права, соблюдать запреты и исполнять обязанности. |
| Воздействие | Т. И. Акимова | Целенаправленное, организованное и систематическое воздействие на индивида правовых знаний, правовых ценностей, правовых установок и образцов нормативности. |
| | М.В. Саакян | Целеустремленное и систематическое воздействие на сознание и культуру поведения членов общества, осуществляемое с целью выработки у них чувства уважения к праву и привычки соблюдения права на основе личного убеждения. |
| Деятельность | Л.В. Божович | Целенаправленная систематическая деятельность государства, общественных объединений, социальных групп, общества в целом по формированию и повышению правового сознания и правовой культуры. |

Главная задача правового воспитания состоит в привитии подростку осознанного стремления к правомерному поведению. Целями правового воспитания выступают: правовое информирование, правовое обучение, вовлечение личности во взаимодействие с государством – фактическое применение полученных знаний на практике.

По мнению Е.Э. Ганаевой наиболее эффективными формами правового воспитания подростков являются: лекции по правовой тематике, правовые беседы, тематические вечера, вечера вопросов и ответов, диспуты, обсуждение книг и статей, наглядные материалы – тематические стенды, специальная литература, фото и видео материалы.

В организации процесса правового воспитания подростков автор выделяет следующие требования: наличие системного и дифференцированного подходов, стимулирование

положительного эмоционального отношения к сообщаемой информации, активизация интереса к приобретению правовых знаний, связь правовой информации с фактами из повседневной жизни, приучение к сознательной оценке своих поступков, обеспечение сознательного усвоения правовых знаний, учет личностных особенностей.

Выводы. Таким образом, правовое воспитание подростков – целенаправленное и систематическое воздействие государства и общества с целью формирования правовой культуры и правосознания, усвоения норм правового поведения и повышения социальной компетентности личности для успешного ее функционирования в социуме. Основным методом правового воспитания подростков выступает правовое просвещение, формирующее навыки и установки правового поведения, правовую культуру личности.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЁННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Адилшаева Э.Р.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

evelina_adilshaeva@mail.ru

Введение. Одной из важнейших задач государства и общества сегодня является сохранение и приумножение интеллектуального потенциала обучающихся, формирование профессиональной элиты. Это подтверждается такими нормативно-правовыми документами как: Стратегия инновационного развития Российской Федерации в период до 2020 года, Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации» (2012 г.), Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». В соответствии с указанными нормативно-правовыми актами первоочередное внимание должно уделяться развитию и целенаправленному сопровождению одаренных обучающихся.

Проблема одаренности и различные аспекты социально-педагогического сопровождения одаренных старшеклассников раскрыты в трудах Е.А. Александровой, Н.А. Гусевой, А.В. Золотаревой, Е.Н. Лекомцевой, А.Л. Пикиной.

Целью работы является раскрытие проблемы социально-педагогического сопровождения одаренных старшеклассников. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** раскрыть сущность понятий «одаренный ребенок», «одаренность», «социально-педагогическое сопровождение», выявить условия для эффективного социально-педагогического сопровождения одаренных старшеклассников.

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

Результаты исследований. Б.Г. Ананьев под одаренностью понимает значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных и др.).

По мнению М.А. Дьячковой, одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Н.П. Коноплева считает, что одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние

предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Л.С. Халлингуорт в своих исследованиях выделила следующие проблемы адаптации одаренных детей:

1) неприязнь к школе – такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренного ребенка. Нарушения в поведении одаренных детей могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям;

2) игровые интересы – одаренным детям нравятся сложные игры и не интересны те, которыми увлекаются их сверстники средних способностей;

3) конформность – одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны, таким образом, к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами или кажутся бессмысленными;

4) погружение в философские проблемы – для одаренных детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы;

5) несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием – одаренные дети часто предпочитают общаться и играть с детьми старшего возраста.

Е.Н. Лакомцева отмечает, что значимость проблемы педагогической поддержки детской одаренности и сопровождения одаренных детей очевидна – чем раньше начинается развитие способностей, тем больше шансов на достижение самых высоких результатов, обеспечивающих возможности реального развития одаренных детей на всех этапах их обучения. Развитие таланта может быть задержано, а иногда и загублено на любом его этапе. Необходима специальная психолого-педагогическая помощь и поддержка талантливой личности, стимулирование её самостоятельности в решении проблем. В этой связи идея непрерывного социально-педагогического сопровождения одаренных детей актуальна.

О.А. Токарев дает следующее определение понятию «социально-педагогическое сопровождение одаренных детей» – это комплекс просветительских, диагностических, профилактических и коррекционно-реабилитационных мероприятий, направленных на проектирование и создание условий для успешной социализации одаренных детей и подростков, реализацию их личностного потенциала.

А.В. Золотарева считает, что работа по созданию специальных педагогических условий для сопровождения одаренных старшеклассников имеет особую значимость, так как именно в этом возрасте возрастает самостоятельность, многообразными и содержательными становятся все отношения с другими детьми, а также взрослыми. Социально-педагогическое сопровождение одаренного старшеклассника содержит комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих понять возникающую жизненную ситуацию и обеспечивающих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего. Значительно расширяется и существенно изменяется сфера деятельности, развивается ответственное отношение к себе и другим людям. Главной целью социально-педагогического сопровождения одаренных детей является создание эффективной системы работы, поддерживающей и развивающей одаренных детей, а также обеспечивающей их личностное саморазвитие, самоопределение, самореализацию и социализацию. Именно на одаренных детей общество в первую очередь возлагает надежду на решение актуальных проблем современной цивилизации. Следовательно, поддержать и развить индивидуальность ребенка, не затормозить рост его способностей – это особо важная задача обучения одаренных детей.

Заключение. Таким образом, поддержка и развитие индивидуальности одаренного ребенка является важной задачей обучения одаренных детей. Основной идеей непрерывного социально-педагогического сопровождения одаренных детей является объединение усилий всех субъектов, осуществления образовательной деятельности (педагогов, родителей, руководителей образовательных учреждений т. д.), для создания благоприятных условий, способствующих реализации творческого потенциала одаренных детей.

ПОНЯТИЕ СЕМЬЯ, БРАК И ЕГО ЦЕННОСТИ

Богучарская А.В.¹, Фадеева М.В.²

¹ обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат психологических наук Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
nbarbux@bk.ru

Введение. Среди ценностей, созданных человечеством за десятки тысяч лет, семья является одной из крупнейших. В настоящее время институт семьи и брака под воздействием социальных преобразований, экономической нестабильности и недостаточного уровня просвещения населения нуждается в особом внимании и поддержке со стороны государства. Трансформация ценностей современного общества затрагивает все сферы социальной жизни, в том числе изменениям подверглись ценности брака и семейных отношений.

Цель и задачи исследований. Проанализировать понятия «семья» и «брак» в социально-педагогической литературе, определить основные ценности брачно-семейных отношений.

Методика исследований. Анализ социально-педагогической, педагогической литературы в сфере семьи и брака.

Результаты исследований. По мнению А.И. Антонова семья – это «основанная на единой общественной деятельности общность людей, связанных узами супружества, родительства, родства и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а так же социализацию детей и поддержание существования членов семьи».

В исследованиях Ю.В. Васильковой, семья подобна дому, который объединяет людей, и в котором закладываются основы человеческих отношений, происходит первая социализация личности.

В работах М.А. Галагузовой семья является главным институтом социализации, через который, прежде всего, ребенок усваивает основные социальные знания, приобретает нравственные умения и навыки, воспринимает определенные ценности и идеалы, необходимые ему для жизни в данном обществе.

В.И. Загвязинский определяет семью, как малую социальную группу, члены которой связаны браком, кровным родством и общностью быта, общим бюджетом и взаимной моральной ответственностью.

В исследованиях А.В. Мудрика указано, что семья – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатывается совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующую взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой.

По определению С.Л. Рубинштейна семья – это «духовно-нравственный союз, состоящий из родителей и детей, обладающий устойчивым, постоянным характером и связанный в единстве не только жилищем и экономической зависимостью, но и чувствами, основанными на кровном родстве».

В житейских представлениях понятия «семья» и «брак» зачастую считают тождественными. На самом деле эти понятия, имеющие сходное значение, не являются синонимами. Рассмотрим понятие брак подробнее.

По мнению Е. М. Бабосова брак – это определенное правовое отношение, порождающее права и обязанности заключивших брачный союз мужчины и женщины по отношению друг к другу и к детям.

Т.А. Куликова определяет брак как исторически сложившиеся разнообразные механизмы социального регулирования (табу, обычай, религия, право, мораль) отношений между мужчиной и женщиной, направленного на поддержание непрерывности жизни.

Г.В. Осипов рассматривает брак как «исторически обусловленную, санкционированную и регулируемую обществом форму отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающую им права и обязанности по отношению друг к другу, к детям и обществу».

В работах В.А. Рясенцева дано следующее определение «брак есть заключенный в установленном порядке с соблюдением требований закона добровольный и равноправный, в идеале пожизненный союз мужчины и женщины, направленный на создание семьи и порождающий у них взаимные права и обязанности.

Цель брака заключается в создании семьи и рождении детей, поэтому брак устанавливает супружеские и родительские права и обязанности, социальные роли ценности.

М.С. Мацковский и Л.И. Савинова среди ценностей брака в различных сферах выделяют следующие:

1) в сфере брачного поведения и выбора брачного партнёра: для личности – любовь, влечение, физическая привлекательность, статус в обществе, социокультурные параметры; для семьи – ценностные ориентации, связанные с возможностью продолжить род, фамилию, расширить родственные связи, следовать традициям, обычаям и образу жизни родительской семьи;

2) в сфере родительства: сострадание, взаимопонимание, готовность прийти на помощь, ответственность друг за друга;

3) дети как семейная ценность: наследники, продолжатели рода и фамилии, опора в старости, смысл жизни;

4) семейные функции как ценность: хозяйственно-бытовая, досуговая, воспитательная, сексуальная, эмоциональная, социального контроля;

5) сфера отношений как семейная ценность: истинные, мнимые, прерывистые, конфликтные, творческие;

б) выполнение семейной роли – способность к плодотворности, разрушению; - социализация как семейная ценность: приобщение к культуре, образование, карьера, материальное благополучие.

Согласно Н.И. Лапину, «помимо ценностей, выделяемых на основе их конкретного предметного содержания, особый интерес для науки представляют так называемые базовые ценности. Базовые ценности составляют основание ценностного сознания людей и влияют на их поступки в различных аспектах брачных отношений».

С.П. Акутина выделяет следующие виды базовых брачно-семейных ценностей:

1) абсолютные ценности – любовь, верность, добро, уважение, целомудрие, истина, культура, благо, вера, надежда, красота, соборность;

2) общественно-государственные ценности – свобода и равенство, безопасность, правда, достоинство, мир;

3) культурно-национальные ценности семьи – кровное родство, дети, материнство, отцовство, домашний очаг, здоровье, семейный уклад, традиции, обычаи.

Выводы. Обобщив мнения разных авторов, семья – это малая социальная группа и институт социализации человека, основанный на кровном родстве, члены которого связаны общим бытом, взаимной помощью и моральной ответственностью. Брак – союз мужчины и женщины, закрепленный законом и устанавливающий их взаимные супружеские права и обязанности. К ценностям брака относят как базовые ценности личности, так и специфические, возникающие в результате официального оформления отношений и реализации функций семьи.

СУЩНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Волкова А.В.¹, Раскалинос В.Н.²

¹ обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность «Дошкольное образование» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

asiavolkova98@mail.ru

Введение. Искусство обладает большой силой, воздействуя на человека, им можно лечить, учить думать и размышлять, оценивать поступки, творить, воспитывать и вдохновлять. Искусство не способно воспитать в ребёнке равнодушие, слабость. Одной из основных целей преподавания становится задача развития у дошкольников интереса к внутреннему миру человека, а также осознание своих внутренних переживаний. На занятиях изобразительной деятельностью можно передавать опыт наших предков детям и дать им наследовать ценности предков, которые достались нам от предыдущих поколений. А чтобы это произошло нужно сформулировать устойчивый интерес к занятиям изобразительного искусства, тягу к познанию искусства и творчеству.

Изобразительная деятельность – это специфическое образное познание действительности. Как и любая познавательная деятельность, она имеет значительное значение для умственного воспитания дошкольников. Овладение умением воссоздавать невозможно без развития целенаправленного зрительного восприятия - наблюдения. Для того чтобы нарисовать, вылепить что-либо, изначально надо хорошо с ним познакомиться, запомнить его форму, величину, конструкцию, цвет, расположение частей.

Интерес детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности выражается в эмоциональном восприятии детьми произведений изобразительного искусства в личностном отношении к нему в активном усвоении соответствующих знаний и применении этих знаний в процессе собственной художественной практики. Интерес проявляется в порывистом восхищении от процесса изобразительной деятельности, активности и любопытства на занятиях, готовностью решать значительные сложные задачи, в проявлении творческой инициативы, стремлении достичь хороших результатов в изобразительной деятельности.

Целью данной статьи является описание сущности проблемы воспитания интереса к изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Изобразительная деятельность дошкольников играет главную роль в развитии детской личности, поскольку для ребенка это радость познания и творчества. Изобразительная деятельность дошкольников – это развитие мысли, анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Она способствует овладению связной речью, обогащению словарного запаса и развитию сенсорики, креативного и когнитивного мышления в восприятии окружающего мира.

К изобразительной деятельности интерес у дошкольников выражается в личностном отношении к ней, активном усвоении соответствующих знаний и применении этих знаний в процессе собственной художественной деятельности, в эмоциональном восприятии детьми произведений изобразительного искусства. Под формированием интереса дошкольников к изобразительной деятельности рассматривается целенаправленный и педагогически организованный процесс перехода от любопытства к любознательности, а затем – к устойчивой направленности на предмет и процесс этой деятельности, осуществляемой на основе рефлексии и субъект-субъектного взаимодействия взрослого и ребенка.

Результаты исследований. Изобразительная деятельность как вид художественной деятельности дошкольника должна носить чувственный, творческий характер. Педагог должен создавать для этого все условия: он, прежде всего, должен обеспечить

эмоциональное, описательное восприятие действительности, формировать эстетические чувства и представления, развивать образное мышление и воображение, учить детей способам создания изображений, средствам их выразительного исполнения.

На занятиях дети знакомятся с художественными материалами и их свойствами, изучают приёмы использования материалов. При формировании интереса важно корректировать отдельные стороны развития сопоставлять стратегию формирования мотивации и ходе исследования и в процессе воспитания.

Заключение. Таким образом установлено, что у детей дошкольного возраста интерес проявляется в эмоциональном восторге от процесса изобразительной деятельности, активности и любознательности на занятиях, готовности решать сравнительно сложные задачи. Интерес детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности характеризуется такими особенностями, как эмоциональность, желание поделиться впечатлениями, стремление к художественной деятельности.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Голубева А.А.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
saysasha030101@mail.ru

Введение. Одной из наиболее важных проблем в социальной педагогике является вопрос о коммуникативной компетентности подростков. Актуальность данной проблемы заключается в овладении детьми подросткового возраста коммуникативной компетенцией, отвечающей требованиям современного образовательного процесса и имеющих особую значимость в жизни человека. Изучение данной проблемы позволит изменить результаты и качество речевых умений, развить способность к конструктивному диалогу, а также будет последующая социальная самореализация и продуктивность. В отечественной науке различные аспекты коммуникативной компетентности подростков рассматривали и изучали с социально-педагогической точки зрения Т.А. Ингайбекова, О.И. Муравьева, Т.Ю. Сидоркина и др.; с психологической – Н.С. Колмогорова, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина.

Целью работы является изучение коммуникативной компетентности подростков как социально-педагогической проблемы. В связи с поставленной целью работы были выдвинуты следующие **задачи исследования:** определить сущность понятия «коммуникативная компетентность», выявить особенности формирования коммуникативной компетентности подростков. Для выполнения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. Термин «компетентность» широко используется в последнее время в исследованиях, посвященных воспитанию и обучению. В то же время анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы по этой проблеме показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки самого понятия «компетентность».

Дж. Равен определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

По мнению А.В. Хуторского «компетентность представляет собой владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним».

Под компетенцией И.А. Зимняя предлагает понимать «...некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека».

Одним из первых ученых России, использовавшим понятие коммуникативной компетентности стал А.А. Бодалев, который трактовал данное понятие как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений).

По определению В.И. Жукова коммуникативная компетентность представляет собой психологическую характеристику человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми или «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека.

По мнению В.А. Кухаренко человек не может существовать без коммуникативной компетентности. Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, т.е. активно занимаемся коммуникативной деятельностью.

В.Н. Куницына под коммуникативной компетентностью понимает владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету.

Е.В. Руденский определяет коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов личности, необходимых для осуществления человеком эффективных коммуникативных действий в широком диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия. Эти ресурсы включают в себя когнитивные возможности человека по восприятию, оценке и интерпретации ситуаций, планирование человеком его коммуникативных действий в общении с людьми, правила регуляции коммуникативного поведения и средства его коррекции. В свою очередь коммуникативная коррекция, опирающаяся на коммуникативную компетентность, ориентирована на изменение системы ценностных ориентации и установок личности.

По мнению Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.И. Исаев, Д.И. Фельдштейн, В.Л. Хайкин, Э. Эриксон в подростковом возрасте закладываются личностные особенности, связанные с ответственностью, рефлексивностью, целостностью Я-концепции, как важные качества зрелой личности. Особенностью подросткового возраста является неумение сопоставить свои реальные возможности и возможные реальные результаты деятельности или общения, что является основной трудностью в проявлении коммуникативной компетентности.

Подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоевывать авторитет и занять желаемый статус. В группе сверстников более эффективно отрабатывается самооценка подростка. Он дорожит мнением сверстников, предпочитая их обществу, а не обществу взрослых, критику которых он отвергает.

Одним из основных критериев сформированности коммуникативной компетентности

личности является рефлексия, когда человек способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Необходимо, чтобы у подростка были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения. Исследователи определили коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения коммуникативного воздействия в определенном круге ситуаций межличностных контактов.

Выводы. Таким образом, проблема коммуникативной компетентности подростков в современном мире является одной из самых важных и сложных в социальной педагогике и психологии. Вследствие этого необходимо проводить просветительскую работу по формированию коммуникативной компетентности подростков, так как это позволит повысить уровень ее сформированности, а именно сформированности коммуникативных знаний, умений и способностей, которые способствуют эффективному установлению и поддержанию контактов с другими людьми, владению нормами общения, применению своих знаний в изменяющихся условиях коммуникативного прогресса.

ИНФАНТИЛИЗМ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ: ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Гросул К.В.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

grocyl_karina_2001@mail.ru

Введение. Актуальность изучения проблемы инфантилизма обусловлена сложностью и неоднозначностью понимания данного понятия, рассматриваемого в качестве социального явления. Инфантилизм представляет собой большую проблему для окружающего мира т.к. такой человек не способен отвечать за собственные слова и поступки.

Целью работы является изучение инфантилизма как социального явления. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** раскрыть сущность понятия «инфантилизм»; рассмотреть социальный инфантилизм и причины его развития; изучить исследования инфантилизма в трудах отечественных ученых. Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** теоретический анализ источников по проблеме исследования, синтез и обобщение.

Результаты исследований. Впервые термин «инфантилизм» был описан в 1864 году Э.Ш. Ласегом, который назвал инфантилизмом особую остановку развития личности на более ранней ступени. Проявлялось это нарушение, по мнению ученого, в неустойчивости настроения, в особенностях эмоциональной сферы, в незрелости суждений и т.д. Но в отличие от психического инфантилизма, в котором выделяются гармонический, дисгармонический и органический инфантилизм, имеющий ярко-выраженную клиническую картину, а также психогенного инфантилизма, имеющим истоки в деспотичном или гиперпротекционном воспитании, в данной статье пойдет речь о социальном инфантилизме.

С точки зрения А.Н.Серегинной, инфантилизм - это комплекс характеристик личности, выражающихся в незрелости эмоционально-волевой сферы, задержке нравственного и социального созревания, отсутствии трудовой мотивации, слабой потребности в достижениях, несамостоятельности решений и действий, зависимости личности о других, хаотичности поведения, позиции иждивенчества, гедонизме, а также слабо развитой способности рефлексии при явно доминирующей потребности в удовольствии и

развлечении, не сформированностью преодолевающего поведения.

Л.С. Выготский один из первых отечественных ученых, который обратил внимание на проблему инфантилизма. Таким образом, по его словам, инфантилизм - это «неправильность» и расстройство детского развития, то есть, расстройство процесса инволюции.

В 1936 году А.Ф. Мельникова обратила особое внимание на проблему психофизического инфантилизма у дошкольников. Автор анализирует причины инфантилизма и делает вывод, что существует два основных направляющих фактора, которые создают условия для патологического развития: эндогенный и экзогенный. А.Ф. Мельникова предлагает несколько способов для профилактики и коррекции этого явления. К ним, в частности, относятся создание наилучших гигиенических условий, усиленное питание и все то, что стимулирует физическое развитие.

По мнению В.В.Ковалёва, вызвать отклонения в развитии могут патологические факторы во внутриутробный период: генетические отклонения, отягощенная наследственность, хронические заболевания родителей; злоупотребление родителями алкоголем, наркотиками, курением; физические и психические травмы женщины в период беременности; инфекционные, вирусные заболевания; конфликт по резус-фактору; неблагоприятная экологическая среда, профессиональные вредности у родителей до рождения ребенка.

Так же причиной может стать патология во время родовой деятельности: быстрые, стремительные роды, длительные роды со стимуляцией, использование щипцов, обвитие ребенка пуповиной, что приводит к рождению в асфиксии (удушьё), неквалифицированное оказание акушерской помощи и другие природные травмы.

Нарушение развития ребенка могут быть вызваны и различными прижизненными факторами: опухоль мозга, инфекционные болезни с осложнением на мозг, открытые и закрытые травмы черепа, сотрясение мозга, контузии и т.п.

По словам И.П.Павлова, болезнь возникает там и тогда, когда нарушается равновесие внутренних и внешних условий жизни организма, когда на неблагоприятное воздействие окружающей среды ребенок не может дать соответствующую ответную реакцию, не может приспособиться к этому воздействию.

Выводы. Таким образом, инфантилизм представляет собой как детское, но вполне правильное телосложение, недоразвитие половых органов и детское развитие интеллекта. Дефекты развития могут быть вызваны функциональными, а не только органическими причинами. В их числе: социально-педагогическая запущенность, эмоциональная депривация (недостаточность эмоционально положительного контакта ребенка со взрослым), двуязычие в семье, нарушение речи окружающих, ограниченность речевых контактов ребенка и др.

СОВРЕМЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Демчук А.В.¹, Красникова Т.В.²,

¹ обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

demchuk-2018-alena@mail.ru

Введение. Сегодня, когда окружающий нас мир как никогда изменчив и динамичен, мир профессий отражает все его экономические, социальные и даже политические

изменения, а диктуемые им требования к личности постоянно изменяются, естественно, что еще более остро встают проблемы профориентации школьников. В идеальной ситуации подросток должен быть активным, деятельным, уметь быстро подстроиться под ситуацию на рынке труда, успешно ориентироваться в многообразии профессий и примерно определять, насколько его личностные качества подходят под выбранную специальность. По факту же старшеклассники могут полагаться только на самого себя и непрофессиональную помощь родителей и друзей. По результатам многочисленных опросов, выпускники 9-11 классов практически не обладают знаниями о реальных потребностях и имеющимся на рынке труда спросе, а значит, за этим последует случайный выбор профессии, который повлечет за собой растрачивание сил впустую с непонятным результатом, что в дальнейшем может привести к ненужным потерям времени и снижению самооценки школьника.

Целью данной работы является осмысление и анализ проблемы развития профориентационной среды в современной общеобразовательной организации. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования**: раскрыть сущность и охарактеризовать теоретические аспекты проблемы профориентации обучающихся. Для решения поставленных задач определены следующие теоретические **методы исследования**: глубокое изучение и анализ проблемы, систематизация и обобщение полученной в ходе анализа информации.

Результаты исследований. Проблема профориентации, безусловно, является общественной, так как именно от нее зависит состояние общества, развитие рынка труда, занятость населения, возможность выявления талантов и направление их в наиболее подходящие сферы деятельности. Кроме этого, одной из основных проблем профориентационной работы является преодоление или сведение к минимуму возникающих противоречий, которые существуют между объективными потребностями общества в достаточной и сбалансированной кадровой структуре, и сложившимися за долгие годы субъективно-профессиональными желаниями, и стремлениями молодежи, которая не может или не хочет подстраиваться под реалии текущего дня. В таких случаях неизбежно возникают перекосы в спросе и предложении профессий на рынке труда, необоснованно завышенный выпуск специалистов определенных специальностей. В связи с чем информационные технологии обучения могут быть эффективными только тогда, когда они органично вписываются в традиционную систему обучения.

Долгое время проблемы профориентации исследовались и воплощались исключительно с точки зрения имеющейся профессиональной среды, оставляя в стороне такие важные стороны, как личность школьника, имеющийся социальный заказ от государства или общества на рынке труда. Печальным следствием стали абстрактные подходы, без учета желаний и способностей человека, тогда как современные проблемы профориентации школьников включают в себя:

1. Отсутствие общепринятых, однозначных образов профессионального успеха;
2. Неопределенные цели самоопределения в профессиональном плане;
3. Практически отсутствующее или очень слабое взаимодействие государства, органов образования, образовательных учреждений с профориентационной наукой;
4. Катастрофически недостаточное количество выделенного времени в школах и детских садах на знакомство детей с миром профессий, рынком труда, приучения к труду;
5. Отсутствие желания родителей и других заинтересованных лиц заниматься профориентацией детей на всем протяжении обучения;
6. Малое внимание от различных социальных институтов к профориентации и ее проблемам;
7. Возникшие противоречия между общегосударственной установкой технологического и научного производства недостаточные усилия системы образования на освоение соответствующих профессий в их наиболее актуальном и не устаревшем виде. В результате половина выпускников ВУЗов работают не по полученной специальности;

8. Требуется системная организация профориентационной работы, профессионального и психолого-педагогического сопровождения человека на пути самоопределения. На практике же все держится на плечах отдельных заинтересованных людей, которые при всем желании не могут кардинально повлиять на ситуацию в целом;

9. Необходимо делать упор на лучшие международные и отечественные практики и научный подход к профессиональной ориентации с учетом местных реалий и особенностей;

10. Отсутствие профильного образования у людей, занимающихся профориентацией;

11. Непонимание большого влияния и значимости профориентации для общества в целом и для конкретного человека в частности;

12. Необходимость помочь личности сделать осознанный, самостоятельный выбор будущей профессии с учетом всех индивидуальных умственных, физических, моральных возможностей с одной стороны и имеющаяся потребность в определенных профессиях с другой стороны, вызывают конфликт интересов;

Решение этих и других проблем профессионального самоопределения постепенно становится важной задачей, а актуальность профориентации становится очевидной и в России. Одним из наиболее важных условий успешного решения вышеперечисленных проблем должно стать совершенствование кадровой политики государства.

Заключение. В современной России проблема актуальности профориентации стоит довольно остро и имеет большой ряд неразрешенных противоречий между потребностями, желаниями государства, общества и отдельно взятых людей, а системная работа в этом направлении либо не ведется совсем или ведется небольшим количеством заинтересованных людей на местах. Разработав, при помощи и активном участии государства, общую кадровую политику можно решить большую часть вопросов и снять наиболее серьезные проблемы опираясь на наиболее успешные отечественные и международные практики, адаптируя их к современным реалиям России.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БОЛЬШИХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП.

Денисенко А.А.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

Alexden021@gmail.com

Введение. Одной из наиболее важных социально-педагогических проблем современности является изучение вопроса психологии больших социальных групп. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что в условиях большого уровня развития глобализации человек осознает себя не только как личность, но и как член крупной социальной группы, к которой он принадлежит. Изучение данной проблемы имеет важное значение для понимания психологических характеристик исторического процесса. В отечественной науке различные аспекты психологии больших социальных групп были подробно рассмотрены и изучены Г.М. Андреевой, Г.Г. Дилигенским, А.Л. Журавлёвым, А.П. Назаретян, Д.В. Ольшанским, Л.Г. Почебут.

Целью работы является изучение больших социальных групп, их психологические особенности. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** раскрыть сущность понятия «большая социальная группа», охарактеризовать

психологические особенности больших социальных групп.

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

Результаты исследования. Г. М. Андреева считает, что изучение психология больших социальных групп является одной из главных задач в социальной психологии, так как позволяет лучше исследовать психику отдельно взятого индивида.

По определению из словаря лингвистических терминов Т.В. Жеребило большая социальная группа – это социальная общность, представители которой, не имея возможности прямых контактов между собой, объединены опосредованно психологическими механизмами группового коммуникативного процесса. Большие социальные группы чаще всего классифицируются по таким критериям как: способ формирования; механизмы регуляции поведения людей в больших социальных группах; характер внутригрупповых связей; время существования;

Г.М. Андреева разделяет все большие группы на два вида: неорганизованные и организованные группы. К неорганизованным социальным группам автор относит: стихийные группы, которые представляют собой группы, которые создаются на небольшой промежуток времени, регуляция поведения которых происходит за счет общей цели, идеи, стремления или интереса, вызывающие у участников похожие эмоциональные состояния. В этих группах поведение людей осуществляется в основном через механизмы заражения, внушения, подражания. К подобным группам могут быть причислены: толпа (кратковременная, чаще всего образуется на улице по поводу различных событий.), масса (характеризуется нечеткими границами; она собирается достаточно сознательно.), аудитория (общность людей, пришедших на футбольный матч, или пришедших в театр на спектакль.) и публика (кратковременное собрание людей для совместного времяпрепровождения в связи с каким-то зрелищем).

Организованные группы – долговременны и устойчивы, занимают определенное место в системе общественных отношений каждого конкретного типа общества. К этому виду групп относятся социальные классы, различные этнические группы, профессиональные группы, половозрастные группы (с этой точки зрения в качестве группы могут быть рассмотрены, например, молодежь, женщины, пожилые люди и т.д.).

Для больших социальных групп, появившихся за счет естественного развития общества, характерны общие признаки, отличающие их от небольших групп: присутствие регуляторов общественного поведения, которых нет в небольших группах; образ жизни группы – определенное единство моделей поведения и особенностей жизненной позиции группы; совокупность типичных для конкретных социально-экономических отношений форм жизнедеятельности больших групп во всех сферах; наличие специфического языка – для этнических.

Согласно Г.Г. Дилигенскому существует два вида общностей людей, которые определяют специфические социально-психологические особенности групп: основанием служат объективные социальные связи. Класс, характеризует место, которое он занимает в системе объективных социально-экономических отношений, положение, детерминированное общественным разделением труда; к другому типу общностей относятся группы, принадлежность к которым является результатом сознательного стремления людей к объединению на основе общих целей и ценностей.

Г.Г. Дилигенский выделяет также 3 уровня развития больших социальных групп:

1) идентификационный – члены группы осознают собственную принадлежность к данной группе;

2) типологический – члены группы похожи между собой какими-то признаками, но не составляют единства;

3) интеграционный – готовность участников группы к совместной деятельности для достижения целей, поставленных группой

Согласно Е.В. Шорохову, психические явления в больших социальных группах

подразделяются на:

- 1) мотивационные – групповые интересы, ценности;
- 2) когнитивные – социальное мышление, общественное сознание;
- 3) регулятивно-волевые – коллективная деятельность;
- 4) аффективная – социальные чувства, эмоции.

Б.Д. Парыгин выделил в своих исследованиях следующие особенности, присущие групповым и массовым настроениям:

1) их социальная обусловленность и способность отражать изменения в обществе непосредственно и быстро;

2) способность к многократному увеличению энергии составляющих группу индивидов, заразительность, динамизм, высокая скорость перерастания в действие.

Вывод. Таким образом, большая социальная группа определяется как количественно не ограниченная социальная общность, которая имеющая нормы поведения, устойчивые ценности, социально-регулятивные механизмы, и оказывающие большое влияние на социальную жизнь.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Ильницкая В.Г.¹, Раскалинос В.Н.²

¹ обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

v.ilnickaya@list.ru

Введение. Проблема профессионального самоопределения привлекает интерес ученых и является предметом многочисленных исследований, как в зарубежной, так и в отечественной науках. В частности, исследованию профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте уделяли внимание такие ученые как А.Е. Голомшток, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.А. Полякова, Н.С. Пряжников, М.А. Холодная, С.Н. Чистякова. Проблемой личностного и профессионального самоопределения детей, оставшихся без попечения родителей, занимались Ю.А. Володина, И.Ф. Дементьев, И.В. Дубровина, Н.В. Лебедева, Н.В. Матяш, О.В. Писарь, А.М. Прихожан, Н.К. Радина.

Профессиональное самоопределение, являясь составным элементом личностного и жизненного самоопределения, становится важным этапом в жизни человека. Успешное профессиональное самоопределение является залогом становления человека как профессионала. Между тем, у детей, оставшихся без попечения родителей, данный процесс происходит в особой социальной ситуации развития – в ситуации депривации. Это служит причиной того, что значительная часть детей данной категории испытывает трудности в личностном и профессиональном становлении, которые являются источником ряда сложнейших личностных и профессиональных проблем.

Целью работы является рассмотрение специфики профессионального самоопределения детей, оставшихся без попечения родителей.

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

Результаты исследований. На сегодняшний день в науке не существует единого подхода к определению понятия «профессиональное самоопределение». Современные

трактовки термина «профессиональное самоопределение» включают такие базовые термины, как осознанная мотивация и целеполагание, выбор, активность, мировоззрение.

По мнению А.М. Газиевой, профессиональное самоопределение – это «самостоятельное осознанное и добровольное построение, корректировка и реализация профессиональных перспектив, предполагающие выбор профессии, осуществляемый в результате анализа своего потенциала». В.А. Полякова и С.Н. Чистякова характеризуют профессиональное самоопределение как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ ее реализации, как составную часть целостного жизненного самоопределения.

Одним из вариантов особой социальной ситуации развития, существенно влияющих на процесс профессионального самоопределения, является сиротство. Процесс профессионального самоопределения детей-сирот затруднен тем, что он не опирается, как отмечают А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, на опыт профессионального становления родителей, не имеет широких разнообразных связей.

И.С. Арон в своих исследованиях отмечает, что значимыми особенностями социальной ситуации развития детей детских учреждений закрытого типа, негативно влияющими на их личностное и профессиональное самоопределение, являются следующие:

– замкнутость жизни в стенах одного помещения, ограниченность контактов с внешним миром, выключение из естественного быта людей;

– жесткая регламентация всех действий ребенка, не оставляющая возможности выбора и личной ответственности за свои действия;

– неадекватная организация жизненного пространства (отсутствие возможности побыть одному, постоянное нахождение в большом количестве сверстников, сменить который ребенок не может);

– неполноценное общение со взрослым, в частности: частая сменяемость взрослых при переводе детей из одного учреждения в другое, что отнимает возможность установления длительных отношений с определенным взрослым.

Анализ профессионального самоопределения свидетельствует о том, что данный процесс по-разному протекает в интернате и массовой школе. В обычной общеобразовательной организации у старшеклассников изначально формируются некоторые идеальные представления о будущей профессии, а уже впоследствии они сменяются реальными. Н.Н. Толстых утверждает, что у воспитанников школы-интерната рано формируются реалистичные представления о будущей специальности, как следствие, отношение к ее выбору у них, как правило, непротиворечивое.

Исследования А.М. Прихожан подтверждают тот факт, что у воспитанников детских домов значительно сужена временная перспектива по сравнению с перспективой будущего у подростков, воспитывающихся в семьях. Устремленность в будущее так же, как и представления, связанные с прошлым, у детей, воспитывающихся вне семьи, как правило, отсутствует. Основные желания и намерения интернатских детей связаны с сегодняшним днем.

Выводы. Таким образом, к числу специфических особенностей профессионального самоопределения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, можно отнести отсутствие образца в виде опыта профессионального становления родителей, формирование изначально реалистичных представлений о будущей специальности, суженность временной перспективы (низкая устремленность в будущее).

БЕСПРИЗОРНОСТЬ И БЕЗНАДЗОРНОСТЬ ДЕТЕЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ильяс И.А.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский

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

² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

ira.ilyas.2001@mail.ru

Введение. Детская безнадзорность и беспризорность, в современном мире является прямым следствием социальной дезадаптации личности ребенка. Официальные данные о численности безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних предоставляются различными министерствами и ведомствами. По данным Министерства труда РФ, ежегодно выявляется свыше 100 тысяч детей, оставшихся без попечения родителей. Именно поэтому проблема безнадзорности и беспризорности является актуальной в современном мире и требует детального изучения с целью разработки эффективных мер профилактики данного явления.

Проблема беспризорных и безнадзорных детей изучена в работах таких авторов как: В. Г. Баженов, С.А. Беличева, Н.Н. Верцинская, М.А. Галагузова, Г.П. Давыдов, В.И. Загвязинский, Л.М. Зюбин, Л.И. Маленкова, П.О. Эфрусси.

Целью работы является изучение проблемы безнадзорности и беспризорности в современном мире. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** раскрыть сущность понятия «беспризорность и безнадзорность», охарактеризовать причины появления и борьбы с данной проблемой. Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. В соответствии со ст. 1 Федерального закона от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» безнадзорным считается несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц; беспризорным ребенком признается несовершеннолетний, не имеющий места жительства и (или) места пребывания.

В современном мире, дети часто сбегают из дома, в основном в возрасте с 10 до 17 лет. Чтобы выявить пути решения данной проблемы, рассмотрим две группы, которые выделяет в своих исследованиях Е.В. Полонская. Данные группы связаны с моделями семейных взаимоотношений (невнимание, ревность, неуважение, обман, размолвки родителей, отсутствие контроля) и обусловленные личными особенностями (любопытство, стремление познать и испытать как можно больше, переживание драйва, стремление уйти от осознания несправедливости мира, разочарований (в том числе любви), переживание тяжелой утраты).

Анализ социально-педагогической литературы позволяет утверждать, что одним из главных факторов детской безнадзорности становится нарушение прав детей в области образования, оздоровления, получения профессии и жилья, неоперативное решение органами опеки и попечительства вопросов жизнеустройства и воспитания детей, оставшихся без попечения родителей. На сегодняшний день безнадзорность является следствием обострения социально-демографических процессов, то есть увеличения старения населения, уменьшения рождаемости, увеличения внебрачной рождаемости и количества нездоровых и «отказных» детей. Эти факторы приводят к необратимым негативным процессам, отклонению от общественных норм, криминализация среди несовершеннолетних, к разрушению личности.

В современных исследованиях уделяется большое внимание поиску эффективных мер предупреждения детской безнадзорности и беспризорности. Так, В.В. Фалько разработал подход к оценке эффективности взаимодействия социального педагога с беспризорными и безнадзорными подростками. М.С. Мартынова предложила вариант оценки индивидуальной

профилактической работы с несовершеннолетними в общей системе профилактики безнадзорности и правонарушений. Автор отмечает, что глубокие социальные потрясения, происходящие в нашем обществе, кризисное состояние экономики, культуры и образования катастрофически ухудшают условия жизни и воспитания детей и молодежи, неизбежно приводят к увеличению количества и разнообразия трудностей и рисков, с которыми сталкиваются ребенок и его родители в процессе жизни и развития. Л.А. Комарова описала подходы к мониторингу состояния безнадзорности подростков, нуждающихся в социально-профилактической деятельности.

Авторы считают, что профилактическая работа проводится с безнадзорными или беспризорными детьми; занимающимися бродяжничеством или попрошайничеством; содержащиеся в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, социальных приютах, центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, специальных учебно-воспитательных и других учреждениях для несовершеннолетних, нуждающиеся в социальной помощи и (или) реабилитации; употребляющие наркотические средства или психотропные вещества без назначения врача либо употребляющие одурманивающие вещества, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, пиво и напитки, изготавливаемые на его основе; совершившие правонарушение, повлекшее применение меры административного взыскания; совершившие правонарушение до достижения возраста, с которого наступает административная ответственность; освобожденные от уголовной ответственности вследствие акта об амнистии или в связи с изменением обстановки, а также в случаях, когда признано, что исправление несовершеннолетнего может быть достигнуто путем применения принудительных мер воспитательного воздействия.

Распоряжением Правительства РФ от 22.03.2017 № 520-р была утверждена Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года, в которой указано, что в последнее десятилетие обеспечение благополучного и безопасного детства стало одним из основных национальных приоритетов Российской Федерации.

Вывод. Таким образом, проблема безнадзорности и беспризорности является на сегодняшний день острой и актуальной. Именно поэтому изучение сущности, причин появления данного явления необходимо с целью поиска эффективных форм и методов профилактики детской беспризорности и безнадзорности.

КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В СРЕДЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кавлюгина С.А.¹, Хитрова А.В.²

¹ обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

fera3383@mail.ru

Введение. Изучение конфликтных ситуаций и путей их возникновения является актуальной темой. На это указывает не только устойчивый и продолжительный интерес психологов к конфликтам, но и разнообразие практических и теоретических работ на эту тему.

Младший школьный возраст – важный период в жизни каждого ребенка, в котором начинают формироваться основные качества личности, возникает необходимость в самореализации, утверждении своей значимости в обществе. У младших школьников определяются основы нравственности, формируется представление о социальных установках

и нормах, а также отношение к окружающим их людям, где формируются межличностные отношения. Взаимодействуя со сверстниками, дети младшего школьного возраста приобретают опыт отношений, в основе которых лежат их разнообразные эмоциональные состояния и психологические особенности. Во время учебного процесса, дети сталкиваются с конфликтными ситуациями, выход из которых они еще только учатся находить. Поэтому если ребенок имеет затруднения в решении конфликтных ситуаций, то он переживает эту проблему очень остро и это может быть причиной неадекватных аффективных реакций.

Проблемой конфликтных ситуаций занимались такие педагоги и психологи, как: Н.В. Гришина, А.П. Караковский, В.В. Ковалев, В.Е. Коган, И.С. Кон, А.Е. Личко, В.Б. Тарабаева, Д.И. Фельдштейн. Среди зарубежных ученых выделяют Р. Байярда, Б. Кирша, Ф. Райе, М. Раттера, Э. Эриксона.

Целью работы является рассмотрение конфликтных ситуаций в среде младших школьников как социально-педагогической проблемы. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования**: раскрыть сущность понятия «конфликтные ситуации», рассмотреть причины конфликтных ситуаций в среде младших школьников.

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

Результаты исследований. Н.В. Гришина под конфликтной ситуацией понимает накопившиеся противоречия, связанные с деятельностью субъектов социального взаимодействия и создающие основу для противоборства между ними. Конфликтная ситуация может сложиться помимо воли и желания потенциальных противоборствующих сторон, а может быть вызвана или создана одной стороной или обеими.

Конфликтная ситуация в своей модели содержит объекты и самих субъектов потенциального конфликта, где в зависимости от формы или содержания самого конфликта, в качестве субъектов коммуникации-взаимодействия, – выступают отдельные лица, а так же, несколько индивидов.

Конфликтная ситуация имеет систему содержательных характеристик (временные, пространственные и содержательные границы), а так же составные элементы, такие как:

1) стороны конфликта (сами личности, социальные группы, организации, выступающие как статусные, социально-ролевые, психологические характеристики участников конфликта);

2) интересы и цели (реализации собственного интереса за счет интересов других);

3) принципы и позиции сторон (взгляд на ситуацию между участниками конфликта);

4) противоречия между интересами и целями участников конфликта (могут быть как реальными, так и воображаемыми, надуманными, где значимость интересов и целей может быть субъективно преувеличенной);

5) объект конфликта (ситуация или предмет, по поводу которого возникают разногласия между личностями);

6) повод и инцидент конфликта (событие или обстоятельство, которое активно ищется или придумывается кем-либо из потенциальных конфликтеров для использования в качестве толчка к развязыванию конфликтного противодействия).

Конфликтные ситуации у детей младшего школьного возраста играют важную роль в формировании личности, в морально-этическом развитии, в формировании ценностных ориентаций. Переживания, возникающие в конфликтной ситуации, а так же связанные с необходимостью выбора и обусловленные эмоциональной оценкой значимого взрослого, способствуют фиксации правил поведения, за которыми скрывается личностная ценность (сначала возникает эмоциональное отношение к ценностям на основании соприкосновения с ценностями значимого другого, а затем они приобретают форму значимых мотивов, и мотивов смыслообразующих).

Конфликтные ситуации берут свое начало в области отношений, поведения и в ситуациях деятельности. Обучающиеся еще не имеют опыта взаимодействия в конфликтах,

поскольку педагогическая работа в отношении них недостаточно конструктивно использована и носит коррекционный характер, а не профилактический.

Выделяют следующие виды конфликтных ситуаций в среде младших школьников: конфликт интересов, невыполнение обещаний, договоренностей, разногласия.

Причинами конфликтных ситуаций в младшем школьном возрасте могут быть личностно-психологические и социально-психологические особенности, а главную роль «играют» конфликтогены (слова, действия, бездействия). Для детей младшего школьного возраста характерны некоторые индивидуально-личностные черты, которые продуцируются возрастными особенностями. В этот период происходит резкая смена ведущей деятельности (от игры к учению) и к ребенку проявляется намного больше требований и ожиданий со стороны взрослых, а соответственно рост уровня ответственности и появление кризиса семи лет.

Эмоциональные переживания в конфликтных ситуациях у детей младшего школьного возраста имеют особенную выраженность и могут оказаться травмирующими, к ним относятся: эмоционально-стрессовое напряжение, депрессия, фрустрация, кризисы и тревога.

Выводы. Дети младшего школьного возраста, без помощи взрослого, еще не способны мирным путем выходить из конфликтных ситуаций, и в большинстве случаев, это приводит к конфликтам, а разрешить конфликтную ситуацию легче, чем иметь негативные последствия уже произошедшей ссоры. Конфликтные ситуации в среде младших школьников являются сложной социальной реальностью, для устранения которой социально-педагогическую деятельность необходимо направлять на создание таких условий деятельности и взаимодействия младших школьников, которые будут способствовать гармоничному развитию отношений и взаимопониманию между ними.

СОЦИАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Крецул А.И.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

*² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
anna.kretsul@bk.ru*

Введение. Деятельность людей в каких-либо обычных условиях жизни зачастую базируется на общественных стандартах, которые по своей сути схематизированы в простых формах того или иного явления реальности.

Актуальность проблемы социальной стереотипизации обуславливается потребностью в объяснении особенностей социального поведения и других процессов, протекающих в обществе, например, межличностная и межгрупповая коммуникация, манипулирование общественным сознанием, вплоть до распространения различных форм нетерпимости в социуме. С практической точки зрения, знания о стереотипах необходимы для минимизации нейтрализации негативных последствий, острых проявлений нетерпимости в поведении отношениях людей.

Целью работы является изучение социальных стереотипов как социально-педагогической проблемы. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования**: раскрыть сущность понятия «стереотип», охарактеризовать особенности социальных стереотипов в социуме. Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования**: анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследования. Впервые термин «стереотип» использовал и ввел в оборот

журналист В.Липпман в 1922 году, определив его как «картинку у нас в голове». По мнению Н.И.Семечкина, социальный стереотип – еще одна разновидность когнитивных схем. Данные схемы создаются в отношении членов каких-либо социальных групп: этнических, гендерных, возрастных. Это сложный психологический и одновременно социальный механизм усвоения и переработки информации, а так жерегулирующее начало человеческой деятельности. Автор отмечает, что ошибочно рассматривать стереотипы, как только ложные представления о реальных свойствах вещей и упрекать их носителей в «зашоренности».

Как безупречный объект социальной работы человека, стереотипы считаются компонентами его сознания, однако они вовсе не сводятся к «совокупности мифических представлений», а имеют материальное выражение – знаковый характер – и постоянно отображают определенную объективную действительность, пусть в искаженном и трансформированном виде, моделируют и организуют ее. Благодаря этническим стереотипам у нас имеются шаблонные, схематические представления о людях определенной расы, нации.

А. Д. Карнышев считал, что стереотипы возникают в силу действия по меньшей мере двух тенденций человеческой психики. Во-первых, это конкретизация – стремление к пояснению абстрактных, трудно усваиваемых понятий через какие-то реальные образы, доступные и вразумительные для индивида и всех членов данной группы. Во-вторых, это упрощение, суть которого сводится к выделению одного или нескольких простых признаков в качестве основополагающих для раскрытия сложных явлений. Стереотип во многих случаях – примитивное суждение. Приняв его, мы как бы навешиваем популярный «ярлык» на многовариантный в действительности образ.

И. Б. Гасанов в своих исследованиях преимущественное внимание уделяет проблеме влияния негативных стереотипов на межнациональные отношения. Он считает, что «в содержании национальных стереотипов следует различать относительно устойчивое ядро – комплекс представлений о внешнем облике данного народа, о его историческом прошлом, особенностях образа жизни и трудовых навыках - и ряд изменчивых суждений относительно коммуникативных и моральных качеств данного народа. Изменчивость оценок этих качеств тесно связана с меняющейся ситуацией в межнациональных и межгосударственных отношениях».

Как и любая когнитивная схема, стереотип является одновременно и установкой. Поскольку стереотипы возникают в нашем сознании спонтанно, то мы не в состоянии контролировать этот процесс. Мы можем лишь сознательно стремиться к тому, чтобы ослабить влияние стереотипов на наше впечатление о людях. Избавиться же от стереотипов полностью невозможно.

Н. П. Кириллов предлагает различать полные и неполные стереотипы. К полным стереотипам автор относит те, которые «содержат рациональный компонент, эмоциональный компонент и компонент движений и действий», а к неполным - стереотипы, основанные на одном из компонентов (мыслительном, эмоциональном, моторном).

О.Д. Семендяева считает, что стереотип состоит из двух компонентов: когнитивного образа, обеспечивающего предрасположенность субъекта к восприятию массовой информации, и инструментально-практической установки, создающей контекст оценивания информации и внутренней готовности субъекта к последующим действиям.

Вывод. Таким образом, социальные стереотипы являются результатом социального научения, их сохранение и возникновение осуществляется благодаря социальному влиянию. Поэтому представления каждого человека содержат в себе страхи, предубеждения, ошибки и заблуждения того общества, в котором он воспитывался и которому он принадлежит.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КРИТЕРИЯХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ

Патласова Д.Н.¹, Красникова Т.В.²,

¹ обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский

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

*² старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского
института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского»*

darya.patlasova2016@gmail.com

Введение. Проблема эффективности профориентационной работы имеет особое значение, как в теоретическом, так и практическом плане.

Несмотря на то, что профориентацией занимаются различные специалисты и написано довольно большое количество научных работ, о действенности самой профориентации зачастую умалчивается. На основе решения различных практических и теоретических задач произведена попытка установить для профконсультантов-психологов, занимающихся трудностями профориентации, а также для субъектов профессионального самоопределения элементарные и своевременные, но в то же время предельно эффективные критерии, с помощью которых возможно установить, насколько четко предоставлены ориентиры развития для человека в профессиональной среде. Создание данной работы обусловливается потребностью наиболее внимательного рассмотрения проблем эффективности выполнения профориентационных занятий в рамках профессионального образования. Итогами исследования стало выявление основных критериев эффективности профориентационной работы с подростками и представлений об эффективности работы профконсультанта у учащихся.

Целью исследования является изучение представления о критериях эффективности профориентационной работы с подростками. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие задачи исследования: раскрыть сущность понятия «профориентация», охарактеризовать основные критерии профориентационной работы с подростками.

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

Методика исследований. С помощью профориентационной работы социальный педагог совместно с классным руководителем должен научить обучающихся, сопоставлять собственные способности с профессиональными требованиями, но кроме того посодействовать реализовать подбор с учетом личных отличительных черт.

Главная характеристика профориентационной деятельности заключается в оказании помощи подросткам сознательно выбрать будущую профессию, выработать у них собственное суждение на трудовую деятельность, научить оценивать собственные способности.

Результаты исследований. Профессиональная ориентация (профориентация, выбор профессии, ориентация на профессию, профессиональное самоопределение) – это комплекс действий для выявления у человека склонностей и талантов к определённым видам профессиональной деятельности, а также система действий, направленных на помощь в выборе карьерного пути людям всех возрастов.

По мнению Ф. Вийона профориентация – это определение человеком своего места в профессиональном мире.

Так как главный критерий и показатель эффективности профориентационной деятельности – это сама человеческая жизнь, дать оценку которой можно только через много лет. В таком случае обговариваемый вопрос обретает особенную трудность, ведь получается, что мы можем только предполагать, в какой степени в будущем оправдаются профориентационные рекомендации, однако не можем утверждать конкретно, что данная поддержка подростку оказалась оптимальной.

Подходя к теме критериев эффективности, которые позволили бы максимально точно определить эффективность проведенной профориентационной работы. Коротко определим предпосылки, из которых мы исходили, формулируя данные критерии, это:

1. Простота применения критериев.

2. Структурированность и целостность инструментария.

3. Критерии можно применить сразу же.

4. Критерии эффективности относятся к профконсультации, как к процессу и не оценивают каждый метод по отдельности.

Уже после выполнения работы выведены соответствующее критерии эффективности профориентационной деятельности. Данные критерии непосредственно взаимосвязаны с целями профессионального самоопределения человека.

1. Точность полученных результатов. Исходя из этого, что четкое понимание определенной профессиональной цели, должно устанавливаться не только названием профессии, однако также значением абсолютно всех атрибутов существования. Мы говорим о том, что исходом профориентирующих мероприятий должен являться конкретный выбор.

2. Измеримость результатов. Исходя из принципа, то что общество предпочитают не профессии, а образ жизни. Мы приходим к заключению, то что измеримость достижения профессионального и жизненного успеха никак не может обходиться исключительно трудовыми успехами (продвижение по службе, деньги, рабочие достижения). Результат способен описываться в зависимости от собственного осознания смысла трудовой деятельности человека. Безусловно, поиск смысла для любого человека исключительно индивидуален и способен обладать рядом характеристик.

3. Определенные временные рамки достижения результата. Отталкиваясь из принципа, то что профориентатор работая с прошлым и настоящим человека, должен ориентироваться на предстоящее. Мы должны четко описывать временную картину достижения цели с основными промежуточными целями и критическими точками.

4. Необходимость достижения данного результата. Сложный для оценки критерий, направленный в первую очередь на понимание того, насколько оптант самостоятелен в выборе решения. Также критерий необходим для понимания того, насколько данный выбор жизненно важен для оптанта и готов ли на возможные «жертвы» для достижения цели.

5. Достижимость результата и реальность поставленной цели. Устанавливая для себя профессиональную цель, человек должен отчетливо понимать, в какой степени она достижима и возможна в собственном выполнении.

6. Работа профориентатора должна принимать во внимание все без исключения критерии эффективности его деятельности. Создание системы профориентации в соответствии с выставленным приоритетам и данным критериям эффективности позволит, как показало их практическое использование, выстроить поочередную и глубокую схему работы, касающуюся все без исключения аспекты профессионального выбора подростка.

Выводы. Таким образом, критериями эффективности профориентационной работы с подростками являются, точность полученных результатов, измеримость результатов, определенные временные рамки достижения результата, необходимость достижения данного результата, достижимость результата и реальность поставленной цели, работа профориентатора должна принимать во внимание все без исключения критерии эффективности его деятельности. Профориентация – это научно обоснованная система социально-экономических, психолого-педагогических, медико-физиологических и производственно-технических мер. Они помогают подростку в выявлении и развитии способностей и склонностей, профессиональных и познавательных интересов в выборе профессии.

ПРОЯВЛЕНИЕ «ЧУВСТВА ВЗРОСЛОСТИ» В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Погорельцева А. А.¹, Раскалинос В.Н.²

¹ обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет им. В. И. Вернадского»
alepogo99@mail.ru

Введение. Личность ребенка в подростковый период активно формируется, ребенок готовится вступить в более сложные социальные отношения. В этот период подросток начинает осознавать сам себя, свои эмоции, интересы, выбирать модели поведения, усваивать общественные требования к личности, принимает ответственность за свои решения, из-за чего часто пытается ограничить внимание родителей к некоторым сферам его жизни.

Целью данной работы является определение сущности понятия «чувство взрослости» и описание данного явления как кризисного периода в подростковом возрасте.

Результаты исследования. Представления о подростковом возрасте складываются как о наиболее сложном и конфликтном периоде развития ребенка. Конфликтное поведение подростка часто связывают с наличием большого количества новообразований, а так же с началом интенсивного физиологического развития. В качестве таких главных личностных новообразований, направляющих развитие личности подростка, выделяют понятийный характер мышления, развитие сознания на уровне самосознания, развитие «чувства взрослости».

Вместе с тем важно отметить, что если относительно развития понятийного мышления и самосознания рассматриваются генезисы этих явлений, вскрыты и определены их этапы, то о «чувстве взрослости», которое также определяется как существенная характеристика подросткового возраста, нет каких-либо разъяснений относительно причин возникновения и содержания внутренних переживаний, характеризующих данное новообразование. Наиболее часто описываются только внешние проявления этого личностного состояния, которое принято называть «чувством взрослости».

Такие авторы как Т. В. Драгунова и Д. Б. Эльконин активно занимались изучением данного понятия и спецификой формирования чувства взрослости у подростков. По мнению авторов «чувство взрослости» – это центральное, стержневое новообразование личности подростка, которое определяет его социальную активность, социальное взаимодействие. Реализация «чувства взрослости» при адекватных взаимоотношениях с окружающими стимулирует дальнейшее поступательное развитие подростка, в то время как депривация этого чувства ведет к росту конфликтности и асоциальному поведению.

Д. Б. Эльконин отмечает, что «чувство взрослости» – это особая форма самосознания как социального сознания, которое с самого начала является морально-этическим по своему основному содержанию. Без этого содержания чувство взрослости не может существовать потому, что собственная взрослость в представлении подростка – это, прежде всего отношение к нему как к взрослому. В первую очередь происходит усвоение той части морально-этических норм, в которой наиболее ярко проявляется специфика взаимоотношений взрослых.

Автор так же отмечает, что эмансипация от родителей, которая может бурно и конфликтно проявляться, является необходимостью ребенка выстраивать новые социальные отношения с взрослыми.

В работе Т. В. Драгуновой предпринимается попытка описать «чувство взрослости» и возникающие в связи с ним трудности подросткового периода, с позиции этнографических исследований, представленных работами М. Мид и Р. Бенедикт. Главная мысль в исследовании авторов – взаимосвязь культурного уровня общественной жизни и восприятие этим обществом психологических особенностей подросткового возраста. Подростки, в обществах с более примитивным укладом жизни, достигающие половой и физической зрелости, включаются в общественную жизнь и уравниваются в правах со старшими. То есть требования к взрослому человеку в данном обществе иные, нежели в обществе с более развитым уровнем жизни.

В работе К. Н. Поливановой, посвященной рассмотрению возрастных кризисов, уделяется внимание исследованию «чувства взрослости» у подростков в связи с переживанием ими критических периодов. Автор отмечает, что переживание чувства взрослости у подростков сопровождается самостоятельностью и независимостью, требованием расширения своих прав. Переживание кризисного периода автор связывает с переживанием рефлексии подростка, то есть переосмысление подростком его жизни и поведения, происходит интериоризация конфликта между желаемым и реальным.

Л. Б. Слугина изучала развитие временной перспективы в самосознании подростка, предметом изучения была взаимосвязь «Я-Реального» (представления о том, кто я есть) и «Я-Идеального» (представления о том, кем я могу быть). На смену стабильному представлению о себе «целостного Я» приходит «Я изменяющееся» во времени собственной жизни, «Я» становится зависимым от ситуации. Исследования автора показали, что отношение «Я в настоящем» и «Я в будущем» является предметом переживаний в критический период.

Д. И. Фельдштейн, изучающий подростковый период развития личности, обращаясь к чувству взрослости подростков, отмечает следующее: это важнейшая психологическая особенность подростков, оно выражается в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает будущее его положение, которого фактически он не достиг. Именно на этой почве у подростка возникают типичные возрастные конфликты с родителями, педагогами и с самим собой.

Заключение. Таким образом, понятие «чувство взрослости» – это центральное новообразование в подростковом возрасте, которое проявляется в стремлении подростка утвердиться в роли взрослого. Благодаря ускоренному физиологическому развитию, по внешним характеристикам подросток ассоциирует себя с взрослым, а на уровне мышления и поведения к нему предъявляется ряд требований со стороны общества.

ВИДЫ И ПРИЧИНЫ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Степанищева Е.И.¹, Фадеева М.В.²

¹ обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат психологических наук Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

stepanisheva-1998@mail.ru

Ведение. В последнее время остается актуальным изучение проблем, связанных с тревожностью младших школьников и причинами ее возникновения. Тревожность школьников характеризуется повышенным уровнем беспокойства, неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью. Тревожность является распространённым психологическим феноменом нашего времени. Изучением проблемы тревожности занимались как зарубежные, так и отечественные психологи, такие как З. Фрейд, А. Адлер, Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан, В.П. Астапов, Ч. Спилбергер и другие. Её рассматривают как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие опасности. Особое внимание стоит уделять формированию состояния тревожности в условиях школы. Актуальность исследования проблемы тревожности связана с тем, что она не только оказывает влияние на учебную деятельность, но и разрушает личностные структуры ребёнка. Поэтому необходимо вовремя провести коррекционную программу, которая будет способствовать формированию адекватного поведения у младших школьников, а также снижению общего уровня тревожности.

Целью работы является изучение деятельности психолога по коррекции тревожности у младших школьников. Для решения данной цели были выдвинуты **задачи исследования**: определить виды и причины тревожности у младших школьников и охарактеризовать их. Для решения поставленных задач были определены теоретические **методы исследования**: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы.

Результаты исследования. А.М. Прихожан выделяет определение тревожности, как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грозящей опасности.

И.Ю. Кулагина считает, что среди младших школьников выделяются дети с высокой устойчивой тревожностью. Такие дети не создают больших проблем для окружающих, им не свойственны нарушения поведения. Трудно решиться на социально неодобряемый поступок, если заранее мучает страх, возникает тревога по поводу возможных последствий – осуждения знакомых и наказание. Тем не менее тревожные дети – не вполне благополучный контингент. Они могут стать неуспевающими; но даже если отставание им не грозит, они постоянно беспокоятся по другим поводам и могут дойти до невроза.

И.Ю.Кулагина выделяет такие виды тревожности как:

1. *Личностная тревожность* возникает у тех детей, которые постоянно переживают тревогу, страх в самых разных ситуациях. Первоначально тревожность ситуативная, и лишь со временем она оказывается устойчивой.

2. *Ситуативная тревожность* возникает в дошкольном детстве и помогает ребенку сдерживать свои непосредственные желания, близкими взрослыми. Такая тревожность становится эмоциональным состоянием, сопровождающим человека на протяжении всей его жизни. Она полезна, так как включается в произвольную регуляцию поведения. Активная познавательная деятельность, в том числе учение, невозможна без этой эмоции. И ребенку, и взрослому нужно не полное отсутствие тревожности, а оптимальный ее уровень и, кроме того, умение адекватными способами выходить из слишком сильных и длительных эмоциональных состояний.

Оптимальный уровень тревожности индивидуален. Одни школьники более чувствительны к оценке учителя, не только замечание, но и неожиданный вопрос, вызов к доске способны привести их в растерянность, вызвать страх.

Р. Мэй выделял нормальную и невротическую тревожность.

1. *Нормальная тревожность.* Нормальная тревожность свойственна любому человеку. В течение всей своей жизни человек растёт, развивается, формирует свои ценности. В процессе жизни система его ценностей меняется, так как он поднимается по социальной лестнице от одной ступени к другой и, как следствие, испытывает нормальную тревожность.

2. *Невротическая тревожность* – реакция, непропорциональная угрозе, которая вызывает подавление и другие внутренние конфликты, и которая управляет различными формами блокирования действий и понимания.

Нормальную тревожность можно наблюдать в том случае, когда система ценностей подвергается своего рода опасности, а невротическая, в свою очередь, возникает, когда поставлены под сомнение ценности человека, являющиеся непреложными истинами, и отступление от них лишает существование смысла. Индивид испытывает необходимость в осознании своей правоты. Это приведёт к возникновению постоянной потребности в подтверждении нерушимости действующего порядка.

Л.Д. Столярнко утверждает, что ребенок которого ругают за любой промах и каждую ошибку, за плохо пересказанную сказку, неправильно сосчитанные палочки, неудачный рисунок и т.д., начинает ожидать неудачи заранее. Еще не приступив к выполнению очередного задания, он представляет себе будущее недовольство родственников, и у него появляется тревожность, мешающая сделать что-либо хорошо. Из-за этого результат становится все хуже, а оценка взрослых все ниже. Низкие оценки вызывают дальнейший рост тревожности, неуверенность в себе.

Порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для них являются непосильными.

К основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения младших школьников, Л.Д. Столярнко относит:

1. природные особенности (например, тип темперамента);
2. тип семейного воспитания (непринятие ребенка, тревожно-мнительное воспитание, гиперсоциальное воспитание, эгоцентрическое воспитание);
3. отношение учителя;
4. влияние школьного психолога.

Выводы. Гармоничному развитию личности школьника не способствуют ни высокая, ни низкая тревожность. Ребенку необходим оптимальный уровень тревожности, не изматывающей, а поддерживающей тонус деятельности, мобилизующей на преодоление трудностей и достижение высоких целей.

Не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАЦИИ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ

Теленик Л.В.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

teleniklena@gmail.com

Введение. В настоящее время медиация представляет собой одну из технологий урегулирования споров или конфликтной ситуации при участии третьей стороны – медиатора, не заинтересованной в данном конфликте, но помогающей выработать определенное соглашение по спору, полностью контролируя процесс принятия решения по урегулированию спора и условия его разрешения.

Вопросы медиации изучены в работах таких отечественных ученых как: О.В. Аллахвердова; В.О. Аболонин, О.В. Авимская, В.Н. Амелин, А.П. Гуськова, С.К. Загайнова, А.И. Зайцев, А.Д. Карпенко, О.В. Карягина, О.А. Львова, О.В. Маврин, Е.И. Носырева, Г.В. Севастьянов.

Цель данной работы является изучение медиации как современного способа разрешения конфликтов подростков. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи**: рассмотреть историю, сущность медиации. Изучить особенности применения медиации с подростками. **Методы исследования**: анализ литературных источников по данной теме, обобщение полученных знаний.

Результаты исследований. Конфликты и споры между людьми, поиск эффективных способов их решения имеют такую же древнюю историю, как и само существование человечества. История медиации уходит своими корнями в глубокую древность. В определенные исторические эпохи существовали разнообразные формы урегулирования конфликтов, которые предусматривали целый комплекс мер и решений, способных временно, либо окончательно погасить конфликт сторон в форме, приемлемой для этого конкретно-исторического общества.

Е.А. Кожевников в своих научных исследованиях указывает, что в начале XIX века в Российской империи была создана и эффективно действовала система коммерческих судов, которые в строгом процессуальном смысле таковыми не являлись. Это связано с тем, что не менее половины судей избирались из представителей купечества (не ниже 1-й или 2-й гильдии). А сам процесс в коммерческом суде проходил в форме примирительного разбирательства с применением норм обычного права. В отчетах коммерческих судов Российской империи середины XIX века употреблялся термин «медиатор» и указывалось на полезность разрешения торговых споров с участием медиатора.

А.А. Гребенкина и Е.В. Гребенкин в статье «Конфликтология и медиация в школе» отмечают, что технология урегулирования конфликтов в школе, медиация стала применяться относительно недавно – 80-90-е годы XX столетия. В начале XXI века во многих странах мира медиация является официально признанной профессией. Деятельность психологов и педагогов в системе образования часто протекает на фоне конфликтных ситуаций. В связи с этим, возникает необходимость привлечь посредника, незаинтересованной в конфликте стороны, поскольку грамотное управление конфликтом позволяет свести к минимуму его разрушительные последствия.

В настоящее время существует большое количество различных трактовок среди исследователей относительно самого термина «медиация».

По мнению Д. Дэна, медиация – это «умение помочь разрешению конфликта тогда, когда сами по себе спорящие стороны не в состоянии вести продуктивный диалог».

В.Ф. Яковлев дает следующее определение понятию «медиация»: «... это один из видов посредничества, она представляет собой деятельность специалиста по урегулированию спора в рамках переговоров спорящих сторон в целях заключения между ними мирового соглашения».

Е.И. Носырева под медиацией понимает процесс урегулирования разногласий самими сторонами при помощи третьего независимого участника – посредника.

О.В. Аллахвердова отмечает, что традиционно медиация состоит из следующих этапов:

1) введение в процесс медиации. На этом этапе дается пояснение, что такое медиация, принципы медиации, особое внимание обращает на конфиденциальность происходящего процесса, рассказывает о правилах поведения участников. Основной целью является подготовка сторон к переговорам, то есть сделать так, чтобы процесс медиации стал максимально понятным для участников;

2) презентация сторон – информирование каждой из сторон о том, в чем суть их спора, разногласия, конфликта. Основной целью является предоставление возможности сторонам рассказать о том, что произошло, и как они видят свою ситуацию конфликта, спора. Данный этап требует от медиатора внимательности, концентрации и тактичности, умения кратко, апеллируя только фактами, пересказывать услышанную информацию, сглаживая «острые углы»;

3) дискуссия по выработке вопросов для обсуждения и переговоров – предполагает обмен мнениями, касательно услышанного во время стадии презентация сторон. Целью дискуссии по выработке тем для переговоров является сформулировать повестку переговоров и получить медиатору дополнительную информацию о конфликтной ситуации;

4) индивидуальная работа медиатора с каждой из сторон – характеризуется тем, что происходит индивидуальная встреча с каждой стороной по очереди. Этот этап необходим для того, чтобы подготовить стороны к дальнейшим конструктивным переговорам;

5) дискуссия по выработке возможных предложений для урегулирования конфликта. Основной целью является выработка вариантов предложений для урегулирования конфликта. Можно сказать, что эта стадия является одной из самых важных в процессе медиации, так как при условии качественно проделанной работы медиатора на предыдущих стадиях, к этому моменту в процессе медиации стороны ориентированы на сотрудничество и взаимовыгодное принятие решений;

6) подготовка проекта-соглашения. Целью является подготовка и заключение

медиативного соглашения, несомненно, является составить само медиативное соглашение, которое будет соответствовать интересам обеих сторон и, следовательно, выполняться ими;

7) выход из медиации – суть этого этапа в том, что формируется понимание у сторон, что они будут делать в будущем, когда уйдут с медиации.

Каждая стадия медиации имеет свои конкретные цели и задачи, и пока не будут достигнуты эти цели и задачи, не следует переходить к следующей стадии. Поэтому медиатор должен все время себя внутренне проверять – действительно ли задачи, стоящие перед ним на данном этапе выполнены и поставленная цель достигнута. Только при полной уверенности, что все задачи решены, можно переходить к следующему этапу, так как медиатор несет некую ответственность.

Вывод. Таким образом, внедрение медиации призвано минимизировать конфликтность между подростками, приобщить к мирному ведению переговоров и гуманным способам решения конфликта. Медиатор должен обладать совершенно конкретными знаниями, чтобы конфликтующие стороны были вовлечены в решении их спора, которое удовлетворит обе стороны.

ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Тимченко М.И.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

marinkatimchenko2401@mail.ru

Введение. Одной из наиболее частых социально-педагогических проблем в сфере инноваций является самопрезентация подростков в виртуальной реальности. Актуальность данной проблемы обусловлена быстрым развитием современного мира, а также потребностью подростков в самовыражении и всеобщем одобрении. Виртуальный мир – это то место, где можно дать полет своему воображению и бесконечной фантазии. Дети в подростковом возрасте пытаются найти себя через воплощение своих идей, и в этом им зачастую помогает Интернет и социальные сети. Однако стоит помнить о том, что аудитория в социальных сетях не всегда лояльна и тактична. Из-за этого человек пытается показать свои лучшие стороны, а иногда даже те, которых нет в реальности. В последствии это может негативно сказаться на будущем восприятии себя как личности, и повлечь множество проблем в дальнейшей жизни. Для предотвращения подобных случаев необходимо изучить особенности самопрезентации подростков. Изучение данной проблемы позволит принять меры по усовершенствованию системы профилактической работы среди подрастающего поколения и подростков в сфере Интернета.

Целью работы является изучение особенностей самопрезентации подростков в виртуальной реальности. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** раскрыть сущность понятия «самопрезентация», выявить особенности самопрезентации подростков, изучить влияние виртуального мира на восприятия подростка. Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. А.А. Яйленко в своих исследованиях указывает, что подростковый возраст является одним из самых сложных, часто называемый опасным

возрастом. Это возраст интенсивного биологического и социального развития, именно в этом возрасте формируются определенный образ жизни, взгляды на будущее. И от того, как правильно они будут сформированы, во многом будут зависеть состояние здоровья, мотивация тех или иных поступков, профессиональное становление.

Автор также отмечает, что основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками, стремление к самостоятельности и независимости, эмансипации от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей. Подростки особенно чувствительны к особенностям своего тела и своей внешности, постоянно сопоставляют свое развитие с развитием сверстников. Специфическим для них является фиксация на реальных или воображаемых недостатках. Описывая себя, подросток часто употребляет выражения: «некрасивый», «неумный», «безвольный» и др. Важно, насколько его тело соответствует стереотипному образу маскулинности (мужественности) или феминности (женственности). Подростки часто становятся жертвами так называемого синдрома дисморфомании – страх физического недостатка. Самопрезентация в социальных сетях помогает сгладить некоторые недостатки, позволяя подростку чувствовать себя увереннее.

В исследованиях И. Ю. Кадацких и С.С. Нестеренко отмечается, что самопрезентация представляет собой феномен личностного поведения, возникающий в условиях специфических форм общения субъекта с другими субъектами и группами. Одной из таких форм является Интернет-общение – общение субъектов посредством компьютера и мировой информационной сети.

Популярность данного общения обуславливается простотой и удобством для пользователей сети Интернет. Люди получают безграничную возможность в самовыражении и самопрезентации себя как личности. Они могут выражать свои чувства и эмоции, посредством публикации интересных фотографий, делиться умными мыслями через познавательные посты и истории. Для обычного человека Интернет и социальные сети – это целая площадка для творчества и самореализации. Именно поэтому в современном мире Интернет является одним из самых популярных способов самопрезентации.

А.Н. Аянян и Т.Д. Марцинковская в своих исследованиях указывают, что виртуальное взаимодействие и особенности Интернет-коммуникации имеют особое значение, так как с помощью них меняются представления о пространственно-временных границах, сейчас с помощью технологий возможно не только связаться с человеком, который находится на большом расстоянии, в другом часовом поясе, в связи с чем становится актуальной необходимость быстро трансформировать свои представления о мире и об обмене ими.

Заключение. Таким образом, самопрезентация подростка – это неотъемлемая часть его взросления, содержащая как плюсы, так и минусы. Это то, что помогает ребенку чувствовать себя увереннее среди своих сверстников, а самопрезентация посредством социальных сетей и Интернета, делает его современным и прогрессивным в их глазах. Для того, чтобы этот процесс принес минимум негативных последствий, необходимы определенные меры профилактики, которые направлены на раскрытие индивидуальных особенностей каждого ребенка.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОЛОДОЙ СЕМЬИ

Трачевская Е.С.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И.Вернадского»

tratsevskaya.ekaterina@mail.ru

Введение: В настоящее время проблемы молодых семей стоят в нашей стране достаточно остро, имея в своей тенденции устойчивый характер. Молодая семья очень часто сталкивается со многими социально-психологическими трудностями на начальном этапе своего развития. Создавая семью, будущие супруги, часто бывают не готовыми к семейной жизни. У них отсутствуют знания и понимания о сферах семейной жизни. Именно поэтому необходимо изучать социально-психологические проблемы молодых семей с целью разработки эффективных мер профилактики данного явления.

Наиболее крупный вклад в исследование проблем семьи, в том числе молодых семей внесли: А.И. Антонов, И.В. Бестужев-Лада, В.А. Борисов, И.А. Герасимова, И.С. Голод, В.Б. Голофаст, Т.Ж. Гурко, С.В. Дармодехин, Э.В. Клопов, И.С. Кон, Н.В. Малярова, М.С. Мацковский, В.Л. Ружже, В.А. Сысенко, А.Г. Харчев.

Цель исследования – рассмотреть основные социально-психологические проблемы молодой семьи на современном этапе.

Результаты исследований. Ю.И. Семенов в своих научных исследованиях отмечает, что брак – это отношение между мужчиной и женщиной, имеющие определенные права и обязанности между связанными сторонами.

По мнению А.Г. Харчева, семья – это историческая система взаимоотношений между супругами, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта, эмоциональной связью и взаимными моральными обязанностями.

В России понятие «молодая семья» рассматривается на федеральном и региональном уровне данный термин предполагает определенные условия: возраст обоих супругов не достигает 30 лет, брак официально зарегистрирован в органах записи актов гражданского состояния, в семье растет, как минимум один ребенок.

В.М. Целуйко указывает, что молодой семьей называют супружескую пару с детьми или без них при продолжительности семейной жизни до пяти лет и возрасте супругов не старше 30 лет.

Согласно Е.М. Зуйковой к молодой семье следует относить семьи со стажем совместной жизни до 3 лет, где оба супруга состоят в первом браке, при условии, что супруги не достигли 30-летнего возраста.

Традиционно, в социологических исследованиях, понятие «молодая семья» трактовалось как одна из стадий жизненного цикла семьи (А.И. Антонов, В.М. Медков).

В последнее время происходят серьезные изменения в современных семьях. По данным Л.Б. Шнейдерможно выделить определенные черты современных семей: рост разводов, рост числа неполноценных семей, падение рождаемости, ухудшение психического и физического и состояния здоровья детей и родителей.

По мнению Ю.Е. Алешина все проблемы в молодой семье, подлежат классификации: проблема лидерства в семье; неподготовленность к семейной жизни; отсутствие знаний обо всех сферах семейной жизни; неверность супруга; воспитание детей; взаимоотношения с родственниками; ограничения и проблемы с появлением ребенка с ограниченными возможностями; психологические проблемы.

Автор выделяет ряд наиболее частых проблем, которые встречаются в молодых семьях: проблемы власти и влияния в супружеских взаимоотношениях; взаимное недовольство, связанные с распределением супружеских ролей и обязанностей; сложности и конфликты во взаимоотношениях супружеской пары с родителями одного или обоих супругов; недовольство супругов, связанные с разными взглядами на семейную жизнь;

По мнению И.Ф. Дементьевой существуют семейные конфликты, возникающих на базе неудовлетворенных потребностей супругов. Исследователь приводит классификацию неудовлетворенных потребностей супругов в молодой семье: потребности молодых супругов во взаимопонимании, взаимоподдержке и сотрудничестве; неудовлетворенность одного или обоих супругов в положительных эмоциях; пристрастие одного из супругов к алкоголю, наркотикам, азартным играм; потребность в ценности и значимости своего «я», нарушение чувства собственного достоинства со стороны другого супруга, его неуважительное

отношение, выражающееся в виде обиды, оскорблении, постоянной критики; разногласия молодых супругов: вопросы семенного бюджета, содержания семьи, вклада каждого из партнеров в материальное обеспечение семьи; потребности молодых супругов в питании, одежде, на почве благоустройства домашнего очага, а также затрат на личные нужды каждого из супругов.

Выводы. Таким образом, каждая семья, как ячейка общества, является не только успешностью и стойкостью в жизни супругов, но и источником разногласий, противоречий и конфликтов из-за возникновения социальных и психологических проблем. В связи с чем необходимо более тщательно разрабатывать и внедрять социально-психологические меры, оказывать социально-психологическую помощь молодым семьям которые

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Чуба В.А.¹, Раскалинос В.Н.²

¹ обучающаяся 4 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 доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

chuba.lera@mail.ru

Введение. Начальную школу всегда считали важным звеном в процессе образования подрастающего поколения. Дети младшего школьного возраста характеризуются податливостью на воздействие извне. Крайне важным для учителя сейчас является подбор «инструмента», посредством которого возможно возвращение ребёнку в процессе обучения его природных потребностей к самостоятельной деятельности и общению. В дошкольном детстве в качестве основного вида деятельности всегда используется игра, которая предоставляет детям безграничные возможности для общения.

Целью работы является теоретическое обоснование возможностей дидактической игры как средства повышения уровня знаний у учеников начальных классов на уроках окружающего мира.

Результаты исследований. Формирование интересов ребёнка тесно взаимосвязано с окружающей средой, воспитанием, образованием. Современными педагогами уделяется большое внимание воспитанию и развитию интересов ребёнка в качестве фактора, формирующего всестороннее развитие личности. Тем не менее, со временем ребёнок теряет интерес, что ведет к серьезным последствиям: снижается успеваемость, активность, любознательность, возрастает равнодушие и отсутствие интереса к процессу обучения.

Стоит отметить взаимосвязь активной познавательной деятельности младших школьников с определенных уровнем познавательного интереса, развитие которого, в частности к окружающей среде, способствует формированию познавательной активности ребенка в учебной деятельности в целом. Проведение опытов и практических работ с предметами природы и окружающей среды обуславливают накопление у ребенка конкретных образных представлений об окружающем их мире. Опыты и практические работы дают также возможность получения и определенных практических навыков при использовании лабораторного оборудования и приборов, учат ребенка анализировать.

При наблюдении за предметами природы дети могут делать для себя различные выводы, например, об изменениях в окружающей среде, природных явлениях, погоде и т.д. При этом игровая форма обучения делает этот процесс более доступным и увлекательным.

Этап начального обучения должен характеризоваться необходимостью формирования мотивации к обучению, привитием интереса к учебному процессу. Это крайне сложный

комплекс задач, решение которого необходимо осуществлять в крайне сжатые сроки, в самом начале образовательного пути ребенка, когда детская деятельность переходит от игры к основным видам деятельности в более старшем школьном возрасте с систематическим обучением более поздних периодов школьного обучения.

В младшем школьном возрасте игровая деятельность все еще важна и имеет определенный вес в глазах ребенка. При этом содержательный фактор и направленность постепенно претерпевают изменения, т.к. игра и обучение – разные виды деятельности. Тем не менее использование игровых моментов в процессе обучения, в частности дидактических игр, объединяет игру и обучение. Важны при этом переходные формы. И именно в качестве переходной формы и стоит рассматривать дидактическую игру, которая создается в качестве элемента обучения.

Дидактическую игру характеризуют следующие аспекты:

– обучающий аспект – то, чему учитель должен научить младших школьников, какими способами хочет передать те или иные действия;

– воспитательный аспект – выражаемый в способах сотрудничества, формах общения и взаимоотношений с другими детьми, взрослыми и т.д., что должно быть привито ребенку с детства.

Поэтому оба аспекта подчеркивают цель дидактических игр – обучать, развивать и воспитывать.

В игровых действиях всегда включена общая задача: достижение успеха ребенка в игре в качестве важного условия личностного успеха и эмоциональной взаимосвязи со сверстниками и взрослыми. При решении обучающей задачи младшим школьником должны быть активизированы активные умственные и волевые усилия, что даст максимальное удовлетворение. Обучающая задача в своем содержании может быть наиболее разнообразной: уточнение формы предмета, его признаков и т.д.

Выбор игрового материала должен обуславливать побуждение к игре, что крайне важно для процесса обучения, но, в первую очередь, реализации игрового замысла.

В этой связи на дидактические игры возлагается роль по развитию сенсорных, ориентировочных (форма, величина, цвет, пространственные представления и т.д.) представления, оказывают развитие памяти, внимания, наблюдательности, мышления, развивают счетные умения, речь, представления об окружающем мире и природе. Дидактические игры оказывают непосредственное влияние на нравственное воспитание, нацелены на развитие выдержки ребенка, его целеустремленности, коммуникативных способностей. Использование дидактических игр в обучении направлено на развитие таких умений, как логичность и продуктивность действия согласно определенных норм поведения.

При этом стоит отметить, что уроки окружающего мира в младшей школе направлены на усвоение основ важного пропедевтического предмета, посредством которого формируется мировоззрение и экологическая культура, являющаяся составляющей современного процесса обучения и воспитания. Основа идеи экологического воспитания младших школьников – тесная взаимосвязь в природе, восприятие природы в качестве единого целого, что воспринимается ребенком в качестве наполненной конкретным содержанием и не требующей доказательства.

Дидактическая ценность на уроках окружающего мира лишь у тех игр, которые демонстрируют ребенку проблемы, которые имеют место в реальных природных условиях, что дает возможность ребенку получение собственного личного опыта переживания определенной ситуации и соответствующего принятого решения. В качестве более органичных для ребенка младшего школьного возраста могут быть ролевые игры.

В дидактических играх на уроках окружающего мира должны быть обязательной обучающая задача, которая заставляет школьника не только активизировать умственные и волевые усилия, но и дает в этой связи наибольшее удовлетворение.

Таким образом, дидактические игры направлены на создание положительного эмоционального подъема, на получение хорошего настроения и, одновременно, и

конкретного напряжения нервной системы. Двигательной активности отведено развитие и укрепление мелкой мускулатуры рук ребенка, что благоприятно сказывается на умственном развитии детей, на подготовке руки ребёнка к письму, к изобразительной деятельности, т.е. помогает обучению в школе.

Вывод. Дидактическая игра – это игра только для ребенка. Для взрослого она – средство и способ обучения и воспитания. Цель дидактических игр и игровых приемов обучения – облегчить переход к учебным занятиям, сделать его постепенным и безболезненным для ребенка. Роль дидактической игры заключается в познании мира, в накоплении опыта коллективных эмоциональных переживаний, в развитии свойств интеллекта, в физиологическом развитии ребенка, в приобретении опыта нравственного поведения, в формировании трудовых навыков, навыков культуры межличностных, коммуникативных отношений. Применение дидактических игр на уроках, влияет на развитие познавательного интереса и повышает уровень естественнонаучных знаний обучающихся.

ТИПЫ И УРОВНИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Шведун А.К.¹, Красникова Т.В.²,

¹ обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

*² старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
nastya.29051998@mail.ru*

Введение. Актуальность трудности профориентации как социальной, имеет место быть в необходимости преодоления противоречия между объективно существующими потребностями общества в равновесной структуре кадров и неадекватно данному образовавшимся личными профессиональными устремлениями молодежи. То есть по собственному предназначению система профориентации обязана оказать значительное воздействие на рациональное рассредотачивание трудовых ресурсов, выбор актуального пути молодежью, приспособление ее к профессии. Профессиональное самоопределение – это процесс формирования личностью собственного отношения к профессионально-трудовой среде и метод ее самореализации. Данный процесс очень долгий из-за согласования внутриличностных и общественно-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути. Профессиональное самоопределение подразумевает под собой выбор карьеры, сферы деятельности, приложения сил и личных возможностей.

Целью исследования является изучение особенностей типов и уровней профессионального самоопределения.

Результаты исследований. Профессиональная ориентация – система мер, направленных на оказание поддержке молодым людям в выборе профессии, которая включает в себя информацию о профессиях, о профессионально-технических, средних специальных и высших образовательных учреждениях, личные консультации и т. д. П.Г. Щедровицкий выделил следующие основные типы самоопределения: профессиональное, жизненное и личностное. На высших уровнях собственного проявления эти типы практически взаимопроникают. Ведущими отличиями (отличительными, специфическими признаками) данных типов самоопределения могут быть следующие.

Для **профессионального** самоопределения характерны:

- большая формализация (профессионализм отображается в дипломах и сертификатах, в трудовой книге, в итогах труда и т.п.);

– наличие благоприятных условий (социальный запрос, надлежащие организации, оснащение и т.п.).

Для **жизненного** самоопределения характерны:

– глобальность, всеохватность такого вида и стиля жизни, которые специфичны для той социокультурной среды, в которой проживает этот человек;

– зависимость от стандартов социального сознания предоставленной социокультурной среды;

– зависимость от финансовых, общественных, экологических и иных «объективных» моментов, определяющих жизнь предоставленной общественной и профессиональной группы.

Для **личностного** самоопределения характерны:

– невозможность формализации полноценного становления личности (как уже отмечалось, трудно представить себе, чтобы у человека был диплом или же сертификат с записью о том, собственно, что «обладатель предоставленного документа считается... Личностью»);

– не «благоприятные» в обывательском обстоятельства, а, напротив, трудные условия и трудности, которые не только лишь дают возможность проявиться в сложных условиях наилучшим личными качествам человека, но часто и содействуют развитию таких свойств.

По каждому из основных типов самоопределения (профессиональному, жизненному и личностному) выделяют уровни возможностей самоопределения. П.Г. Щедровицкий подчеркнул пять данных уровней отдельно для профессионального и отдельно для жизненного самоопределения. Так как по мере собственного становления в некой определенной работы человек одновременно реализует себя как личность, для личного самоопределения выделяются отдельные уровни – уровни реализации имеющихся способностей.

Уровни реализации имеющихся возможностей (общие уровни по профессиональному и жизненному типу самоопределения):

1) агрессивное неприятие деятельности по данному типу, демонстративное игнорирование и в том числе разрушение имеющихся способностей. К примеру, это имеет возможность выразиться в неизменных «выяснениях отношений» с собственными коллегами, начальством или клиентами. При жизненном самоопределении это имеет возможность быть, к примеру, неиспользование возможностей для решения весомых жизненных задач;

2) молчаливое избегание деятельности по данному типу. К примеру, на работе человек ищет любую возможность, дабы не выполнять свои профессиональные обязанности. В повседневной жизни это имеет место быть в лености и жизненной пассивности;

3) реализация стереотипных способов деятельности. К примеру, преподаватель трудится лишь только «по инструкции», сам значимо обедняя собственную профессиональную жизнь и не реализуя в абсолютной мере, в том числе и те способности, которые у него наверняка присутствуют. В повседневной жизни это проявляется в стереотипизированных и вследствие того безизбежно вульгарных методиках проведения досуга. Угроза предоставленного уровня в том, что формально человек делает все, собственно, что «положено», и никаких жалоб к нему не может быть, но при этом жизнь данного человека протекает как правило впустую и под окончание жизни человек – это даже может осознать;

4) стремление усовершенствовать отдельные элементы своей деятельности, т.е. фактическое начало настоящего творчества, но в рамках классических методик жизнедеятельности. К примеру, преподаватель не элементарно делает, что «положено», но стремится сформировать личную индивидуальную манеру работы, берется за свежие, более трудные задачи или же отыскивает нестандартные методы и способы работы. Существенное изменение взаимоотношений с окружающими людьми, в поиске свежих

возможностей для решения имеющихся актуальных проблем и т.п., это имеет место быть в повседневной жизни;

5) стремление существенно усовершенствовать свою деятельность в целом. К примеру, преподаватель в своей деятельности кардинально изменяет уже не различные методы, а весь характер и в том числе цели собственного труда, что часто подразумевает недопонимание находящихся вокруг и в том числе и инциденты с ними, что, конечно, не каждому по плечу, не каждому дано. Это имеет возможность выразиться также в существенном изменении всего образа жизни, в поиске принципиально свежих подходов к решению весомых жизненных проблем и т. п.

Заключение. Выделение типов и уровней самоопределения ставит самую важную дилемму: как воплотить в жизнь способности (типы) через свое творческое отношение к труду (уровни). В действительности самоопределяющийся человек обязан стремиться к расширению собственных способностей (освоение нового типа самоопределения), а также к реализации собственных способностей (переходу на новый уровень самоопределения). К основным типам самоопределения относят: профессиональное, жизненное и личностное. Основные уровни самоопределения: агрессивное неприятие деятельности, молчаливое избегание деятельности, реализация стереотипных способов деятельности, стремление усовершенствовать отдельные элементы своей деятельности, стремление существенно усовершенствовать свою деятельность в целом.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Шкуратько К.В.¹, Красникова Т.В.²

¹ обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

Ksyu.Kotova_96@mail.ru

Введение. Одной из наиболее важных социально-педагогических проблем современности является углубленное изучение вопроса профориентации как направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательном учреждении. Актуальность данной проблемы обусловлена возросшими требованиями современного производства к уровню профессиональной подготовленности кадров. Также актуальность продиктована тем, что большинство обучающихся на момент окончания общеобразовательного учреждения еще не определились с выбором профессии и специальности, и выходят за пределы школы абсолютно не имея представления о своем профессиональном пути. Изучение данной проблемы позволит принять меры по усовершенствованию системы профориентации как направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательном учреждении и обозначит процесс выбора профессии ведущей деятельностью, на основании которой строится будущее индивида. В отечественной науке различные аспекты профориентационной работы были подробно рассмотрены и изучены такими учеными, как К.М. Гуревич, А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, С.Н. Чистякова.

Целью данной работы является изучение профориентации как направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательном учреждении, как социально-педагогической проблемы.

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

Результаты исследований. В исследованиях К.К. Платонова под понятием «профориентация» принято понимать научно обоснованную систему подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванную учитывать, как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах общества.

Согласно мнению Н.В. Тутубалиной под профориентацией подразумевается специальная форма опеки общества о профессиональном становлении растущего поколения, поддержки, а также формирования природных дарований.

Профориентация, являясь целостной системой, складывается из взаимозависимых подсистем (частей), связанных общностью целей, задач, а также единством функций:

- 1) организационно-функциональная подсистема;
- 2) логико-содержательная подсистема;
- 3) личностная подсистема;
- 4) управленческая подсистема.

Все без исключения подсистемы профориентации взаимосвязаны между собой и в данной взаимосвязи обретают новые, интегративные качества. Система профориентации осуществляет диагностическую, обучающую, формирующую, а также развивающую функции, в осуществлении которых социальный педагог занимает основную позицию.

Одним из важнейших направлений деятельности социального педагога в общеобразовательном учреждении с детьми является профориентационная работа, которая призвана способствовать решению вопросов социализации личности индивида. Поэтому необходимым условием общеобразовательного учреждения по социальной адаптации детей, по подготовке их к взрослой жизни является профориентация обучающихся.

В своей непосредственной деятельности в общеобразовательном учреждении социальный педагог применяет следующие методы профессиональной ориентации:

- 1) информационно-справочные, просветительские методы (профессиограммы, информационно-поисковые системы, профессиональная реклама и агитация);
- 2) методы профессиональной психодиагностики (беседы-интервью, опросники профессиональной мотивации, профессиональных способностей, личностные опросники, проективные личностные тесты, наблюдение, сбор косвенной информации, психофизиологические обследования);
- 3) методы морально-эмоциональной поддержки клиентов (группы общения, тренинги общения, методы индивидуальной и групповой психотерапии, публичные выступления);
- 4) методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения (построение цепочки основных ходов, построение системы различных вариантов действий клиента для достижения цели, использование различных схем альтернативного выбора).

В зависимости от применяемых форм, социальный педагог использует следующие формы профессиональной ориентации: «круглый стол», индивидуальные и групповые беседы, семинары, описание профессий, диспут, составление и решение профориентационных кроссвордов, ролевые игры, творческие этюды, метод конкретных ситуаций, ярмарки вакансий.

В общеобразовательном учреждении социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители в рамках профессиональной ориентации реализуют следующие направления деятельности:

- 1) профессиональное просвещение – обеспечение молодежи информацией о мире профессий, учебных заведениях, возможностях профессиональной карьеры;
- 2) профессиональное воспитание – формирование у молодежи трудолюбия, работоспособности, профессиональной ответственности, способностей и склонностей;

3) профессиональное консультирование по вопросам выбора профессии, трудоустройства, возможностей получения профессиональной подготовки;

4) профессиональное развитие личности и поддержку профессиональной карьеры, включая смену профессии и профессиональную переподготовку.

Заключение. Таким образом, вопрос профориентации как направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательном учреждении на сегодняшний день считается непростой социальной реальностью, с целью ликвидации которой следует осуществлять ответственную, а также кропотливую работу с обучающимися. В рамках осуществления профессиональной ориентации к обучающимся социальным педагогом употребляются информационно-справочные, просветительские методы, методы профессиональной психодиагностики, методы нравственно-психологической поддержки клиентов, методы предложения помощи в определенном выборе и принятии решения. Социальный педагог применяет соответствующее формы профессиональной ориентации: «круглый стол», индивидуальные, а также групповые беседы, семинары, представление профессий, диспут и прочие. Система профориентации обязана проявить значительное воздействие на рациональное распределение трудовых ресурсов, выбор актуального пути молодыми людьми, адаптацию индивида к профессии.

РОЛЬ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВОСПРИЯТИИ

Шмелева С.А.¹, Безносюк Е.В.²

¹ обучающаяся 2 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

SofiaVoloshina25805@mail.ru

Введение. Множественность точек зрения на содержание, своеобразие и роль этнических детерминант восприятия демонстрируют актуальность и важность изучения особенностей межэтнического восприятия. Характер межнациональных отношений на современном этапе, массовые миграции, нарастание процессов дезинтеграции при одновременном стремлении человечества к объединению и стиранию государственных границ, предъявляют свои требования к выбору тем и методов социальной психологии.

Целью работы является изучение роли этнических стереотипов в межличностных отношениях как социально-педагогическую проблему. На основании поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования:** раскрыть сущность понятия «Этнический стереотип» и охарактеризовать особенности этнических стереотипов. Для решения поставленных задач определены теоретические **методы исследования:** анализ научной литературы, систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследования. Слово «стереотип» происходит от греческих слов «stereos» – твердый и «typos» – отпечаток. Первоначально оно появилось в полиграфии для обозначения печатной формы-копии с типографского набора. В обыденной жизни понятие «стереотип» употребляется довольно часто как синоним слов «шаблон» или «стандарт».

Термин «социальный стереотип» был введен в научный оборот в 1922 году американским социологом У. Липпманом, который в своей работе «Общественное мнение» описал стереотип как характерное явление обыденного сознания, основанное на стремлении человека свести разнообразие мира к немногим определенным категориям и, тем самым, облегчить себе восприятие, понимание и оценку явлений.

Стереотип, по У. Липпману, возникает на основе восприятия, не связанного с прямым

опытом: Многие стереотипы, по мнению автора, возникают стихийно и спонтанно из-за неизбежной потребности экономии внимания в процессе усвоения опыта других людей и предшествующих поколений, опыта, закрепленного в виде привычных представлений. Социальные стереотипы – это упрощенные, схематизированные образы социальных объектов, характеризующиеся высокой степенью согласованности индивидуальных представлений. Стереотипы усваиваются в раннем детстве – обычно из вторичных истоков, а не из непосредственного опыта – и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о тех группах, к которым они принадлежат. При изменении отношений между группами или при поступлении новой информации их содержание и даже направленность могут изменяться.

По мнению Еникеева М.И межличностное восприятие – понимание, интерпретация и оценка человека при его восприятии другими людьми (первое впечатление о человеке), достраивание его образа на основе экстраполяции исходной чувственной информации под влиянием психического состояния воспринимающего лица. Возможны искажающие эффекты: эффект статуса, эффект ореола, эффект первичности и др. Восприятие человека человеком сопровождается комплексом эмоционально-когнитивных процессов — идентификацией, рефлексией (пониманием другого путем размышления и чувствования за него); стереотипизацией (распространением на него общепринятых штампов); казуальной атрибуцией (истолкованием причин его поведения).

В.Г. Крысько подразделяет этнический стереотип на два вида: автостереотипы (мнения, суждения, оценки, относимые к данной этнической общности ее представителями) и гетеростереотипы (совокупность оценочных суждений, выносимых о других народах представителями данной этнической общности).

Заключение. Таким образом, стереотип при межличностном общении упрощает образ и восприятие других групп. С одной стороны стереотип дает нам некие сведения о представителях другой группы, их культуры и обычаев, что является предпосылкой для построения более насыщенного общения и упрощает понимание друг друга. С другой стороны в большинстве случаев, стереотип, ввиду ограниченного межэтнического общения, неточной и неполной информации, искажает восприятие представителей других групп и распространяет черты присущие единичным представителям на всю группу, что в дальнейшем влияет на возникновение этнических симпатий и антипатий.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Шокот М. А.¹, Красникова Т.В.²

¹ обучающаяся 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
marina-shokot22@mail.ru

Введение. В современных социально-экономических критериях профориентация – это часть образовательного процесса, содействующий формированию персональной траектории собственного и профессионального становления человека с учетом его психофизиологических индивидуальностей и реальных потребностей общества. Профессиональное ориентирование считается необходимой задачей в работе образовательных учреждений всех уровней, и входит в круг обязательств педагогических, психологических обществ и органов управления образованием.

Российская система образования направляет молодых людей на деятельный поиск критериев для реализации себя в профессиональной сфере. Присутствие условий конкуренции на рынке труда повысило социальную потребность в решении проблемного вопроса профессиональной ориентации абитуриентов и обучающихся, появилась надобность в их мотивации процесса самоопределения. В условиях рыночной экономики человек свободен в собственных действиях, но также в данных условиях к человеку предъявляются высочайшие запросы, к примеру, готовность к непредсказуемым обстановкам и деяниям в них. И в следствие этого актуально важным становится готовность человека к осознанному профессиональному самоопределению, собственно, что и стараются ему внушать и родители, и преподаватели.

Профориентационная работа, нацеленная на оказание поддержке обучающимся в выборе профессии, имеет долговременную историю собственного развития и становления.

Целью исследования является изучение исторических аспектов возникновения отечественной профориентации.

Результаты исследований. Профориентация – это комплекс психолого-педагогических мероприятий, нацеленных на оптимизацию процесса трудоустройства в согласовании с желаниями, склонностями и сформированными возможностями, а также с учетом потребностей в специальностях на рынке труда.

Первая служба по «приисканию» работы в России была открыта в 1897 г. (но лишь только в годы Первой мировой войны схожие службы приобрели государственный статус). Еще в 1900 г. были выделены четыре типичных варианта выбора профессии: согласно семейным традициям случайный, необдуманый выбор; выбор по призванию; выбор по расчету.

В дореволюционной России издавались журналы, где была информация о профессиональных учебных заведениях («Студенческий альманах», «Адрес-календарь»). За длительное время до официального открытия профориентационных служб в Санкт-Петербурге профессор Н. Киреев бескорыстно помогал молодым людям в выборе факультета и специализации в институте, а немного позднее М.А. Рыбникова и И.А. Рыбников перенесли данную инициативу в гимназии.

Первая мировая война (1914-1918 гг.) вызвала последующее расширение необходимости в определении профессиональной пригодности: она добивалась ускоренной подготовки лиц, владеющих подходящими для военного дела умственными и физическими свойствами.

В Советской России проблемы труда, трудящийся подготовки, а в последующем и профориентации были важными темами марксистской идеологии. С первых лет существования Советского государства большое внимание уделялось исследованию вопросов профориентации, профотбора и профконсультации, в разработке которых принимали участие органы просвещения, здравоохранения и Народного комиссариата труда, научные коллективы.

В 1924 году была открыта первая Лаборатория профконсультации, организованная по инициативе А.Ф. Кларка при Ленинградском ВУЗе по исследованию мозга. В апреле 1927 года по ходатайству ВУЗа мозга и благодаря помощи его директора В.М. Бехтерева, Наркомтруд организует первое в СССР Бюро профконсультации. За 1927-1928 гг. обследовано 2700 молодых людей, а за дальнейшие 10 лет – изучено 7 млн. 600 тыс. человек.

В 1930-е гг. Центральная лаборатория по профконсультации и профотбору стала разрабатывать систему школьной профориентации. В 1932 г. был открыт штаб по координации изучений проблем школьной профориентации.

Н. К. Крупская в 1934 г. подчеркивала, собственно, что стране нужна «...ориентация в профессиях вообще, начиная с разнорабочих различных типов и кончая инженером-плановиком, научным работником высочайшей марки. Курс держится на бесклассовое общество, т. е. такое общество, в котором изжита, сломана будет стена между физическим и умственным трудом... Будет сочетание самых высоких и самых простых профессий. Необходим политехнический подход в профориентации».

В разработку научно-педагогических основ профориентации огромный вклад внесли П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, Н.А. Рыбников, С.Т. Шацкий, А.И. Щербаков.

Итак, в 20-30-е годы подготовка молодежи к трудовой работе осуществлялась в основном психотехниками, но практическую работу по ориентации молодежи вели преподаватели. К середине 30-х годов в нашей стране в ряде больших населенных пунктов сформировалась организационная конструкция службы профориентации. В данный период – этап развития профессиональной ориентации в отечественном образовании, происходило развитие, становление, поиск основ, форм и способов профориентационной работы, накопление навыка по итогам научных изысканий и практической деятельности.

Заключение. Таким образом, профориентационная работа ориентирована на предложение поддержке обучающимся в выборе профессии. Данная работа содержит долговременную историю развития и становления. Истоки профориентационной деятельности в России относятся к 1920-м гг., ее эволюция связана с представлениями общества о целях, задачах, способах, формах и сути профориентации. Профориентационная деятельность в годы ее развития была плотно связана с мыслью трудового обучения и воспитания и считалась центральным составляющей содействия занятости молодежи. Проведение комплекса особых мер по содействию молодежи в профессиональном самоопределении и выборе рационального вида занятости производилось с учетом социально-экономической ситуации на рынке труда. Для содействия в успешном выборе профессии и последующей занятости важна высококачественная и постоянно проводимая профориентационная работа, которая обязана стать одним из ведущих направлений государственной политики занятости молодежи.

ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Яковченко В. Е.¹, Раскалинос В.Н.²

¹ обучающаяся 4 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность «Психология и социальная педагогика» Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»

² доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
yakovchenko-98@mail.ru

Введение. В настоящий период феномен застенчивости все более чаще встречается среди детей подросткового возраста. Данное явление связано как с личностными особенностями человека, так и с ценностными ориентациями в обществе. Сам по себе феномен застенчивости является сложным, психологическим явлением, связанным с высоким нервно-психическим напряжением. В большей степени явление застенчивости проявляется в подростковом возрасте, что препятствует установлению контактов со сверстниками и взаимодействию с окружающими.

Проблемой застенчивости занимались такие педагоги и психологи как Л. И. Божович, М. Е. Бурно, Л. Н. Галигузова, И. С. Кон, К. К. Платонов, А. А. Реан. Среди зарубежных ученых следует выделить такого психолога как Ф. Зимбардо, который раскрывал данную проблему наиболее полно.

Целью данной работы является описание основных проявлений феномена застенчивости у детей подросткового возраста на основании изучения психолого-педагогической литературы.

Результаты исследований. По мнению психолога Ф. Зимбардо, быть застенчивым – значит бояться людей, особенно тех людей, которые по той или иной причине, негативно воздействуют на наши эмоции: незнакомцев, руководителей, представителей противоположного пола.

Научное определение застенчивости раскрывается в «Кратком словаре системы психологических понятий» К. К. Платонова: «Застенчивость – свойство личности, тяжело переживаемое, эмоциональное состояние, определяемое наличием выраженного психологического барьера, мешающего нормальному общению, и снижающего коммуникативные способности».

Основной задачей в исследовании застенчивости у подростков является определение наиболее распространенных проявлений такого поведения в целях эффективной профилактики данного явления. Все проявления можно разделить на три группы:

- 1) внешние (поведенческие);
- 2) внутренние (психоэмоциональные);
- 3) физиологические.

К внешним, или поведенческим, признакам застенчивости относится избегание людей, сдерживание или отсутствие инициативы, отстраненность от группы, склонность к молчанию и неспособность говорить свободно. Такое поведение выступает причиной нарушения социальных взаимоотношений, а также замкнутости личности. В последствии это приводит к увеличению трудностей в будущем. В эту группу проявлений относятся также такие словесные проявления неуверенности в себе, как «Я не могу...», «У меня не получится...», «Это невозможно...», «Я сомневаюсь...».

К психоэмоциональным проявлениям относятся внутренние ощущения подростка, которые включают смущение и неловкость, нежелание вступать в контакт с окружающими. В большинстве случаев смущение связано с чувством собственной несостоятельности. Большинство подростков не проявляют себя в обществе с целью избегания внимания к своим недостаткам и, соответственно, уходят от ситуаций, приводящих их к данному состоянию.

Неловкость – является внутренним проявлением повышенной озабоченности своим внутренним состоянием. Данное проявление выражается в беспокойстве из-за мнения окружающих о личности подростка. Зачастую у подростков это беспокойство проявляется в негативизме, направленном на самого себя. Подросток постоянно думает, что он хуже других, что он неправильно поступает и расценивает свои действия заранее как неудачные.

К основным физиологическим признакам застенчивости в подростковом возрасте относят учащенный пульс и сердцебиение, повышенная потливость, в некоторых случаях проявляется покраснение кожных покровов. Данные проявления присутствуют практически у всех людей, однако у застенчивых они приобретают усиленный характер. Застенчивые подростки склонны сосредотачивать внимание на своих физических ощущениях. Иногда они даже не ждут, пока окажутся в ситуации, которые в последствии станут для них неловкими или вызовут смущение, переживая эти симптомы заранее и, думая только о негативных последствиях.

Заключение. Таким образом, феномен застенчивости является сложной проблемой в современном мире, в особенности в подростковом возрасте. Проявления застенчивости влияют на все сферы жизни каждого человека. В подростковом возрасте эти проявления наиболее яркие и в большинстве случаев определяют социальный статус и взаимоотношения ребенка с другими. К основным проявлениям застенчивости относят избегание контакта, сложности в установлении контакта, чувство смущения неловкости, а также физиологические проявления, среди которых: учащенный пульс и сердцебиение, покраснение лица и повышенная потливость.

СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ,
ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ПОЭТИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ» И
«ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ»

Каменская И.Б.,

*доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
kamenskirina@yandex.ru*

Введение. Литературное произведение – это динамическая система, которая формируется в самом акте восприятия творения, то есть то, что М. М. Бахтин называл диалогическим общением, а Д. С. Лихачев – сотворчеством писателя и читателя. В связи с этим при анализе художественного произведения в большей степени рассматривается тот художественный образ мира, который складывается в результате знакомства читателя с творением автора и тип поэтики в художественной литературе.

В свою очередь, термин «поэтика» – это один из ранних появившихся терминов в литературоведении. Греческое *ποιητική* означает в переводе мастерство создания, технику творчества. В эпоху античной литературы поэтикой считали науку о художественных произведениях. Аристотель разграничивал понятия средств и предмета подражания. В эпохи Средневековья, Возрождения и Классицизма в поэтике рассматривали ее формы и виды в художественных произведениях (французский филолог Скалигер в труде «Поэтика»). В XIX-XX вв. поэтикой считали лишь определенную часть литературоведения, изучающую композицию, язык, версификацию. Бывали попытки уравнивать поэтику со стилистикой. Появились работы о поэтике видов, жанров, направлений, течений литературы (М. П. Алексеев, А. Н. Веселовский, В. В. Виноградов, Б. Ф. Егоров, А. П. Чудаков и др.).

Цель исследования – сопоставить содержание понятий «поэтика литературного произведения» и «художественный мир литературного произведения».

Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования; элементы контент-анализа; дескриптивный метод.

Результаты исследования. В современном литературоведении существует множество трактовок содержания категории «поэтика». Г. Д. Ключек выделяет следующие трактовки сущности поэтики: 1) художественность; 2) система творческих принципов; 3) художественная форма; 4) системность, целостность; 5) мастерство писателя. Помимо этого, существует понятие исторической поэтики, ориентированной на историю литературных свойств и литературы в целом, трактуемой как появление, исчезновение и трансформация этих свойств (А. Люсьи). Поэтику, которая сосредоточена на свойствах определенных литературных произведений, и делает выводы на основании анализа художественных текстов, принято называть описательной. Поэтику как науку о художественных средствах, языковых, типовых, композиционных структурах литературных произведений, жанрах, родах и разновидностях нельзя отождествлять с теорией литературы, она является только одним из разделов литературоведения.

В. В. Виноградов относил к предмету поэтики следующие аспекты: формы, виды, средства и способы словесно-художественного творчества, структурные типы и жанры литературных произведений, приемы сюжетно-динамической и собственной речевой

характеристики персонажей в различных жанрах и видах литературы, влияние идейного замысла и тематического плана произведения на его идиостиль, о связи образно-повествовательных аспектов композиции литературных произведений.

В некоторых исследованиях термин «поэтика» употребляется как синоним литературной концепции (Ю. М. Лотман), определяющей систематизированные данные о свойствах художественного литературного произведения и о самом литературном процессе. Поэтика систематизирует возможные свойства художественных произведений и вырабатывает способы их анализа, рассматривая их в двойной перспективе – с точки зрения актуальной функции и с точки зрения отношения к предыдущим состояниям литературных текстов.

Аристотель воспринимал художественный мир как мимесис, подражание реальному миру, то есть, непосредственное или опосредованное отражение объективного мира в зависимости от доминирующей функции произведения (нормативной или познавательной). Однако сам термин «художественный мир» в сочинениях Аристотеля не присутствует.

В научное обращение термин «внутренний мир художественного произведения» вошел после статьи Д. С. Лихачева, обосновавшей тезис о наличии в литературном произведении внутреннего мира, обладающего своими законами, отличными от законов реального мира. В работе Д. С. Лихачева «Поэтика древнерусской литературы» были рассмотрены такие параметры художественного мира произведения как время и пространство.

Ф. П. Федоров трактовал категорию художественного мира как систему «... универсальных духовных отношений, заключенных в тексте, имеющем эстетическое значение, та „внутренняя форма“, которая построена „внешней формой“ – речевой системой, если речь идет о литературе». С другой стороны, исследователь подчеркивает, что «Художественный мир – это не только отражение, но и концепция объективного мира, его оценка его версия», поскольку он отражает в изоморфной целому форме отдельный фрагмент объективной реальности. В силу своей изоморфности целому художественный мир произведения выступает как модель реального мира в целом. Отсюда следует системный характер художественного мира: его компоненты взаимосвязаны, они взаимодействуют, выполняя определенные функции. Системность художественного мира свидетельствует о нем как о художественном единстве. Ф. П. Федоров утверждает неисчерпаемость художественного мира и его диалогичность, двойную обусловленность замыслом и картиной мира автора и особенностями восприятия читателем, который тоже «... творит этот мир; художественный мир как система духовных отношений создается не только автором, но и читателем, зрителем, слушателем».

В литературоведении представление о художественном мире, с одной стороны, используют метафорически без определения четких границ его содержания. С другой стороны, существует подход, в рамках которого это слово является термином. Основы данного подхода заложены в работе М. М. Бахтина «Формы времени и хронотопа в романе».

По мнению Л. В. Чернец, мир литературного произведения – это сторона художественной модели мира, мысленно отграничиваемая от словесного строя. Художественный мир представляет собой систему, существующую по своим законам и правилам, но она зависит от реального мира. В структуру художественного мира входят персонажи, события, вещи, отражающие мир действительности. Преобразование действительности связано с идеей творения, с теми задачами и целями, которые художник ставит перед собой.

Выводы. В свете современных исследований понятие «поэтика», содержание которого прежде отождествлялось с содержанием термина «теория литературы», в настоящее время трактуется как ее часть, а именно как теория литературного произведения. Термин «поэтика» – конструктивно устойчивая и устоявшаяся категория, в структуру которой входят систематическое изучение литературных композиционных и словесных приемов, их сравнительное описание и классификация. Поэтика, используя основные выводы теории литературы, изучает систему средств выражения, которыми пользуется автор.

Художественный мир литературного произведения – это не только принцип художественного переосмысления реальности, но и воплощенность этого принципа в текстовой модели, конструирование и конструкт одновременно, моделирование и модель, синтез статики и динамики, инвариант возможных реализаций символической модели мира в различных текстах и произведениях.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ ПРИ ПОМОЩИ ИГРОВЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Каменский А.И.,

доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ

hocus_mail@rambler.ru

Введение. Обучению дошкольников иностранным языкам посвящены работы Н. Д. Гальсковой, Е. И. Негневицкой, З. Н. Никитенко, В. И. Скультэ. Особенности обучения иноязычной лексике были исследованы Н. В. Агуровой, М. Я. Демьяненко, И. А. Зимней, Г. В. Роговой, З. И. Футерманом, Л. В. Щербой, С. С. Gullette, J. High, L. C. Keathing, С. Р. Viens. Вопросы внедрения игровых приемов в процесс обучения иностранному языку рассматривали М. Г. Ермолаева, А. В. Конышева, М. Ф. Стронин, И. Л. Шолпо, Н. Brown, L. Cameron, E. Claire, S. Halliwell, C. Livingstone, S. Millar, J. Richards, S. Smilansky. Однако дальнейшего уточнения требуют принципы, способы, приемы, формы обучения дошкольников иноязычной лексике, что определяет необходимость систематизации знаний о процессе овладения дошкольниками иноязычной лексикой и разработки полноценной методики обучения дошкольников иноязычной лексике.

Цель исследования – определение принципов организации учебного процесса по обучению старших дошкольников иноязычной лексике при помощи игровых видов деятельности.

Результаты исследования. Принципы обучения – это исходные положения, которые определяют цели, содержание, технологию обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности (Н. Д. Brown). В основу организации учебного процесса по обучению дошкольников иноязычной лексике с помощью игровых видов деятельности положены такие принципы: сознательности, наглядности, учета особенностей родного языка, активности, систематичности, доступности, прочности, дифференцированного подхода, структурности, ситуативности, доминирующей роли упражнений, обучения на основе типовых образцов.

Принцип сознательности предполагает формирование умений осмысливать, творчески перерабатывать и применять полученные знания (И. Ф. Комков). Осознанное использование иноязычной лексики усиливается при опоре на родной язык, сопоставлении понятий родного и иностранного языков, а также при помощи наглядности. Принцип наглядности основан на закономерности познания ребенком окружающего мира. Средства наглядности помогают возникновению представлений о предметах, а мышление превращает эти представления в понятия. С помощью наглядности создается возможность осуществления операций с лексическим материалом (первичное ознакомление, тренировка, закрепление).

Принцип учета особенностей родного языка (В. А. Бухбиндер) необычайно важен при овладении иностранным языком. Родной язык играет роль когнитивного помощника в овладении иностранным, являясь основой для формирования аналогичных операций и их переноса из родного языка в иностранный.

Принцип активности в обучении иностранному языку обуславливается тем, что речевая деятельность с использованием иностранного языка связана с мобилизацией сил учащегося для выполнения мыслительных и речевых операций с напряжением внимания, воли,

активизацией мыслительных действий (Г. В. Рогова). Принцип активности предполагает творческое выполнение детьми учебно-игровых заданий, активное усвоение учебного материала, творческую инициативу.

Принцип систематичности обуславливается особенностями познавательной деятельности обучающихся, протекающей в соответствии с закономерностями их умственного и физического развития (В. А. Бухбиндер). Принцип систематичности проявляется в организации и последовательной подаче материала от легкого к более трудному и обеспечивает доступность и посильность обучения иноязычной лексике.

Принцип доступности и посильности реализуется в делении учебного материала на логические этапы и в его дозированной подаче (В. М. Филатов), обусловленной возрастными особенностями и уровнем иноязычной подготовки старших дошкольников, а также их языковой подготовкой в родном языке.

Принцип прочности приобретает особое значение в раннем обучении иностранному языку (Г. В. Барабанова). Прочность может быть обеспечена путем повышения содержательности материала, яркого первого знакомства с новым языковым и речевым материалом, систематичных повторений.

Принцип дифференцированного подхода заключается в использовании разных способов формирования активного и пассивного словарного запаса учеников. Для выражения собственных мыслей ребенок использует активный лексический минимум, а чтобы понимать высказывания других, ему необходимо владеть и активным, и пассивным минимумом.

Структурный принцип подразумевает механизм сигналов, который служит для передачи определенных коннотативных значений. Существуют четыре уровня единиц речи: словоформа, словосочетание, фраза и предложение (В. М. Филатов). Изучая структуру каждой единицы, ее следует описывать с помощью грамматического правила или символами, но для упрощения используют способ описания единиц речи как речевой образец – такая единица речи, которая служит опорой для создания по аналогии других речевых единиц.

Принцип ситуативности подразумевает мотивацию учебно-речевой деятельности обучающихся, моделирование учебно-речевой ситуации в качестве стимула к употреблению изученного или изучаемого языкового материала (Р. П. Мильруд). Существуют ситуации двух типов: для формирования навыков и для развития умений. Ситуации первого типа ограничены, так как в определенных ситуативных условиях обучающийся овладевает только отдельным речевым действием, его высказывания обусловлены не только ситуацией, но и инструкцией учителя. Чтобы стимулировать употребление обучающимися уже изученного языкового материала, рациональнее применять ситуации второго типа, в создании которых огромную роль играет воображение, элементы театрализации, игры, являющиеся действенным способом актуализации произвольного внимания и памяти старших дошкольников.

Принцип доминирующей роли упражнений в овладении иностранным языком означает, что за любым объяснением нового языкового материала должна следовать последовательность упражнений, нацеленных на отработку языковых единиц в изоляции, на уровне словосочетания, предложения, небольшого текста. В основу принципа обучения иностранному языку на основе типовых образцов положены тщательный отбор и моделирование самого учебного языкового или речевого материала, в результате чего обучающимся предлагается в концентрированном виде наиболее употребительный иноязычный лексический материал, овладение которыми дает возможность обучающимся осуществлять коммуникативные акты в плане и иноязычной устной речи, и чтения, и восприятия на слух.

Выводы. Цели, содержание, технология обучения иноязычной лексике определяются принципами обучения. В основу организации учебного процесса по обучению дошкольников английскому языку положены такие принципы: сознательности, наглядности, учета

особенностей родного языка, активности, систематичности, доступности, прочности, дифференцированного подхода, структурности, ситуативности, доминирующей роли упражнений, обучения на основе типовых образцов.

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ)

Шевченко А. Н.

*доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
e-mail: allanik8@mail.ru*

Введение. Текст средств массовой информации XXI века – это основной элемент многогранной жизни социума, который активно реагирует на общественные процессы, отражает их и влияет на общественное сознание, мировоззрение, побуждает к определенным выводам и поступкам. Основными функциями текста средств массовой информации, как известно, является информирование читателей и ознакомление их с событиями в мире.

Актуальность исследования обусловлена недостаточным изучением источников и способов формирования компьютерных неологизмов, пополняющих лексический состав русского языка в области информационно-коммуникационных технологий, а также специфики создания компьютерных неологизмов в связи с постоянным прогрессом в области информационно-компьютерных технологий.

Цель исследования: исследовать процесс формирования и наиболее продуктивные и активные способы образования компьютерных неологизмов в современном русском языке, проанализировать их особенности.

Результаты исследований: Появление неологической лексики, как известно, является результатом борьбы двух противоположных тенденций – развития речи и ее сохранения. Само появление неологизмов вызвано прагматическими потребностями. Говорящий выбирает из наличного лексического тезауруса то, что наилучшим образом выражает его мнение и чувства. Если в лексиконе говорящего соответствующего слова нет, то нередко он видоизменяет старую или создает новую лексическую единицу. Новые лексические единицы создаются в процессе речи вследствие воплощения говорящим определенного коммуникативного намерения, а не как единица, которую говорящий планирует заранее для расширения или пополнение лексики.

В текстах средств массовой информации функционирует много неологических единиц – вторичных номинаций, производных, образованных морфологическим способом из собственно русских словообразовательных компонентов. Анализ этих лексем мы осуществляем по способам словообразования.

В ходе исследования мы определили задачи: рассмотреть сущность понятий «компьютерные неологизмы», «сокращение», «аббревиатура», «акроним»; определить типы и основные пути образования компьютерных неологизмов.

Объектом исследования являются продуктивные способы создания сокращений в компьютерной отрасли современного русского языка (на материале средств массовой информации);

предметом – определение и структурные особенности наиболее применяемых компьютерных терминов и сокращений.

Материалом исследования служили лексикографические источники.

Обзор способов появления компьютерных неологизмов в современном русском языке (на материале средств массовой информации); анализ частоты употребления каждого из них, выявление наиболее продуктивных и наиболее частотных способов, которые и определяют современную тенденцию развития неологизмов в текстах средств массовой информации,

позволили сделать вывод, что одним из источников пополнения лексического фонда каждого языка является деривация.

Достаточно интенсивным является количественный рост существительных-инноваций, образованных юкстапозицией. Среди них выделяем названия лиц по разным признакам, номинации организаций, учреждений (сайт-посредник, IT-компания).

Важную роль в процессе формирования и наиболее продуктивным и активным способом образования компьютерных неологизмов в современном русском языке (на материале средств массовой информации) являются сокращения слов. Одним из факторов является потребность в наименовании нового явления, например: IT-компания; DVD-привод, DVD-проигрыватель. Большую степень освоенности в русском языке демонстрируют аббревиатуры, которые пишутся и латинскими, и русскими буквами. Эти лексемы проявляют также большую словообразовательную активность (IT-технология).

Анализ исследуемого материала показал, что в подавляющем большинстве современные компьютерные неологизмы английского происхождения и соответствуют требованиям, предъявляемым к словам-терминам: быть максимально точными и лаконичными. Заимствование часто происходит именно для экономии языковых средств по сравнению с удельными или калькованными описательными выражениями.

Заключение. В ходе исследования было определено, что наиболее распространенными способами создания компьютерных неологизмов являются аббревиатуры и акронимы.

Проблема образования компьютерных неологизмов чрезвычайно объемна и требует дальнейшего детального исследования.

Аннотация. Статья посвящена вопросам появления компьютерных неологизмов (на материале средств массовой информации). Исследованы процессы формирования, функционирования и наиболее продуктивные и активные способы образования компьютерных неологизмов в современном русском языке. Осуществлен анализ их особенностей.

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ КАРТИНЫ МИРА НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Шевченко А. Н.¹, Пигнастая Д. Г.²,

¹ *доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*
e-mail: allanik8@mail.ru

² *студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания, Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*
pignastdarya@mail.ru

Введение. Язык, как инструмент получения и передачи знаний, а также способ освоения действительности, играет важную роль в аксиологической системе человека. Изучение его генезиса и развития дает возможность считать, что в современном мире существует большое количество фразеологизмов, которые можно структурировать по различным значениям: фразеологизмы, связанные с природными явлениями, с обиходно-бытовой жизнью людей, с взаимоотношениями между индивидами и т.д. Значительную часть их составляют фразеологизмы, помогающие отображать особенности поведения человека, его черты и характеристику через употребление в их составе зоонимов, как одних из возможных компонентов фразеологических единиц.

Целью исследования является анализ фразеологических единиц с компонентом зоонимом для выявления функций в представлении картины мира носителей русского языка.

Результаты исследований. Роль фразеологизмов в системе изучения любого языка играет важную роль, так как понимание определенных лексических значений данных единиц и уместное их употребление помогает людям доносить определенную информацию в яркой, экспрессивной форме. Зоонимическая лексика, как способ отражения действительности и

народной картины мира, имеет актуальность в настоящем исследовании. Связь языкового фонда и мировоззрения народа является основой взаимоотношений «человек и язык». Можно сказать, что картина мира формирует определенную языковую картину. Фразеологический состав является ее фрагментом и отражает характер образного мышления, связанного с культурой, историей и традициями.

Русский язык, основанный на памяти прошлых лет, ярко выражает особенности жизни славян. Важно отметить, что верования наших предков были тесно связаны с силами природы. Данная особенность существует и в современном мире, так как носители языка часто используют фразеологизмы, в составе которых присутствуют названия животных. Например, во «Фразеологическом словаре русского языка» под редакцией А. И. Молоткова можно проанализировать фразеологизмы с отрицательной – «божья коровка (тихий, безбидный, не умеющий постоять за себя человек)» и положительной – «важная птица (человек, занимающий высокое служебное или общественное положение, обладающий весом, властью, большим влиянием)» оценкой.

На основе вышеуказанного словаря фразеологические единицы (59 наименований животных, включая синонимы одного и того же) стоит разделить на 5 групп, в основе которых лежит компонент-зооним: домашние животные (коза (козел), баран, корова, теленок, бык, конь (лошадь, вороной, жеребец, кобыла, саврак, конек), собака, гусь, петух, кот (кошка), овца, курица (кура), свинья) – 22 наименования; дикие животные (мышь, белка, осел (ослица), волк, вол, заяц, медведь, крыса, лиса, еж, слон, бобр) – 13 наименований; пресмыкающиеся (змея, черепаха, крокодил) – 3 наименования; насекомые: мурашки, муха, червяк, комар) – 4 наименования; рыбы и морские существа (рыба, рак, лещ) – 3 наименования; птицы (птица, птинец, пташка, ворона (ворон), гусь, воробей, галка, тетеря, петух, ласточка, лебедь, кукушка, ястреб) – 14 наименований.

По семантической наполненности существуют фразеологизмы, которые характеризуют черты характера человека, его положение, физическое и моральное состояние, интеллектуальную и эмоциональную характеристику. Например, «козел отпущения», «как будто баран на новые ворота», «как корова языком слизала», «надулся как мышь на крупу», «белая ворона», «как сонная муха», «важная птица», «как собака», «волк в овечьей шкуре», «как рыба в воде», «стреляный воробей», «глухая тетеря», «заячья душа», «красный петух», «медведь на ухо насупил», «дрпаная кошка», «заблудшая овца», «извиваться змеей», «слепая курица», «беден, как церковная крыса», «черепашьям ходом», «лить крокодиловы слезы» и др.

Также фразеологизмы с компонентом-зоонимом могут отражать отношения между людьми: «делить шкуру неубитого медведя», «жить как кошка с собакой», «черная кошка пробежала», «играть в кошки-мышки», «подложить свинью», «менять кукушку на ястреба» и др.

В речи людей существуют и фразеологизмы с зоологизмами, которые употребляются для оценки по отношению к труду и профессиональной деятельности.: «вертеться как белка в колесе», «собаке под хвост», «собаку съел».

Можно сказать, что фразеологизмы с компонентом-зоонимом выполняют в речи следующие функции: номинативная, прямое название объекта, т.е. соотносённость фразеологизмов с реальным миром; сравнительная, которая проявляется в сравнении качеств и признаков того или иного животного с человеком; коммуникативная, с помощью которой происходит обмен информацией; изобразительно-выразительная выразится в формировании определенной стилистической окраски и эмоционально-экспрессивном наполнении; познавательная – усвоение названий, признаков и черт животных, отраженных во фразеологической единице и выраженных через сравнение или перенесение их на индивида; прагматическая функция, которая заключается в целенаправленном воздействии на адресата; кумулятивная функция, суть которой состоит в обобщении жизненного опыта народа; гедонистическая функция, которая направлена на получение удовольствия от употребления фразеологизмом с компонентом-зоонимом как со стороны адресанта, так и со стороны

адресата; символическая функция – способность языковых единиц быть представителем предметов объективной действительности, т.е. возможность компонента-зоонима акцентировать внимание на особенностях внешних или внутренних характеристик личности; эстетическая функция выразится в эстетических взглядах общества, которые определяют облик материальной и духовной деятельности людей, выраженной в языке (фразеологизмах с компонентом-зоонимом).

Заключение. В ходе исследования мы пришли к выводу, что семантика выражения зависит от того, какое животное легло в основу фразеологической единицы, и также распределили их следующим образом: домашние животные, хищники, пресмыкающиеся, рыбы и морские существа, птицы. Наибольшее количество составляют фразеологизмы, в основе которых есть названия домашних животных и хищников, а наименьшее – пресмыкающихся, а также рыб и морских существ. Наибольшее количество фразеологизмов характеризуют черты характера человека, его положение, физическое и моральное состояние, интеллектуальную и эмоциональную характеристику. Наименьшее количество фразеологизмов с зоологизмами, которые употребляются для оценки по отношению к труду и профессиональной деятельности. Определено, что фразеологизмы с компонентом-зоонимом выражают ментальность и картину мира народа. Их появление объясняется мировоззрением славян, свойством переносить качества и признаки животного на человека.

ПОСТМОДЕРНИЗМ КАК ЛИТЕРАТУРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Дудинова Н. А.¹, Давыдова Д. С.²

*¹старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
dudinova_natalya@mail.ru*

*²студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
danadavydova6@mail.ru*

Введение. В настоящее время проблема, связанная с осмыслением постмодернизма как литературного направления остается открытой. В современном литературоведении «постмодернизм» не имеет четкого определения, которое было бы подкреплено содержательной теоретической базой. Этот литературный феномен начинает свое становление в период Второй мировой войны. Полемика относительно точной даты возникновения данного направления ведется до сих пор. Начало литературного постмодернизма некоторые исследователи связывают с выходом романа Д. Джонса «Поминки по Финнегану» (1939) (И. Хассан), а другие с романом Д. Хоукса «Каннибал» (1949) (И. Кодаков). Ф. Лиотар полагал, что постмодернизм «начался по меньшей мере с конца пятидесятих годов». Впервые проблема определения типологических признаков постмодернизма в рамках литературоведения была поднята И. Хассаном. В работе «Постмодернистский поворот» (1987) исследователь проанализировал литературные образцы постмодернизма и представил сравнительную характеристику с предшествующим литературным направлением. Также учёный предпринял попытку объяснить, почему постмодернизм как литературный феномен не имеет теоретической и терминологической базы. И. Хассан подчеркивал, что на данном этапе между исследователями нет четкой договоренности об основном подходе к изучению данного направления.

Целью данной работы является изучение постмодернизма как литературного направления.

Представленные задачи:

- 1) исследовать научную литературу, связанную с возникновением и характерными особенностями постмодернизма;
- 2) выявить характерные черты литературы постмодернизма.

Методы исследований: анализ и обобщение критической и научной литературы по проблеме исследования; литературоведческий, эстетико-философский методы.

Результаты исследований. Проанализировав труды И. Хассана, Ю. Кристевой, К. Мамгрена и В. Набокова, мы определили характерные черты литературы постмодернизма:

1. Использование эрративов. Данный литературный прием подразумевает намеренное искажение слов или выражений носителем литературного языка.

2. Фрагментарность, уход в сторону монтажной композиции. Фрагментарный способ повествования строится по принципу деления сплошного текста на более мелкие смысловые эпизоды. Особенность монтажной композиции заключается в нарушении причинно-следственных связей в произведении: сюжетные линии создаются на ассоциативном уровне.

3. Литературная «деканонизация», которая заключалась в полном отходе от устоявшихся литературных норм.

4. Ирония, которая выступала ответом стереотипам предшествующей литературы.

5. Игровая поэтика как парадигма литературы постмодернизма. Категория игры воспринималась постмодернистами как интеллектуальная деятельность, предоставляющая читателю возможность самореализации.

6. Принцип ризомы как структурообразующий элемент постмодернистского текста. Данный принцип художественного мышления проявляется по большей степени в смешении разнородных жанровых элементов.

7. Тематика общемирового хаоса. В основе постмодернистского мировоззрения лежало представление о мире как о всепоглощающем хаосе.

8. Интертекстуальность. Под этой смысловой структурой понимается «существование текста в другом тексте». В роли основных форм интертекста выступает цитация, пересказ и фоновые ссылки.

9. Принцип «авторской маски», который стоит воспринимать как способ репрезентации авторского сознания. В постмодернистском тексте появляется автор-персонаж, который пытается выстроить коммуникацию с читателем.

10. Нарративное устройство повествования, базирующиеся на сходстве или различии автора, героя и рассказчика;

11. Интерлингвальные или иноязычные включения. Наличие этих включений в художественном тексте мы связываем с попыткой включения дополнительной коммуникативной системы.

12. Неожиданная, но подготовленная развязка, имплицитно предсказанная в тексте.

Выводы. В результате изучения различных источников мы пришли к следующему выводу: постмодернистское творчество представляет собой сложный феномен. Оно характеризуется новаторскими литературными средствами, формирующими новый стиль художественного мышления. Расплывчивость литературных границ, многослойная структура, особая содержательная и смысловая составляющая – все это формирует литературу постмодернизма.

МОДИФИКАЦИЯ ТЕМПОРАЛЬНЫХ ПАРАМЕТРОВ ХРОНОТОПА РАССКАЗА А. КОНАН ДОЙЛА «ЭТЮД В БАГРОВЫХ ТОНАХ» В ЭПИЗОДЕ «ЭТЮД В РОЗОВЫХ ТОНАХ» СЕРИАЛА «ШЕРЛОК»

Адамчук А.А.,

студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ

stasya.adamchuk@mail.ru

Введение. Хронотоп обуславливает образ человека в любом художественном произведении. Этот образ всегда существенно хронотопичен, так как время и пространство определяют направление отношений человека с миром. В художественном тексте, также как

и в кино, автор имеет полное право создавать новый мир по своему усмотрению. Поэтому время и пространство здесь могут претерпевать всевозможные трансформации. Как читатели, так и зрители переносятся в другой мир, созданный писателем или режиссером в совершенно другом времени.

Цель исследования – проанализировать модификацию темпоральных параметров хронотопа рассказа А. Конан Дойла «Этюд в багровых тонах» в эпизоде «Этюд в розовых тонах» сериала «Шерлок».

Результаты исследования. Каждое литературное произведение может быть охарактеризовано с точки зрения времени. Для начала следует определить отношение рассказа А. Конан Дойла «Этюд в багровых тонах» к действительности. Так, доктор Уотсон, от лица которого идет повествование, начинает свой рассказ со слов «In the year 1878», что определяет период как XIX век. В. П. Шестаков считает, что такое описание хронотопа в данном контексте не только дает возможность определить место и время, но и показывает экстралингвистические связи и знания. Период эпохи – Викторианская Англия, и, следовательно, особенности того времени, окружение, манеры, нравы наполняют повествование и расширяют сюжет.

Артур Конан Дойл досконально воссоздает атмосферу тогдашнего британского общества. Это, с одной стороны, время расцвета колониальной империи, эпоха индустриализации, с другой стороны, это, по-прежнему, страна неравных прав и двойных стандартов. Как пишет Я. Маркулан, лондонские беспризорники обитали практически в двух шагах от престижных районов: Кенсингтон, Бейсуотер, Мейфэр, и благополучные лондонцы содрогались от мысли, что поблизости копошатся голодранцы.

Хронотоп характеризуется дискретностью, что хорошо прослеживается на протяжении повествования. Вторая часть произведения «The Country of the Saints» начинается описанием путешествия мужчины и маленькой девочки, что переносит читателя во времени на 30 лет назад, настоящие события останавливают свой ход. Тем самым автор позволяет высвободить глубинные мотивы преступника и внести ясность, дабы читатель смог проследить эволюцию проблемы, ставшей на пути героя.

После нескольких глав из жизни преступника Джефферсона Хоупа и его невесты автор возвращает действие в гостиную, продолжая с того момента времени, на котором окончилась первая часть повести. Для героев ничего не изменилось, а вот для читателя открылся полномасштабный обзор мотивов мстителя. Автор, используя дискретность хронотопа, преломляет временную линию, вводя дополнительные сведения в сюжет. То же касается и рассказа самого Хоупа – это пошаговое описание проделанного пути к достижению цели. «I've got a good deal to say... I want to tell you gentlemen all about it» говорит он детективам, настраивая их на раскрытие всех тайн фабулы.

Завершенность времени в произведении является важной частью повествования, а также выступает как ключевой момент любого детективного рассказа, согласно его жанровым признакам. Развязкой служит в данном контексте подробный рассказ действий Хоупа и его заключительные слова: «That's the whole of my story, gentlemen. You may consider me to be a murderer; but I hold that I am just as much an officer of justice as you are...».

Управляя хронотопом, автор создает поистине уникальную цепочку сюжетных линий, переплетающихся между собой с невероятными поворотами. На протяжении всей фабулы процессы внутри текста замедляются и ускоряются. Такое построение создает замкнутость литературного произведения, его логическую завершенность и формирует особый мир повести, со свойственными только ему особенностями. А. Конан Дойл не заканчивает повествование на смерти главного преступника, напротив, за развязкой следует рассказ Шерлока о тех умозаключениях, которые он делал во время расследования. В манере автора, подобные отступления имеют огромный эффект на читателя, получающего возможность проследить ход мыслей гениального детектива и выявить все нюансы, способствующие раскрытию преступления. «Let me show you the different steps in my reasoning...», говорит

Шерлок, настраивая на возвращение в прошлое, способное сорвать покровы со скрытых ранее выводов, приведших к разгадке мистической тайны.

Темпоральные рамки задают первоначальный тон повествования, ведь именно они определяют эпоху и окружение, на основе чего создается картина действий, предопределяющая факторы восприятия.

Однако со временем появилось множество адаптаций шерлокианы для кино и телевидения. Стоит проанализировать то, как изменились временные рамки в кинематографическом аспекте. Так, в сериале «Шерлок» образы Холмса и Уотсона представлены Бенедиктом Камбербэтчем и Мартином Фриманом соответственно. Действие сериала происходит в XXI в. Эпизод «Этюд в розовых тонах» сериала представляет собой современную интерпретацию рассказа «Этюд в багровых тонах» А. Конан Дойла и показывает, на что были бы похожи истории и персонажи литературного произведения, если бы их поместили в современный Лондон. Идея сериала заключалась в освобождении Холмса из тюрьмы его индустриальной эпохи. Нужно было вытащить его из искусственного викторианского тумана и увидеть его таким, какой он есть. Шерлок Холмс на самом деле – чудака из богатой семьи, это учёный – раскрыватель преступлений, который живёт в вашем городе. А Уотсон – солдат, из-за ранения демобилизованный с войны в Афганистане, и дома ему немного скучно, потому что он предпочёл бы вернуться на фронт. Потому разгадки преступлений вместе с Шерлоком его стимулируют.

Режиссеры приняли за канон не только оригинал А. Конан Дойла, но и все ранее снятые истории о Шерлоке. Сыщик в исполнении Б. Камбербэтча при раскрытии преступления пользуется современными технологиями – SMS, Интернет, GPS. Такой образ известного детектива сочетается с оригиналом и перенесён в современную обстановку – современный Шерлок пользовался технологиями настоящего. Многие моменты, связанные с именами и общением персонажей, были модернизированы. В «Шерлоке» оба главных героя называют друг друга по имени, а не по фамилии, общение между героями более неформально. Герой Б. Камбербэтча сменил курительную трубку на никотиновый пластырь и обзавелся современным смартфоном, приблизившись к современному зрителю, с одной стороны, с другой – сохранив свойство классического Холмса всегда быть в русле новейшей тенденций своего времени. Однако, образы Шерлока Холмса из произведения и Шерлока Холмса из сериала были сформированы под различным социальным давлением. Холмс из рассказа сдержан и закрыт. Шерлок Б. Камбербэтча более открыт и эгоистичен, так как он рожден и воспитан в конце XX века – в эпоху жесткого прагматизма и саморекламы.

Вывод. Несмотря на модернизацию героя и хронотопа, некоторые моменты всё же остались неизменными, например, адрес Холмса на улице Бейкер-стрит, его окружение и заклятый враг Мориарти. Хотя сценарий сериала – это новая текстовая сущность, в нем сохранены основные межличностные отношения и ценности героев оригинала. Тем не менее, образ Шерлока Холмса претерпел значительные изменения в характере, социальной позиции и манере поведения, но безусловная популярность героя свидетельствует о том, что эти изменения не только не противоречат сути классического персонажа, но, напротив, соответствуют лингвокультурному типу, перенесенному в иной хронотоп и, следовательно, иной интертекст.

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА ШАРЛОТЫ БРОНТЕ

Асанова Д. Р.,

*студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
dinara-asanova00@mail.ru*

Введение. Идейно-художественные особенности творчества Ш. Бронте исследовали Э. Гаскелл, К. Капур, Н. П. Михальская, М. В. Овчинникова, Е. А. Соколова, М. П. Тугушева,

С. Юнг и др. Зарубежные и отечественные современные литературоведы единогласны в позитивной оценке творчества писательницы, в целом, и произведения «Джейн Эйр», в частности. Сюжеты интересны своим глубоким морально-этическим содержанием: психологически достоверное отображение чувств героев, их страданий, душевного одиночества позволяет переосмыслить некоторые аспекты фабулы произведения.

Цель исследования – рассмотреть идейно-художественные особенности творчества Шарлотты Бронте.

Методы исследования: анализ и обобщение критической и научной литературы по проблеме исследования; литературоведческий, эстетико-философский, контекстуальный и дискурсивный анализ художественного произведения, дескриптивный метод.

Результаты исследования. Произведения Ш. Бронте во многом автобиографичны, в них отразились впечатления и события ее личной жизни; именно поэтому творчество Ш. Бронте нередко «выводится» из обстоятельств ее жизни, в то время как оно противоречило этим тяжелым обстоятельствам, рождалось из духа протеста: «романы Ш. Бронте привлекали к себе внимание значительностью проблематики, мастерством увлекательного повествования, образами героинь, наделенных сильными чувствами, смелостью, твердыми нравственными принципами, способных принимать самостоятельные решения» (Н. П. Михальская). Книги писательницы совершили так называемую революцию в представлениях о морали, как манифест борьбы за права женщин был воспринят роман «Джен Эйр», «Шерли» и «Городок» закрепили это представление.

Ш. Бронте была уверена, что художник не может проявлять равнодушие к поэзии и широкому воображению, поэтому она защищала право на свое индивидуальное мышление и видение мира. Британскую писательницу с эстетикой романтизма соединяло умение видеть красоту в настоящем, подлинном окружающем мире, и это породило ее манеру повествования с другими писателями, такими как У. Блейк, У. Вордсворт, Д. Китс.

Значительное место в ее книгах принадлежит вопросу о системе образования, так как эта сторона связана с биографией писательницы. Созданная государством система воспитания и образования является не отдельным феноменом, а является отображением идеологических и морально-этических установок, свойственных конкретному этапу развития страны – косности которых мужественно противостояла Ш. Бронте. Так, в произведении Ш. Бронте «Джейн Эйр» над входом в Ловудский приют висит доска с высеченными в камне словами из Евангелия от Матфея. Главная героиня, маленькая девочка, была не в состоянии понять связь между священным писанием и устрашающими попытками унижить человека, за которыми она наблюдала в стенах здания. Большинство детей, живущих в приюте, становятся духовно сломленными. Та же участь ожидала и лучшую подружку Джейн, Элен Бернс. Но главная героиня обладает невероятной смелостью и достаточной силой характера для того, чтобы бросить вызов этому обществу. «Когда нас бьют без причины, – говорила Джейн, – мы должны отвечать ударом на удар – иначе и быть не может – притом с такой силой, чтобы навсегда отучить людей бить нас!»

Также следует отметить стремление писательницы показывать сильные стороны героев невысокого происхождения, «жажда независимости, стремление к справедливости, чувство собственного достоинства, сознание своей эмоциональной и нравственной значимости, этическая стойкость, гордость человека неимущего, честным трудом зарабатывающего на кусок хлеба, нежелание склонить голову перед авторитетом, если он заключается только в преимуществах положения, привилегиях происхождения – вот истинная мораль, утверждаемая Ш. Бронте и делающая ее творчество таким притягательным для современного читателя» (М. П. Тугушева).

Для описания своих героев автор зачастую обращается к антитезе. Следовательно, Ш. Бронте противопоставляет невероятную красивую, но в то же время эгоистичную и жестокую аристократку Бланш Ингрэм Джейн Эйр, главной героине, в которой неброская внешность сочетается с душевной искренностью и достоинством.

Каждый диалог в произведениях Ш. Бронте обладает особой окраской живой, естественной речи, будь то самоутверждение, пылкая исповедь, грустное предвидение, философско-нравственные рассуждения о мире, личности, моральных задачах. Сформированная подобным образом чувственная и рациональная среда романа является абсолютно новым способом создания хронотопа произведения и определенным прорывом в развитии романного жанра, в частности, готического романа.

Основной характерной чертой романа Ш. Бронте «Джейн Эйр» считается практически непрерывно сквозящий, обдувающий, прожигаящий ветер, сопоставимый с эмоционально насыщенным и стремительно изменчивым существованием героя. Значительную часть произведения занимают звуки, красочные тона, действия, малопонятные для первого чтения – неистовые вопли и одичавший смех в поместье, внезапно разгорающееся пламя, рваная свадебная фата Джейн – все эти описания не только пытаются ужаснуть читателя. Ш. Бронте в своем романе «Джейн Эйр» использует элементы романтической готики для отражения страха и беспокойства своего главного персонажа. Писательница сосредотачивается на темной стороне человеческих чувств, используя окружающий мир, в частности, чтобы отразить чувство неизвестного и создать напряжение в романе. Красота «ужасного», «страшного» является главной изюминкой готического романа, получает новаторскую интерпретацию. Однако главное отличие Ш. Бронте от других готических писателей состоит в ее попытках объяснения, почему Зло имеет место в обществе людей, в то время как другие авторы не поднимали подобных проблем.

Выводы. Рассмотрены идейно-художественные особенности творчества Шарлоты Бронте. Многие произведения писательницы являются автобиографичными, в их числе – роман «Джейн Эйр». Ш. Бронте последовательно отстаивала права на свое видение мира, независимое от ханжеской морали викторианского общества. Сюжетная линия в произведениях писательницы всегда подчинена психологизму раскрываемых образов сильных духом героев, мужественно противостоящих неблагоприятным социальным обстоятельствам. Особенности построения хронотопа позволяют отнести произведения Ш. Бронте к особой разновидности готического романа – психологической.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Величко В. Е.

*студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
e-mail: velichko.valerya2018@yandex.ru*

Введение. Развитие психологических особенностей подростков всегда привлекало внимание исследователей (В. А. Артемов, И. А. Зимняя, И. Н. Политова, Н. С. Рождественский, Г. И. Щукина, С. Andrade, М. Nikolov, J. W. F. Piaget, S. Pinker, M. Potts, S. Witter), поскольку именно в это время у ребенка происходят кардинальные изменения познавательных процессов, что, в свою очередь, оказывает определяющее влияние на развитие всего комплекса психологических особенностей средних школьников.

Цель исследования – охарактеризовать психологические особенности развития подростков, влияющие на эффективность обучения иноязычному общению.

Результаты исследования. Для каждого возраста существует своя специфическая социальная ситуация развития – определенное соотношение социальной среды и внутренних условий формирования индивида как личности. Под действием обучения у среднего школьника изменяются ориентировочные реакции на слова, фиксируются процессы овладения навыками, формами восприятия. Восприятие может осуществляться на различных уровнях, оно превращается в сознательно-регулируемую деятельность наблюдения.

Решающее значение для развития внимания имеет формирование интересов и приучение к систематическому, дисциплинированному труду. Чтобы заинтересовать

подростка, учитель должен овладеть его вниманием и приковать его. Влияние интересов и чувств проявляется в восприятии сначала в форме непроизвольного внимания.

Любое языковое явление наблюдается и осознаётся как единичное и обобщённое. В подростковом возрасте вырабатывается формальное мышление. Подросток уже умеет рассуждать, у него преобладает интерес к причинам явлений; подростка начинает интересовать будущее, его мышление начинает направляться на раскрытие следствий.

Что касается памяти, то подросток уже способен управлять своим произвольным запоминанием. Способность к запоминанию постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. С 13 до 15-16 лет наблюдается более быстрый рост памяти. В подростковом возрасте память перестраивается, переходя от доминирования механического запоминания к смысловому. При этом перестраивается сама смысловая память – она приобретает опосредованный, логический характер. Вместе с формой изменяется и содержание запоминаемого.

Эмоциональные переживания подростка качественно изменяются. Подростковый возраст характеризуется общей повышенной эмоциональной возбудимостью, импульсивностью, быстрой сменой настроения. Подростки способны оценивать свои эмоциональные переживания. Необходимо учитывать степень импульсивности подростка, которая зависит от типологических особенностей его нервной системы, а также от реакции и поведения в этот момент взрослых.

На среднем этапе происходит существенный скачок в волевом развитии. Ребёнок учится принимать на себя ответственность за выполняемое задание. Появление новых влечений в период полового созревания предъясняет новые повышенные требования к воле. Подросток стремится обрести собственную волю и начать жить согласно ей.

Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте. Основным интересом детей выступает познавательный. Вся сфера их интересов формируется на основе познавательных потребностей. Интерес к учебному предмету во многом связан с качеством преподавания. Большое значение имеет подача материала учителем, умение увлекательно и доходчиво объяснить материал, что активизирует интерес, усиливает мотивацию учения.

Мотивация подростка определяется осознанием своей учебной деятельности, её мотивов, задач, способов и средств. Существенно укрепляются широкие познавательные и учебно-познавательные мотивы, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Наблюдается активное стремление к самостоятельным формам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления. К концу подросткового возраста наблюдается устойчивое доминирование определенного мотива. Подросток овладевает умением ставить гибкие цели, закладывается умение ставить и перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения.

Выводы. Главными психологическими особенностями развития подростков являются: сознательно-регулируемое восприятие и внимание; формирование устойчивых интересов и приучение к систематичному, дисциплинированному труду; становление формального, логического мышления; переход от доминирования механического запоминания к смысловому и произвольному запоминанию, эмоциональная возбудимость, импульсивность, быстрая смена настроения, повышенные требования к воле, познавательные и учебно-познавательные мотивы.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ДИАПАЗОН СИНОНИМИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Витковская Ю.И.,

студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ

Vyprima@yandex.ru

Введение. Внимание лингвистов, занимающихся проблемами семасиологии, издавна привлекает сущность синонимии, синонимические отношения между словами, функции

синонимов в языке и в речи. Проблемой синонимии занимались Г. Б. Антрушина, Ю. Д. Апресян, В. Г. Вилюман, Т. Г. Винокур, Ю. Н. Власова, Ю. К. Годлинник, А. П. Евгеньева, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Е. И. Путятин. Учитывая многочисленные работы (Ю. Д. Апресян, В. Г. Вилюман, А. П. Евгеньева и др.), появившиеся в последнее время, разработка этого вопроса оказалась продуктивной как в теоретическом, так и в практическом планах. Тем не менее, остаются недостаточно исследованными вопросы функционирования синонимии в художественном тексте, в частности, как средства модификации прагматического аспекта высказывания.

Цель исследования – уточнение функций синонимов в художественном тексте.

Результаты исследования. Вопрос о функциях синонимов разрешается в лингвистической литературе неоднозначно: подавляющее большинство исследователей (Р. А. Будагов, Л. А. Булаховский, А. П. Евгеньева, В. Н. Ключева и др.), исходя из понимания синонимов как слов, разных по звучанию и близких по значению, которые называют одно и то же понятие, но отличаются оттенками значения, выделяют две основных функции в языке – функцию уточнения и стилистическую.

А. П. Евгеньева в статье «Основные вопросы лексической синонимии» отмечает, что основными функциями, обуславливающими лексическую синонимию, выступают уточняющая и стилистическая функции. Уточняющая функция заключается в актуализации того или иного семного компонента понятия. Стилистическая функция определяется прагматикой общения, степенью приемлемости того или иного синонима в данной сфере и ситуации общения.

Р. А. Будагов полагает, что основной функцией синонимов следует считать уточняющую, или дифференцирующую, функцию.

Л. А. Новиков выделяет в функциональном диапазоне речевой синонимии функции уточнения, замещения и стилистического противопоставления.

Функция замещения заключается в том, что лексическая единица замещается семантически эквивалентной ей единицей для предупреждения тавтологии, что наблюдается чаще всего в смежных частях текста. Замещение базируется на том, что в определенных контекстах семантические различия между идеографическими синонимами нивелируются. Например, в описании: “*Of the three boys, one was big – muscled like a serious weight lifter, with dark, curly hair. Another was taller, leaner, but still muscular, and honey blond. The last was lanky, less bulky*” (Meyer S. “Twilight”) имена прилагательные *lean* и *lanky*, *muscular* и *bulky* выполняют функцию замещения для снятия тавтологичности. Во избежание повторений в описании: “*It smelled like strawberries, the scent of my favorite shampoo. It seemed an innocent enough odor*” имя существительное *scent* замещается именем существительным *odor* (Meyer S. “Twilight”).

Функция замещения характерна, прежде всего, для полных слов как равноценных номинаций означаемого, однако взаимное замещение может наблюдаться и у сокращений и их развернутых эквивалентов: *RE – Religious Education, PE – Physical Education*.

Синонимы могут выполнять в художественном тексте функцию уточнения, или дифференциации. Эта функция обусловлена потребностью выразить самые тонкие семантические, экспрессивные и стилистические оттенки значения слов, связанных отношениями синонимии. Функция уточнения состоит в более полном раскрытии свойств и различных характерных признаков и явлений действительности. Эта функция реализуется обычно в пределах одного предложения при близком расположении уточняющих друг друга частично эквивалентных слов. Необходимость уточнения вызвана тем, что означаемое в силу своей многосторонности не номинируется одним словом. Поэтому возникает потребность одновременного употребления нескольких синонимов, которые раскрывают в обозначаемом предмете новые стороны. Так, в высказывании “*I asked. I peeked at him from the corner of my eye, and he was still staring at me, but not gawking like the other students had today – he had a slightly frustrated expression*” (Meyer S. “Twilight”) автор стремится раскрыть различие в действиях людей, выраженных синонимами *to stare* и *to gawk*.

Функция уточнения особенно существенна в языке художественной литературы. Выбор синонима может указывать на разные степени проявления какого-либо признака (*mistake / blunder: wrong opinion, idea, act / foolish mistake*), наличие оттенков значения (*mistake / slip (small mistake) / lapse (unexpected mistake)*), а также придавать эмоциональность речи (*die / expire / pop off*). При совмещении обеих функций (уточнения и эмотивности) говорят о семантико-стилистическом характере синонимии» (В. В. Елисеева).

Синонимическое противопоставление трактуется как средство формирования контекста. Противопоставлять синонимы друг другу позволяет их семантическая нетождественность. По мнению А. Н. Гвоздева, синонимы, обладающие одним денотативным значением, могут отличаться прагматической составляющей, актуализируя различное отношение говорящего к предмету речи. В результате такие синонимы не замещают друг друга, а, напротив, противопоставляются друг другу по этому актуализированному признаку и по степени экспрессии.

Аналогичной точки зрения придерживается Д. М. Шмелев, отмечающий, что семантические различия между значениями слов-синонимов, их смысловое и экспрессивное своеобразие проявляются наиболее ярко тогда, когда они тем или иным образом противопоставлены в художественном тексте. Например, “Think you can play Romeo? Romeo should *smile*, not *grin*, *walk*, not *swagger*, *speak* his lines, not *mumble* them”; She *didn't walk*, she *stalked* along (цит. по: Г. Б. Антрушина).

Эвфемизацией называют намеренно неточное обозначение реалии (*начальник задерживается (= опаздывает), он недалеко (= глуп)*). Так, например, вместо *die* говорят *to go west, to pass away, to join the silent majority*; вместо *depression – recession*, вместо *strike – industrial action*, вместо *murder – liquidation*.

Экспрессивно-стилистическая функция связана с выражением разнообразных оценок, основанном на различной стилистической маркированности синонимов. Функция оценки и стилевой организации текста выступает как основная в стилистической синонимии. Эмоциональное выражение оценки основывается на различной стилевой закреплённости стилистически маркированных синонимических слов, что является основанием положительной или отрицательной квалификации объекта. Сопоставляя стилистически и семантически с общим характером текста, то есть с другими словами той же стилистической характеристики и общим содержанием высказывания, такие синонимы выполняют функцию его стилевой организации.

Выводы. Анализ публикаций по проблеме исследования позволил уточнить, что синонимы выполняют пять основных функций в художественном тексте: уточнения, замещения, синонимического противопоставления, эвфемизации и экспрессивно-стилистическая функции. Синонимы в языковой системе выполняют две основных функции – уточнения и замещения, остальные являются производными от них и зависят от контекста.

ФЕНОМЕН ОТЧЕСТВА В РУССКОЙ СИСТЕМЕ ИМЕН: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Ерастова А. В.

магистрант I курса магистратуры кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук

sashaerastova@mail.ru

Введение. Повышенный интерес к личным именам собственным обусловлен их внутренней формой. Лексика в целом является пластом языка наиболее подверженным к изменениям под влиянием экстралингвистических факторов. Антропонимия и отчества как ее составляющие также тесно связаны с внеязыковой средой. Так, патронимы, как и другие личные имена, отражают в себе культурные особенности, традиции народа, к которому они принадлежат, чем и обуславливается необходимость их изучения.

Целью данной работы является систематизация разрозненных научных знаний об отчестве как феномене русской антропонимической системы, которая начала исследоваться лингвистами сравнительно недавно. Используя аналитический и описательный методы необходимо решить следующие поставленные задачи: проанализировать исследования лингвистов о патронимах, выделить особенности развития данного научного знания, а также определить основные направления научных поисков.

Результаты исследований. Изучение отчества как одного из компонентов антропонимической формулы наименования человека тесно связано с историей становления антропонимики. Факт того, что антропонимика отделилась от ономастики и начала существовать как самостоятельная наука только в 60-х годах XX века, не означает, что до этого момента не были произведены попытки исследования антропонимии в целом и отчеств в частности. Однако характер этих научных изысканий имел культурно-историческую направленность, так как суть работы исследователей заключалась в сборе и описании антропонимов для дальнейшего использования полученных результатов в исторических научных трудах. К этому периоду исследования отчеств относятся работы О. И. Сенковского («ВИЧ и ВНА»), Г. А. Ильинского («Патронимика на ОВО в русском языке»), Е. П. Карновича («Родовые прозвания и титулы в России и слияние иноземцев с русскими»). В них были освящены вопросы традиции наименования среди славянских народов, а также различия наречения на основе социального фактора. Одним из особенностей указанного этапа в становлении антропонимики является отсутствие систематизированного и полного лингвистического анализа антропонимической системы.

После становления антропонимики как отдельной науки, несмотря на то, что вектор научных исследований обращен в большей степени на рассмотрение вопросов, связанных с фамилиями и именами, продолжают появляться работы по изучению русских патронимов. Среди них следует отметить: «Об употреблении отчеств в русском языке XVI–XIX вв.» Г. М. Милейковской, «О русских именах и фамилиях (по материалам Новгородских записных кабальных книг)» А. Н. Мирославской, «История отчеств» Г. Я. Симиной, «Древнерусская патронимия X–XIV вв.», «Истоки образования отчеств», «О типологии перехода патронимов в современные отчества у народов СССР» В. А. Кононенко. Также историю становления русских отчеств рассматривали: М. В. Горбаневский, И. Э. Ратников, А. В. Суперанская, В. К. Чичагов и другие. Кроме исторической направленности работ данных ученых, следует отметить их интерес к вопросу схожести форм фамилий и отчеств в дореволюционный период, а также к специфике структуры отчеств и их особенностях в составе имени человека. Также В. К. Чичагов в книге «Из истории русских имен, отчеств и фамилий» предлагал выделять два вида отчеств: «собственно-отчества», то есть отчества, которые были образованы от имен, и «прозвищные отчества» – «образовывавшиеся от ...прозвищ».

Часть работ по антропонимии посвящена изучению истории некоторых имен, ставших в последствие базой для образования, как фамилий, так и отчеств. Это труды И. Г. Добродомова, Г. А. Комаровой, В. А. Никонова.

В последние годы исследования патронимов сопряжено с общим рассмотрением антропонимической лексики русского языка в противопоставлении к какой-либо другой языковой системе. Например, к работам данного направления можно отнести «Сопоставительный анализ имен в процессе общения в русском и китайском языке» Лю Гопин, «Особенности образования антропонимов (сравнительный анализ русской и английской традиций)» И. И. Воронцовой и С. Г. Чаплина и другие.

Заключение. Таким образом, мы видим, что процесс становления изучения патронимов как лексических единиц, заключающих в себе глубокий культурный след народа, начался недавно. Главной особенностью является то, что изначально исследование антропонимов в целом и отчеств как их составляющих не было самоцелью, а лишь служило средством получения дополнительных сведений для работ исторической направленности.

Однако после обособления антропонимики от ономастики произошел кардинальный пересмотр в целях и задачах исследователей данной области.

При обращении к изучению отчеств как целенаправленному предмету научного исследования учеными рассматривались следующие аспекты: история появления, процесс становления, особенности морфологической структуры, взаимосвязь с именами и фамилиями, специфика занимаемого места в структуре личного имени человека, а также в совокупности с другими видами антропонимов как особенность национального языка.

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ И АЛГОРИТМ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Котлярова М. К.,

студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ

mashakotlyarova2017@yandex.ru

Введение. Развитие мировой лингвистической науки на современном этапе в немалой степени базируется на когнитивно-дискурсивной парадигме, методологические основы которой включают положения о связи структурированности базовой единицы языка с взаимодействием смыслов в дискурсе (Е. С. Кубрякова); об интерпретационной модели понимания текста как актуализации системы языка в процессе коммуникации (И. А. Макарова); теорию концептуального интегрирования ментальных пространств (G. Fauconnier, L. Talmy). Развивающийся в русле когнитивной лингвистики концептуально-дискурсивный подход к исследованию литературных произведений (Н. В. Александрович, Л. Г. Бабенко, В. А. Маслова, И. А. Тарасов, Е. В. Хазина и др.) основывается на утверждении о том, что понимание художественного мира произведения не возможно без анализа концептов художественного текста, репрезентирующих содержание концептуальной системы автора.

Цель исследования – уточнить категориальный аппарат и алгоритм концептуально-дискурсивного анализа художественного произведения.

Результаты исследования. Категориальный аппарат концептуально-дискурсивного анализа художественного произведения в качестве отправной точки неизбежно включает понятие «художественная картина мира» в контексте творчества каждого конкретного автора. Под данным понятием подразумевается мировоззрение того или иного автора с точки зрения когнитивного уровня его языковых способностей. Очень важно рассматривать данный вопрос, учитывая принцип индивидуализации, ведь только таким образом можно «рассматривать художественный текст как определенную «когнитивную карту» и считать художественное произведение формой представления выражаемого содержания» (Л. П. Грунина).

Наряду с категорией художественной картины мира исследователи оперируют и понятием «поэтическая картина мира», которое Н. А. Кузьмина предлагает интерпретировать как «... субъективный аналог реального мира, существующий в сознании каждого автора». Сознание автора или художника формирует индивидуальный образ мира в качестве результата переработки его собственного опыта и эмпирической активности. В качестве материального подтверждения или источника наличия поэтической картины мира выступает текстовое пространство в произведениях данного автора, которое подвергается анализу. Для того чтобы воссоздать поэтическую картину мира в понимании конкретного автора, необходимо провести комплексный анализ всех его произведений, транслирующих его понимание и восприятие действительности.

Концептуально-дискурсивный анализ художественного произведения предполагает исследование художественной, или поэтической, картины мира как концептосферы того или иного произведения либо совокупности творческого наследия автора. Содержание понятия

«концептосфера» детально рассматривается в исследованиях Д. С. Лихачева, убедительно показывающих, каким образом эта категория когнитивной лингвистики делает более объективным исследование не только определенных коммуникативных особенностей языка, но и культурных, а также национальных аспектов творчества и мировоззрения конкретного автора. Ключевыми элементами концептосферы как исследуемого ментального пространства выступают концепты. Оперативной единицей концептуально-дискурсивного анализа художественного текста является художественный концепт, понимаемый как результат авторской творческой деятельности, выражающей систему ценностей и специфику мировоззрения автора и опредмеченной в художественном произведении посредством языковых знаков (Петрова Л. А.)

Выявление и исследование концептов предполагает наличие выбора методологии изучения данного явления. При анализе учитывается многокомпонентность концептов как особого поля знаний, представлений, понятий, ассоциаций, имеющих словарные дефиниции и индивидуально-авторские репрезентации (Н. Александрович).

В. И. Карасик и И. А. Стернин предлагают следующие этапы концептуально-дискурсивного анализа художественного произведения: 1) анализ лексического значения и внутренней формы слова, репрезентирующего концепт; 2) идентификация синонимического ряда лексемы – репрезентанта концепта; 3) описание способов категоризации концепта в языковой картине мира; 4) определение способов концептуализации как вторичного переосмысления соответствующей лексемы, исследование концептуальных метафор и метонимий; 5) исследование сценария актуализации концепта, под которым подразумевается событие, развивающееся во времени и / или пространстве, предполагающее наличие субъекта, цели, объекта, места, времени действия, условий возникновения.

За выявление и анализом способов экспликации и вербализации отдельных художественных концептов следует определение иерархической системы их взаимоотношений как модели концептосферы художественного произведения. Согласно Л. Г. Бабенко, моделирование концептосферы включает в себя следующие этапы: 1) выделение предтекстовых пресуппозиций; 2) анализ семантики заглавия и его семантического радиуса в тексте; 3) выявление ключевых слов текста; 4) определение основных концептов произведения; 5) построение концептосферы произведения (выделение ядра, приядерной зоны, ближайшей периферии, дальнейшей периферии). Л. Г. Бабенко отмечает, что целью концептуального анализа является «выявление парадигмы культурно-значимых концептов и описание их концептосферы, т.е. тех компонентов, которые составляют ментальное поле концепта».

Заимствуя идеи и методы разнообразных теоретических областей, дискурсивно-ориентированное исследование естественным образом приводит к методологическому плюрализму, заключающему в себе возможность для исследователя выбрать ту теорию и методы, которые наиболее адекватны его исследовательским целям и задачам, его исследовательской перспективе. Это позволяет говорить о принципе перспективизма, который означает, что познание обусловлено личной позицией субъекта познания и, соответственно, знание, полученное на этой основе, предполагает признание и утверждение множества точек зрения на один объект.

Вывод. Концептуально-дискурсивный анализ художественного произведения целесообразно рассматривать как технологию интеграции литературоведческого и семиотического подходов к анализу художественного произведения, при котором второй подход обеспечивает объективизацию первого, более глубокое и максимально приближенное к замыслу автора прочтение его произведений. Художественные концепты как единицы концептуально-дискурсивного анализа идентифицируются в качестве неких лингвоментальных единиц, транслируемых в художественном тексте с помощью языковых средств. В качестве результата концептуально-дискурсивного анализа возможно определение и моделирование языкового сознания данного писателя с помощью изучения концептосферы художественных текстов. Целесообразно использовать комплексную

методику концептуально-дискурсивного анализа, в качестве которой может выступать один или несколько из приведенных алгоритмов для того, чтобы провести рациональное исследование языковой объективации концептосферы художественных произведений данного автора.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Косинская В. А.

*магистрант 2 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
kotyushko@mail.ru*

Введение. Жизнь современного человека трудно представить без сети Интернет, возникновение и развитие которой открыло возможность коммуникации «человек – компьютер – человек».

Привычное живое общение во многом уступает сетевой коммуникации. Общение посредством Интернета даёт возможность поддерживать связь между людьми, находящимися на большом расстоянии друг от друга. Интернет-пространство позволяет нам формировать новую идентичность, создавать новый образ, и, следовательно, осуществлять нереализованные потребности. Перечисленные факторы способствуют тому, что число участников такого общения растёт достаточно стремительно.

Прогрессивное развитие Интернета привело не только к появлению глобальной информационной среды, но и особым виртуальных миров, сетевых сообществ, а также своей сетевой культуры и сетевого языка. Это явление сопровождается стихийными процессами преобразования в русском языке, осваивающем новую сферу своего функционирования.

Цель исследования – рассмотреть лингвистические особенности Интернет-коммуникации.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, метод актуализации, обобщения и систематизации информации, индуктивный и дедуктивный методы, наблюдение, сравнительно-сопоставительный анализ данных, обобщение и систематизация результатов деятельности.

Результаты исследования. В настоящее время Интернет-коммуникация занимает важное место в жизни современного человека. Понятие Интернет-общения можно охарактеризовать как опосредованное компьютером общение двух или более лиц, основными особенностями которого является невидимость коммуникантов, письменная форма посылаемых сообщений, возможность незамедлительной обратной связи, а также взаимодействие или обмен электронными сообщениями или же взаимным обменом и правом доступа к информации, хранящейся в компьютерах коммуникантов.

Интернет-общение настолько укоренилось в современном обществе, что без него невозможно представить полноценную жизнедеятельность людей. Этим обуславливается обращение языковедов к функционированию языка в глобальной сети Интернет. Лингвисты исследуют языковые явления, вызванные влиянием на язык образования виртуального мира и специфики Интернет-пространства. Формируется новый языковой стиль – стиль Интернет-общения, характеризующийся:

- письменным произношением;
- свойством текстов ссылаться друг на друга (интертекстуальностью);
- спонтанностью;
- запечатленной разговорностью.

Кроме того, к лингвистическим особенностям Интернет-коммуникации можно отнести следующее:

- контаминацию;

- усложнение одних средств и упрощение других;
- диффузность одних и дифференциация других средств;
- экспрессивизацию, «карнавализацию», индивидуализацию языка, языковую игру.

Контаминация представляет собой образование новых словосочетаний / высказываний путём объединения элементов сходных по какому-либо признаку высказываний. Наиболее популярной формой контаминации является контаминация устного и письменного варианта. Она проявляется в том, что речевые единицы, воспроизводимые, как правило, устно, конвертируются в письменное сообщение. Например, смех в Интернет-сообщении облекается в «ахахаха». На национальном Интернет-пространстве распространена контаминация русского и английского языков – латинизация кириллицы.

Усложнение языковых средств выражается, главным образом, терминологизацией (русификация английских терминов – «онлайн», «браузер» и т.д.; приобретением словами новых значений – «виснуть», «тормозить» и так далее) и отображением клавиатурными знаками человеческих эмоций.

Упрощение проявляется в несоблюдении грамматических (орфографических и синтаксических) правил употребления языка. Чаще всего оно выражается опущением знаков препинания, написанием слов в соответствии с их фонетическим строем («как слышу – так и пишу»), не принятым в разговорной речи сокращением слов, написанием заглавных букв прописными и так далее.

Диффузность и дифференциация языковых средств проявляются в изменении функциональной и стилистической характеристик существующих жанров в сторону разговорности.

Компьютерный язык отличается высокой степенью экспрессивности, то есть передачей субъективного отношения говорящего к содержанию речи или собеседнику. Явления «карнавализации» непосредственно связаны с жаргоном «подонков» («падонкаффский», или «олбанский» язык), который предполагает намеренное нарушение орфографических правил в соответствии с его произношением (например, «мидвед», «пака», «афтар жжет» и др.). Одной из языковых игр является употребление английских вкраплений (например, плиз, хеллоу, андерстэнд, хай, бай-бай).

Выводы. Интернет-коммуникация представляет собой общение нескольких лиц, опосредованное компьютерами и поэтому характеризующееся невидимостью собеседников, письменной формой посылаемых электронных сообщений, возможностью незамедлительной обратной связи и многое другое.

В ходе работы были рассмотрены основные лингвистические особенности Интернет-общения, к которым относятся усложнение одних средств и упрощение других; диффузность одних и дифференциация других средств; экспрессивизация, «карнавализация», индивидуализация языка, языковая игра.

Таким образом, рассмотренные особенности коммуникаций посредством языка Интернета способствуют образованию новых языковых средств и трансформации старых.

ТИПОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ В РОМАНЕ Д. ДЮ МОРЬЕ «РЕБЕККА»

Лагно К. Г.,

студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ

kristina14.8@mail.ru

Введение. Функционирование художественной детали в литературном произведении исследовали М. М. Бахтин, Р. Де Богранд, В. Дресслер, Е. С. Добин, Г. Н. Поспелов, В. Е. Хализев, Дж. Хартман, Л. В. Чернец, А. П. Чудаков, М. Н. Эпштейн и др. Художественная деталь рассматривается как актуализатор текстовых категорий и

способствует объективному и полному интерпретированию художественного произведения. Вместе с тем, интерпретация идейно-художественного своеобразия романа Д. дю Морье «Ребекка» с опорой на художественную деталь еще не осуществлялась, что определило выбор темы исследования и составило его актуальность.

Цель исследования – определить типологию используемой в романе Д. дю Морье «Ребекка» художественной детали.

Методы исследования: анализ и обобщение критической и научной литературы по проблеме исследования; литературоведческий, эстетико-философский, контекстуальный и дискурсивный анализ художественного произведения, дескриптивный метод.

Результаты исследования. В поэтологическом аспекте роман Д. дю Морье «Ребекка» содержит значительное количество мотивов, образов и архетипов, которые позволяют считать его образцом неоготической английской прозы 20 в.: хронотоп отдаленного загадочного поместья, мотив таинственной смерти, мотив преступления, идею противостояния добра и зла, образы готического злодея (олицетворения злого начала) и его жертвы – робкой невинной девушки. Отметим, что злодеем в романе «Ребекка» становится красивая молодая женщина с признаками раздвоения личности, чье влияние на жизнь обитателей поместья не прекращается и после ее загадочной смерти.

Дафна дю Морье известна повышенным вниманием к факту, который, как правило, ложится в основу художественной детали ее произведений. Анализ типологии художественной детали в романе Д. дю Морье «Ребекка» позволил выделить как наиболее значимые следующие типы художественной детали: изобразительную, уточняющую, характерологическую, имплицитную.

Изобразительная деталь создает зрительный образ описываемого. Наиболее частое ее употребление входит в качестве составного элемента в образ природы, поместья Мандерли и внешности персонажей и придает описываемому индивидуальность и конкретность. При использовании данной детали проявляется точка зрения автора, ее отношение к происходящему, реализуемое посредством выбора и специфики использования определенных языковых средств. Так, например, в описании одной из комнат поместья «*A lovely room it was, with pictures on the wall and those tables and chairs probably without price. But I had no wish to stay there. It looked more like a museum than like a living room. ... And there were rhododendrons everywhere. The room was filled with them, even the walls took colour from them, becoming rich and glowing in the morning sun*» наличие такой изобразительной детали как рододендроны символизирует женскую грацию и незаурядные способности, характерные для Ребекки, роковой женщины, бывшей хозяйки дома. Данная деталь символизирует присутствие духа Ребекки в атмосфере Мандерли.

Как правило, изобразительная деталь включается во внесюжетные компоненты: как фантазии главной героини о развитии событий и о прошлом других персонажей, о ее снах. Так, главная героиня представляла себе, как сестра ее мужа Беатрис жила в поместье, когда была ребенком: «*It seemed strange that Beatrice had lived here for so many years. She had run down these same stairs as a little girl, with her nurse. She had been born here, bred here; she knew it all, she belonged here more than I should ever do. She must have many memories locked inside her heart. I wondered if she ever thought about the days that were gone, ever remembered the lanky pig-tailed child that she had been once*». Достоверность воображаемой картины придают такие изобразительные детали как *these same stairs* и *lanky pig-tailed child*.

Уточняющая деталь используется в романе, как правило, в перепорученном повествовании. Основная ее функция – «путем фиксации незначительных подробностей факта или явления создать впечатление его достоверности» (Л. М. Козеняшева). Поскольку вещи характеризуют своего обладателя, уточняющая деталь важна для создания образа персонажа, находящегося в центре определенной деятельности, а также приобретающего черты достоверности. Не упоминая героя напрямую, уточняющая деталь создает антропоцентрическое направление произведения.

Сюжет произведения Д. Дюморье «Ребекка» можно назвать сюжетом единого действия

(термин В. Е. Хализева), или концентрическим. Все события сосредоточены вокруг одного наиболее значимого конфликта: молодая жена главного героя Максима де Уинтер, имя которой в романе не фигурирует, пытается понять, любит ли ее муж или он все еще влюблен в свою трагически погибшую первую жену: *«Her footsteps sounded in the corridors, her scent was on the stairs. The servants still obeyed her orders, the food we ate was the food she liked. Her favourite flowers filled the rooms. Her clothes were in the wardrobes in her room, her brushes were on the table, her shoes beneath the chair, her nightdress on her bed. Rebecca was still the mistress of Manderley. Rebecca was still Mrs. de Winter».*

Характерологическая деталь является основным актуализатором антропоцентричности, выполняющая свою функцию не косвенно, а непосредственно через фиксацию черт изображаемого характера. Расставляя в тексте детали, автор не дает подробной характеристики персонажа. Детали предоставляются мимоходом, как нечто известное. Такая деталь может быть направлена на общую характеристику объекта или на повторное выделение его основной черты. При помощи характерологической детали автор постепенно подготавливает читателя к выводу, направляя его по деталям, создавая при этом впечатление устранения авторской точки зрения, например: *«This was a woman's room, elegant, cozy, the room of someone who had chosen every piece of furniture with great care, so that each chair, each vase, each small thing should be in harmony with one another, and with her own personality».*

Имплицитная деталь «отмечает внешнюю характеристику явления», по которой раскрывается ее глубинный смысл. Основная функция данной детали – «создание импликации, подтекста». Основной объект изображения – внутреннее состояние персонажа. Имплицитная деталь в романе всегда антропоцентрична и всегда функционирует в системе других типов детали и прочих средств актуализации основных категорий текста. Например: *«And as I sat there, stroking the soft ears of Jasper, it occurred to me, that I was not the first one to sit there in that arm-chair; someone had been before me and left an imprint of her person on the cushions, and on the arm where her hand had rested. Another one had poured the coffee from that silver coffee pot, had placed the cup to her lips, had bent down to the dog as I was doing».*

Выводы. Определена типология используемой в романе Д. дю Морье «Ребекка» художественной детали. Изобразительная деталь создает зрительный образ описываемого. Уточняющая деталь в основном используется в диалогической речи или перепорученном повествовании. Характерологическая деталь является основным актуализатором антропоцентричности, выполняющая свою функцию не косвенно, а непосредственно через фиксацию черт изображаемого характера. Имплицитная деталь отмечает внешнюю характеристику явления, по которой раскрывается ее глубинный смысл.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Могильная А. В.

*студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
anvlam@rambler.ru*

Введение. Проблема психофизиологических особенностей обучения старших школьников обусловлена спецификой развития центральной нервной системы, умственных нагрузок, снижение уровня возбудимости нервных процессов, развитие полушарий мозга, увеличение их объема и улучшение их корреляции, увеличение длительности сознательной концентрации на объекте, повышение внимания и увеличение объема памяти – процессов, функционирование которых непосредственно влияет на качество и эффективность процессов обучения и учения. Однако в практике обучения подростков вообще и иностранному языку, в частности, такие особенности учитываются не в полной мере, что негативно отражается на успешности обучения.

Цель исследования – систематизировать психофизиологические особенности обучения старших школьников.

Результаты исследования. В старшем школьном возрасте с общим ускоренным развитием организма наблюдается набор мышечной массы, растет количество нейронов, составляющих нервную систему и служащих передатчиками информации в организме, соответственно, для организма школьника повышается степень максимально допустимой нагрузки, мозг способен воспринять большее количество информации.

Значительно улучшается корреляция между процессами торможения и возбуждения. Процесс торможения ограничивает распространение процессов возбуждения на соседние нервные центры, чем способствует его концентрации в необходимых участках нервной системы, а также предохраняет от перенапряжения. К периоду половой зрелости вес головного мозга по сравнению с младенческим увеличивается в 3 и 3,5 раза у девушек и юношей соответственно, общая длина бороздок и площадь коры увеличиваются, мозжечок приобретает взрослые размеры

Усиливается ведущая роль левого полушария головного мозга, это приводит к значительному совершенствованию абстрактно-логического мышления, восприятия вербальной информации и способности усвоения языкового материала, улучшению памяти, повышению качества речи, обработке поступающей информации, установление причинно-следственных связей.

Именно в старшем школьном возрасте ученики способны переносить высокие умственные нагрузки: снижается уровень нервной возбудимости, стабилизируется состояние центральной нервной системы, улучшается понятийное, практическое и образное мышление, речевые функции.

У учащихся закрепляется устойчивое внимание, характеризующееся сознательной длительной концентрацией на объекте и противостоянии отвлекающим факторам. Совершенствуется навык внимательного выполнения двух и более видов деятельности. Улучшается способность контролировать переключение – динамический переход от одной задачи к другой, что немаловажно, так как слишком высокая устойчивость внимания может провоцировать задержку на ненужной работе и трудности в своевременном переключении на другую деятельность, в то время как слишком легкое переключение может стать причиной поверхностных знаний в связи некачественной проработкой материала.

Старший школьный возраст, или ранняя юность (от 15 до 17 лет), характеризуется общей стабилизацией личности и в связи с этим стабилизацией памяти на фоне продолжающегося ее развития. В этот же период происходит дальнейшее совершенствование и автоматизация мнемонических приемов.

Основные тенденции развития заключаются в том, что меняются потребности и мотивы, стремления подростков, их отношение к обществу, социальным группам, к себе и своему будущему. На первый план все более выступает потребность в признании миром взрослых своей самостоятельности. Растет стремление к самоактуализации, повышается уровень социальной активности подростков, развивается способность к рефлексии, к осознанию своего внутреннего мира и личностных качеств. С 14 до 15 лет усиливается заинтересованность в своем будущем. У 84% обследованных пятнадцатилетних детей мысли о становлении после школы занимают большое место в их внутреннем мире. У старшего школьника возникает необходимость определения своего места в мире, выбора пути самостоятельной жизни как задача первостепенной важности. Актуальность выбора профессии многократно возрастает, создавая у школьников своеобразную внутреннюю позицию. Новая социальная позиция старшеклассника побуждает его переосмыслить цели, задачи и содержание учения. Подростки оценивают учебный процесс с позиции его ценности для будущего.

Выводы. Психофизиологическими особенностями обучения старших школьников являются: активное развитие организма в целом и центральной нервной системы, в частности, что способствует устойчивости к высоким умственным нагрузкам вследствие

укрепления нервной системы; снижение уровня возбудимости нервных процессов; развитие полушарий мозга, увеличение их объема и улучшение их корреляции; увеличение длительности сознательной концентрации на объекте; повышение внимания и увеличение объема памяти. Формируемая потребность в дальнейшей самореализации ведет к повышению заинтересованности обучающихся в учебной деятельности.

ОРНИТОНИМЫ В СОСТАВЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Сейджелиева С. Ш.

*студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
«Евпаторийского института социальных наук» (филиала) КФУ
Royal_128atem@mail.ru*

Введение. С каждым годом в мире растет внимание и интерес к народной культуре, символизирующей наши истоки, особенности, передающей историю жизни миллиардов людей. Изменения, происходящие в обществе, заставляют задуматься о корнях проблем, искать ответы в прошлом. В народных текстах, пословицах, поговорках, хранится мудрость, передаваемая из поколения в поколение, в них скрыты приметы, ценности, наставления. Как пишут Черникова Е. М. и Шатрович Н. В. в статье «Зоонимы и орнитонимы в составе фразеологизмов как способ отражения лингвокультурной информации»: «В языке – в его словаре и грамматике – нам явлена картина мира сообщества, его, этого сообщества, кристаллизованный опыт».

На сегодняшний день важное место занимает изучение орнитонимов, например, Гусев Л. Ю. в своей работе «Орнитонимы в фольклорном тексте» рассматривал специфику их употребления в русском фольклоре; Дмитриева Н. В. в статье «Основные группы словообразовательных парадигм орнитонимов» исследовала словообразовательные парадигмы существительного с названиями птиц.

Важное место в народной культуре наряду с сказками, пословицами, поговорками занимают и фразеологизмы. В «Русской фразеологии» В. П. Жукова фразеологизм – это «... воспроизводимый в речи оборот, построенный по образцу сочинительных и подчинительных словосочетаний, обладающий целостным значением и сочетающийся со словом». Иное представление дано в учебнике «Русский язык» под редакцией Касаткина Л. Л. фразеологизмом – это «семантически несвободное сочетание слов, которое воспроизводится в речи как нечто единое с точки зрения смыслового содержания и лексико-грамматического состава». Никулина Е. В. в статье «Русские орнитонимы как объект лингвистических исследований» указывала, что «именно фразеологические единицы с орнитонимами являются наиболее яркими и подчеркивают ментальность народа, потому что определенный выбор наименований птиц, также как их частотность появления в составе фразеологизмов, отражают сущность языковой картины мира носителей языка».

Целью данной работы является выявление особенностей фразеологических единиц с орнитонимами, их членение и соотношение.

Результаты исследований. За основу был взят «Фразеологический словарь русского языка» под редакцией А. И. Молоткова. Всего найдено 49 фразеологических единиц, в состав которых включены орнитонимы, в связи с этим можно выделить несколько различных классификаций: 1) общее название, определенный вид птицы (домашние или дикие) и части тела; 2) принадлежность орнитонима к определенной части речи; 3) значение, которое они несут.

По первой классификации из всех фразеологизмов 28 принадлежат определенным видам птиц. 13 из них – это домашние птицы, 15 – дикие. Среди первых самый распространенный образ – курица (7 единиц): «мокрая курица», «как кур во щи» и т.д.; потом гусь (4): «гусей дразнить», «как с гуся вода»; петух (2): «красный петух», «пускать петуха». Среди диких птиц встречается 11 видов: ворона (5): «белая ворона», воробей (2):

«старый воробей»; павлин (1): «ворона в павлиньих перьях»; галка (1): считать галок»; тетерев (2): «сонная тетеря»; сокол (1): «гол как сокол»; кукушка и ястреб (1): «менять кукушку на ястреба»; ласточка (1): «первая ласточка»; лебедь (1): «лебединая песня»; соловей (1): «заливать соловьем». Образы домашних птиц употреблялись чаще, так как люди с давних пор больше с ними контактировали, дольше наблюдали и могли сравнивать или переносить на них свои поступки. В образе диких птиц люди запечатлели самые характерные черты или приметы.

В еще 11 из 49 указывается общее название «птицы»: «на птичьих правах, «видно птицу по полетам», «вольная пташка» и т.д. эти фразеологизмы можно отнести к любой птице. Последние 10 фразеологизмов употребляются с частью тела птицы, в основном используется крыло и перо: «владеть пером», «подрезать крылья» и т.д.

Следующая дифференциация по принадлежности орнитонимов в составе фразеологизмов к определенной части речи. Было выяснено, что 45 из 51 названия относятся к разряду существительного в различных падежных формах: «белая ворона», «считать галок», «гусей дразнить» и т.п., а остальные 6 – к прилагательному: «гусиные лапки», «короче воробьиного носа», «лебединая песня».

Последнее членение фразеологизмов по их значению. Всего можно выделить 10 разрядов:

- 1) положение в обществе, например: «белая ворона», «птица высокого/низкого полета», «важная птица» и пр.;
- 2) таланты (или их отсутствие) писать, выразаться: «владеть пером», «как курица лапой», «бойкое перо» и т.д.
- 3) внутренние качества: забота («брат под крылышко»), рассеянность («считать ворон»), пассивность или активность («придавать крылья», «опускать крылья»), безвольность («мокрая курица»), опыт («старый воробей», «стреляная птица»);
- 4) внешние качества: рост («короче воробьиного носа»), проблемы со здоровьем («глухая тетеря», «слепая курица»), внешность («гусиные лапки» – веерообразные морщинки), возраст («желторотый птенец»);
- 5) пространство: «куда ворон костей не занесет», «птичьего полета»;
- 6) материальное положение: «гол как сокол»;
- 7) количество: «куры не клюют»;
- 8) признаки чего-либо: «первая ласточка», «красный петух»;
- 9) удача или счастье: «синяя птица», «ни пуха, ни пера»;
- 10) свобода: «вольная пташка».

В ходе исследования мы выделили следующие группы фразеологизмов с компонентом-орнитонимом: назывательные фразеологические единицы с компонентом-орнитонимом, эмоционально-оценочные фразеологические единицы с компонентом-орнитонимом и фразеологические единицы, содержащие интенциональное влияние на коммуниканта.

Заключение. Таким образом, тремя самыми распространенными орнитонимами являются «курица», «ворона», «гусь», что свидетельствует о тесной связи человека с этими видами птиц, как распространенной домашней живности и предвестнике бед, темных сил, несчастья. Так как жизнь человека с древних времен была связана не только с домашним хозяйством, но и с охотой, то разнообразие диких птиц преобладает над домашними. Фразеологизмы с орнитонимами несут в себе огромное количество значений, начиная от внутреннего мира человека, заканчивая его внешними особенностями и обособленными признаками природы.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ

Ухлин А. А.

студент 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Введение. Обучение младшего школьника происходит главным образом за счет того, что ребенок слышит на уроке. В этом смысле иноязычное аудирование чрезвычайно важно для учащихся начальных классов, так как обеспечивает детей богатым языковым материалом и иноязычными речевыми образцами, которые они затем будут использовать для построения своего собственного иноязычного высказывания. Тем не менее, особенности работы по развитию речи младших школьников средствами иноязычного аудирования исследованы не в полной мере.

Цель исследования – охарактеризовать развитие речи младших школьников средствами иноязычного аудирования.

Результаты исследования. Работа по развитию речи – это многосторонняя работа учителя иностранного языка, направленная на то, чтобы дети овладели как лексико-грамматическими навыками иноязычного общения, так и умением понимать иноязычную речь на слух и выбирать нужные слова и правильно употреблять их в речи, строить собственные предложения и связную речь.

Но речь – это не только выражение мыслей, но и инструмент их формирования. Речевое оформление мысли способствует большей ясности, гармонии, последовательности самой мысли. Следовательно, наряду с развитием речи, учитель развивает у детей и мышление. Развитие речевой способности у детей означает почти тоже самое, что и развитие их логического мышления. В тоже время утверждается, что невозможно развивать речь независимо от развития мышления, поскольку речи предполагает овладение не только ее вербальной формой, но и содержанием.

Под связной речью понимается речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, имеет тему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой. Работа над связной речью развивает у детей необходимую способность распределять своё внимание, направлять его одновременно на несколько видов деятельности. Цель такой работы – сделать речь предметом наблюдения и внимательного отношения учеников, заложить основы культуры речевого поведения. Если мы хотим сознательного отношения ребёнка к слову, к речи и речевым действиям, то необходимо вооружить его теми знаниями, которые помогут ему понимать значение используемых языковых и речевых единиц и их комплексов. Вышесказанное особенно справедливо в отношении иноязычного аудирования, одной из предпосылок эффективности которого выступает сформированность соответствующих фонетических и лексико-грамматических навыков.

С поступлением ребенка в школу в число ведущих, наряду с общением и игрой, выдвигается учебная деятельность. В развитии детей младшего школьного возраста этой деятельности принадлежит особая роль. Именно она определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и коммуникативной. Расширяется сфера и содержание общения младших школьников с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний. Чем больше учитель говорит на уроке на английском языке, тем лучше будут развиваться произносительные навыки, фонетический слух и слуховая память обучающихся.

Огромную роль в развитии иноязычной речи младших школьников играет звуковой анализ слова: слуховой образ становится зрительно-моторным, то есть, воссоздается элемент за элементом. Ребенок должен научиться различать произношение и написание иноязычных слов, дифференцировать звуки и интонационные контуры иностранного языка при слуховом восприятии.

Для восприятия на слух даже несложного аудиотекста школьники младших классов должны научиться соотносить слуховые образы с определенными грамматическими категориями: порядком слов в предложении, коммуникативными типами предложения, временем и лицом глагола-сказуемого, числом имен существительных, формами личных и притяжательных местоимений и другими базовыми грамматическими структурами, обеспечивающими смысловую связь слов в высказывании.

Уже в начальных классах формирование учебных мотивов, которые обеспечивают ребенку дальнейшее успешное образование, имеет для него важное значение, в свете которого его собственная учебная деятельность станет для него жизненно важной целью, а не просто средством достижения других целей. Младшие школьники должны научиться самостоятельно выбирать стратегию восприятия иноязычного текста на слух в зависимости от коммуникативного намерения и особенностей аудиотекста. Также важно, чтобы структура навыков и способностей, обеспечивающих овладение различными типами аудирования, наряду с конкретными навыками и умениями, включала общие навыки для всех типов навыков (вероятностное прогнозирование, способность отличать основную информацию от вторичной информации).

Выводы. Работа по развитию речи младших школьников средствами иноязычного аудирования – это многосторонняя работа учителя, направленная в первую очередь на подготовку детей к освоению иноязычного аудирования как вида речевой деятельности. Такая подготовка должна заключаться в последовательном и систематическом формировании фонетических, лексических и грамматических речевых навыков как в рецепции, так и в продукции, в развитии речевой догадки, произвольного внимания, мнемических механизмов в целом и механизмов слуховой памяти, в частности. При условии сформированности такого комплекса речевых навыков возможно дальнейшее успешное овладение обучающимися различными типами иноязычного аудирования.

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В РАМКАХ СИТУАТИВНО-ИГРОВОГО ПОДХОДА

Цуканова К. И.,

студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ

ksenia-tsukanova@mail.ru

Введение. Одной из главных задач обучения младших школьников иностранному языку является их коммуникативная деятельность, развитие у них способности общаться на иностранном языке, используя грамматические, фонологические и лексические правила изучаемого языка. Для того чтобы общаться, школьнику необходимо знать определенный лексический материал, в связи с его возрастными и психологическими способностями.

Цель исследования – определить этапы обучения младших школьников иноязычной лексике в рамках ситуативно-игрового подхода.

Результаты исследования. Существует три основных подхода к обучению иноязычной лексике: интуитивный, сознательно-сопоставительный и функциональный.

В интуитивном подходе у ученика сначала создается понимание взаимодействия формы слова с его значением. Учитель не прибегает к помощи родного языка и использует беспереводный способ семантизации иноязычной лексики. При сознательно-сопоставительном подходе используется переводная деятельность, соотношение формы лексической единицы и ее значения. В данном подходе может производиться сопоставление иноязычной лексики с лексикой родного языка. Функциональный подход подразумевает семантизацию лексической единицы через ее употребление в контексте. В данном подходе с целью создания контекста используются ролевые игры, решение специально подготовленных проблемных ситуаций с использованием изучаемых лексических единиц.

Адаптацией функционального подхода к условиям обучения младших школьников иноязычной лексикой выступает ситуативно-игровой подход. Данный подход подразумевает отбор лексических единиц, их семантизацию, соотношение с другими лексическими единицами иностранного языка и применение в различных контекстных ситуациях в процессе игровой деятельности. Игровая деятельность наиболее соответствует возрастным особенностям развития обучающихся младших классов. Игры усиливают мотивацию школьника к изучению иностранного языка, создают условия для многократного повторения изучаемых лексических единиц в варьируемых ситуациях общения. Активизируя непроизвольное внимание детей, игры помогают им усвоить новые лексические единицы и особенности их употребления в контексте.

Ситуативно-игровой подход к изучению иноязычной лексики выполняет следующие функции: 1) обучающая функция, которая состоит в способствовании непроизвольному усвоению новых лексических единиц иностранного языка; 2) воспитательная функция, позволяющая развивать личностные качества, которые помогают ученику контактировать со своими сверстниками, развивают готовность принимать активное участие в различных видах деятельности, формируют навыки коллективного взаимодействия; 3) развлекательная функция, заключающаяся в создании благоприятной психологической атмосферы в классе, задействует возрастные интересы обучающихся, предупреждает развитие усталости; 4) коммуникативная функция, тесно взаимодействующая с обучающей функцией. Реализация этой функции позволяет обучающимся усваивать новый языковой материал как средство общения и применять его в процессе игрового общения; 5) развивающая функция, которая состоит в развитии у волевой, мотивационной, эмоциональной и двигательной сферы личности обучающихся.

Реализация перечисленных функций возможна лишь при соблюдении определенных этапов обучения иноязычной лексике. К ним относят: этап введения, первичного освоения нового слова, этап объяснения нового лексического материала, этап закрепления и формирования навыков применять лексический материал в коммуникации.

На этапе введения и первичного освоения новой лексики учитель применяет различные средства визуальной и аудитивной наглядности для создания звукового и смыслового образа слова. Особое внимание следует уделять презентации слова, которая может производиться в устной или письменной форме, в определенном контексте и изолированно. Предпочтительным считается введение слова в контексте, позволяющее обучающимся соотнести его форму со значением и особенностями употребления.

Существуют определенные правила, которые требуется соблюдать при введении нового слова в контексте: 1) изучаемая лексическая единица должна правильно сочетаться с ранее изученными словами; 2) важна последовательность введения новых слов, учет сочетаемости слова, принадлежность слова к определенной тематической группе; 3) использование синонимов и антонимов помогает школьнику развивать свой словарный запас и обогатить речь; 4) при семантизации новой лексики допускается перевод слов на родной язык. Также можно использовать ассоциативный метод.

На втором этапе происходит объяснение нового лексического материала, разъяснение графического и звукового образа лексического материала. Для того чтобы школьник с максимально эффективно запомнил изучаемый лексический материал, его объем должен быть равным или немного превышать объем кратковременной памяти ученика. Психологи отмечают, что работа разных видов памяти подчиняется некоторым общим законам. Первый из них – это закон осмысления: чем глубже осмысление запоминаемого, тем лучше оно сохраняется в памяти. Самый лучший способ запомнить – это научиться должным образом организовывать информацию в момент запоминания. Кроме того, эффективен прием прогнозирования. Следовательно, желательно, используя словообразовательные элементы, прибегать к раскрытию значения слова через прогнозирование. Важны также закон установки: запоминание лучше происходит в том случае, если человек ставит перед собой задачу запомнить слово надолго, а также закон интереса. Для лучшего запоминания широко

используются мнемотехнические приемы, имеющие свою специфику при запоминании иностранных слов. Основные из них: метод ассоциаций, метод связей, метод мест. На этом этапе целесообразно применение обучающих лексических игр, возможно, с соревновательным элементом, стимулирующим внимание и мнемическую деятельность детей.

Заключительным этапом введения новой лексической единицы является этап закрепления и формирования навыков применять данный лексический материал в коммуникации. На этом этапе выполняется ряд упражнений, которые направлены на формирование и развитие лексического навыка. Условно-речевые и речевые упражнения способствуют развитию коммуникативных умений ученика применять лексический материал в практике общения. На заключительном этапе рационально использовать ролевые игры, создающие контекст общения, максимально приближенный к условиям реальной коммуникации.

Выводы. Реализация обучающей, воспитательной, развлекательной, коммуникативной и развивающей функций ситуативно-игрового подхода к обучению младших школьников иноязычной лексикой обеспечивается соблюдением поэтапности обучения иноязычной лексике, что подразумевает организацию обучения как последовательности следующих этапов: этап введения, первичного освоения нового слова, этап объяснения нового лексического материала, этап закрепления и формирования навыков применять лексический материал в коммуникации.

РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ТЕКСТ» И «РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ»

Штокаленко А. А.,

*студентка 3 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийский институт социальных наук (филиала) КФУ*

shtokalenko.anya@mail.ru

Введение. В настоящий момент проблема комплексного лингвистического исследования рекламного текста, несмотря на огромное количество посвященных этой теме работ, по-прежнему остается актуальной.

На наш взгляд, подобная ситуация обусловлена как особым характером рекламного текста самого по себе, так и комплексом факторов экстралингвистического характера. Все вместе это формирует ситуацию, когда научное осмысление происходящих в сфере рекламы процессов оказывается «на шаг позади» самих этих процессов. Схожая ситуация имеет место и в других сферах, но в случае с рекламой приобретает особую актуальность в связи с бурно развивающейся сферой маркетинга.

Цель данной научной статьи – изучить специфику рекламного текста и текста вообще, разграничить эти два понятия.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- 1) рассмотреть понятие «текст»;
- 2) изучить особенности лингвистического текста;
- 3) изучить специфику рекламного текста.

В соответствии с целью и задачами исследования были использованы описательно-аналитический, интерпретационный методы.

Результаты исследования. Рекламный текст как объект лингвистического исследования всегда был интересен ученым. Авторы в своих научных работах часто дают предписания, каким должен быть текст, исходя из его основных функций – информирования и убеждения. Однако такие исследователи, как И. А. Имшинецкая, справедливо отмечают, что рекламный текст – это совершенно особый текст, который не похож ни на какой другой – ни на художественный, ни на публицистический, ни на агитационно-пропагандистский. Этим

объясняется двунаправленность в исследованиях рекламного текста: одни изучают вопросы маркетинга, другие – языковые особенности указанных текстов.

Само понятие «текст» трактуется неоднозначно. Применительно к сфере рекламы, для дальнейшего изучения этого феномена нам необходимо дать четкое определение этого понятия и описать связанный с ним круг проблем.

К. А. Ключко утверждает, что существуют следующие подходы к трактовке понятия «текст». Согласно первому из них, текст рассматривается как следующий за предложением уровень языковой системы. Согласно второму, текст не считается уровнем языка, так как все основные единицы языковой системы (фонема, морфема, слово) получают четкое формальное определение, а также могут быть выявлены в процессе дистрибутивного анализа.

Текст не имеет формальных, строевых признаков, он определяется содержанием, а не формой. Ю. А. Левицкий говорит, что язык предназначен для порождения текстов, а не отдельных высказываний, предложений и т. п.

Однако все вышесказанное не означает, что если текст произволен, то он не имеет определенных характеристик и понимается как последовательность любых знаков, любая форма коммуникации. Конечно, в широком смысле текст стоит понимать как любое сообщение и любой знак вообще, если он включен в коммуникацию, но в плане лингвистики характеризуется цельностью и связностью. Это относится к любым типам речи, однако на практике нам приходится сталкиваться с ситуацией неопределенности, когда текст может включать в себя любой тип речи.

В научных работах, посвященных тексту, зачастую приводится пример идеального варианта текста, представленного устной монологической речью. Между тем, отмечается, что до настоящего времени не существует однозначного определения понятия «текст» вследствие существования различных текстовых форм и типов и в силу многоплановости его структурно-семантической и коммуникативно-смысловой организации.

Каждый текст включен в процесс коммуникации и оценивается, в первую очередь, с позиции его содержания. Однако и формальная сторона образующих текст высказываний важна. При этом форма вербального текста может быть любой, от одной фонемы до развернутого связного и цельного единства высказываний.

Когда мы определили основной круг проблем и вопросов исследований текста вообще, следует обратиться к понятию рекламного текста.

Текст – понятие двойственное: с одной стороны, охватить все его аспекты не представляется возможным, а с другой – каждый текст, созданный человеком в процессе коммуникации, конкретен, существует «здесь и сейчас» и прекрасно функционирует без каких-либо теорий.

Критерием выделения типов текстов может служить воспроизводимость определенного отрезка текста, который будет однозначно восприниматься коммуникантом как принадлежащий той или иной сфере.

Однако в чем же все-таки заключается различие между текстами? Если говорить о художественном и рекламном тексте, то О. В. Орлова утверждает, что они различаются принципиальной противопоставленностью доминантных синтезирующих кодов – эстетического и манипулятивно-прагматического, но при этом вербальная манифестация смыслов может быть весьма сходной.

То есть именно коммуникативная, прагматическая сторона рекламного текста и является критерием его дифференциации. Рекламный текст направлен на адресата и имеет конкретную цель – побудить реципиента совершить покупку. Причем, подобная цель преследуется и тогда, когда прямого побуждения к покупке нет.

Что же касается структуры рекламного текста, то она бывает различной, в зависимости от того, что мы понимаем под рекламным текстом. К рекламе можно отнести развернутый текст, состоящий из трех частей: зачина, основного рекламного текста и эхо-фразы. Также рекламой можно назвать слоган сам по себе или текст буклета, проспекта, страницы в

интернете и т. д. По форме это может быть как визуальный, так и аудио-, и мультимедийный текст.

Если обратить внимание именно на своеобразие формы рекламного текста, то мы видим, что текст рекламы состоит из вербального рекламного текста, который в большинстве случаев сопровождается невербальным компонентом: стиль оформления шрифта, логотип, иллюстрация. Компонентами рекламного текста также могут быть и звуковое сопровождение, и видеоряд. При этом бывает непросто разделить графический и речевой элементы, так как они составляют единое целое.

Текст, в котором сочетаются коды более чем двух знаковых систем, называют поликодовым. Такой текст широко распространен в современной рекламе. Следует отметить, что ряд исследователей выделяет невербальный компонент как ведущий в подобного рода рекламных текстах.

Заключение. Таким образом, рассмотрев ряд особенностей рекламного текста, мы можем утверждать, что современный рекламный текст представляет собой комплексное образование, которое может включать невербальные элементы, формируя поликодовый текст. Рекламный текст изначально по своей природе включен в массовую коммуникацию. Главным отличием рекламного текста от текста вообще является его направленность на адресата с целью манипуляции, побуждения к покупке товара.

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ СТУДИИ»

КУЛЬТУРА ДРЕВНЕЙ ИНДИИ

Белявская Ю.В.¹, Ивлева Я.А.²

¹ автор, обучающаяся второго курса бакалавриата кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, доцент, заведующая кафедрой истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: belavka01@mail.ru

Введение. По уровню развития производственных сил, использованию металлических орудий труда, наличию развитого земледелия, скотоводства и ремесла, а также письменности, художественной и духовной культуры Древняя Индия не уступала первым из классовых обществ и цивилизаций, существовавшим в долинах Нила, Тигра и Евфрата. Индия является одной из древнейших стран мира, которая заложила основу глобальной цивилизации человечества. Достижения индийской культуры и науки оказали значительное влияние на арабские народы, а через них на Европу. Некоторые открытия, которые использовали в Древней Индии стали использовать в Западной Европе, а некоторые новшества древнеиндийского общества в современном мире пользуются до сих пор. В XVIII в. европейские врачи позаимствовали одну из медицинских операций по исправлению деформации носа и ушей, которую назвали «индийской». В Индии была разработана десятичная система исчисления в математике, которая сейчас используется во всех странах мира. В современной Индии по-прежнему остался варно-кастовый строй общества, который сложился в древности, и данный строй прочно укрепился и в данное время.

Целью данной работы является изучение материальной и духовной культуры, для наиболее полного понимания стадии развития культуры Древней Индии, которая складывалась под влиянием не только внутренних факторов, но и внешних. Данный аспект важен для определения значимости древнеиндийской культуры для мировой истории.

Методологической основой работы является применение научных принципов и методов. Были использованы: принцип историзма, который позволил изучить генезис древнеиндийской цивилизации (Мохенджо-Даро и Хараппа); принцип объективности, который дал возможность попытаться непредвзято подойти к изучению данного явления. Были использованы методы анализа и синтеза, которые позволили выделить составляющие древнеиндийской культуры, изучить их и обобщить результаты; также был использован историко-сравнительный метод, позволивший сравнить Мохенджо-Даро и Хараппу.

Результаты исследования. В истории мировых цивилизаций достойное место заняла материальная, художественная и духовная культуры Древней Индии. Памятники, которые сохранились до наших дней, свидетельствуют о том, что в стране был высокий уровень развития литературы и архитектуры, скульптуры, ремесла, а также градостроительства.

Самые ранние очаги индийской цивилизации появились ещё в III тыс. до н. э. в долинах реки Инд и Ганг. Древнейшей из них является Хараппская цивилизация. С середины II тыс. до н.э. начиналось проникновение в Индию арийских племён, языком которых являлся санскрит.

В IV в. до н. э. возникла крупная империя Маурьев, которая просуществовала два века. В империи функционировал разветвлённый и хорошо организованный управленческий аппарат, охватывающий все уровни власти – от центрального управления до городских и сельских общин.

При индоариях сложилась жёсткая система варн – социальных слоев, имеющих чётко обозначенный круг прав, обязанностей, норм поведения. Высшая варна – брахманы, затем – кшатрии (воины), ниже – вайшья (родовые общинники). Данные три варны включали индоариев. Низшая варна – шудры – неполноправные. Она сформировалась из местного населения, подчинённого ариями. Деление на варны освящалось религией. Позже были сформированы касты, которые делили население согласно профессии, которая являлась наследственной.

Брахманизм получил распространение в Индии в I тыс. до н. э. Во второй половине I тыс. до н. э. позиции брахманизма начали слабеть, и он на некоторое время был оттеснён другими религиями, в основном буддизмом и джайнизмом. Джайнизм – древняя дхармическая религия, появившаяся в Индии приблизительно в VI в. до н. э. Данная религия проповедует ненанесение вреда всем живым существам в этом мире. Индуизм – религия, возникшая на Индийском субконтиненте. В нём отсутствует единая система верований и общая доктрина. Индуизм представляет собой семейство разнообразных религиозных традиций, философских систем и верований, основанных на монотеизме, политеизме, панентеизме, пантеизме, монизме и даже атеизме.

Буддизм возник в северо-восточной части Индии, где находились те древние государства (Магадха, Кошала, Вайшали), в которых проповедовал Будда и где буддизм с самого начала своего существования получил значительное распространение. Именно буддизм возник как оппозиционное брахманизму учение, опиравшееся, прежде всего на светскую власть царей.

В связи с возникновением центров цивилизации появилась необходимость в строительстве городов, а с появлением буддизма появляются новые архитектурные сооружения. Характерной чертой архитектуры Древней Индии является то, что индийские архитекторы безразлично относились к материалу. Индийских мастеров интересовала только цель, именно поэтому, не считаясь с формами, созданными из дерева, их переносили в камень, а глина была заменена бронзой и камнем. Всё творчество было направлено на осуществление намеченного, а таковым является создание оболочки для культового действия. Так как всё в жизни Древней Индии было связано с религией.

Ремесленное производство в Древней Индии было очень развито. Но при этом со стороны государства был сильный контроль, чтобы мастера не могли заменить ценные материалы и менее ценные. Они также тщательно следили за весами, и при этом ремесленники облагались налогом, включая налог на свои собственные орудия.

Главной особенностью индийского текстиля является применение хлопковых волокон. Являясь родиной хлопка, Индия влияла и на распространение хлопчатобумажных тканей на территории всего Древнего мира. Применяя в одежде идею драпировки, Индия выработала собственные способы её использования и декорирования.

Помимо ремесленного производства высокого уровня развития достигли и научные знания в Древней Индии. Математика и астрономия носила практический характер, что было связано с интенсивным развитием ирригационного земледелия. Десятичная система была разработана именно в Индии, и она стала основой современных чисел. Химия была развита относительно слабо на фоне остальных дисциплин. А медицина, несмотря на религиозные предрассудки, получила сильное развитие. Индийские медики научились диагностировать многие заболевания и использовали различные инструменты для проведения операций.

Заключение. Таким образом, древнеиндийская культура оказала большое влияние на культуру других стран и народов. Уже с глубокой древности её традиции тесно были переплетены с традициями Древнего Востока. В период Хараппской цивилизации были установлены торговые связи с Месопотамией, Ираном и Средней Азией. Немного позже были налажены тесные связи с Египтом, Юго-Восточной Азией, Дальним Востоком. Но особенно сильными отношения Древней Индии были с Ираном: индийская культура оказала влияние на архитектуру этой страны, а также Иран многое заимствовал из древнеиндийской культуры. Кроме того, культура Древней Индии оказала влияние на Шри-Ланку и Юго-

Восточную Азию. Письменность в данных регионах сложилась на основе индийской, а в местные языки вошло большое количество индийских слов.

ОБРАЗ АРЕЯ КАК ВОПЛОЩЕНИЕ СКИФСКОЙ ВОИНСТВЕННОСТИ

Василенко А.В.¹, Меджитова Р.И.²

¹ автор, обучающаяся второго курса бакалавриата кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, ассистент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: anuta.vasilenko.2001@mail.ru

Введение. Изучение мифологии народа позволяет понять его сущность, увидеть на мгновение и почувствовать тот мир, в котором он жил, поэтому можно смело сказать, что мифология народа есть его самосознание и понимание своего места во Вселенной. Каждый аспект, каждая легенда в мифологии народа несет на себе отпечаток того или иного исторического события, который по мере того, как протекала эпоха, обрастал различными чертами чего-то неземного, или божественного, потому как с самого появления цивилизованного человека любое событие он пытался объяснить, ссылаясь на милость, либо на гнев божества-покровителя.

Целью данной работы является изучение образа скифского Арея, для наиболее полного понимания того, каким был народ скифов, почему они слыли воинственным и свирепым народом в глазах цивилизованного Античного мира.

Методологической основой работы является: применение принципа объективности, позволяющего непредвзято подойти к изучению проблемы; применение методов анализа и синтеза, с помощью которых удалось воспроизвести картину военного быта скифов.

Результаты исследования. Арей резко выделяется на фоне прочих богов скифского пантеона. Такое выделение обусловлено тем, что он – единственное божество, в честь которого скифы воздвигают алтари. Вторым аспектом его особого почитания является то, что только ему приносились людские жертвоприношения, которые проводились с особой помпезностью. Каждый год в обязательном порядке Аресу приносились в жертву лошадей, овец и коз. Быков в жертву не приносили. Также приносились, уже упомянутые, людские жертвы – из сотни пленников одного скифы приводили в капище бога войны. Скифы закалывали приносимого в жертву, предварительно полив его голову вином, над сосудом, чтобы в него стекала кровь. Именно кровь жертвы из сосуда и являлась главной жертвой, которую выливали на площадке перед мечом. Правую руку вместе с плечом отрубали и подбрасывали в воздух, а тело оставляли навечно там, где они упали. После приношения этой жертвы, приносились и все остальные.

Сами же святилища выглядели следующим образом: каждый на особом священном месте наваливали сто пятьдесят повозок хвороста, получая большое сооружение квадратной формы, со стороной 530 метров. В высоту, по прошествии небольшого периода времени, это святилище немного оседало из-за дождя или снега. На самом верху постройки сооружалась деревянная площадка, доступ к которой был только лишь с одной какой-то из сторон. Посреди этой площадки устанавливался «древний железный акинак».

Культ бога войны Арея, или Ареса, что, впрочем, не имеет существенной разницы по причине того, что у Арея не было собственного скифского наименования, отражал его роль как племенного божества, который в свою очередь являлся идеологическим отражением племенного строя. Возвышение же культа воинственного бога Ареса было характерной чертой «героической эпохи» скифов, когда те вели свою активную завоевательную политику, именно в тот период, когда военные идеалы становятся для них общенациональными.

После эпохи блистательных военных побед скифы постепенно начинают оседать на завоеванных территориях. Вместе с этим процессом изменяются и роли божеств в пантеоне.

Теперь Арес не верховное божество полудиких, с точки зрения жителей античного мира, племен скифов, а бог с более выраженной специализацией, отвечающий за военную удачу и добычу, являющийся символом господства над территорией, то есть – покровителем царей.

Заключение. Арес почитался в форме меча-акинака и не был связан с антропоморфным образом. Вероятно, это было чисто фетишистское поклонение предмету, не имея за этим представлений о каком-либо личном существе. Однако именно такое поклонение позволило судить о его принципиальной важности в жизни скифов. Особое поклонение мечу – это именно тот самый важный аспект, который характеризует воинственность жизни и быта ранних скифов.

СОВЕТСКАЯ РОССИЯ И ВАШИНГТОНСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Низовцев Б.А.¹, Ачкинази Б.А.²

¹ автор, обучающийся первого курса магистратуры кафедры истории и правоповедения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, профессор кафедры истории и правоповедения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: nizovtzev@mail.ru

Введение. Вашингтонская конференция 1921–1922 гг. – одна из первых крупных конференций, на которой обсуждались и были достигнуты соглашения относительно сокращения морских вооружений. Немаловажным результатом конференции явилась последующая разрядка мировой напряженности, частичное урегулирование спорных вопросов в азиатско-тихоокеанском регионе.

Проблемы урегулирования противоречий в азиатско-тихоокеанском регионе традиционно до и после Вашингтонской конференции составляют важный стержень международной политики. Они вели к обострению мировой напряженности.

Решения Вашингтонской конференции, в том числе прекращение японской интервенции в Сибири и на Дальнем Востоке, закрепление мандатов, вели к умиротворению в регионе, но не привели к устранению противоречий между ведущими государствами: США, Великобританией, Японией, Францией и отчасти Советской Россией.

Цель данной работы – изучить отношение ведущих стран к Советской России на Вашингтонской конференции

Результаты исследований. После окончания Гражданской войны и разгрома иностранной военной интервенции на европейской территории Советской России главное внимание Москвы переключается на Дальний Восток.

Дальневосточная политика Советского государства в начале 1920-х гг. сводилась конкретно к отношениям с Японией, Китаем и отчасти с США. Дабы не допустить вооруженного конфликта с Японией, весной 1920 г. была создана буферная Дальневосточная республика.

С началом Вашингтонской конференции на неё не были приглашены делегации Советской России и Дальневосточной республики. Узнав из периодической печати о приготовлениях к предстоящей конференции правительство РСФСР выразило свой протест по поводу своего неучастия. Однако западные державы признали право Советской России на участие в конференции, т.к. были нерешенные вопросы относительно побережья Тихого океана, но сами решат её интересы в этом регионе. Народный комиссар иностранных дел Георгий Васильевич Чичерин утверждал в>Note, что любое другое правительство, кроме Советского, радушно примут на конференции, и это можно трактовать как благожелательное отношение к интервенции со стороны всё тех же Западных держав и Японии. Сама идея разоружения представляется как заслуживающая поощрения, но без участия Советской России она будет все решения игнорировать, что приведёт к повышению мировой напряженности. Об этом можно говорить, основываясь на свидетельствах документов

внешней политики РСФСР и СССР, в частности Ноты Правительства РСФСР Правительствам Великобритании, Франции, Италии, США, Китая и Японии от 19 июля 1921 г. и от 2 ноября 1921 г.

Представителями ДВР на Вашингтонскую конференцию были назначены А.А. Языков, П.М. Караваев, Б.Е. Сквирский, причём первый был утверждён Политбюро ЦК РКП(б). Перед дипломатией буферной республики стояла задача – заинтересовать американский бизнес в торговле с ДВР. Кроме того, используя противоречия между США и Японией, заставить последнюю уйти с Дальнего Востока.

С началом Вашингтонской конференции не намечались никаких эксцессов. Неожиданно для стран-участниц Вашингтонской конференции прибыла делегация дипломатов из Дальневосточной республики, которую возглавлял председатель НКВД РСФСР Языков. Это был неофициальный визит. Сразу же по прибытию ими был оглашен меморандум, в котором говорилось о желании установить дружественных взаимоотношений с США для противодействия японской агрессии и добиться вывода их войск.

Сразу же по прибытию делегаты ДВР опубликовали дипломатическую ноту, в которой сообщались следующие тезисы: целью делегации является установление прочных дипломатических, торговых и иных взаимоотношений; предоставление права выступать на конференции как самостоятельной стороне; требование немедленной эвакуации японских вооруженных сил с территории Сибири и Дальнего Востока.

В.П. Потёмкин в своей работе справедливо утверждал, что Америка хотела использовать ДВР для противодействия Японии, но в то же время они не хотели ставить делегацию из Дальневосточной республики в один ряд с другими державами. 22 декабря дипломатов из Читы принял Чарльз Хьюз. Дипломаты из ДВР сразу же заявили ему, что государства на конференции занимаются вопросом сокращения морских вооружений, а в это же самое время на Дальнем Востоке ведётся агрессивное военное вторжение японских интервентов. Хьюз дал обещание помочь в решении «сибирского вопроса», но отказался допустить делегатов на конференцию в качестве самостоятельной стороны.

В Вашингтон была отправлена большая делегация братьев Меркуловых. Делегацию в США тепло принял госсекретарь Ч. Хьюз, но, несмотря на это Приамурское правительство не было признано ни одним государством. В ходе работы конференции государства не приняли притязания Японии на привилегии в Сибири и Дальнем востоке, также были осуждены их действия в Приморье и Северном Сахалине. Делегация США потребовала от Токио полного отозвания своих войск со всей русской территории» и возвращения Сахалина.

Помимо прочего влиятельные круги американского бизнеса и политиков ратовали за улучшение отношений между США и РСФСР – ДВР, среди которых: бывший командующий американскими войсками на российском Дальнем Востоке генерал В. Гревс, сенатор Бора, бывший представитель Красного Креста в России полковник Р. Робинс, бывший губернатор штата Индиана Гудрич, сотрудники Межсоюзного железнодорожного комитета Дж. Стивенс, Ч. Смит и другие политические деятели и бизнесмены.

Делегация Дальневосточной республики встречалась на конференции с председателем комиссии Сената по иностранным делам Лоджем, сенаторами Бора, Френсом, Джонсоном. Но США сохраняли двойственное отношение к Советской России и Дальневосточной республике.

На основании документов из сборника Москва-Токио можно утверждать, что делегация ДВР ответила на прибытие делегации белогвардейцев жестко и в начале января 1922 г. предъявила ряд разоблачительных материалов, в которых говорилось о секретных соглашениях между Японией и Францией относительно Дальнего Востока.

По утверждению Земскова И.Н. разоблачения делегации ДВР вызвали. Вся пресса в США пестрила разоблачительными документами. Правительство США требовало расследования приведённых фактов и аргументов. Делегации Японии и Франции протестовали и пытались доказать, что документы являются подложными, но сенатор Бора признал их подлинность.

В связи с вышеизложенными событиями, 23 января «сибирский вопрос» был на повестке дня заседания дальневосточной комиссии конференции. 24 января выступил Ч. Хьюз, который подтвердил ноту США к Японии от 31 мая 1921 г. относительно интервенции в Сибирь. На том и кончилось обсуждения «сибирского вопроса».

Заключение. Как такового русского вопроса на повестке дня Вашингтонской конференции не стояло, но он занял определённое место в работе конференции. Неожиданный визит делегации из Дальневосточной республики всполошил участников и разоблачил захватнические планы Японии, но ничего более она не смогла достигнуть.

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ ТАВРОВ

Педько А.В.¹, Ивлева Я.А.²

¹ автор, обучающаяся второго курса бакалавриата кафедры истории и правопедения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, доцент, заведующая кафедрой истории и правопедения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: nastasya.pedko@mail.ru

Введение. Тавры известны с IX в. до н. э. как носители Кизил-Кобинской культуры в горных и предгорных районах полуострова. Происхождение их неясно. Возможно, это народ иранского корня – в пользу этого говорит большое сходство Кизил-Кобинской культуры с культурой Белозерской, распространенной в степной полосе Украины и Молдавии (но отдельные памятники которой имеются и в Крыму): считается, что в Белозерской культуре произошел основной этногенез киммерийцев. Но Кизил-Кобинская культура имеет немалое сходство с замечательной северокавказской Кобанской культурой (особо славящейся изделиями в «зверином стиле») – ее носители, которые не были индоевропейцами, возможно, тоже приняли участие в этногенезе тавров.

Цель работы – выявление особенностей культуры тавров как представителей кизил-кобинской культуры по имеющимся археологическим раскопкам.

Результаты исследований. Письменные источники содержат информацию о пиратстве тавров и их любви к кочевой жизни в горах, то исследования многих таврских поселений, известных в глубине предгорий и на Южнобережье, дают картину вполне мирной земледельческой жизни. Места обитания тавров располагались на склонах речных долин и на возвышенностях, но обязательно вблизи источников воды. Укреплений они не имели, следовательно, между собой и со степными соседями жили в целом мирно. Планировка поселений достаточно свободная. Вокруг отдельных жилищ располагались хозяйственные помещения и многочисленные хозяйственные ямы, предназначенные для хранения зерна и иных продуктов. Часть поселений была долговременной – здесь в достаточно удобных природных условиях задерживалось несколько поколений людей. Другие существовали недолго. Возможно, это связано с переложным характером земледелия: истощив один участок, люди расчищали от леса и кустарников новый участок и переходили на него со своим всем имуществом.

Тавры жили компактными семейными общинами, совместно ведущими хозяйство, в поселениях, расположенных в долинах и предгорьях у воды и труднодоступных горных хорошо укрепленных убежищах, сделанных из камней.

Основным типом построек были небольшие дома с деревянными столбовыми конструкциями. Столбы вкапывали в землю и соединяли плетнем, обмазанным глиной.

Согласно многим источникам, тавры являются представителями кизил-кобинской археологической культуры. Впервые убедительно одну из групп древних сооружений, известных в Горном Крыму, охарактеризовал как таврскую швейцарский путешественник Дюбуа де Монпере, посетивший полуостров в 1830-е гг. Это были гробницы в виде каменных сооружений, напоминающих по своей конструкции ящики, которые были

установлены вертикально на ребро и перекрыты пятой массивной плитой. В своем отчете о поезде в Крым он не только описал такие ящики, увиденные им возле Гаспры, но и связал их с погребальными сооружениями тавров. Близкого мнения придерживался академик П.С. Паллас, который побывал на полуострове в конце XVIII в.

К концу XIX – началу XX вв. археологи, проанализировав достаточное количество материала (работы проводились в основном на Южнобережье – в Байдарской долине у Гаспры), согласились с тем, что каменные ящики – это гробницы тавров. Результаты работ 1920 г. подытожил Г.А. Бонч-Осмоловский – он пришел к выводу, что поселения и могильники принадлежат одной культуре, которую и назвал кизил-кобинской. На вопрос о происхождении археологической культуры наиболее точный и убедительный ответ сформулировал П.Н. Шульц, по мнению которого она сложилась в условиях смешения местных и пришлых групп населения. А.М. Лесков рассматривал памятники Южнобережья, нагорья и предгорья в составе единой кизил-кобинской культуры, а Х.И. Крис и А.А. Щепинский разделяли таврские древности и кизил-кобинскую культуру. В 1990 гг., накопив в результате многолетних раскопок новый и значительный материал, книгу, посвященную древностям тавров, опубликовал В.А. Колотухин, решительно поддержавший П.Н. Шульца, кизил-кобинскую культуру он считал также единой.

Заключение. Таким образом, согласно имеющимся сравнительно небольших археологических раскопок и выводов современных исследователей, тавры являются носителями кизил-кобинской культуры. Основанием служат имеющиеся исследования на раскопах могильников и поселений тавров на территории Крыма, о которых будет рассмотрено в следующих параграфах.

ВОЕННАЯ СТРУКТУРА АРМИИ ИНКОВ И ЕЁ ВООРУЖЕНИЕ

Пономарев Г.О.¹, Мурадасылова Ш.М.²

¹ автор, обучающийся второго курса бакалавриата кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, старший преподаватель кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: gg_wp_laik@mail.ru

Введение. Военно-политическая история создания инкского государства известна хуже, чем это иногда кажется. Сражения, походы и законодательные акты, наказание непокорных и вознаграждение союзников – обо всем этом в хрониках содержится достаточно противоречивая и путанная информация. Неточны также и даты, особенно когда речь идет о времени правления двух первых полубогородных императоров – Пачакути и Тупака Юпанки. Следует также отметить, что от кипу-камайок (составителей грамот «кипу») информация дошла до нас в самом лучшем случае через вторые или третьи руки.

В последние годы большую часть информации удалось уточнить, сопоставляя её с результатами археологических исследований. Возможно, этот путь изучения истории инков когда-нибудь приведет к созданию весьма достоверной и подробной картины. Определив время основания отдельных инкских поселений за пределами долины Куско, учёные уже сейчас смогли подтвердить соответствие некоторых легенд историческим фактам или же наоборот – опровергнуть некоторые мифы. Но всё же предстоит ещё большое количество работы.

Цель работы – проанализировать военную структуру армии инков и состояние их вооружения в период активной внешнеполитической деятельности.

Результаты исследования. Небольшое племенное государство инкам удалось сформировать в 1438 г., когда они победили соседнее племя – Чанка. Сын тогдашнего правителя Куско – Виракочи Инки принял власть вождя, а вместе с ней и имя Пачакути. Это слово имеет разные значения, среди них «эпоха», «эра», конец крупного временного цикла и

начало нового. Неизвестно, называл ли так себя Пачакути при вступлении на трон, но в целом историчность данной личности сомнений не вызывает.

Правление Пачакути ознаменуется великими завоеваниями инков. Правителем был сделан правильный выбор стратегии этих завоеваний. Они начали разворачиваться преимущественно в юго-восточном и южном направлениях. В середине XV века инки вмешались в межплеменной конфликт аймара и без усилий подчинили себе район вокруг озера Титикака. Главным противником в данном регионе оказалось племя Колья, которое, накануне появления инкских завоевателей уже потерпело ряд поражений от другого аймарского племени Лупака.

Структура армии инков была схожа с социально-административным устройством государственного аппарата и общества в целом. Подразделением самого низкого уровня являлся отряд из десяти воинов из одного селения, во главе которого стоял командир, отвечающий за обеспечение прикомандированных бойцов и за их дисциплиной. Следующее по иерархии подразделение состояло из пяти таких отрядов, во главе которого также назначался человек, а десятью такими группами от десяти селений (100 человек) командовал офицер более высокого звания, и, как правило, благородного происхождения. На самом верху военной иерархии стоял апо киспай (главнокомандующий). Главномкомандующим армии Тауантинсуйю, естественно, был Сапа Инка. Но довольно часто, на эту должность назначался кто-нибудь из братьев или других представителей высшей аристократии правителя. Во главе армейских корпусов находились «апоксин рантин», а полков – «атун апо». Хорошо зарекомендовавшие себя войны довольно часто получали награды и могли повысить своё социальное положение.

Эффективность армии во многом проявлялась благодаря системам снабжения и удобным дорогам. Во время дальних продолжительных походов армия получала все необходимое из расположенных вдоль магистралей государственных складов: одежду, питание и различные виды оружия. В бою из вооружения первыми шли в ход пращи «уарака», так как сражение начиналось по сближении противников на определенную дистанцию. Зажав в руке два конца пращи, заряженной камнем величиной с куриное яйцо, воин, раскрутив уараку, резко освобождал один из ее концов, и набравший скорость снаряд летел во вражеские ряды на расстояние свыше 27 метров. Это оружие в умелых руках отличалось большой точностью попадания. Камень, брошенный с помощью перуанской пращи, на небольшом расстоянии мог пробить металлический шлем конкистадора.

При приближении к противнику воин использовал дротик. В рукопашном бою инкский воин мог использовать некое подобие кистеня - веревку, на конце которой был прикреплен либо каменный шар, либо бронзовое навершие с острыми шипами, которые вонзались в череп врага. Главным оружием ближнего боя была палица (макана) - дубина с каменным, медным или бронзовым навершием в виде шестилучевой звезды. Иногда один из лучей маканы делался в виде небольшого топорика с острым лезвием.

В качестве защитного вооружения использовались щиты, обтянутые шкурой оленя или тапира и шлемы из кожи и прутьев, нередко украшенные разноцветным плюмажем. Необходимо отметить, что щиты инков имели вполне определенную «гербовую» символику, по которой можно было определить, к какой группе войск принадлежит данный воин. На ноги надевались прочные сандалии, тело защищали толстые стеганные куртки. Воинские части тех или иных айлью, а нередко и целые армейские корпуса отдельных провинций обычно специализировались на применении того или иного вида оружия.

Заключение. Армия инков отличалась высокой дисциплиной: смертная казнь грозила даже за отлучку без ведома военачальника. В бою, помимо обычного оружия, применялось и психологическое – различные устрашающие звуки, дикий крик, звуки флейт, сделанных из костей побежденных врагов и грохот деревянных барабанов с натянутой на них человеческой кожей. Следует также отметить, что инки нередко одерживали победы силой слова, то есть посредством дипломатических переговоров, во время которых «сыновья Солнца» предлагали противнику подчиниться добровольно.

КОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ СОСТАВ НЕМЕЦКИХ КОЛОНИЙ В КРЫМУ

Сабуркин О.Д.¹, Мурадасылова Ш.М.²

¹ автор, обучающийся четвертого курса бакалавриата кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, старший преподаватель кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: oleg.saburkin@mail.ru

Введение. Немецкие переселенцы, которые основывали свои колонии на территории Российской империи, имели между собой различный конфессиональный состав. Преимущественно исследователи выделяют менонитские братства, которые начали свое переселение в Крым еще в 1804 г. По сообщениям Клауса на Юге России преобладали следующие конфессии: православные, католики, протестанты и меннониты.

Цель работы – конфессионального состава немецких колоний в Крыму в исследуемый период.

Результаты исследований. Колонисты, поселившиеся в Южной России в первую четверть XIX в. в большинстве состояли из коренных земледельцев и «полезных в сельском быту» ремесленников. Особое место занимают меннониты, имевшие некоторый капитал. Прибывали они преимущественно сухопутным путем, организованные еще за границей по обоюдному соглашению в отдельные товарищества с выборным управляющим.

В результате переселенческой политики в первой половине XIX в. конфессиональный состав Крыма пополнился протестантскими общинами евангельско-лютеранской и реформаторской церкви, которые в основном были представлены колонистами из Германии и Швейцарии. Пользуясь значительными экономическими льготами от российского правительства, правом на самоуправление, освобождением от рекрутской повинности и иными преимуществами, им удалось создать целый ряд преуспевающих хозяйств. В Манифесте от 13 февраля 1798 г. «Об установлении на полуострове Таврическом порто-франко на 30 лет и о даровании разных выгод жителям сего острова и приезжающим туда иностранцам» подчеркивалось, что «Всем переселенцам, какого бы закона ни были, дозволяется в городах и селах строить храмы и церкви для Богослужения по обряду каждой религии, заводить школы и училища для наставления юношества...». Вопреки пожеланию Екатерины II заселить, прежде всего, города Феодосию и Евпаторию, переселенцы предпочли районы предгорья и побережья.

В то же время, в отличие от других конфессий, протестанты не имели на полуострове этнических корней и не могли претендовать на какие-либо преимущества в религиозной сфере. Деятельность религиозных общин колонистов регулировалась «Уставом Евангелическо-лютеранской церкви» и Постановлением «Об управлении духовных дел Евангелическо-Реформатских обществ». Таврические приходы входили в округ Санкт-Петербургской Консистории. Что до выборных в общинах проповедников, то они пользовались правами личного дворянства, но могли быть только из подданных Российского государства, принявших соответствующую присягу. Общины реформаторской церкви, в соответствии с Постановлением, были подчинены Виленскому Евангелическо-Реформаторскому Синоду и Коллегии. Пасторы и старосты общин были выборными и пользовались более широкой внутри церковной самостоятельностью. Протестантские институты наряду с самоуправлением получили право суда по делам внутри конфессиональным, семейно-брачным и иным вопросам морально-этических отношений в общине.

В начале 40-х гг. XIX в. протестантское духовенство стало настаивать на принятии жестких полицейских мер против сектантов. В 1842 г. Николай I принял меры: «Сектанты, безусловно, исполняют все гражданские свои обязанности, оставить их без всякого преследования; лютеранскому же духовенству не мерами гражданскими, а нравственным

влиянием своего учения, следует удерживать свою паству в любви и преданности своему вероисповеданию».

Таким образом, получили права гражданства секты пиетистов и сепаратистов. О так называемых сектистах следует выделить то, что число их было ничтожно малым, жили они среди массы протестантов-лютеран и реформаторов, не успев сформироваться в прочно организованное приходское общество.

Пиетисты – это главные представители ультра-протестантского направления. Они не выделялись из церкви, являясь «самыми ревностными ее сынами в строго ортодоксальном смысле». Пиетисты не пропускали ни одной церковной службы, попутно организуя молебные дома, устраиваемые в определенные часы. Развитию и поддержке этого направления всячески содействовала пропаганда, которая исходила из Сарепты. В поволжских колониях пиетисты известны как «молельщики» (Betbruder), на юге России – «штундисты».

Штундизм выражался в массовом и стихийном возникновении в крестьянской среде кружков по изучению Священного Писания. Для пиетического движения характерен акцент на личном благочестии. Немецкие колонисты–штундисты придерживались моральных стандартов, также они полностью отказывались от употребления алкоголя.

Вследствие стихийного характера движение штундисты не имели ни общепризнанного лидера, ни централизованной организации, ни единой целостной системы богословия.

Образование секты сепаратистов приписывается главным образом католическому декану Игнатию Линдлю. Он был одним из главных деятелей библейского общества в южной Германии. Поддерживал отношения с Александром I, и даже получил разрешение на поселение в Бессарабии, основав в 1822 г. колонию Сарату. Целью Линдля было образование особого религиозно-социального братства, едва ли не по примеру евангелистического. Однако подобного рода пропаганда не входила в расчеты ни правительства, ни библейского общества и уже в 1823 г. Линдль покинул Россию навсегда.

Последователи его учения сохраняли тесные связи с ним и в 1841 г. они выделились окончательно в особое религиозное общество, что и побудило местное духовенство ходатайствовать о принятии репрессивных мер. С этого времени последователи Линдля стали называться сепаратистами.

Католики и протестанты (лютеране и реформаторы), располагают своими пасторами, которые подчинялись консисториям своего исповедания. Через общественный строй католических и протестантских колоний, также как и в православных селениях, параллельно проходили два отделения ведомства – гражданское или светское, и духовное или церковно-приходское.

Католическая община была представлена преимущественно немцами, австрийцами, поляками и представителями других европейских народов. В связи с политикой активного переселения в Крым немцев и швейцарцев, весомую долю в конфессиональной структуре составили протестанты, представленные Евангельско-Лютеранской общиной и реформаторами. Представители иных, более мелких религиозных течений в исследуемый период были столь малочисленны, что не влияли на культурное развитие края.

Первые статистические сведения по Крыму позволяют охарактеризовать соотношение населения по конфессиональному признаку. В городах и уездах Крымского полуострова, входившего в состав Таврической губернии, в 1803 г. насчитывалось около 188 тыс. жителей обоего пола, в том числе иноверцев – 88,8 %. Из их числа большинство – мусульмане (80,5 %). В 1849 г. численность населения, включая жителей г. Севастополя, несколько выросла за счет переселенцев и естественного прироста, составив 339 644 человека без учета военнослужащих гарнизонов. Процент иноверцев в соотношении снизился до 70,8 %. Из них по-прежнему доминирование сохраняется за мусульманами (66,7 %). Римско-католики (включая армяно-римско-католиков) составляли 0,6 %, лютеране и реформаторы из числа переселенцев-колонистов – 0,75 %, армяно-григориане – 1 %, караимы – 1 %. Последователи иудаизма, включая крымчаков, составляли 0,7 % населения.

Заключение. Конфессиональный состав немецких колонистов был представлен в основном протестантами, католиками и сектантами. Отличия в организации жизни и колоний было существенным. Однако это не помешало немецким переселенцам основывать свои поселения по типу западноевропейских, конечно в условиях Российской империи. Законодательные акты и различные предписания регламентировали многие стороны религиозной жизни.

ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АРМЯН В КРЫМУ (1783 г. – конец XIX в.)

Туманян Н.В.¹, Долецкая С.В.²

¹ автор, обучающаяся четвертого курса бакалавриата кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, доцент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: natasha-nazarenko-1@mail.ru

Введение. Ликвидация Крымского ханства и включение полуострова в состав Российской империи повлекли за собой принципиальные изменения политико-административного и цивилизационного характера. Радикально изменились, прежде всего, политико-географическая характеристика полуострова: из периферийной вассальной территории Османской империи он превратился в важнейший военно-стратегический форпост России в Северном Причерноморье. Важнейшей особенностью трансформации этнокультуры крымских армян в этот период стало активное приобщение к новым социокультурным стандартам развития.

В Крымском ханстве армяне, как и прочие немусульманские этнические группы, принадлежали к категории «гяуров» («неверных»), имели более низкий по сравнению с татарами, турками и др. мусульманами правовой статус. Ситуация кардинально изменилась после присоединения Крыма к России. Принятие русского подданства открывало возможность в полном объеме пользоваться многими правами и преимуществами. Армяне могли свободно перемещаться по всей территории империи, приобретать недвижимость и иную собственность, заниматься торгово-промышленной и прочей экономической деятельностью, полноправно участвовать в общественно-политической и социально-культурной жизни. Вне пределов империи они пользовались защитой российских дипломатов.

Целью данной работы является анализ торгово-экономической деятельности армян в Крыму после присоединения к Российской империи. Использование в исследовании историко-генетического и сравнительного методов, позволили выявить характерные черты экономической деятельности и ее результаты.

Результаты исследования. Особая роль крымской армянской этнической группы нашла отражение в целом ряде экономических привилегий, зафиксированных специальными законодательными актами русского правительства. Административная и судебная деятельность старокрымской городской ратуши и карасубазарского армяно-католического суда отражала интересы наиболее зажиточных слоев армянской общины – купечества, земледельцев, крупных ремесленников; одновременно эти органы были исполнителями распоряжений и решений царских властей.

Оживление деловой активности крымских армян наблюдается уже в конце XVIII в. Имея давние связи с торгово-ремесленными центрами Восточной и Западной Европы, России, Кавказа, Персии, Турции и других стран, армянские купцы активно способствовали восстановлению внешнеторгового значения полуострова. Поощрение русским правительством торговли и предпринимательства христиан в Крыму побуждало состоятельных армянских торговцев из Турции к изменению подданства.

Начиная со второй половины XIX в. армянское купечество стремилось умножить свои капиталы, вкладывая их в развитие фабрично-заводского производства. Среди армян Симферополя, Старого Крыма, Феодосии, Карасубазара появились владельцы рыболовных, консервных, соледобывающих, черепичных, мукомольных, кожевенных и прочих предприятий. Армянские купцы и предприниматели активно участвовали в торговых ярмарках, мероприятиях, имевших государственное и общественное значение, например, в строительстве железной дороги, устройстве городского водоснабжения, эклектического освещения.

Еще в 20-30-е гг. XIX в. А. Арютинову принадлежали два рыбозавода в Феодосии. В 60-е гг. как владельцы черепичных заводов в Старом Крыму отмечены Г. Бозадян и А. Чобинян. В пореформенный период торговая активность армянского купечества перемещается в Симферополь, Керчь, Евпаторию, Феодосию в связи с их быстрым экономическим ростом.

По данным на 1895 г., в Симферополе, особо выделявшемся в этом отношении, насчитывалось более 70 армянских купцов, в том числе такие состоятельные армянские семьи как Бояджевы (торговля сукном и мануфактурой), Мазлумовы (торговля хозяйственными продуктами), Закиевы, Спендиаровы, Гусиковы, Тумановы, Христофоровы и др. Известны мукомольные, кожевенные, мыловаренные заводы купцов Момджяна, Рафаеляна, Кочаряна и другие, обувная фабрика Срапионяна, продукция которой пользовалась спросом далеко за пределами Крыма. По официальным данным на конец XIX в. из 4938 купцов из Крыма, числившихся в купеческих гильдиях, армяне составляли свыше 10 % и занимали 5-е место после русских украинцев, евреев и татар. Кроме того, немало средних и мелких армянских торговцев действовало вне гильдий, поскольку с 1863 г. 3-я гильдия была упразднена, для записи во 2-ю гильдию требовался капитал не менее 5 тыс. рублей.

Относительно низкий уровень развития обрабатывающей промышленности во вновь образованной Таврической губернии способствовал возрождению ремесел. Именно ремесленники и мастеровые составляли большую часть армян, возвратившихся в Старый Крым после присоединения полуострова к России. Кроме того, их число постоянно пополнялось за счет армянских мастеров-переселенцев и беженцев из Западной Армении и других мест Османской империи. Уже в 30-е г. XIX в. только в Карасубазаре турецко-подданных, ремесленников из армян насчитывалось 89 человек, не считая членов их семей. Как и в прошлые времена, в XIX в. армянские ремесленники пользовались заслуженной славой в Старом Крыму, Феодосии, Карасубазаре, Симферополе, имели свои камнерезные, красильные, мыловаренные, сапожные, винодельческие и прочие мастерские. Среди армян часто встречались пекари, булочники, ткачи, ювелиры, портные, маляры, парикмахеры.

Старокрымское армянское общество получило из казны 12 тыс. десятин земли. Крупные земельные наделы были в руках армянской церкви. Например, монастырь Сурб Хач в середине XIX в. имел 4 тыс. десятин земли с лесом и садами. Сравнительно небольшие участки земли с садами и виноградниками находились в руках других армянских церквей Крыма. Сформировался слой довольно крупных землевладельцев из армян. Некоторые из них – Спендиаровы, Сеферяны, Степаняны, Айвазовские, Топальяны, Бенклияны, Алтунджяны, Оберяны, Туманяны, Цигояны, Мирзяне – имели сотни, а порой и тысячи десятин земли. Старокрымские и карасубазарские армяне немало сделали для развития на полуострове шелководства.

Заключение. После присоединения Крыма к Российской империи первоочередной задачей здесь стало возрождение экономики. Армяне активно включились в этот процесс, ощутив покровительство со стороны христианского государства. Их деятельность стала заметна во всех городах Крыма в торгово-ремесленной сфере. Начиная со второй половины XIX в. развивается фабрично-заводское производство, реализуются проекты по облагораживанию городов Крыма. Сотни, а зачастую и тысячи десятин земли были в руках армянских землевладельцев, развивавших на полуострове новые, прогрессивные культуры.

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ВНЕШНЕГО ПОЛИТИЧЕСКОГО КУРСА СССР В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД

Фарапонов В.Г.¹, Ивлева Я.А.²

¹ автор, обучающийся третьего курса магистратуры кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, доцент, заведующая кафедрой истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: Vgfarapov@mail.ru

Введение. С окончанием Второй мировой войны перед внешней политикой СССР встали сложные задачи по установлению демократического и справедливого мира, мира прочного и длительного. Энергичная и последовательная борьба СССР за подготовку и заключение мирных договоров с бывшими враждебными государствами, за решение многих других важнейших вопросов проходила в радикально изменившихся международных условиях, сложившихся в результате исторической победы СССР в Великой Отечественной войне.

Разгром наиболее агрессивных сил империалистической реакции – германского фашизма, его союзников и японского милитаризма вызвал долговременные, глубокие сдвиги в жизни человечества, содействовал бурному росту и укреплению сил мира, демократии и социализма.

Решающий вклад советского народа в разгром фашистских агрессоров, его последовательная борьба за мир и социальный прогресс обусловили рост и укрепление международных позиций СССР, его авторитета и влияния на ход мировых событий.

Целью данной работы является анализ исторических предпосылок для реформирования внешних политических устоев Советского Союза. Выяснить, как военное положение выявило недостатки во внешней политике и какие были предприняты меры для устранения пробелов в политической системе.

Результаты исследований. В послевоенной международной политике четко определились два противоположных курса, два разных подхода к решению мировых проблем. СССР, верный союзническим соглашениям о необходимости установления надежной системы международной безопасности, которая исключала бы возможность возникновения новой мировой военной трагедии, придерживался демократического курса, направленного на закрепление победы над фашизмом, искоренение милитаризма и реакции, развитие освобожденных от фашизма народов по пути мира, демократии и прогресса.

Западные державы, прежде всего США и Великобритания, прибегли в своей внешней политике к реакционному, империалистическому курсу. Они начали отход от налаженного в годы войны сотрудничества с СССР, постепенно развернули «холодную войну» против него. Американский империализм, которому казалась теперь близкой к реализации идея глобальной экспансии, пытался навязывать побежденным государствам кабальные условия мира, «прибрать к рукам» обессиленную в войне Центральную и Западную Европу, принудить отступить мировое демократическое движение во главе с СССР.

Столкновение и противоборство указанных двух курсов происходило и в процессе послевоенного мирного урегулирования.

Придавая большое значение этой проблеме, Политбюро ЦК В КП (б) еще в сентябре 1943 года своим специальным решением создало Комиссию по вопросам мирных договоров и послевоенного устройства мира. Комиссия положила в основу своей деятельности разработанную ЦК партии программу, предусматривавшую содействие освобожденным от фашистских захватчиков народам в восстановлении своих независимых государств, суровое наказание фашистских военных преступников и виновников войны за совершенные ими тягчайшие злодеяния против человечества. Программой также намечалось установление

стабильного экономического, политического и культурного сотрудничества всех народов, основанного на доверии и взаимной помощи.

Процедура послевоенного мирного урегулирования была отнюдь не простой. Порядок подготовки и подписания мирных договоров с бывшими враждебными государствами обсуждался на ряде международных встреч. Согласно решению Потсдамской конференции 1945 года, разработка проектов мирных договоров поручалась специально созданному Совету министров иностранных дел (СМИД), в состав которого вошли СССР, США, Великобритания, Франция и Китай. Прежде всего, должны были быть подготовлены проекты мирных договоров с Италией, Румынией, Болгарией, Венгрией и Финляндией.

Предусматривалось, что в разработке проектов мирных договоров с тем или иным государством будут принимать участие те страны – члены СМИД, которые в свое время подписали условия перемирия с этим государством. При обсуждении мирного договора с Италией Франция считалась страной, подписавшей с ней условия перемирия. Таким образом, в разработке проектов мирных договоров принимали участие следующие страны – члены СМИД: с Италией – СССР, США, Великобритания и Франция; с Румынией, Болгарией и Венгрией – СССР, США и Великобритания; с Финляндией – СССР и Великобритания. Такая договоренность была достигнута в Москве на совещании министров иностранных дел СССР, США и Великобритании в декабре 1945 года.

При обсуждении вопроса о составе государств – участников будущей мирной конференции СССР категорически возражал против предложения США о непомерном расширении числа участников. Советская точка зрения состояла в том, что в список должны включаться только те государства, которые действительно активно боролись против фашистских агрессоров. В итоге было решено предоставить право участия в мирной конференции 21 государству – 5 членам СМИД и 16 другим государствам, боровшимся в войне против враждебных держав фашистской оси в Европе своими существенными контингентами. Задача конференции состояла в обсуждении представленных проектов и во внесении своих рекомендаций; затем СМИД должен был рассмотреть эти рекомендации и представить окончательный текст договоров на подписание. Имелось в виду, что после ратификации мирных договоров государствами – членами СМИД договоры немедленно войдут в силу.

На двух парижских сессиях СМИД в апреле – июле 1946 года была в основном завершена разработка проектов пяти мирных договоров, определены место и время проведения мирной конференции. Подготовительная работа облегчалась тем, что многие положения будущих мирных договоров, касавшихся границ, репараций, необходимости искоренения фашизма и др., были определены в соглашениях о перемирии и решениях Ялтинской и Потсдамской конференций. Однако подготовка проектов шла в упорной борьбе, поскольку США и Великобритания часто стремились подвергнуть ревизии уже согласованные статьи. Это было для них характерно и на последующих этапах мирного урегулирования.

Конференция для обсуждения проектов мирных договоров с Италией, Румынией, Болгарией, Венгрией и Финляндией проходила в Париже в июле – октябре 1946 года. Она существенно отличалась от Парижской мирной конференции 1919 года как по существу, так и по форме.

Участие СССР и других демократических держав в Парижской мирной конференции 1946 года оказало решающее влияние на ее характер и решения. Советский Союз как настоящий и последовательный защитник прав малых народов и справедливости решительно выступал против попыток империалистических государств поставить в зависимое положение экономику и политику бывших враждебных держав.

Заключение. Оценивая в целом решение проблем послевоенного мирного урегулирования, можно сделать вывод, что оно благодаря активному участию в нем СССР было проведено в демократическом духе, стало важной победой миролюбивых сил и заложило основу отношений мира и сотрудничества в Европе.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КАРАИМСКОГО ЭТНОСА В КРЫМУ

Фидорако А.Г.¹, Долецкая С.В.²

¹ автор, обучающаяся третьего курса магистратуры кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, доцент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: fidorako@yandex.ru

Введение. Одной из актуальных для современного общества является проблема жизнедеятельности малых народов как на общероссийском, так и на мировом уровне. Многие малочисленные народы играют значимую роль в культурном развитии страны, являются неотъемлемой частью многонационального народа России, способствуют процветанию своего края в различные исторические периоды. История таких народов далеко не всегда достаточно изучена, содержит дискуссионные вопросы, к решению которых следует привлекать различные научные ресурсы. Одним из малочисленных народов в Крыму являются караимы.

По поводу происхождения караимов и появления их на территории Крымского полуострова до сих пор идет полемика. Существует ряд версий, которые можно свести к двум основным точкам зрения по этому поводу. Сторонники одной выступают за то, что караимы являются народом, пришедшим с территории Востока. В свою очередь их оппоненты настаивают на том, что община сформировалась в Крыму, являясь автохтонной.

Целью данной работы является выявление основных проблем формирования и тенденций развития караимского народа в Крыму.

Результаты исследований. Изначально, формирование караимского этноса, вероятнее всего, происходило на Ближнем Востоке. Стоит отметить, что основным критерием идентификации принадлежности к данному народу является религия. Особенность заключается в том, что все члены общины исповедуют караимизм. Если они не являлись приверженцами данного религиозного течения, то их переставали считать караимами.

Формирование этноса является спорным этапом в истории караимов, каждая из существующих гипотез обладает доказательной базой. Сторонники одной из теорий считают местом появления караимов хазарский каганат. Изначально тюркские народы, которые проживали на территории страны, являлись приверженцами языческих верований. Впоследствии они поменяли религиозную принадлежность и начали исповедовать иудаизм. По мнению сторонников данной теории, в это время зарождается караимизм, последователи которого впоследствии выделяются в отдельную ячейку и формируют общину. Часть общины формировалась в Крыму, что подтверждает автохтонность этноса.

Сторонники другой теории предлагали свое видение процесса появления караимов. Данная теория отстаивает взаимосвязь предков караимов с тюркскими народами. На территории Северного Причерноморья продолжительное время кочевали различные племена, которые являлись выходцами из Азии. Основными из них были скифы, гунны и саки. Определение предков караимского народа осложнялось миграционными процессами, в которые вовлекались многие народы и культуры.

Кроме этого в современной науке существует гипотеза, согласно которой караимский этнос сформировался из остатков некогда крупного народа половцев. В XIII в. половцы прекратили свое существование, а их остатки слились с другими народами. Некоторые из них достигли территории Крымского полуострова, ассимилировались с другими народами и дали начало формированию караимов. Косвенным аргументом выступает антропологический тип караимов.

Караимский этнос, который существует в современном мире, сформировался на протяжении длительного времени. В его состав входили представители различных народов, конфессий, становясь единой уникальной общиной.

Караимизм – уникальное религиозное течение. Начало его появления связывают с деятельностью Анан бен-Давида. Несмотря на то, что она отделилась от иудаизма, в религии крымских караимов четко прослеживаются элементы других вероисповеданий. В свою очередь можем выделить наличие языческих верований тюркских народов, ислама, постулатов иудаизма, христианских обрядов. Собственно элементы язычества были привнесены теми тюрками, которые вошли в состав караимского этноса. Некоторые положения ислама, вероятно, заимствовали у окружающих народов жителей Крымского ханства. Оставило свой след Византийское христианство, хотя и в меньшей степени.

Именно в связи с многогранной уникальностью караимизма возникали проблемы его интерпретации в общинах, проживающих на территориях разных государств – Крымское ханство, Ближний Восток, Турция. Это явилось следствием влияния окружающей действительности. Кроме этого, в первые три века существования караимизма не было четкой организации и систематизации. Религия не получала широкого распространения. Ее последователями было незначительное количество людей. Не имея единого центра управления, общины интерпретировали догматы так, как считали нужным, что приводило к расколу внутри их. Тем самым происходило появление проблем уже на самом раннем этапе формирования этноса, которые заключались в неспособности объединения. Религия часто выступает ключевым фактором объединения людей, однако, в данном случае, на это потребовалось время.

Формирование караимизма в научном мире трактуется неоднозначно. Первая точка зрения заключается в том, что караимизм со всеми своими догматами и положениями тесно связан с Хазарским каганатом. Именно благодаря данному государству оно и появилось на свет. В связи с этим, в основе вероисповедания лежат тюркские языческие представления о мире, традиции и обряды, мифология. Другая версия приписывает создание караимизма Анан бен-Давиду, который использовал в качестве основы для новой религии положения иудаизма. В VIII в. н.э. от иудаизма отделилось течение, которое в дальнейшем, с помощью внешних факторов, влияния конкретных исторических реалий и деятельностью сподвижников караимизма, и стало ключевым идентификатором караимского этноса.

Заключение. Таким образом, развитие караимского народа имело ряд особенностей. Их малочисленность и контакты с другими народами, которые проживали с ними на одной территории, оказывали свое влияние на формирование и эволюцию общины. В связи с этим на современном этапе исторического развития исследователи выделяют ряд проблем связанных с этногенезом караимов и их религией.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ ПРОБЛЕМНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Шестакова С.Г.¹, Скрыбина Т.О.²

¹ автор, обучающаяся третьего курса магистратуры кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

² научный руководитель, доцент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук Крымского федерального университета

¹ e-mail: Shved2328@yandex.ru

Введение. Технология проблемного обучения берет свое начало в 20 – 30-х гг. прошлого века, основываясь на теоретических положениях Дж. Дьюи, который заменил учебный план игровой и трудовой деятельностью. Современное понимание технологии проблемного обучения – это организация учебных занятий, при которой проблемная ситуация ориентирована на самостоятельную деятельность субъектов, в результате которой происходит творческое овладение профессиональных знаний. Далее проанализированы основные этапы и компоненты технологии проблемного обучения.

Целью данной работы является охарактеризовать основные компоненты проблемной технологии обучения. Рассмотреть идеи современных авторов, их теоретическое обоснование по советам организации решения идеи, правильного построения и применения гипотезы.

Результаты исследований. На этапе постановке проблемы и обнаружение противоречий главная роль отводится задаче – у учеников должна сформироваться проблемность ситуации, должен произойти разрыв между известными и неизвестными знаниями, и умение выделить противоречия. Большое внимание уделяется выбору средств решения поставленной задачи, так как решения должны сопровождаться реконструкцией общетеоретических положений. В ходе данной работы формируется вопрос, который фиксирует разницу между новой информацией и первичными знаниями. Данный вопрос должен раскрыть предмет изучения, также последовательность работы, в ходе которой дается ответ.

Проблемную ситуацию можно охарактеризовать начальным моментом в мыслительном процессе, появляется потребность в понимании и осмыслении. В ходе проблемной ситуации субъект решает трудные задачи, но из-за нехватки знаний он ищет решения самостоятельно. Проблемная ситуация неизбежна, но выход находится в поиске решений. Эффективность познавательной деятельности достигается при самостоятельно видимой проблеме, и пути решения с достижением положительного результата. Под познавательными задачами подразумевают целевую установку в решении проблемы, которая вытекает из поставленных целей.

Актуализация знаний рассматривается на третьем этапе как неотъемлемая часть современного урока в соответствии с Федеральным государственным общеобразовательным стандартом образования. Рассматривая термин актуализацию как процесс, который заключается в извлечении усвоенного материала с целью дальнейшего использования. Основной целью данного этапа является получения представлений о качестве усвоенного материала, определяются опорные знания. В прямом смысле «актуализация» – это актуальные знания, нужные в данный момент, происходит «освежение» прежних знаний и способов деятельности.

На четвертом центральном этапе происходит планирование действий, то есть выработка гипотезы. Для начала выдвижения гипотезы происходит исследование элементов, изучение обстоятельств и их протекание. Гипотеза – это результат, который проектирует субъект, выявляются противоречия, а также выбираются способы их решения и происходит прогнозирование. С помощью гипотезы можно провести мыслительный переход от известного к тому что нужно найти. Здесь большое значение имеет перенос знаний в новые условия, а также умение осмыслить неизвестное с помощью известного. Происходит практическое применение первичной информации, оцениваются свои возможности. Современные ученые выделили условия для правильного построения и применения гипотезы: она должна быть непротиворечивой с обоснованием, не допустимо противоречие между гипотетическими и установленными положениями, гипотезы должны использоваться вместе с другими формами научного познания.

В основании проблемы лежит идея, которая имеет взаимосвязь между целью и методом. Замысел представляет собой первичную сформированную концепцию процесса, критерии достижения цели. Идея решает проблему с использованием творческих способностей. Современные исследователи перечисляют советы по организации решения идеи: понимание смысла проблемы, поиск «языка» при котором происходит переформулировка для ясности, фиксирование внимания к мыслям и ощущениям. Идея подвергается анализу, составляется подробное описание задачи, может отвечать задачам данного проекта или перерасти в новый. Ведущее место занимает программа и проект: разрабатывается разработка для достижения цели и воплощается в проектной деятельности.

Одним из обязательных элементов является поиск, построение и проверка гипотез, так как именно на этом этапе проявляется творчество в решении проекта, для нахождения

решения проблемной задачи. Каждый реализуется изобретательской деятельностью, показывает свою индивидуальность и навыки для решения мыслительной задачи. Также происходит оценка гипотезы, теоретический анализ результатов. В следствии полученных результатов познавательной информации если подтверждается правильность решения, то логическим завершением является завершение решения поставленной задачи, а если полученные результаты не соответствуют критериям достоверности, то процесс познания продолжается, будут внесены поправки, выстраивается гипотеза, решение и контроль.

Обоснование решения представляет собой творческий процесс, в котором выражаются взаимопереходы теоретического и практического мышления. Данный этап разделен на анализ педагогической ситуации и воплощение на практике. При анализе принимается диагностическое решение, которое включает диагностику, прогнозирует результаты и возможные трудности. Такая работа направлена на изучение ситуации и переходит в теоретический аспект задачи, определяет необходимые условия для эффективности решения. После теоретического обоснования происходит этап воплощения на практике, а именно сопоставление модели требуемого результата с полученными результатами. В итоге создается необходимая база теоретического обоснования.

Завершающим этапом является проверка решения и его введение в систему знаний.

Заключение. Таким образом, компоненты проблемной технологии обучения на разных этапах ориентированы на самостоятельный поиск информации, так как решение находится в поиске, субъект оценивает свои силы и возможности, также дается возможность творчески подойти к решению задачи.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абдулов А.А., 37
Аблязова А.Ш.¹, Пожидаева Т.В.²,
3
Адамчук А.А., 88
Адильшаева Э.Р., 39
Адылова А.Р.¹, Пожидаева Т.В.², 4
Асанова Д. Р., 90

Б

Безносук Е.В., 39, 44, 46, 49, 53,
56, 63, 65, 67, 74
Богучарская А.В., 41
Боронина А.О.¹, Колосова Н.Н.²,
24
Бутюгина Н.О.¹, Шпиталевская
Г.Р.², 6

В

Величко В. Е., 92
Витковская Ю.И., 93
Волкова А.В., 43

Г

Галенко А.Н.¹, Шпиталевская Г.Р.
², 25
Голубева А.А., 44
Гросул К.В., 46

Д

Давыдова Д. С., 87
Демчук А.В., 47
Денисенко А.А., 49
Дудинова Н. А., 87

Е

Ерастова А. В., 95

И

Изетова Е.Д.¹, Колосова Н.Н.², 27
Ильницкая В.Г., 51
Ильяс И.А., 53

К

Кавлюгина С.А., 54
Казаченко А.А.¹, Пожидаева Т.В.²,
8
Каменская И.Б., 80
Каменский А.И., 82
Кардапольцева Л.В.¹, Пожидаева
Т.В.², 9
Кардапольцева Л.В.¹,
Шпиталевская Г.Р.², 11
Косинская В. А., 99
Котлярова М. К., 97
Красникова Т.В., 47, 58, 70, 72, 75
Крецул А.И., 56

Л

Лагно К. Г., 100

М

Мамутова Д.М.¹, Раскалинос В.Н.
², 13
Менаджиева Э.З.¹, Шпиталевская
Г.Р.², 15
Могильная А. В., 102

П

Патласова Д.Н., 58
Пигнастая Д. Г., 85
Погорельцева А. А., 60
Пономарева В.В.¹, Глузман Н. А.
², 17

Р

Раскалинос В.Н., 43, 51, 60, 68, 77

С

Сейджилиева С. Ш., 104
Степанишева Е.И., 61

Т

Теленик Л.В., 63
Тимченко М.И., 65

Ткаченко А.Н.¹, Пожидаева Т.В.²,
19
Торубара Я.А.,¹ Колосова Н.Н.², 29
Трачевская Е.С., 67

У

Ухлин А. А., 105

Ф

Фадеев В.И., 37
Фадеева М.В., 41, 61

Х

Халимоненко А.Н.¹,
Шпиталевская Г.Р.², 20
Харитоновна К.М.¹, Раскалинос
В.Н.², 30
Хитрова А.В., 54

Ц

Цверкун Т.В.¹, Колосова Н.Н.², 31
Цуканова К. И., 107

Ч

Чуба В.А., 68

Ш

Шведун А.К., 70
Шевченко А. Н., 84, 85
Шелепова К.О.¹, Пожидаева Т.В.²,
22
Шкуратько К.В., 72
Шмелева С.А., 74
Шокот М. А., 75
Штокаленко А. А., 109

Ю

Юхимчук А.С.¹, Колосова Н.Н.²,
33

Я

Ягьяева Ф. К.¹, Давкуш Н.В.², 35
Яковченко В. Е., 77