

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

СБОРНИК ТЕЗИСОВ УЧАСТНИКОВ

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

«ДНИ НАУКИ КФУ им. В.И. ВЕРНАДСКОГО»

г. Симферополь 2017 год

Техническая редакция и верстка:

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

III научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых «Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского» (Симферополь, 2017), сборник тезисов участников. Симферополь, 2017. Т.1. – 139 с.

В сборник включены доклады участников III 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, заимствований, цитат, собственных имен и других сведений несут авторы.

**ЕВПАТОРИЙСКИЙ ИНСТИТУТ
СОЦИАЛЬНЫХ НАУК**

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

(наименование секции)

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ

Фадеева М.В.

Доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал)
mary245@yandex.ru

Введение. Главной задачей модернизации современного образования является повышение его качества. Педагог является ключевой фигурой образовательного процесса, а значит, одним из направлений повышения качества образования выступает формирование и развитие его педагогического мастерства, определяемое не только знанием преподаваемого предмета, методологии и дидактических принципов, но уровнем развития профессиональных компетенций, важным составляющим компонентом которых является готовность к фасилитации. На современном этапе развития образовательной системы наблюдается необходимость в качественно новой подготовке профессионально-компетентного педагога начальных классов, готового осуществлять фасилитативный процесс обучения, в ходе которого он формирует у обучающихся учебно-познавательную мотивацию, умение учиться, а также содействует их личностному развитию. Феномен фасилитации в педагогической деятельности в современной науке и различные ее аспекты рассматривали такие ученые: Е. Г. Врублевская (фасилитационное общение), С.О. Борисюк, О. И. Димова (взаимодействие), Е.А. Маслова (направленность), И.В. Жижина, О. Н. Шахматова качества фасилитатора.

Цель исследования – описать теоретическую модель психологической готовности учителя к педагогической фасилитации.

Методика исследований. При разработке структуры готовности учителя к педагогической фасилитации использовались теоретические методы научного исследования, такие, как: анализ, синтез, классификация, формализация, моделирование.

Результаты исследований. Готовность к фасилитации – это многомерное и многокомпонентное динамическое образование, интегрирующее в себе различные стороны личности, определяющие возможность эффективного выполнения какой-либо деятельности или своих функций. Компонентный состав готовности определяется спецификой конкретного феномена, применительно к которому она изучается. Мы рассматриваем готовность педагога с позиции фасилитации как особого процесса взаимодействия педагога и учеников.

Как правило, отечественные ученые в структуре взаимодействия или общения выделяют три основных компонента. А. А. Бодалев выделяет практический, аффективный, гностический компоненты. Б. Ф. Ломов определил регулятивный, аффективный, информационный. Н. Н. Обозов - поведенческий, аффективный, когнитивный. Я.Л. Коломинский - регулятивный, аффективный, когнитивный.

Итак, на основе рассмотренных структурных моделей готовности и взаимодействия, в качестве основополагающих компонентов готовности к фасилитации педагога мы

принимая следующие: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Внутреннее наполнение каждого компонента зависит от содержательных характеристик фасилитации педагога. Опираясь на существующие в современной психологии концепции фасилитации педагога (К. Роджерс, И.В. Жижина, О. Н. Шахматова, Е. Г. Врублевская, Е.А. Маслова и др.) в качестве необходимых индивидуально-психологических характеристик, входящих в компоненты готовности к фасилитации можно выделить следующие: аутентичность (конгруэнтность), эмпатия, рефлексия, сензитивность (как чувствительность к окружающей среде и эмоциональному настрою группы), активность, гибкость, толерантность, лидерские качества, стремление к развитию и самоактуализации, коммуникативные качества, креативность.

На основе проведенного теоретического исследования готовности и фасилитации, а также учитывая основные педагогические задачи и компетенции педагога начальных классов, мы можем представить следующую теоретическую модель готовности к фасилитации педагога начальных классов: - *мотивационный компонент* (стремление учителя повысить уровень своей психолого-педагогической компетентности, желание совершенствовать методы работы с группой, желание овладеть методами процесса фасилитации группы, стремление к самоактуализации и саморазвитию); *когнитивный компонент* (знания о сущности процесса фасилитации, его эффективного осуществления, представление о педагогической профессии и себя в ней, адекватное оценивание себя в жизни и профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию). Основными качествами данного компонента являются рефлексия, стремление к развитию и самоактуализации, креативность, интуиция; *операциональный компонент* (умения и навыки организации, прогнозирования и развития фасилитации, умение выстраивать отношения с обучающимися) Основными качествами, входящими в данный компонент, являются: активность, гибкость, толерантность, ответственность, коммуникативные, организационные, лидерские качества; *эмоциональный компонент* определяется эмоционально-положительным настроем на фасилитативное взаимодействие с обучающимися. Определяющими качествами данного компонента являются эмпатия, сензитивность как чувствительность к эмоциональному настрою группы, аутентичность.

Каждый компонент имеет уровневое развитие: низкий, средний и высокий уровень развития. При этом мы полагаем, что представленная модель готовности к фасилитации будет иметь свои особенности в зависимости от этапа профессионального обучения педагога начальных классов. С целью проверки данных предположений необходимо дальнейшее эмпирическое изучение, которое позволит не только установить структуру изучаемого феномена, но и разработать эффективные программы по формированию и развитию готовности к фасилитации педагога на разных ступенях профессионального обучения, способствующие повышению профессиональной компетентности и педагогического мастерства.

Выводы. В результате теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования, была разработана модель психологической готовности учителя к педагогической фасилитации, которая включает четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, когнитивный, операциональный и личностный, каждый из которых имеет уровневое развитие: низкий, средний и высокий.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Красникова Т.В.

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
tkrasnikova3@mail.ru

Введение. Эффективностью профориентационной работы можно считать сформированность успешного сознательного отношения к труду, выбор профессии с учетом интересов, возможностей и требований, предъявляемых рынком труда, и, как результат успешную социализацию выпускников и их легкое вступление в профессиональный мир. Для повышения эффективности необходимо использование в профориентационной работе современных форм и методов работы в образовательных организациях.

Цель и задачи исследования. Раскрытие современных методов и форм профориентационной работы.

Методика исследования. Поскольку профориентационное влияние на обучающихся осуществляется систематически и согласно плана на протяжении всего срока их обучения, то эта особенность предусматривает последовательное выполнение скоординированных действий между педагогами, администрацией образовательного учреждения, родителями и соответствующими организациями и предприятиями. Эффективность профориентационной работы в образовательной организации достигается при условии использования профконсультантами соответствующих форм и методов.

Результаты исследований. Реализация профориентационной работы в образовательных организациях базируется на ряде подходов, значимыми из которых являются:

1. Личностно-ориентированный подход к профориентационной работе обеспечивает изучение и учет индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся, их интересы и запросы, и развитие способностей, необходимых для реализации этих запросов.
2. Компетентностный подход обеспечивает формирование способности строить собственную профессиональную траекторию на основе знаний индивидуальных особенностей, запросов и возможностей, потребности рынка труда в специалистах и требованиях профессии к человеку (профессиографической информации).
3. Деятельностный подход направлен на развитие умений и навыков обучающегося использовать добытые знания в практических ситуациях, поиск путей интеграции к социокультурной и природной среде, адаптации к социально-экономическим преобразованиям и изменений конъюнктуры рынка труда.
4. Информационный подход. Его цель – обеспечение разнообразной достоверной информации о современных профессиях и организациях, которые предоставляют рабочие места, о рынке труда и о том, как планировать свою карьеру. Примерами такого подхода можно определить: образовательные выставки, дни открытых дверей, ярмарки вакансий, встречи со специалистами, представителями высших учебных заведений и организаций, презентации, семинары, посвященные профориентационной тематике; справочники, видеоматериалы; сайты, которые содержат информацию об учебном заведении, описание профессий, полезные статьи, рейтинги высших учебных заведений и специальностей, обзор рынка труда, интернет-форумы; поисковые системы в интернете, банки вакансий для искателей и работодателей.
5. Диагностико-консультационный подход определяет целью установление соответствия обучающегося тому или иному виду деятельности путем сопоставления его индивидуальных особенностей и требований к профессии: интервью (собеседование или анкетирование), профориентационное и психологическое консультирование,

профориентационные тесты, которые оценивают потенциал обследуемых и их профессионально важные качества (компетенции).

6. Цель развивающего подхода – формирование знаний, умений и навыков, необходимых для овладения профессиями, специалистов которых готовят на гуманитарно-педагогическом факультете и успешного трудоустройства.

7. Активизирующий подход используется с целью формирования внутренней готовности к самостоятельному и осознанному построению своего профессионального и жизненного пути.

В современном научно-методическом перечне существует несколько классификаций форм и методов профориентации, разработанных отечественными и зарубежными исследователями. Г. Ю. Ксензова предложила систему бинарных методов – информационно-репродуктивного, информационно-эвристического и других методов преподавания. Н.С. Пряжников выделил четыре группы методов в соответствии с основными задачами: информационно-справочные, просветительские; профессиональной психодиагностики; морально-эмоциональной поддержки; помощи в конкретном выборе и принятии решения.

Эффективное развитие и осуществление профориентационной работы в образовательных организациях обеспечивается системным подходом, направленным на определение ориентации как сложного, многоотраслевого комплекса скоординированных действий всех его участников и одновременно согласования соответствующих форм, способов и методов с целью формирования базовых профессиональных знаний, умений и навыков обучающихся. Процесс самоопределения личности обучающегося старшеклассника предполагает реализацию следующих видов и направлений профориентационной работы:

- диагностического – предоставление помощи в выборе профессии, будущего профессионального обучения, апробация и внедрение программ профориентационного содержания для обучающихся и выпускников школ:

- консультационного – создание методик, связанных с предоставлением индивидуальных и групповых услуг в области профориентации;

- информационного – поиск, обработка и сохранение информативного фактажа, относительно профессий, профессиональных учебных заведений, лиц, которые предоставляют консультационные услуги;

- профессиографического – работа над описанием профессий, составление требований к отдельной профессии и трудовой деятельности в целом; практического – организация и предоставление практической помощи обучающимся;

- завершающего – определение и окончательная диагностика стойкости интересов путем анкетирования, тестирования .

В профориентационной работе с обучающимися можно выделить три основных направления: а) организационно-методическая деятельность (работа координаторов по профориентационной работе с обучающимися, методическая помощь учителям в подпоре материалов и диагностических карт); б) работа с обучающимися (комплекс профориентационных услуг в виде профдиагностических мероприятий, занятий и тренингов по планированию карьеры, индивидуальные и групповые консультации по выбору профиля обучения, анкетирование, организация и проведение экскурсий, встречи с представителями учебных заведений); в) работа с родителями (проведение общешкольных и классных родительских собраний, лекториев для родителей и индивидуальных бесед с ними, анкетирования; привлечение родителей школьников для выступлений перед обучающимися).

Выводы. Полученные данные исследования позволяют сделать вывод о том, что в современных условиях возникает необходимость организации профориентационной работы с использованием новых форм и методов. Реализация в профориентационной работе личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного, информационного, диагностико-консультационного, активизирующего подходов обеспечит функционирование целостной системы профориентации в образовательной организации.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Молчанова А.А.

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

научный руководитель: к.п.н., доцент Раскалинов В. Н.

anymolchanova@mail.ru

Введение. В настоящее время проблема конфликтологической компетентности является достаточно актуальной. Это обусловлено тем, что каждая личность обладает своим набором опыта, знаний, ценностей, мировоззрения, которые могут кардинально отличаться от мировоззрения другого человека. Так как коммуникации и взаимодействие между людьми практически неизбежны в цивилизованном обществе, конфликты затрагивают все сферы их жизнедеятельности, что является причиной для развития умения разрешать их, управлять ими и, что наиболее важно, вовремя предотвращать. Поэтому конфликтологическая компетентность является актуальной областью знания людей разных возрастных групп. Проблема конфликтологической компетентности отражена в трудах таких ученых как Г. С. Бережная, О. И. Денисов, Е. Е. Ефимова, В. Г. Зызыкин, И. А. Колесникова, В. В. Рогачев, Н. В. Самсонова, О. В. Щербакова, Б. И. Хасан, трактующих ее по-разному.

Поэтому **целью исследования** определен анализ проблемы конфликтологической компетентности в психолого-педагогической литературе. На основе поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи исследования**: изучить актуальные трактовки понятия «конфликтологическая компетентность», охарактеризовать существенные характеристики на основе анализа дефиниции.

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

Результаты исследований. Конфликты являются неотъемлемой частью жизни общества, так как они возникают при общении и взаимодействии как нескольких людей, так и целых групп. Их можно наблюдать практически везде: в быту, в повседневной жизни каждого человека, в профессиональной деятельности, даже в игре. А лучшим способом их разрешения, а также сохранения сбалансированного психологического состояния, является конфликтологическая компетентность.

Под компетентностью В.С. Безрукова понимает владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения. Она имеет ввиду уровень умений личности, который в достаточной мере отражает степень соответствия определенной компетенции и, тем самым, позволяет действовать конструктивно в постоянно изменяющихся социальных условиях.

В книге «Психология конфликта и переговоры» Б.И. Хасан определяет конфликтологическую компетентность как способность действующего лица в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевод социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло.

Следовательно, конфликтологическая компетентность включает знания и умения, позволяющие достичь профессиональной грамотности в области предупреждения и разрешения конфликтов, а также последующего саморазвития личности.

С точки зрения И.А. Колесниковой, конфликтологическая компетентность подразумевает освоение позиции партнёрства, сотрудничества на фоне позитивного овладения способами регуляции поведения, представляет собой динамическое структурно-уровневое образование, отражающее единство содержательного, деятельностного и личностного компонентов.

Л. Н. Цой в работе «Практическая конфликтология» представляет конфликтологическую компетентность как уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации.

С гуманистической позиции конфликтологическую компетентность рассматривает Л. А. Петровская, отмечая, что конфликтологическая компетентность связана с таким завершением конфликта, которое сопровождается самореализацией и личностным развитием ее участников.

М. Ю. Худаева придерживается личностного подхода, в соответствии с которым она в статье «Психологические особенности конфликтологической компетентности в подростковом возрасте» определяет конфликтологическую компетентность как особую функциональную систему саморегуляции, обеспечивающую эффективное разрешение конфликтов, показателем которого является самореализация личности и ее саморазвитие.

В. Г. Зызыкин дал наиболее полную характеристику понятия в работе «Конфликтологическая компетентность как фактор развития профессионализма государственных служащих». Он определяет конфликтологическую компетентность как когнитивно-регуляторную подсистему профессионально значимой стороны личности и деятельности, позволяющую превосходить конфликты, эффективно управлять ими, разрешать на объективной основе, оказывать психологическое воздействие на конфликтующие стороны с целью снижения негативного влияния и последствий конфликтов, включающая соответствующие специальные знания и умения.

Следуя определению В.Г. Зызыкина, можно заметить, что компетентностью в данной области, как и в области коммуникации, обладает каждая личность. Отличия наблюдаются лишь в степени осведомленности о стратегиях поведения в конфликтных ситуациях и развитости умения правильно реализовывать данные стратегии.

Выводы. Проанализировав различные трактовки понятия «конфликтологическая компетентность» в психолого-педагогической литературе, можно заметить сходство суждений в данной области, а именно наличие определенных действий для достижения позитивного и полезного для личности и общества результата. Конфликтологическая компетентность характеризуется такими способами регуляции поведения в конфликтной ситуации, с помощью которых возможно достичь положительных для обеих сторон результатов, владея определенным минимумом теоретических знаний и практических навыков поведения в ситуациях конфликта.

Конфликтологическая компетентность будет развиваться только при условии, что человек научится понимать суть конфликтной ситуации и причины, которые к этому привели, свое эмоциональное состояние и состояние другого человека.

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аджимуллаева О.В.

*магистрант кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*
научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеев В.И.

Введение. В настоящее время общепризнанно, что старость - это длительный период, полноценный этап развития, такой же, как молодость или зрелость, имеющий свои возрастные задачи и возможности самоактуализации (Б. Г. Ананьев, О. В. Краснова, С. Г. Максимова, Г. С. Сухобская, Е. К. Холостова, О. В. Хухлаева и др.). Большую роль в степени полноценности личностного развития пожилого человека и его социального функционирования играют общество и его социальные институты. Глобальное постарение населения ставит сложные задачи перед системами социальной защиты всего мира, решение которых в России еще более сложно из-за кризисной экономической ситуации. Российский пенсионер обладает рядом особенностей, связанных с его проживанием в стране переходного периода. Большую часть своей жизни он прожил при советском режиме, а собственный возрастной кризис переживает одновременно с идеологическим, социальным и экономическим кризисом в обществе. Таким образом, помимо решения собственных

возрастных задач, ему необходимо приспособливаться к новым условиям жизни, которые далеко не так благоприятны, как он ожидал. В этом ему призваны помочь социальные службы и учреждения различного типа.

Цель и задачи исследований: выявление особенностей социально-педагогической деятельности, которые будут способствовать благополучному старению пожилых людей.

Результаты исследований. Социальная политика государства должна ориентироваться не на среднего пенсионера и не на стереотипное представление о старости, но обязана предлагать различные варианты социализации, приемлемые для различных индивидуальностей. В странах с развитыми демократическими традициями и экономикой вопрос постарения населения и комфорта людей третьего возраста широко обсуждается, и принимаются практические шаги уже с середины 20 века.

Различают такие виды обслуживания для людей пожилого возраста:

1) дома гостиничного типа (обеспечение местами проживания, где людям предоставляется поддержка постоянно проживающим в доме присматривающим человеком. Комнаты снабжены системой аварийного вызова. Задача присматривающего в случае необходимости обеспечить услуги другой службы, а не непосредственное предоставление ухода. Такие заведения не решают проблему одиночества: люди живут в своих квартирах и не слишком активны в общении);

2) уход в домах постоянного проживания (такие заведения содержат либо местные власти, либо частные или добровольные организации; дома отвечают потребностям человека преклонного возраста, обеспечивая защищенное проживание. Как правило, в таких домах живут люди, которые не нуждаются в постоянной медицинской помощи. Но есть и дома с высококвалифицированным персоналом, где могут проживать соматически ослабленные люди и люди с психическими расстройствами);

3) дома сестринского типа (такие заведения содержат частные или добровольные организации; дома предназначены для ухода за людьми, которые не могут жить дома. Люди, которые там находятся, должны платить за услуги полностью или частично, а остальное будет платить местная власть. Раз в полгода менеджер дома, занимается вопросами оказания помощи, осуществляет пересмотр потребностей клиентов. В таких домах часто проживают люди с проблемами психического здоровья);

4) дневные стационары/центры (люди остаются жить дома, но посещают специально созданные центры, дома постоянного проживания или сестринского типа. Для перевозки этих людей местная власть часто использует такси или специальные транспортные средства. В таких заведениях совмещают работу профессионалов и волонтеров, создают мультидисциплинарные команды (многопрофильные бригады) для помощи. Обычно клиенты находятся в таких заведениях с утра и до середины дня, но в последнее время - это стало возможно и вечером и в выходные. В многих центрах созданы специальные отделения для поддержки тех, кто осуществляет уход за психически больными родственниками, где могут предоставить услуги и ночью, чтобы поддержать опекунов);

5) дневные центры/обеденные клубы (если в дневном стационаре осуществляют персональный уход, то в клубах кормят в обед и обеспечивают общение. Такие заведения создают общественные организации преимущественно в помещениях церквей, коммунальных центрах. Такие услуги предназначены для тех, кто живет один, они облегчают переживания состояния одиночества и связанной с ней депрессии);

6) доставка питания по месту жительства («еда на колесах») (доставка продуктов на дом к клиенту, обычно в уже приготовленном виде, с тем чтобы ее можно было просто разогреть; такая пища может доставляться из местных школ или домов постоянного проживания, в сельских районах это может быть использование замороженных продуктов питания. Эта услуга может также предусматривать привлечение штатных работников для приготовления пищи дома);

7) уход по месту проживания (предоставление длительной и спланированной социально-бытовой помощи в соответствии с потребностями клиента);

8) дежурные бригады неотложной помощи (включают услуги социальных работников, которые взаимодействуют с практикующим врачом и организуют краткосрочный уход);

9) службы стирки белья (обычно созданы для людей, страдающих недержанием мочи и кала; во многих случаях это предотвращает передачу людей в резидентные заведения, поскольку существенно облегчает работу сиделок);

10) помощь и адаптация (если человек теряет часть своих функций и нуждается в реабилитационных устройствах для пользования собственным помещением);

11) консультирование (предоставление возможности клиентам и работникам решить, в какой именно помощи они нуждаются и что они хотели бы запланировать на будущее. Иногда социальным педагогам нужно потратить много времени, чтобы убедить человека преклонного возраста или супруги дать согласие посещать дневной центр или дом постоянного проживания).

Исходя из всего вышеизложенного, мы можем выделить следующие основные психологические ресурсы пожилых людей: мудрость, или жизненный опыт; нереализованные потребности духовно-познавательного, творческого плана, если они были сформированы в течение жизни; способность и желание к изменению; способность к социальным контактам и необходимость в них (проблема одиночества стоит перед 47% опрошенных одиноких пенсионеров и 18%, проживающих с одним и более членами семьи).

Выводы. В Крыму услуги людям пожилого возраста оказывают такие государственные заведения, как территориальные центры по обслуживанию одиноких нетрудоспособных граждан преклонного возраста и инвалидов, дома - интернаты, гериатрические пансионаты, пансионаты для ветеранов войны и труда. При этом пожилые люди обладают некоторыми скрытыми, «ресурсными» возможностями полноценного психосоциального развития в пожилом возрасте, такими как: мудрость, или жизненный опыт, нереализованные потребности духовно-познавательного, творческого плана, если они были сформированы в течение жизни, потребность и способность к изменению, способность к социальным контактам и необходимость в них. Названные ресурсные возможности могут быть использованы при организации социально-педагогической работы с пожилыми людьми.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕНЕЗИСА ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Абдульхаиров Я.А.

*магистрант кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеев В.И.*

Введение. Важной социально-психологической проблемой современности является процесс старения человеческой популяции, который в значительной степени зависит от уровня общественно-экономического развития государства. Данные демографического прогноза свидетельствуют о постоянном росте количества лиц пожилого возраста в общей структуре населения нашей государства. Сегодня каждый пятый житель Крыма достиг 60-летнего возраста. Число людей 65 лет и старше, которые в 1994 году составляли 14%, в 2025 году увеличится до 21%. Особое место в возрастной психологии и геронтопсихологии занимает проблема развития ценностной сферы личности в преклонном возрасте, ведь ценностные ориентации, как отмечал еще В. Франкл, является стержнем личности, а ценностно-смысловая сфера – ее базовой подструктурой. Как составляющие индивидуального опыта человека, ценностные ориентации в позднем возрасте или приобретают личностное значение и выступают как опора жизнедеятельности, или затрудняют адаптацию к новым социальным условиям.

Цель и задачи исследований: знание особенностей сферы ценностных ориентаций лиц пожилого возраста может способствовать определению путей оказания ей социально-психологической помощи в преодолении стрессов и фрустраций личности, ее дезадаптации к новым социальным условиям, удовлетворению ее потребности в самовыражении и тому подобное, будет способствовать дальнейшему личностному развитию личности, ее долголетию.

Результаты исследований. Ценностные ориентации давно используются в психологических исследованиях как один из интегральных моментов, который характеризует направленность личности. Под ценностными ориентациями принято считать социально детерминированную и зафиксированную в психике индивида направленность личности на цели и средства деятельности.

Ценностные ориентации отражают отношение человека к социальной действительности, определяя, таким образом, широкую мотивацию его поведения. В основе исследования генезиса ценностных ориентаций лежит ценностный подход, согласно которому все явления окружающего мира (включая и поступки людей) – ценности, то есть отражаются в сознании индивида с точки зрения их возможности удовлетворить его потребности и интересы. Каждый человек имеет собственную систему ценностей, определенным образом структурированную. Однако индивидуальные системы ценностей являются таковыми настолько, насколько индивидуальное сознание отражает сознание общественное.

Рассматривая целостную структуру личности, следует подчеркнуть, что отношение к условиям деятельности формируется благодаря приобретенному опыту. Опыт, избирательность, направленность в восприятии и реагировании на внешние стимулы – отличительные признаки индивида. Разнообразное и отношение индивида к условиям его деятельности. Системообразующим признаком целостности субъекта деятельности должны быть различные состояния и различные уровни предрасположенности человека к восприятию условий деятельности, поведенческой готовности, которые фиксируются в личностной структуре в результате онтогенеза.

Процесс освоения социальной среды через продукты материального и духовного производства включает в себя процесс отбора значимых для личности ценностей. Системный анализ индивидуального сознания позволяет выделить базовые ценностные ориентации личности в структуре ее жизнедеятельности, которые иерархируются по степени вовлеченности человека в общественные отношения. Определяют определенные уровни, которым соответствуют ценностные ориентации, которые выражают направленность личности на определенные духовные ценности, что реализуются в конкретной социальной ситуации. Так ценностями индивидуального уровня бытия человека выступают «истина», «справедливость», «польза», которые достигаются в познавательной, коммуникативной и практически-преобразовательной деятельности и имеют жесткую эгоцентрическую ориентацию, поэтому прежде всего реализуют субъектно-объектные отношения человека. «Ценностью функционирования индивида в группе выступает добро, как объективная основа моральной по содержанию и совместной по форме деятельности».

Система ценностных ориентаций имеет относительно самостоятельный характер, ее структура по М. Корниенко включает взаимодействие следующих критериальных параметров, как ценности жизни и ее смысла, ценность нравственного выбора поступка и поведения, индивидуально-социальные ценности, отражающие структуру деятельности личности, специфический способ ее существования. Заметим, что при таком подходе понятие «ценности» и «ценностные ориентации» не дифференцируются. В трудах Е. Д. Научитель, В. А. Тюриной указано, что ценности личности – это системный признак, что выявляет функциональный аспект личностного значения в процессе деятельности, характеризует специфические аксиологические отношения со стороны личности, направленные на реализацию как личностных потребностей, интересов, так и интересов системы, в которую включена определенная личность. Ценности личности характеризуются

следующими системообразующими признаками, как целостность, интегративность, структурность, иерархичность, совместимость элементов, связь со средой. Структура системы ценностей личности предстает не только как взаимосвязь элементов, но и как процесс. Источник изменения этой структуры имеет как внешнюю (взаимодействие с системой ценностей социальной среды), так и внутреннюю природу (унаследованные задатки, психические свойства, интеллектуальные и другие качества).

Итак, с понятием ценность связана собственно психологическая категория «ценностные ориентации». Ценностные ориентации – это понятие, отражающие положительную или отрицательную значимость для личности предметов или явлений окружающей действительности, это элементы мотивационной сферы личности, на основе которых осуществляется выбор цели, мотива конкретной деятельности с учетом особенностей ситуации, которая сложилась.

В трудах Е. Д. Научитель, В. А. Тюриной, В. В. Сусленка, который рассматривает ценностные ориентации как феномен, возникающий на основе установки, но не тождественен ей, потому что ценностные ориентации – это осознание личностью своего отношения к обществу, к самой себе к окружающей действительности. Автор определяет пять аспектов деятельности: эстетическое, основными ценностями которого являются добро и зло; политико-правовой, основная ценность социальная справедливость; программирующий, основной ценностью выступает истина, и утилитарный, ценностью которого является польза.

Выводы. Подытоживая результаты исследований, посвященных психологической характеристике лиц пожилого возраста, социальных факторов, детерминирующих дальнейшее развитие пенсионеров, генезис их ценностной сферы, считаем, что личностное развитие в этот период предопределяется особенностями ценностно-смысловой сферы лиц пожилого возраста, а именно формированием металичного образования – жизненного увековечения как формы социально-ценностной персонализации в следующих поколениях. Имеем в виду осознание людьми данного возрастного периода своего жизненного статуса и смысла существования, стремление к передаче своих знаний и умений, смысло-ценностных достижений потомкам; формирование эго-интеграции, как удовлетворенности жизнью на всех возрастных этапах.

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ И ФАКТОРЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Косован Е.В.

*магистрант кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеев В.И.*

Введение. Достаточно остро в старшем возрасте возникают такие проблемы, как: одиночество из-за смерти супруга (супруги), близких друзей или из-за уменьшения количества контактов с детьми и внуками; возникновение барьеров в отношениях с представителями младших поколений; гиперобщения в условиях дома-интерната; необходимость приспособления к мужу или жене в случае заключения нового брака; нерезультативность наставнической деятельности (ведь молодое поколение не всегда прислушивается к старшему) наличие препятствий в налаживании взаимодействия в сообществах для представителей пожилого возраста (из-за недостаточной распространенности таких сообществ в нашем обществе) оптимизация межличностного общения пожилых людей.

Цель и задачи исследований: выявление особенностей механизмов развития и факторов межличностного общения пожилых людей.

Результаты исследований. Психологические механизмы межличностного общения лиц пожилого возраста является совокупностью взаимосвязанных обстоятельств внешнего и внутреннего мира, которые способствуют реализации этого общения. В контексте эмоционального, ведущего, компонента межличностного общения в пожилом возрасте его механизмами являются эмпатия и симпатия. Эмпатия – механизм межличностного общения, с помощью которого один человек может отражать мир переживаний другого, с которой вступает в непосредственное взаимодействие, и трансформировать их в собственные. Это позволяет находить общий язык. Эмпатия может проявляться на рациональном, эмоциональном, интуитивном уровнях, обусловлено способностями к проникновению и к идентификации и специфическими установками. Проявление эмпатии у человека предопределяется рядом факторов, в частности психофизиологическими, индивидуально-психологическими, типологическими, социокультурными. Психофизиологические факторы эмпатии у лиц пожилого возраста проявляются в чувствительности, эмоциональной лабильности нервной системы, в развитости первой сигнальной системы, в невротизации, в свойствах нервных процессов. В позднем возрасте происходит ослабление нервных процессов возбуждения и торможения, что влияет на эмпатию. Индивидуально-психологическими изменяемыми факторами эмпатии у лиц пожилого возраста может быть чувствительность, депрессивность, реактивная агрессивность, застенчивость, открытость, чувство одиночества, отношение к себе, самооценка, Я-концепция, потребности, ценности. Типологические факторы эмпатии лиц пожилого возраста составляют социальный тип, акцентуации характера (эмотивность, педантичность, тревожность, циклотимность, демонстративность, экзальтированность, направленность личности). Социокультурные факторы эмпатии лиц этого возраста характеризуются условиями жизнедеятельности (их изменением, а соответственно, необходимостью приспособляться к новым условиям) и опытом.

Симпатия как механизм межличностного общения лиц пожилого возраста является их эмоционально устойчивым позитивным отношением к другим людям, что проявляется в доброжелательности, приветливости, доброжелательности, в стремлении помочь, посоветовать, в виду, повышенном интересе, в заботе о самочувствие партнера и тому подобное. Симпатия является уровнем межличностной аттракции как специфического эмоционального отношения, что обуславливает привлекательность одного человека для другого и вызывает возникновение интегрального устойчивого чувства привязанности к ней. Показателем симпатии является отсутствие чувства одиночества, наличие друзей и приятелей, лиц, которые нравятся. Также о симпатии лиц пожилого возраста свидетельствует и их умение вызывать к себе симпатию, позитивное отношение (нравиться другим).

Чувство одиночества в пожилом возрасте является опасным, что свидетельствует о нарушении реальных связей и отношений внутреннего мира стареющей личности, отражает ее переживания своей отделенности, невостребованности, субъективной невозможности или нежелания иметь адекватный отклик со стороны других, быть принятым и признанным окружающими, что является опасным. Возникновение такого чувства в этом возрасте предопределяется личностными свойствами человека (заострением личностных черт, ростом чувства вины, склонностью к обвинению окружающих, неспособностью найти себя в изменившемся мире, найти адекватный смысл жизни). Чувство одиночества существенно не зависит от объема межличностных контактов, состояния психического здоровья, преобладающего эмоционального настроения.

Механизмами межличностного общения лиц пожилого возраста в контексте его познавательного компонента является рефлексия, взаимопонимание и децентрация. Рефлексия как механизм межличностного общения лиц пожилого возраста позволяет пожилому человеку во время общения познавать самого себя и одновременно понимать, и предвидеть, насколько собеседник понимает ее. Рефлексия возникает, когда пожилой человек анализирует саму ситуацию непосредственного взаимодействия с другим человеком, и особенно актуализируется при условии недостаточной успешности такого взаимодействия.

Психологические особенности пожилых людей, как фактора межличностного общения зависят от состояния их психики, а конкретно - от функционирования трех ее подсистем.

Так, например, если состояние первой, когнитивной подсистемы психики, а значит интеллектуальной сферы пожилого человека удовлетворительное, и у него сохранилась критичность мышления, то он больше способен анализировать различные явления, события, информацию, полученную из различных противоречивых источников и меньше склонен терпеть манипулирование от окружающих в процессе общения, чем пожилой человек, который критически мыслить не может. Чем менее нарушенными в позднем возрасте у человека являются свойства внимания и восприятия, тем больше особенностей поведения партнера она может заметить, что позволит ему лучше его понять.

Если вторая, регулятивная, подсистема психики, уже не полностью обеспечивает регуляцию деятельности и поведения личности, нарушено течение мотивационных, эмоционально-волевых процессов, то пожилой человек часто находится в негативных эмоциональных состояниях (особенно в тех, которые проявляются весьма активно, бурно). Чем более негативно он оценивает себя, тем меньше людей склонны с ним взаимодействовать, тем хуже развивается его межличностное общение. И наоборот: если у пожилого человека преобладают положительные стенические эмоции, он больше вызывает к себе привязанности и легче находит партнеров по общению.

Если третья, коммуникативная подсистема психики, обеспечивает передачу информации от одной личности к другой, координацию совместной деятельности, установление отношений между людьми, то межличностное общение человека преклонного возраста развивается более гармонично, он склонен договариваться, сотрудничать, идти на компромисс. При других условиях он уклоняется от взаимодействия или спорит, конфликтует.

Выводы. Следовательно, межличностное общение лиц пожилого возраста обусловлено совокупностью внешних и внутренних факторов, которые, соответственно, являются признаками окружающего пространства (природной, антропогенной, социальной среды), и обнаруживаются в биологических, социальных и психологических особенностях лиц пожилого возраста.

МЕТОД АРТ-ТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО РЕСУРСА СУБЪЕКТА НА ЭТАПЕ ПОЗДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Суханек В. И.

*магистрант кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеев В. И.*

Введение. Актуальность темы исследования связана с современными представлениями о непрерывности процесса развития в течение всей жизни. Возросший интерес к данной проблеме обусловлен увеличением продолжительности жизни и осознанием в обществе проблемы демографического старения населения. В настоящее время в социуме остро стоит вопрос о сохранении периода трудоспособности и социальной активности на этапе поздней зрелости для благополучной адаптации и развития личности, позволяющих сохранять автономию пожилого человека и обеспечивать диалог поколений. Увеличение экономической нагрузки на трудоспособное население усиливает ещё достаточно развитое в социуме негативное отношение к пожилым людям как ненужным обществу. В этой связи, особую значимость приобретает исследование вопроса развития личностных ресурсов развития, а также факторов и условий, способствующих или препятствующих этому процессу на этапе позднего онтогенеза. Решение этой проблемы определяет активность и

жизненную позицию субъекта на этапе поздней зрелости, позволяет сохранять независимость, контроль, самодетерминацию.

Цель и задачи исследований: выявление особенностей метода арт-терапии как средства развития личностного ресурса субъекта на этапе поздней зрелости.

Результаты исследований. Исследования проблемы личности на этапе поздней зрелости - чаще с опорой на арт-терапевтический метод как дополнительный - позволяют выявить возможности использования этого метода в геронтопсихологии. Так, в работах Е. М. Колпаковой, А. А. Филозопа и др. описывается эффективность использования арт-терапевтического метода как варианта психологической помощи, направленной на адаптацию включения в микро- и макросвязи в период позднего онтогенеза. Установлено, что достоинством арт-терапии в работе с людьми пожилого и старческого возраста можно считать возможность дифференцированно использовать различные арт-методы с учетом таких факторов, как морфофункциональные изменения, снижение когнитивных функций и ослабление соматического здоровья, специфичность стратегий адаптации, быстрая утомляемость, нарушения речи, снижение памяти и интеллекта, слабость сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата. В ходе творческой деятельности приобретается творческий опыт, способствующий осознанию себя в новой роли, психофункциональном статусе, своих реальных возможностей и перспектив, позволяющих сформировать чувство целостности и гармоничности настоящей и будущей жизни. Исследования Н. А. Ермак свидетельствуют о значимости для личности в период позднего онтогенеза наличия арт-образовательного пространства как фактора, изменяющего качество жизни людей пожилого возраста. Учёный отмечает, что развитие новых творческих навыков и умений способствует процессу художественного обучения и предоставляет возможность человеку на этапе поздней зрелости активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, расширять диапазон социального выбора. Новый опыт актуализирует процессы самореализации, саморазвития и самоактуализации, позволяет человеку включиться в активный диалог с искусством.

С целью развития личностного ресурса на этапе поздней зрелости были проанализированы возможности системного арт-терапевтического метода, который базируется на концепции личности как системе отношений с окружающей средой, рассматривающей человека как субъекта и творца культуры. При этом культура рассматривается на основе деятельностного и семиотического подходов, признающих способность личности к созданию и использованию символически знаковых комплексов, связывающих его с общественно-исторической практикой.

А. И. Копытин выделяет следующие принципы метода: использование элементов полимодальной терапии искусством, интерактивность, личностная ориентированность, учет биопсихосоциальной организации субъекта, наглядно-чувственный характер деятельности, ориентация на саморазвитие личности посредством творческой активности, привлечение и активизация групповых ресурсов (внешний ресурс).

Анализ отечественных и зарубежных исследований проблемы творчества периода поздней зрелости, активизации и использования творческого потенциала в психотерапевтической практике позволяет утверждать, что вопрос творческой продуктивности личности на этапе поздней зрелости не является однозначным. В исследованиях М. Д. Александровой показано, что для личности, увлечённой творчеством, типична широта интересов, динамичность, поиски нового, исключительно строгое отношение к себе, огромная работоспособность, отсутствие стереотипов и целеустремлённость. Кроме того, сама творческая деятельность для творческой личности является стимулом, обладающим огромной мотивирующей силой.

А. А. Бодалев, Е.Ф. Рыбалко считают, что ослабление творческой продуктивности в среднем и пожилом возрасте может быть связано со следующей группой факторов:

- социальные изменения и перемены в образе жизни, не благоприятствующие творческой работе на высшем уровне;

- личностные изменения, а именно: снижение уровня интеллекта и изменение структуры способностей, мотивационные сдвиги (редукция игровой мотивации, «мотивационный застой», преобладание беспокойства и тревожности над экспансией, тенденция к конформизму, авторитарности, консерватизму и гетерономной воле, сужение круга интересов, редукция их числа и изменение структуры (разобшествование);
- биологические изменения в организме, связанные с геронтогенезом (старением).

А. И. Копытин считает, что арт-терапия основана на стимуляции внутренних механизмах саморегуляции и, как следствие, мобилизации творческого потенциала личности. По мнению учёного, творческая деятельность может удовлетворять потребность субъекта в самоактуализации, реализации ресурсов и демонстрации собственного уникального способа бытия в мире.

Отдельные исследователи выявляют позитивное влияние творчества в арт-группе на самочувствие и самовосприятие пожилого человека, повышение его творческой активности, распространяющееся на все сферы жизни. Важно отметить, что психологическая группа как «общество в миниатюре», предоставляет личности в период поздней зрелости определённые возможности. Как считают Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Ж. М. Глозман, А. А. Филозоф, посредством совокупности групповых действий и интеракций, возникающих в процессе творческой деятельности, взаимоотношений и взаимодействий членов группы появляется возможность фацилитации и демонстрации жизненной компетентности в широком контексте бытия человека в мире. Совместное участие членов группы в художественной деятельности способствует созданию атмосферы доверия и взаимного принятия. Элементы совпадения в художественном творчестве членов группы могут ускорить развитие эмпатии и положительных чувств.

Выводы. Следовательно, арт-терапия давно зарекомендовала себя как эффективный метод работы с людьми с ограниченными возможностями, которые в силу физических или психических особенностей своего состояния зачастую социально дезадаптированы, ограничены в контактах. Это позволяет рассматривать арт-терапию как метод, который может учитывать специфику социальных и психовозрастных особенностей личности на этапе поздней зрелости с опорой на способность человека к творчеству как универсальную характеристику от природы.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ» В ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.04.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Раскалинос В.Н.

к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал)

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

raskalinos-2014@yandex.ru

Введение. Проблема эффективной подготовки обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование видится достаточно актуальной в современных условиях. Модернизация системы образования, поиск форм и методов реализации и реформирования ее содержания обуславливает разработку новых путей профессионального становления магистров психолого-педагогического образования, свободно владеющих профессиональными компетенциями. Подготовку обучающихся в данном случае целесообразно рассматривать как комплекс методов, направленных на формирование компетенций, определенных соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования.

Целью статьи определяем рассмотрение роли дисциплины «Теория и практика педагогического проектирования» в подготовке обучающихся по программам магистратуры направления «Психолого-педагогическое образование».

Результаты исследований. В процессе изучения дисциплины «Теория и практика педагогического проектирования» магистры, прежде всего, должны овладеть компетенциями, определяющими проектирование как область профессиональной деятельности специалиста. Среди таких компетенций предусмотрены как «обще профессиональные (способность проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности (ОПК-5); владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-6)), так и профессиональные (способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с обучающимися на основе результатов диагностики психического развития обучающихся (ПК-3); способность создавать систему проектно-исследовательской деятельности обучающихся как в групповом, так и индивидуальном варианте (ПК-12); способность проектировать профилактические и коррекционно развивающие программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ПК-14); способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья на основе результатов диагностики (ПК-15); готовность использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной деятельности (ПК-23); способность проектировать и реализовывать образовательные и оздоровительные программы развития детей младшего возраста для организаций, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-28); способность выделять научную исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения (ПК-41))». Формирование вышеперечисленных компетенций и определяет содержание учебной дисциплины. Для формирования указанных компетенций в программу курса включаются такие смысловые модули, как: «Теоретические основы проектирования», «Практика педагогического проектирования». Таким образом, дисциплина «Теория и практика педагогического проектирования» содержательно взаимосвязана с дисциплинами «Проектирование и экспертиза образовательных систем», «Психолого-педагогическая диагностика в образовании», «Организация профессиональной деятельности психолого-педагогического направления».

С учетом требований образовательного стандарта изложение учебной дисциплины предусматривает ознакомление обучающихся с теоретическими основами педагогического проектирования, субъектами, объектами и этапами проектирования, требованиями и логикой проектирования, с методами и технологиями проектировочной деятельности, а также со спецификой проектирования коррекционных, профориентационных, образовательных и оздоровительных программ, необходимостью учета результатов диагностики.

Лекционная составляющая курса предоставляет возможность сформировать основы целостной системы научных знаний и представлений об особенностях проектирования как неотъемлемой части профессиональной деятельности. Лекционные занятия предусматривают развитие самостоятельной активности обучающихся, их инициативности, актуализацию критичности, содействие становлению активной личностной позиции.

Особая роль принадлежит практическим занятиям, поскольку именно в процессе непосредственной практической деятельности у обучающихся формируются способность и готовность к профессиональной деятельности, совершенствуется логическое мышление, создаются условия для развития профессиональной рефлексии. Содержание, характер и уровень их сложности определяется рабочей программой учебной дисциплины в количестве часов, предусмотренных учебным планом. Именно этот вид аудиторных занятий создает своеобразную площадку для опыта проектирования содержания образовательных,

оздоровительных, коррекционных и профориентационных программ, апробирования методов и технологий проектирования. На практических занятиях востребованы методы и приемы активизации познавательной деятельности обучающихся, среди которых семинары-конференции, деловые игры, мозговой штурм, моделирование профессиональных ситуаций, также важна работа в подгруппах, триадах, диадах.

Самостоятельная работа в рамках данного предмета направлена на формирование опыта создания педагогических проектов. При подготовке ее учебно-методического обеспечения необходимо учитывать специфику вида профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник.

Выводы. Таким образом, разработка четко структурированной программы дисциплины, содержательного и лаконичного лекционного курса, продуманного блока практических занятий, рекомендаций по выполнению самостоятельной работы и соответствующего учебно-методического обеспечения дисциплины содействуют успешному формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся в области педагогического проектирования.

ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Фадеев В.И.

*к.психол.н., доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ*

Введение. Успех процесса социализации личности ученика, одаренного в частности, зависит как от ряда объективных, так и субъективных обстоятельств, условий, которые тесно взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Хотя при осуществлении социализирующего процесса мы должны учитывать тот факт, что образование и социально-воспитательная деятельность как терминальная ценность, которая имеет социокультурную и личностную привлекательность, отошли на достаточно отдаленную позицию. Личностно ориентированное воспитание одаренной личности рассматривается нами как процесс психолого-педагогической помощи учащемуся в отношении к его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненного самоопределения.

Цель и задачи исследований: выявление особенностей факторов социализации одаренных детей.

Результаты исследований. Процесс социализации личности происходит не только под влиянием общества, или средств массовой коммуникации, но и под влиянием микросоциума, в котором происходит общение с людьми, которые находятся рядом. Причем социализация как процесс может ускоряться или приостанавливаться. Это зависит как от самого индивида, так и от многих факторов, влияющих на него. Конечно, эти факторы рассматривались многими учеными, в частности А.Мудриком была предложена их классификация: макро-, меза и микрофакторов. Не уменьшая значения каждого из названных выше факторов, мы считаем уместным подчеркнуть, что в процессе социализации, одним из немаловажных факторов становятся образовательные организации, в которых происходит направленная, контролируемая социализация личности.

Мы считаем, что социализации одаренной личности в условиях общеобразовательного учебного заведения можно рассматривать как процесс создания таких оптимальных условий (социально-экономических, социокультурных, образовательных, социально-бытовых), которые в совокупности способствуют самовоспитанию, самосовершенствованию личности, стимулируют ученика формировать в себе желаемые ним и обществом социально значимые качества.

Развитие личности ученика – это и процесс, и результат, и условие его социализации. Как процесс взаимодействия природных (генетических) задатков, социального и всего

прочего окружающей среды, процесс воспитания в широком смысле слова, развитие личности школьника является постоянным. Таким образом, главным результатом работы педагогического коллектива должен быть достаточно высокий уровень подготовки выпускника к реальной жизни, что, прежде всего, предусматривает овладение учащимися широкой информацией об окружающей среде, социальными навыками и практическими умениями, что и обеспечивает ему индивидуальную социальную адаптацию в условиях меняющегося общества и высокую социальную мобильность, его способность к возможным быстрым изменениям, готовность к выполнению социально-значимых ролей.

Социальная адаптация учащихся как составляющая социализации одновременно предполагает и способность к изменениям, что происходит в индивидуальных ориентациях, а это требует серьезной работы педагогов над развитием у учащихся способностей и склонностей к самоорганизации, к созидательной деятельности, умение отстаивать свои права через овладение высоким уровнем правовой и морально-социальной культуры.

Именно учебно-воспитательная среда учебного заведения является тем социумом, в котором процесс социализации одаренных учащихся может быть эффективным, поскольку он ориентирован на создание благоприятных возможностей для самосовершенствования, самореализации, развития личности, полноценной, гуманной микросреды, где осуществляется интеллектуальное становление одаренных учащихся.

Динамизм, мобильность и гибкость системы среднего образования во многом связаны не только с формированием междисциплинарных связей, с процессами дифференциации и интеграции знаний, их системным характером, но и с созданием социально-педагогических условий для развития социальной личности в подсистеме внеучебной деятельности учащихся общеобразовательного учебного заведения.

Для побуждения к самосовершенствованию, самовоспитанию, самообразованию необходимо:

- активизировать их интерес и внутреннюю потребность к самосовершенствованию;
- обеспечить их необходимой теоретической информацией;
- помочь им овладевать приемами и методами самосовершенствования, в частности методикой аутогенной тренировки;
- сформировать у учащихся умения и навыки по контролю своего психофизического состояния, уровня знаний, воспитанности и научить их подбирать приемы и средства для дальнейшей корректировки собственного поведения.

Успех творческого развития в социализирующем процессе при этом зависит как от ряда объективных, так и субъективных обстоятельств. Последние характеризуются общей направленностью личности, ее стремлением к самоутверждению, самореализации, специфическими интересами и особенностями, и индивидуальным опытом.

Названные личностные показатели обусловлены, с одной стороны, индивидуальной потребностью в образовании, реализация которой - свобода деятельности личности, основанной на ее активности и выборе; с другой - социокультурной ситуацией в обществе, которая влияет на социальную роль каждого из учеников и тому подобное.

Система учебно-воспитательной работы общеобразовательного учреждения представляет собой единство взаимосвязанных и взаимообусловленных целей, деятельности по ее реализации, принципов и критериев эффективности учебно-воспитательной работы, адекватных организационных форм социально-педагогической работы, системы субъект-субъектного взаимодействия, направленных на формирование одаренности ученика, развитие его творческого потенциала.

Одаренные дети, которые, как правило, склонны к принятию оригинальных решений, находятся как можно чаще в плену своих образов, решают творчески и каждый раз по-новому подавляющее большинство учебных, интеллектуально-познавательных задач, а также пытаются оригинально решать бытовые и социальные вопросы. Их творчество в этих случаях натывается на каноны, традиции, которые им бывает трудно преодолеть. Появляются конфликты, напряжение в межличностных отношениях, и учитель вынужден

брать на себя ответственность, чтобы в учебно-воспитательном среде установить согласие, взаимопонимание, а у одаренных учеников формировать соответствующий социальный выбор путем усвоения знаний об особенностях социальных условий.

Выводы. Следовательно, сказанное в своей совокупности позволяет предположить, что успех социализации одаренного ученика зависит от: социального воспитания, как процесса социально управляемого; использования как творческого потенциала педагогических средств и методов в образовательно-воспитательном процессе, так и творческого потенциала самих учащихся; оказания социально-педагогической и социально-психологической помощи, направленной на развитие духовно-ценностных ориентаций, знаний, способностей, моделей поведения.

КРИТЕРИИ И ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Челоусова К. В.

*студентка кафедры психологии и социальной педагогики Евпаторийского института
социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
научный руководитель: к.п.н., доцент Фадеева М. В.*

Введение. В настоящее время проблема выделения критериев и параметров оценки эффективности инклюзивной практики является достаточно актуальной. Это обусловлено тем, что инклюзивное образование, как процесс, является разносторонним, многофакторным и состоит из множества компонентов, вследствие чего возникает объективная потребность в анализе его развития, результативности и успешности. На достижение этих целей и направлен мониторинг, который служит задачам информационного обеспечения управления процессом развития инклюзивного образования, что позволяет спрогнозировать его дальнейшую судьбу, вовремя решить обнаруженные проблемы, а также вывести возможные методические рекомендации по улучшению сложившейся ситуации инклюзивного образования в исследуемом образовательном учреждении.

Проблема критериев и параметров оценки эффективности инклюзивной практики отражена в трудах таких ученых как С. А. Иванов, А. Н. Майоров, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова Е. В. Попова и др.

Цель исследования: анализ проблемы мониторинга и вопроса критериев и оценки эффективности инклюзивной практики в инклюзивном образовательном учреждении.

Задачи исследования: проанализировать понятие «мониторинг» и требования к организации мониторинга в инклюзивном образовательном учреждении; изучить цели инклюзивного образования и критерии их достижения.

Методы исследования: теоретические – анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. По мнению Э. Ф. Зеера под мониторингом понимается процесс отслеживания состояния объекта с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей.

В образовании, по мнению А. Н. Майорова, мониторинг выступает как система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития.

В условиях инклюзивного образования в задачи мониторинга входит наблюдение за: динамикой численности обучающихся, которым необходимо создание специальных условий для освоения образовательной программы; ростом или снижением количества обучающихся,

не освоивших основную образовательную программу; положением образовательной среды в инклюзивном образовательном учреждении; готовностью, профессионализмом и уровнем компетентности педагогов в сфере инклюзии; мнением родителей, педагогов и администрации инклюзивного образовательного учреждения по поводу внедрения и развития инклюзивного образования; мобилизованностью образовательного учреждения к осуществлению практики включающего образования; сложностями и трудностями педагогов при организации учебно-воспитательного процесса и взаимодействию с родителями;

Мониторинг имеет ряд обязательных требований, которые могут обеспечить высокую достоверность данной процедуры, к которым относятся: объективность, точность, полнота и достоверность информации, структурированность, оперативность, доступность.

Программа мониторингового исследования создана для выполнения трех основных функций: методологической, методической, организационной и включает в себя следующие этапы:

I этап – подготовительный: выяснение запроса органов управления образованием в информации, формулирование проблемы, постановка объекта и предмета исследования, составление целей и задач, обоснование выборки и показателей мониторинга, подбор и научное обоснование применяемых методов и методик, уточнение процедуры проведения и разработка инструкции проведения мониторинга, создание компьютерной методики для обработки результатов, согласование сроков и графиков работ;

II этап – пилотное проведение мониторинга на небольшой выборке, обработка и анализ данных, корректировка содержания анкет, методик и инструкций;

III этап – организация полноценного мониторинга, сбор первичных эмпирических данных по всей выборке;

IV этап – обработка и анализ информации: обработка информационного материала, обсуждение полученных результатов, создание аналитической справки;

V этап – подготовка отчета о мониторинговом исследовании и его презентация.

Проведение мониторинга в инклюзивном образовательном учреждении предваряет определение критериев и показателей эффективности педагогического процесса.

Общими критериями эффективности инклюзивного образования являются: усвоение учениками с ОВЗ основной образовательной программы; отсутствие пропусков уроков без уважительной причины; улучшение состояния здоровья; общение детей с отклонениями в развитии со сверстниками, инициативность в сфере дополнительного образования; заинтересованность со стороны родителей и лиц, их заменяющих; активность детей в жизни класса и образовательного учреждения.

Среди критериев эффективности технологий, применяемых в инклюзивном образовании можно выделить:

1) критерии оценки эффективности технологии адаптации ребенка к новой образовательной ступени: создание положительного психологического климата в образовательном учреждении, классе, коллективе педагогов; повышение уровня педагогического профессионализма в сфере инклюзивного образования; налаживание эмоциональных контактов и взаимодействия с обучающимися;

2) критерии оценки эффективности технологии сопровождения педагога: повышение ответственности, знаний, педагогической компетенции, удовлетворенности своим родом деятельности, в данном случае – работой с детьми с ОВЗ, улучшение умений взаимодействия с детьми с ОВЗ и их родителями;

3) критерии оценки эффективности технологии помощи ребенку в процессе обучения: повышение учебной мотивации, улучшение академических знаний учеников, повышение вовлеченности в учебную образовательную программу;

4) критерии оценки эффективности технологии взаимодействия с семьей: повышение уровня знаний родителей о психофизиологических особенностях их детей, высокий уровень включенности и заинтересованности в школьную жизнь ребенка с ОВЗ, налаживание социальных контактов ребенка, развитие его социальных контактов;

5) критерии оценки эффективности технологии воспитания личности: успешная адаптация и социализация ребенка, высокий уровень его саморазвития, участия в общественных делах, мероприятиях, повышение компетентности родителей в воспитании ребенка с ВОЗ.

Выводы. Таким образом, мониторинговая деятельность в инклюзивном образовательном учреждении ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития. Мониторинг должен быть четко спланированным, объективным, оперативным и доступным. Критерии и показатели эффективности педагогического процесса четко сопоставляются с основными целями инклюзивного образования и преследуют их.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Познеева О.В.

*магистрант кафедры социальной педагогики и психологии
Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
научный руководитель: к.психол.н., доцент Фадеев В.И.*

Введение. Одна из важнейших задач образовательных учреждений, которая определена в «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года», это «...формирование гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда». Для каждого обучающегося учреждений профессионального образования важным является формирование навыков успешной адаптации и профессиональной мобильности, налаживание продуктивного взаимодействия с работодателями и эффективной социализации в обществе важно, но особое значение это имеет для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Цель и задачи исследований: выявить особенности развития творческих способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты исследований. Наравне со здоровыми детьми, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, имеют способности к творческой деятельности. Однако для того, чтобы развивать такие способности, им необходима специальная помощь.

Одним из первых этапов развития способностей и талантов детей с ОВЗ является их вовлечение в творческую деятельность. Это дает возможность оптимизировать пути решения проблем укрепления физического и психического здоровья таких детей, помогает им избавиться от комплекса неполноценности, укрепляет их психоэмоциональное состояние и способствует полноценному развитию. Это стимулирует дальнейшее развитие одаренности и способностей обучающихся с ОВЗ. При этом, вид творчества, которым занимается ребенок может быть различным, что зависит от склонностей ребенка. Важно, что ребенок с ОВЗ может избрать тот вид творчества, который ему подходит из всего списка предложений.

Основная задача учителей, который взаимодействуют с детьми с ОВЗ – это создать необходимые условия, в которых любой обучающийся, несмотря на его уровень интеллектуального и физического развития, мог бы развивать задатки, которые даны ему от природы [2]. Инвалидность не может быть причиной исключения ребенка из жизни.

Психолог, придерживающийся идей психоанализа А. Адлер, который в последствии основал новое направление в психологической науке – индивидуальная психология, говорил о том, что одной из главных движущих сил развития личности является стремление к преодолению чувства собственной неполноценности и незащищенности, оно появляется у ребенка сразу после рождения, поскольку он беспомощен и полностью зависит от взрослого.

Следовательно, главной целью развития человека становится преодоление собственной беспомощности. Данная задача может решаться двумя путями, если мы говорим о благополучном развитии: первый путь – это компенсация своего дефекта или неполноценности, второй путь – это сверхкомпенсация – означает, что личность добивается наибольшего успеха в той отрасли, которая, вроде бы, должна быть закрыта для него из-за особенностей его нарушений. И именно творчество является одним из важных элементов для реализации этих условий.

Вторым этапом развития способностей и талантов детей с ОВЗ является создание ситуации успеха, которая чрезвычайно важна как для здоровых детей, и, тем более, для детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку созданием ситуации успеха можно воспитать и перевоспитать любого обучающегося. Однако, если в учебе не каждый может себя проявить, то в творчестве это может сделать практически любой обучающийся.

Необходимо, чтобы дети, у которых есть проблемы со здоровьем смогли провести оценку не только своего труда, своего неумения что-либо выполнять, но и оценить таким же образом своих сверстников, таким образом у них снизиться неуверенность и тревожность.

Третьим этапом является психолого-педагогическая поддержка родителей, которые занимаются воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья. Такой психолого-педагогической поддержкой является система мер, которая направлена на:

- безусловное принятие, т.е. принятие ребенка таким, какой он есть;
- уменьшение эмоционального стресса, связанного в связи с болезнью ребенка;
- становление уверенности родителей в возможностях ребенка;
- развитие у родителей адекватного отношения к ребенку;
- закрепление адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания;
- формирование позитивных образов общения в семье, решение конфликтных ситуаций.

Довольно часто складывается ситуация, что родители детей с ОВЗ слишком опекают ребенка, стремятся оградить его от трудностей и неудач, отделяют от реальной жизни. Итогом этого может быть формирование у ребенка так называемой «выученной беспомощности». Данный стиль воспитания, который еще носит название «гиперопека» может привести к противоположному результату – ребенок в будущем, когда будет сталкиваться с любым затруднением или сложность в деятельности может говорить: «Нет, я не смогу, у меня не получится». Это является существенной причиной отклонений в поведении ребенка и блокирует раскрытие его талантов и ограничивает развитие. Следовательно, семейное воспитание с детьми с ОВЗ, должно проводиться в сочетании помощи ему и поощрения его самостоятельности в выполнении любых, даже самых простых дел. Необходимо налаживать общение с ребенком, обогащать его деятельность и, в разумных пределах, требовать от него результата.

Выводы. Следовательно, необходимо создать все условия, способствующие раскрытию и реализации потенциальных возможностей каждого человека: небольшая наполняемость классов; содержание воспитания, способствующее разностороннему воздействию на людей и включение их в разнообразные виды деятельности; многообразие форм воспитания и обучения (индивидуальные, групповые, фронтальные); участие в работе с обучающимся широкого круга специалистов (логопеда, психолога, медицинского персонала, учителя–дефектолога, учителя лечебной физической культуры, ритмики, музыки), что позволяет добиться индивидуального подхода к каждому обучающемуся. При этом особое внимание, следует обратить на создание благоприятного психологического климата в процессе развития и обучения, отношений взаимного доверия и уважения между педагогом и учащимися, атмосферы предотвращения психотравмирующих ситуаций в коллективе.

КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ТРУДНОВОСПИТУЕМЫХ ПОДРОСТКОВ

Эмир-Аметова Э.Р.

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

научный руководитель: к.п.н., доц. Раскалинос В.Н.

emine_emirametova@mail.ru

Введение. Подростки являются наиболее динамичной социальной группой, быстро воспринимающей общественные изменения, в том числе и деструктивные. Они, в силу своего малого жизненного опыта, неразвитой критичности мышления легко поддаются пагубному влиянию социума, усваивают негативные тенденции, распространенные в детско-подростковой среде, что является одной из основных причин роста числа трудновоспитуемых подростков. Поэтому одним из важнейших направлений работы социального педагога на данном этапе развития нашего общества является коррекция поведения данной категории детей.

Цель и задачи исследований. Целью исследования является рассмотрение особенностей коррекции поведения трудновоспитуемых подростков. Для реализации данной цели были выдвинуты следующие задачи: дать определение понятию «трудновоспитуемые дети»; охарактеризовать проявления нарушений поведения у данной категории; описать программу коррекции поведения у трудновоспитуемых подростков.

Методика исследований. Анализ научно-методической литературы по социальной и коррекционной педагогике, систематизация полученной информации, ознакомление с передовым педагогическим опытом.

Результаты исследований. Согласно М.А. Ковальчуку, трудновоспитуемыми являются дети, чье поведение не соответствует общепринятым стандартам и нормам. Данная категория детей, с точки зрения Ю.В. Васильковой – «нарушает в школе дисциплину и порядок, конфликтует с учителями, со сверстниками, с родителями и окружающими». Среди основных нарушений поведения у трудновоспитуемых подростков можно выделить следующие: склонность к преодолению норм и правил, агрессивное, конфликтное поведение, склонность к риску и выраженная потребность в острых ощущениях, склонность решать проблемы посредством насилия, отсутствие контроля над собой и нонконформистские установки. Такое поведение, по мнению В.П. Кащенко, является результатом отсутствия правильного воспитания, которое влечет за собой развитие тех или иных отклонений в развитии ребенка. Подросток с неправильным поведением это, прежде всего, подросток, имеющий искаженные социальные установки. Поэтому одной из главных задач социального педагога является коррекция имеющихся нарушений и формирование и развитие социально одобряемых форм/образов поведения.

Так, для решения данной задачи нами была разработана программа занятий для коррекции поведения трудновоспитуемых подростков. Данная программа рассчитана на месяц, занятия проводятся 2 раза в неделю, продолжительность каждого из них 45 минут. Формы организации занятий: тренинговое занятие, индивидуальная консультация, игра, лекция. Приведем пример занятий, которые входят в программу коррекции поведения трудновоспитуемых подростков:

Занятие 1. «Мы начинаем». **Цель:** знакомство, снятие коммуникативных барьеров, сплочение коллектива.

Содержание: 1. «Охота на лис»; 2. «Напряжение – расслабление»; 3. «Кенгуру»; 4. «Угадай настроение»; 5. «Свечки на торте».

Занятие 2. «Приемы саморегуляции». **Цель:** обучение приемам саморегуляции.

Содержание: 1. «Два барана»; 2. «Успокаивающее дыхание»; 3. «Очистительное дыхание»; 4. «Мой огонёк»; 5. «Скульптура чувств».

Занятие 3. «Конфликт – это не выход». Цель: ознакомление с сутью конфликта и способами его решения.

Содержание: 1. «Напряжение – расслабление»; 2. Мозговой штурм «Что такое конфликт?»; 3. «Веревка»; 4. «Виды конфликтов и способы их разрешения»; 5. «Огонь – лед».

Занятие 4. «Конфликт – это не выход 2». Цель: ознакомление с сутью конфликта и способами его решения.

Содержание: 1. «Подарок»; 2. «Толкалки»; 3. «Датский бокс»; 4. «Смена акцентов»; 5. «Комплимент».

Занятие 5. «Избавляемся от агрессии». Цель: конструктивный выход агрессии.

Содержание: 1. Мини-лекция «Что такое агрессивность»; 2. «Обзывалки»; 3. «Медитация»; 4. «Маленькое привидение»; 5. «Куда уходит злость».

Занятие 6. ««Контролируем поведение». Цель: развитие контроля над своим поведением.

Содержание: 1. «Противоположные движения»; 2. «Саймон сказал»; 3. «Спящие львы»; 4. «Запретные слова»; 5. Упражнение «Умей держать удар».

Занятие 7. ««Контролируем поведение». Цель: развитие навыков управления собственным поведением.

Содержание: Закрепление пройденного и повтор упражнений, вызвавших затруднения у испытуемых.

В ходе реализации программы подростки познакомятся с различными техниками саморегуляции, с приемами снятия эмоционального напряжения, изучат методы регулирования и контроля собственного поведения; освоят способы продуктивного выражения агрессии и злости, способы конструктивного решения конфликтов.

Выводы. Различные нарушения поведения у подростков являются результатом неправильного воспитания, недостаточного овладения ребенком положительного социального опыта, неверные выводы в результате непосредственного наблюдения за поведением взаимодействием окружающих. Коррекция поведения трудновоспитуемых подростков является одной из основных функций деятельности социального педагога. Реализация данной функции может осуществляться через разработанную нами программу, в которую входят различные тренинговые упражнения, игры, дискуссии, аутотренинги, приемы саморегуляции и дыхательные упражнения, направленные на формирование у подростков форм поведения, соответствующим общепринятым нормам.

ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Османова Л.А.

студентка 4 курса кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: ассистент кафедры социальной педагогики и психологии
Безносук Е. В.

Введение. На сегодняшний день одним из важнейших институтов социализации является школа, где происходит не только интеллектуальное, но и духовно-нравственное развитие личности ребенка. Внедрение в образовательную практику Российской Федерации Федерального государственного образовательного стандарта повлияло на процесс усиления внимания к проблемам адаптации и совершенствованию форм и методов работы по профилактике дезадаптации среди обучающихся. На формирование школьной дезадаптации в современных условиях оказывает влияние неуспеваемость в сфере обучения в связи с неразрешимым для ребенка конфликтом между требованиями образовательной сферы и его психофизическим состоянием, недостаточность интеллектуального и психомоторного развития ребенка, слабая подготовка к школьной программе. Именно поэтому возникает

необходимость детального изучения феномена школьной дезадаптации как социально-педагогической проблемы.

Проблема школьной дезадаптации изучена в трудах таких исследователей как П. П. Балашов, П. В. Безменов, О. С. Богданова, Н. В. Вострокнутов, А. Н. Винокуров, Н. Н. Заваденко, О. Н. Истратова, А. А. Кашникова, Г. Ф. Кумарина, В. Е. Каган, Н. Г. Лусканова, Е. В. Новикова, Е. Ю. Петрова, А. В. Потапова, Л. С. Рычкова И. Н. Татарова, И. К. Шац.

Цель исследования: анализ феномена школьной дезадаптации как социально-педагогической проблемы.

Задачи: раскрыть теоретический аспект проблемы школьной дезадаптации в контексте социально-педагогической практики.

В ходе исследования были применены такие **методы**, как анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследования. Проблема школьной дезадаптации для отечественной и зарубежной науки не является новой и уникальной, однако в современных условиях она приобрела новое содержание в силу существенного изменения социальной ситуации развития, детей всех возрастов вследствие глобальных социально-экономических, демографических и информационно-технологических изменений, происходящих в обществе.

По мнению В. С. Мухина, готовность ребенка к школе определяется как совокупность трех взаимосвязанных компонентов: физическая готовность (состояние здоровья и физического развития ребенка к началу систематического обучения), интеллектуальная готовность (состояние сенсорного развития, развитие образных представлений, ряда психических процессов, умственного и речевого развития), личностная готовность (способность ребенка ориентироваться в окружающей среде, запас знаний, отношение к школе, самостоятельность, активность, инициативность и развитие коммуникативных способностей).

Автор также отмечает, что нарушение, или недостаточная сформированность данных компонентов готовности приводит к такому явлению как школьная дезадаптация. Таким образом, если ребенок не смог адаптироваться к образовательному учреждению, к учебной программе, предметам, не смог наладить взаимоотношения с педагогами и сверстниками, то, в последствии, у него может сформироваться школьная дезадаптация.

А. Я. Варламова определяет школьную дезадаптацию, как невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует. Чаще всего, школьная дезадаптация, связанная с учебной деятельностью, проявляется в нарушениях правил поведения, взаимоотношений в рамках учебных заведений, а также в серьезных затруднениях при усвоении учебного материала, слабой реализации творческого и интеллектуального потенциала.

По мнению А.А. Северного, школьная дезадаптация – это сложное социально-личностное явление, являющееся результатом нарушенного взаимодействия личности школьника и среды, основными причинами которого являются:

- недостаточный уровень мотивации к школьному обучению;
- несформированность элементов и навыков учебной деятельности;
- неспособность произвольной регуляции поведения и внимания;
- неспособность приспособиться к темпу школьной жизни в связи с соматическими проблемами, задержкой физического развития, нарушениями в работе анализаторов;
- нарушения в сфере взаимоотношений «педагог – учитель»;
- неправильная организация учебного процесса;
- негуманный характер обучения в школе;
- личностные особенности и качества педагога и администрации учебного заведения;
- особенности межличностных взаимоотношений в коллективе;

– низкий уровень общей культуры педагога.

В контексте социально-педагогической практики особое внимание вопросу школьной дезадаптации уделяется также в связи с тем, что школа выступает одним из главных институтов социализации личности, выполняющим следующие важные функции: эмансипации ребенка от первичной зависимости от родителей и других родственников; усвоения общественных ценностей и норм на уровне социальных стандартов: нормы школьной жизни соответствуют нормам жизни в обществе, что способствует включению ребенка в систему общественных отношений; функция социальной дифференциации детей в свете их достижений.

Также в социально-педагогической науке среди причин школьной дезадаптации выделяется неблагоприятная семейная обстановка, применение педагогически нецелесообразных методов обучения и воспитания ребенка, низкая социально-педагогическая компетентность родителей, неправильно спланированный режим дня для ребенка.

Выводы. Таким образом, школьная дезадаптация является сложным явлением, формирующимся под влиянием различных факторов и требующим пристального внимания со стороны родителей, педагогов и сотрудников социально-психологической службы школы. Деструктивное влияние школьной дезадаптации на развитие и формирование личности ребенка, а также на процесс социализации подтверждает необходимость комплексной работы по преодолению причин и последствий школьной дезадаптации, особая роль при этом отводится социальному педагогу, который в силу своих функциональных обязанностей и компетентности может помочь ребенку в процессе адаптации к школьной жизни, налаживанию положительных межличностных взаимоотношений, повышению социометрического статуса обучающихся, усвоению норм и правил школьной жизни, а также способен повысить педагогическую компетентность родителей и учителей по сопровождению процесса адаптации обучающихся и профилактике школьной дезадаптации.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕЙ

Куроедова Т.А.

студентка 4 курса кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: ассистент кафедры социальной педагогики и психологии
Безносюк Е.В.

Введение. Общественно-экономические перемены и кризисные явления последних лет, оказали существенное влияние на все без исключения стороны существования общества. Одним из основных результатов перемен стало усугубление общественных трудностей и осложнений в жизни российской семьи. За последние годы значительно возросло количество разводов, что способствовало появлению такой социальной категории как «неполная семья». На сегодняшний день число одиноких матерей и отцов, упорно растет в связи с чем возникает необходимость детального изучения основных трудностей и проблем таких семей, разработке эффективных форм и методов работы по их преодолению. Актуальность изучения влияния неполной семьи на развитие и становление личности ребенка обусловлена в первую очередь тем, что семья является одним из самых главных институтов социализации и негативные воспитательные последствия будут появляться в виде различных отклонений в поведении детей, нарушении их личностного и психического развития. Именно поэтому особое внимание в профессиональной деятельности социального педагога уделяется вопросу выявления проблем неполных семей, повышению их педагогической компетентности и

воспитательного потенциала, контроля за реализацией прав и гарантий неполной семьи, а также совершенствованию механизмов социально-педагогического сопровождения неполных семей.

Проблема неполных семей рассматривается в научных исследованиях таких ученых как Бреева Е. Б., Гурко Т. А., Дементьева И. Ф., Зубарева Н. Н., Калабихина И. Е., Костенко М. А., Кочубей Б. И., Лунякова Л. Г., Петрова Ю. В.

Цель исследования: проанализировать особенности работы социального педагога с неполными семьями.

Задачи исследования: рассмотреть понятие «неполная семья»; раскрыть особенности социально-педагогической деятельности с неполной семьей.

Методы исследования: теоретические – анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований: По мнению Марковича Д. Ж. под семьей понимается **исторически-конкретная система взаимоотношений между супругами, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта, эмоциональной связью и взаимными моральными обязательствами.** Семья представляет собой организованную социальную группу, в которой разворачиваются основные процессы человеческой жизни и которая настолько связана с жизнью каждого индивида, что накладывает отпечаток на все его развитие.

Гребенникова И. В. В своих исследованиях отмечает, что неполной семьей считается такая, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Неполная семья образуется вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей или раздельного их проживания вследствие чего выделяются основные типы неполных семей: осиротевшая, внебрачная, разведенная, распавшаяся.

Гурко Т. А. в своих работах рассматривает такие проблемы неполных семей как: социально-психологические, экономические, бытовые, педагогические, медицинские проблемы. К основным воспитательным трудностям неполных семей автор относит: недостаточное воспитательное влияние на ребенка внутри семьи; односторонность воспитательного воздействия; проявление неуравновешенности родительских чувств; высокая вероятность формирования в сознании ребенка представлений о собственной неполноценности.

К основным целям социально-педагогической деятельности в работе с неполной семьей можно отнести: поддержание стабильности неполной семьи, социальное развитие неполной семьи и ее членов, профилактические меры различного характера, направленные на предотвращение возникновения неполных семей.

Формы работы социального педагога с неполной семьей подразделяются на такие виды как: индивидуальная и групповая, включающие следующие направления: диагностическое, коррекционно-развивающее (родительские собрания, тренинговые занятия, организация групп взаимопомощи, тематические семинары, круглые столы), обучающее (патронаж, консультирование, беседы).

В работе с неполными семьями социальный педагог должен придерживаться таких основных принципов как: адресность, добровольность, доступность, конфиденциальность, профилактическая направленность, приоритетность предоставления социальных услуг несовершеннолетним, находящимся в трудной жизненной ситуации.

В научной литературе также выделяются несколько моделей, которые может применять социальный педагог в своей работе с неполной семьей: педагогическая, социальная, психологическая, диагностическая, медицинская.

Таким образом, важными задачами социального педагога в работе с неполными семьями являются: оказание помощи родителям в компенсировании отсутствия внимания ребенку его общения с отдельно проживающим родителем; целесообразная организация жизнедеятельности детей в семье, использование воспитательных возможностей друзей семьи, педагогов в школе, руководителей кружков по творческим интересам, тренеров и др..

В основе успеха решения проблем неполных семей многое зависит от взаимодействия, взаимного доверия, понимания и соблюдения основных принципов, между социальным педагогом и семьей, которая нуждается в помощи.

Выводы. Таким образом, отсутствие одного из родителей в неполной семье является одной из главных причин трудностей в воспитании детей и формирования их личности. Среди основных проблем, возникающих в неполных семьях можно выделить: социально-психологические, экономические, педагогические, бытовые и медицинские. Социально-педагогическая деятельность в работе с неполной семьей направлена в первую очередь на оказание посреднической, консультационной, юридической, психолого-педагогической, моральной, эмоциональной и информационной помощи и поддержки, которая может осуществляться в форме индивидуальной или групповой работы.

ПОНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Безносюк Е.В.

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

Введение. На современном этапе реформирования и модернизации системы образования Российской Федерации значительно повысился интерес не только к проблемам развития теории и практики социально-педагогической деятельности, но и к личности самого профессионала. В данном контексте особую актуальность приобретают проблемы развития профессионального мастерства социальных педагогов, расширения кадрового потенциала специалистов социально-педагогической сферы и путей его совершенствования, что является неотъемлемыми компонентами профессионализма. В связи с этим возникает необходимость детального изучения понятия «профессионализм», его основных составляющих в контексте социально-педагогической деятельности.

Проблема профессионального становления специалиста, развития профессионализма была рассмотрена в работах В. Г. Бочаровой, Н. С. Давакина, И. А. Зимней, А. И. Ляшенко, В. А. Сластенина, Л. В. Топчий, Н. Б. Шмелевой, Е. А. Яблоковой.

Цель исследования: рассмотреть сущность понятия «профессионализм» в контексте социально-педагогической деятельности.

Задачи исследования: раскрыть понятие «профессионализм», обосновать актуальность данного вопроса в социально-педагогической теории и практике.

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

Результаты исследований. Термин «профессионализм» впервые был применен в США и странах Западной Европы. В начале 90-х гг. данное понятие привлекает внимание таких отечественных авторов как И. А. Зимняя, Н. Б. Шмелева, Е. А. Яблокова, каждый из которых в своих исследованиях обосновывает его содержательный компонент.

На основе анализа литературных источников можно сделать обобщенный вывод о сущности понятия «профессионализм» с точки зрения разных научных подходов:

– в социологии среди аспектов профессионализма в социально-педагогической деятельности выделяют: профессиональные ценности, способы социально-педагогического воздействия, профессиональное призвание, мотивацию к профессиональной деятельности социального педагога, профессиональную подготовку, мастерство, культуру, квалификацию;

– в психологической науке выделяют три компонента профессионализма: профессионализм деятельностный, личностный, профессионализм относительно других, а также обозначаются основные критерии определения уровня профессионализма: объективные (количество и качество произведенной продукции, производительность труда и др.) и субъективные (профессионально важные качества, знания, умения и навыки, профессиональная мотивация, самооценка, уровень

притязаний, стрессоустойчивость, специфика профессионального взаимодействия). Ю. П. Поваренков, в контексте психологического подхода выделил в качестве главных критериев формирования и становления профессионализма профессиональную продуктивность, профессиональную идентичность и профессиональную зрелость.

–в педагогике акцентируют внимание на таких приоритетах как мотивационно-ценностное отношение к профессии, профессиональное сознание и самосознание, готовность к профессиональной деятельности.

Среди современных исследователей профессионализм рассматривается как: степень овладения социальным педагогом профессиональными навыками; ключевое понятие для терминов «профессиональная подготовка» и «профессиональная квалификация»; компонент этической деятельности специалиста.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что профессионализм в социально-педагогической деятельности представляет собой постоянно поддерживаемые на высоком уровне знания, умения и навыки специалиста, обеспечивающие квалифицированное содействие людям в решении их жизненных проблем, достижения высокого качества работы и результатов. В таком случае, среди структурных компонентов профессионализма социального педагога можно выделить: профессиональное призвание; глубокую мотивацию к выполнению социально-педагогической деятельности; высокие духовно-нравственные качества; профессиональное мастерство; объективно-критическое отношение к своей профессиональной деятельности; развитые рефлексивные умения социального педагога; высокий уровень профессиональных знаний и умений; способность к самосовершенствованию и стремление к профессиональной самореализации и др..

Становление профессионализма всегда начинается с профессиональной подготовки и воспитания специалистов, поэтапного формирования практических навыков системы социальной работы и профессионального мастерства.

С точки зрения акмеологического подхода Э.Ф. Зеера процесс формирования профессионализма включает в себя пять стадий:

–оптацию (формирование личных целей, осознанный выбор профессии с учетом индивидуально-психологических особенностей);

–профессиональную подготовку (формирование профессиональной направленности и системы профессиональных знаний, умений и навыков, приобретение опыта теоретического и практического решения профессиональных ситуаций и задач);

–адаптацию (вхождение в профессию, освоение новой социально-педагогической роли, профессиональное самоопределение, формирование личностных и профессиональных качеств, опыт самостоятельного выполнения профессиональной деятельности);

–профессионализацию (формирование профессиональной позиции, интеграция личностных и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые профессионально значимые образования; квалифицированное выполнение профессиональной деятельности)

–достижение мастерства в избранном деле (полная реализация, самореализации личности в профессиональной деятельности (творчески-креативный принцип) на основе подвижных интегральных психологических новообразований).

Выводы. Таким образом, сущность и содержание развития профессионализма в социально-педагогической деятельности определяется множеством факторов, как экономического, социологического, так и психологического, нравственного, культурологического и иного характера. Профессионализм в социально-педагогической сфере включает в себя постоянно поддерживаемые на высоком уровне знания, умения и навыки, обеспечивающие квалифицированные профессиональные действия социального педагога и достижение высокого качества работы и ее результатов. Проблема развития, становления и определения качественных характеристик понятия профессионализма в социально-педагогической деятельности в настоящее время является недостаточно изученным и требует дальнейшего научного обоснования.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Можаровская К. А.

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

научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Фадеева М. В.

Введение. В настоящее время наблюдаются различные кризисные явления во всех сферах жизни: социальной, экономической, политической, что также отражается на подрастающем поколении. В данном аспекте особого внимания заслуживает проблема роста статистики детской преступности. Проблема правонарушений несовершеннолетних присутствовала в обществе всегда, однако, под влиянием кризисных факторов наблюдается ее усугубление.

Отличительной особенностью подростковой преступности является ее крайняя жестокость. Основное количество преступлений в городах, совершаемых подростками имеют корыстную направленность.

Главной проблемой в социально-педагогической практике является поиск путей снижения роста преступлений среди молодежи и повышенная эффективность их профилактики. Необходимость скорейшего решения этой задачи обусловлена не только тем, что в стране продолжает сохраняться достаточно сложная криминогенная обстановка, но, прежде всего тем, что в сферы организованной преступности втягивается все больше и больше несовершеннолетних, криминальными группировками, созданными подростками, совершаются опасные преступления и число их неуклонно растет. А такая криминализация молодежной среды лишает общество перспектив установления в скором будущем социального равновесия и благополучия.

Важным направлением в системе предупреждения преступности является комплексная разработка проблемы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних. Предупредить правонарушение несовершеннолетних можно, если к профилактической работе привлечь семью, ближайшее окружение.

Изучением проблемы профилактики правонарушений несовершеннолетних занимались: С. А. Алексеев, Ю. М. Антоняна, И. П. Башкатов, С. А. Беличева, Н. М. Букаев, М. И. Еникеев, А. И. Долгова, Т. Н. Курбатова, В. И. Куфаев, В. С. Савельева, В. А. Сухомлинский, А. А. Станская, П. С. Самыгин, А. С. Макаренко, А. Н. Павлухин.

Цель исследования: теоретически обосновать технологию работы социального педагога с несовершеннолетними правонарушителями.

Задачи исследования: изучить проблемы правонарушений у несовершеннолетних, изучить актуальные трактовки понятия «несовершеннолетние правонарушители».

Методы исследования: изучение и анализ научной и периодической литературы по проблеме правонарушений несовершеннолетних, проведение диагностических исследований

Изложение основного материала. По мнению М.А. Галаузовой, главная роль в решении этой острейшей проблемы отводится социальной педагогике, хотя, конечно, решить ее можно только комплексно, с привлечением всех сил общества. Однако интеграция усилий общества может осуществиться лишь в рамках научно обоснованной, обеспеченной эффективными технологиями социально-педагогической системы перевоспитания личности несовершеннолетнего посредством последовательных педагогических и воспитательно-профилактических воздействий, обеспечивающих формирование личности с твердыми и правильными жизненными установками.

М. Я. Руднева утверждала, что «правонарушение» – это противоправное, общественно

вредное, виновное деяние. Совершая правонарушение, игнорируя общественные интересы, злоупотребляя правом, не соблюдая или не исполняя юридическую обязанность, правонарушитель преследует определенные цели, удовлетворяет свои эгоистические интересы.

В последнее время в современном обществе происходят сложные процессы, связанные с обострением социальной ситуации в стране, которые, так или иначе, отражаются на людях, на их физическом, психическом, материальном благополучии. Особенно остро на эти изменения реагируют дети и подростки. Одной из главных причин подростков является несовершеннолетняя преступность.

Несовершеннолетний правонарушитель – это подросток в возрасте от 12 до 18 лет с завышенной или заниженной самооценкой. В большинстве случаев он бросил учебу в связи с различными трудностями в школе и дома. У таких детей отмечается узкий кругозор, отсутствие трудовых навыков, интересов и увлечений, безразличие к своей дальнейшей судьбе.

Одним из ведущих негативных условий причины и условий правонарушений несовершеннолетних носят социально обусловленный характер. В последние годы сложилась устойчивое мнение о том, что, что главной причиной правонарушений несовершеннолетних и их стремительного роста является резкое ухудшений ситуации и формировании патологических девиантных форм поведения является неблагоприятная родительская семья, в которой происходит ранняя социализация ребенка. Образ жизни родителей в таких семьях закладывает основу будущего и социального, и биологического благополучия, начиная с первых дней жизни.

Большинство трудных подростков воспитываются в неблагоприятных условиях. Среди неблагоприятных факторов семейного воспитания отмечают, прежде всего, такие, как неполная семья, аморальный образ жизни родителей, антиобщественные взгляды и ориентации родителей, их низкий общеобразовательный уровень, педагогическая несостоятельность семьи, эмоционально-конфликтные отношения в семье.

По мне Н.М. Букаева «Профилактика» – это совокупность мер разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в развитии, обучение и воспитании.

Профилактика правонарушений несовершеннолетних включает в себя ранние предупредительные меры воздействия, нацеленные на формирование личности ребенка и заблаговременное предотвращение его перехода на путь преступника, а также на предупреждение рецидивов. Для проведения данных профилактик привлекаются общественно-государственные, образовательные, культурно-спортивные учреждения. Огромную роль играет своевременная работа, проведенная с родителями подростка, задействование психологов, социальных педагогов.

Выводы. Правонарушение несовершеннолетних является одной из самых актуальных социальных проблем. К основным причинам правонарушений несовершеннолетних, можно отнести различные обстоятельства этих несовершеннолетних правонарушителей.

У несовершеннолетних правонарушителей значительно деформирована эмоциональная сфера, наблюдается эмоциональная тупость, нечувствительность к страданиям других, агрессивность. Одновременно отмечается эмоциональная неуравновешенность, склонность к неадекватным ситуациям. Также одной из специфических причин правонарушений несовершеннолетних является катастрофическое положение с организацией досуга несовершеннолетних по месту жительства.

Несовершеннолетние правонарушители не умеют сдерживать себя, управлять своими эмоциями, таким образом, несовершеннолетний правонарушитель – этот подросток не достигшее 18 лет, который нарушает права, противоречит нормам.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
44.03.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», НАПРАВЛЕННОСТЬ
«ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ
ДИСЦИПЛИНЫ «КАЧЕСТВЕННЫЕ И КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ»

Карпенко З. Р.

*ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского»
zarema.karpenko@mail.ru*

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» предусматривает как результат освоения программы подготовки бакалавров не просто сумму усвоенной информации в виде знаний, умений и навыков, а систему компетенций: общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных. Вышеизложенное обуславливает необходимость рассмотрения особенностей формирования компетенций в ходе изучения дисциплин.

Цель исследования: рассмотреть формирование компетенций обучающихся направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность «Психология и социальная педагогика» в рамках изучения дисциплины «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований».

Задачи исследования:

- проанализировать содержание дисциплины «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований»;
- охарактеризовать особенности формирования компетенций в рамках изучения дисциплины «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований» обучающимися направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность «Психология и социальная педагогика».

Результаты исследований. Дисциплина «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований» входит в основную часть дисциплин учебного плана ОПОП ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». В курсе учитывается подготовка, полученная обучающимися в рамках базовых дисциплин и дисциплин направленности, а также раскрываются возможности ее прикладного применения в профессиональной деятельности. Данный курс непосредственно связан с дисциплинами «Основы научно-педагогических исследований», «Психолого-педагогическая диагностика», «Практикум по психолого-педагогической диагностике».

Следует отметить, что образовательный процесс в рамках данной дисциплины (согласно учебному плану, действующему в рамках Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского») направлен на формирование как общепрофессиональных: ОПК-2 – готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях; ОПК-3 – готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов; так и профессиональных компетенций: ПК-23 – способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики. Данные компетенции могут быть сформированы только при комплексном освоении обучающимися всех форм деятельности в рамках дисциплины.

На лекционных занятиях по дисциплине рассматриваются ключевые теоретические положения, которые формируют систему знаний обучающихся по качественным и количественным методам исследования. В частности, особое значение уделяется

рассмотрению основных теоретических и эмпирических методов психолого-педагогических исследований, а также к пониманию особенностей (общих и отличительных) качественных и количественных методов. Использование в рамках лекционного занятия перечисленных выше методов обучения позволяет делать этот вид занятий максимально эффективным.

На практических занятиях обучающиеся учатся применять качественные и количественные методы в ходе своей исследовательской деятельности. Для достижения сформированности вышеперечисленных навыков обучающиеся в ходе занятий составляют анкеты, интервью, планы беседы, карты наблюдений, изучают и анализируют литературу и другие источники, реализуют данные методы, после чего осваивают умение интерпретировать полученные результаты. Ведущее значение для обучающихся направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» имеет навык проведения исследований, что требует овладения методами статистической обработки результатов научной деятельности. На данные методы необходимо обратить особое внимание, и тщательно изучить следующие разделы: основные понятия, используемые в математической обработке данных, методы описательной статистики; нормальный закон распределения случайной величины, меры связи между признаками, методы проверки статистических гипотез, многомерный анализ данных, многомерное шкалирование (метрическое и неметрическое). Для закрепления материала, обучающиеся решают примеры и задачи связанные с их профессиональной деятельностью, анализируют и обсуждают конкретные ситуации.

В процессе самостоятельной работы обучающиеся в соответствии с полученными заданиями и списком рекомендуемой литературы: изучают рекомендуемую литературу; используя текстовый и иллюстрационный материал дополняют законспектированный на лекционном занятии материал; анализируют законспектированный во время занятий и дополненный в часы самостоятельной работы материал.

Для активизации мыслительной деятельности обучающихся на занятиях преподавателем применяются следующие методы и приемы: обращение с просьбой подсказать решение вопроса или задачи, сделать выбор; изложение фактов из истории, науки, использование ярких художественных образов; привлечение примеров из практики и опыта работы преподавателя; сообщение итогов научных исследований, которые проводятся исследователями и преподавателями института; применение технических средств обучения; высказывание различных точек зрения по одному и тому же вопросу, мотивированный разбор их с привлечением обучаемых (эффект конфликта); постановка исследовательской задачи (эффект поиска).

Выводы. Таким образом, можно заключить, что формирование компетенций обучающихся направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность «Психология и социальная педагогика» в рамках изучения дисциплины «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований» имеет свои особенности и предполагает использование различных методов и приёмов.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «КИБЕРБУЛЛИНГ»

Норкина Е. Г.

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

научный руководитель: к.п.н., доцент Раскалинос В. Н.
seele2@mail.ru

Введение. Стремительный рост информационных технологий способствовал развитию новой формы агрессии кибербуллинга. В настоящее время феномен кибербуллинга обсуждается специалистами в связи с участившимися случаями суицида подростков. К сожалению, проблема кибербуллинга до сих пор не получила должного внимания в нашей стране. На современном этапе изучения проблемы кибербуллинга существует ряд проблем. Одной из главных проблем является отсутствие точного определения кибербуллинга и основных его форм.

Цель и задачи исследования заключаются в анализе и обобщении теоретических подходов к определению понятия «кибербуллинг».

Результаты исследования. Дефиниция «кибербуллинг» впервые была введена в научный оборот канадским педагогом Биллом Белсеем, определяющим его как преднамеренное, повторяющиеся враждебное поведение отдельных лиц или групп, намеревающихся нанести вред другим, используя информационные и коммуникационные технологии

По определению А. А. Бочавера и К. Д. Хломовым кибербуллинг – это отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя защитить.

В своем подходе к понятию кибербуллинг А.И. Черкасенко отмечает что, это отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой людей или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя легко защитить.

По мнению Д. Е. Щипановой кибербуллинг – это намеренное, неоднократно-повторяющиеся воздействие на подростка, по средствам электронных технологий, включающие в себя рассылку сообщений оскорбительного и угрожающего характера, распространение в сети неправдоподобной унижающей информации, а так же фото и видео с участием пострадавшего.

В своей работе С. М. Анохин определяет кибербуллинг как агрессивное умышленное действие совершаемое группой лиц или одним лицом с использованием электронных форм контакта, повторяющееся неоднократно и продолжительное во времени и в отношении жертвы, которой трудно себя защитить.

Под категорией кибербуллинг Л. И. Кемалова и Е. А. Лановская понимают травлю человека по интернету, через сообщения, содержащие оскорбления, запугивания.

В свою очередь О. С. Березина под кибербуллингом понимает намеренные оскорбления, угрозы, сообщения другим компрометирующих данных с помощью современных устройств коммуникации, как правило, в течение продолжительного периода времени.

Более детальному анализу дефиниции «кибербуллинг» способствует, рассмотрение основных его форм.

А. А. Бочавер и К. Д. Хломова выделяют прямой кибербуллинг – это непосредственные атаки на ребенка через письма или сообщения и косвенный кибербуллинг в процесс травли жертвы вовлекаются другие люди, не всегда с их согласия.

Е. Р. Южанинова выделяет следующие формы кибербуллинга: анонимные угрозы, использование личной информации, киберотчуждение, флейминг, создание двойника виртуальной личности, киберпреследования.

Р. Ковальски, С. Лимбер и П. Агатстон в своей книге «Кибербуллинг: Буллинг в цифровом веке» приводят следующие самые распространенные сейчас способы травли в электронном пространстве. Наиболее эмоционально бурная форма кибербуллинга – это флейминг, который начинается с оскорблений и перерастает в быстрый эмоциональный обмен репликами.

Киберхарассмент обычно выражается в повторяющихся оскорбительных сообщениях жертве, от которых она чувствует себя морально уничтоженной, которым она не может ответить по причине страха или невозможности идентифицировать преследователя. Специфическую форму харассмента осуществляют так называемые гриферы игроки, целенаправленно преследующие других игроков в многопользовательских онлайн-играх. Еще одной формой харассмента является троллинг: кибертролли публикуют негативную, вызывающую тревогу информацию на страницах социальных сетей провоцируя сильную эмоциональную реакцию.

Киберсталкинг – использование электронных коммуникаций для преследования жертвы через повторяющиеся вызывающие тревогу и раздражение сообщения, угрозы противозаконных действий или повреждений, жертвами которых могут стать получатель сообщений или члены его семьи.

Секстинг это рассылка или публикация фото- и видеоматериалов с обнаженными и полубнаженными людьми. Еще одной формой преследования в Интернете является распространение клеветы: это публикация и рассылка унижающей и ложной информации о человеке, его искаженных изображений. Одной из форм клеветы являются «онлайн слэм-буки». Слэм-буки – тетради, в которых одноклассники размещают различные рейтинги и комментарии.

Американские ученые выделили следующие формы кибербуллинга:

Флейминг – обмен короткими эмоциональными репликами между двумя и более людьми, разворачивается обычно в публичных местах Сети.

Постоянные агрессивные атаки – повторяющиеся оскорбительные сообщения в адрес жертвы, «стены ненависти» в социальных сетях.

Клевета – распространение оскорбительной и неправдивой информации. Текстовые сообщения, фото.

Самозванство, перевоплощение в определенное лицо.

Отчуждение (остракизм, изоляция).

Киберпреследование – скрытое отслеживание жертвы с целью организации нападения, избиения и т. д.

Хеппислепинг любые видеоролики с записями реальных сцен насилия. Эти ролики размещают в интернете, где их могут просматривать тысячи людей, без согласия жертвы.

Выводы. Проведенный теоретический анализ показал, что существуют различные подходы к определению понятия «кибербуллинг», сама категория кибербуллинг понимается отдельными авторами по-разному, но в одном их понятия сходны это особый вид насилия, которое является психологическим, с использованием информационных технологий, с помощью которых осуществляется преднамеренное агрессивное действие, направленное против жертвы. В данном случае насилие не зависит от превосходства в физической силе и не нуждается в физическом контакте.

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Бурганова Е.Р.

студент кафедры психологии и социальной педагогики Евпаторийского института социальных наук, филиала ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

научный руководитель: к.п.н., доцент Раскалинос В.Н.

burganova.k@yandex.ru

Введение. В последние годы проблема суицидального поведения является достаточно актуальной, приобретая особенное значение в последние годы. С точки зрения исследователей, риск возникновения суицидального поведения увеличивается с возрастом человека, достигая максимума в период полового созревания. В подростковом возрасте ему присущи специфические особенности, что вызвано физиологическими и психологическими механизмами, характерными для формирующейся личности.

Содержание проявлений суицидального поведения в подростковом возрасте, своеобразии психологии и уровней социализации подростков, особенности психопатологических состояний, специфика профилактики – все это дает основание ученым выделять подростковую суицидологию как самостоятельную область знаний.

Проблема суицидального поведения подросткового возраста отражена в трудах таких ученых как: А. Г. Амбрумова, Г. В. Акопов, Э. Дюркгейм, Е. В. Змановская, К. В. Зорин, М. В. Зотов, О. Ю. Казьмина, В. П. Кащенко, В. В. Лебединский, А. Е. Личко, А. С. Михлин, А.А. Султанов, В. А. Тихоненко, Е. Шир.

Целью исследования выбран анализ проблемы суицидального поведения подростков, что определяет следующие **задачи** исследования: проанализировать понятие «суицидальное поведение», рассмотреть взгляды исследователей на проблему суицидального поведения подростков различных авторов.

Методы исследования: теоретические – анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. Суицидальное поведение подростков способствует возникновению тревожных и депрессивных состояний. Среди наиболее типичных оснований суицидального поведения в подростковом возрасте большинство исследователей выделяют такие переживания, как обида, одиночество, отчужденность, утрата родителей или уход из семьи одного из родителей, неразделенная любовь, чувство вины, оскорбленного самолюбия, ревность, страх наказания, желание отомстить, сексуальные эксцессы и подражание.

Суицидальное поведение – это проявление суицидальной активности, которое включает в себя суицидальные мысли, намерения, высказывания, угрозы, суицидальные покушения и угрозы.

По мнению А. Г. Амбрумовой, суицидальное поведение понимается как «разновидность общеповеденческих реакций личности в чрезвычайно трудных ситуациях по всей совокупности индивидуальных вариаций – от безусловной психической нормы до выраженной патологии».

Под суицидальным поведением В.А. Тихоненко понимает, как внутренние, так и внешние формы психических состояний, направляемые на лишение себя жизни. Внутренние формы состоят из: суицидальных мыслей, суицидальных представлений, суицидальных переживаний, суицидальных тенденций, подразделяющиеся на замыслы и намерения. А к внешним формам относятся суицидальные высказывания, суицидальные попытки и завершенные суициды.

А.Е. Личко пишет: «Суицидальное поведение – это в основном проблема пограничной психиатрии, т. е. области изучения психопатий и непсихотических реактивных состояний на фоне акцентуации характера».

По данным зарубежной литературы, которая посвящена развитию суицидального поведения у подростков, можно выделить следующие группы факторов риска:

потенциальные и актуальные. К потенциальным факторам, «создающим почву» суицидального поведения, относятся несогласованность в семейных отношениях и в структуре личности. К актуальным факторам относятся: депрессивное состояние с переживаниями обиды, безысходности, безнадежности, одиночества, гнева. Обе группы факторов тесно связаны, но при разных условиях они несут различную нагрузку, приобретают разную важность. Ясное и дифференцированное понимание особенностей этих факторов, ситуационное и динамическое изменение их значимости в развитии суицидальных состояний дают возможность оказывать целенаправленную, контекст – зависимую помощь высокой эффективности

Как отмечает Е. В. Змановская, суицидальное поведение нельзя рассматривать как однозначно патологическое. В то же время распространена точка зрения на суицид как на крайнюю точку в ряду взаимопереходящих форм саморазрушительного поведения. Суицидное поведение может являться чувством мести обидчикам, в нем могут проявляться черты патологического упрямства в преследовании цели любой ценой. Нередко этот акт отчаяния, когда личности кажется, что она исчерпала все свои силы и возможности повлиять на ситуацию.

Формы суицидального поведения по мнению, А.Е. Личко, могут быть следующими:

- 1) истинный суицид направлен на желание умереть, иногда выглядит спонтанным. Общество такого состояния личности может не замечать. Особенностью данной формы суицида являются размышления, переживания по поводу смысла жизни.
- 2) демонстративный суицид является способом обратить внимание на свои проблемы. Данная форма не является желанием умереть, все действия направлены на жалость, привлечение внимания, уход от наказания за совершение какого-либо проступка или же возмездие за обиду.
- 3) скрытый суицид – вид суицидального поведения, который не отвечает его признакам в строгом режиме, но имеет ту же направленность и результат. В большей степени это поведение нацелено на риск, на игру со смертью, чем на уход из жизни. Этот тип поведения, характеризуется, прежде всего действиями, совершаемыми на высоте аффекта.

Суицидное поведение подростков также может быть подражательным. Подростки копируют образцы поведения, которые они видят вокруг себя, которые им предлагает телевидение, интернет, массовая литература.

Выводы. Суицидальное поведение подростков является глобальной общественной, социально-психологической проблемой. Подростки легкомысленно относятся к жизни, думая, что еще много всего их ждет впереди. Именно поэтому мысли о самоубийстве в подростковом возрасте появляются чаще, чем у других возрастных групп.

Для суицидального поведения в подростковом возрасте в основном характерно проявление демонстративного суицида, как способа обращения внимания окружающих на свои проблемы. В отличие от истинного суицида, когда подросток не видит смысла в жизни, суицидально настроенные подростки в большинстве случаев не хотят смерти на самом деле, а только пытаются обратить на себя внимание. Но при истинном или аффективном суициде к лишению жизни ребенка могут приводить чувства беспомощности, безнадежности.

Таким образом, суицидальное поведение как социально-педагогическая проблема заключается в проявлении суицидальной активности, включающей в себя суицидальные мысли, высказывания, а также суицидальные покушения и угрозы.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ.

Трофименко А.Г.

студентка 4 курса кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал ФГАОУ ВО им. В.И.Вернадского)

научный руководитель: к. пс. н., доцент Фадеева М.В.

Введение. Рассуждая о работе социального педагога с детьми из неблагополучных семей, необходимо вникать в сущность данного вопроса. К сожалению, из-за негативной атмосферы в такой семье, у ребёнка возникают проблемы с развитием различных сфер личности.

По словам таких исследователей, как В.Л. Хайкин, А.Я.Варга, именно нестабильные семейные отношения являются одной из причин девиантного поведения у детей. М.М. Буянов считает, что одним из главных показателей неблагополучной семьи является дефект воспитания.

Воспитываясь в неблагополучной семье, ребёнок может быть подвержен негативному влиянию тех людей, которые его окружают. Ему сложнее построить гармоничные отношения с окружающими, потому что находится в состоянии постоянной тревоги, он боится доверять людям. В подобных семьях, дети могут испытывать дефицит внимания родителей, т.к. они больше сосредоточены на себе, своих проблемах.

Следует отметить, что в дальнейшем не все дети, выросшие в подобных семьях, строят такую же жизнь.

Например, дети, выросшие в семье алкоголиков, не переносят на дух спиртные напитки и ненавидят тот образ жизни, который вели их родители или их родственники.

Наоборот, выросшие дети могут дать своей семье ту любовь и ласку, которую они сами не получили.

Цель исследования: изучить особенности социально-педагогической работы с детьми из неблагополучных семей.

Задачи исследования:

1. Ознакомиться с трактовками понятия «неблагополучная семья».
2. Изучить типологию неблагополучной семьи.
3. Выявить особенности работы социального педагога с детьми из неблагополучных семей.
4. Разобраться в направлениях работы с детьми из неблагополучных семей.

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

Результаты исследования. Изучая термин «неблагополучная семья», необходимо обратить внимание на то, что нет единой трактовки данного понятия.

По мнению Л.Я.Олифиренко, неблагополучной семьёй называется семья, в которой ребёнок чувствует себя некомфортно, он находится в ситуации постоянного стресса. Согласно другой трактовки, неблагополучная семья – это дисфункциональная семья с низким социальным статусом, в которой нарушены функции семьи.

Разбираясь в типологии неблагополучной семьи, необходимо обратиться к классификации Л. С.Алексеевой. По мнению автора классификации, неблагополучная семья делится на: привычно конфликтные семьи, педагогически несостоятельные семьи, аморальные семьи, асоциальные семьи.

По словам таких исследователей, как В.Л. Хайкин, А.Я.Варга, именно нестабильные семейные отношения являются одной из причин девиантного поведения у детей.

М. М. Буянов считает, что одним из главных показателей неблагополучной семьи является дефект воспитания.

Неблагополучные семьи делят на две группы: открытая форма семейного неблагополучия и скрытая форма.

К причинам семейного неблагополучия можно отнести:

1. Нестабильность семейных взаимоотношений.
2. Финансовые проблемы в семье.
3. Плохие жилищные условия.
4. Алкоголизм и наркомания родителей.
5. Насилие в семье.
6. Периодические ссоры и скандалы членов семьи.
7. Психологическое давление одного из родственников на всю семью.
8. Ненависть родителей к своему ребёнку.
9. Неустойчивая психика у одного из родителей.
10. Ненадлежащее исполнение родительских обязанностей.
11. Аморальное поведение родителей.

Стоит так же обратить внимание и на факторы семейного неблагополучия. К ним можно отнести: аморальный образ жизни родителей, положение матери детей в семье, нестабильное финансовое положение, и.т.д.

Особенностями деятельности социального педагога с детьми из неблагополучной семьи являются разработка индивидуальной программы по сопровождению семьи и детей, налаживание контакта родителей и детей, выступление посредником в отношениях между детьми и социумом, оказание психолого-педагогической помощи детям. Такая семья находится под контролем социальных служб. Работая с детьми, социальный педагог придерживается таких принципов, как гуманизм, опора на положительное, уважение к личности ребёнка. А самый главный принцип, которым руководствуется специалист в своей работе – это принцип не нанесения вреда. К направлениям работы социального педагога с детьми из неблагополучной семьи относятся:

- психолого-педагогическая работа;
- социальное сопровождение;
- защита прав и интересов ребёнка;
- социально-медицинское направление;
- организация досуга;
- коррекционно-развивающее направление;

Выводы. Таким образом, работа с детьми из неблагополучных семей включает себя различные функции и направления. При работе с неблагополучной семьёй, социальный педагог руководствуется такими принципами, как гуманизм, уважение к личности (как детей, так и родителей). Особенности деятельности социального педагога является разработка индивидуальной программы сопровождения с детьми из неблагополучных семей, контроль семьи. Характерным признаком неблагополучной семьи является её дисфункциональность, которая может привести к девиантному поведению детей.

КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Власьян Е.А.

студентка кафедры психологии и социальной педагогики Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ им. В.И. Вернадского
научный руководитель: к.п.н., доц. Раскалинос В.Н.
liza_vlasyan@mail.ru

Введение. Каждый человек является участником взаимодействия с другими людьми. Это может быть межличностное взаимодействие между взрослыми, ребенком и взрослым, и детей друг с другом. Однако, развитие отношений происходит только с решением проблемных и конфликтных ситуаций, решать которые необходимо с помощью конструктивного диалога. Во время нахождения в коллективе у человека формируется собственная система взглядов, ценностей, мотивов, стратегия поведения, которая может противоречить мнению других людей в этом отношении. Это и приводит к проблемным ситуациям. Чем более конструктивным будет диалог, тем быстрее решится данная ситуация.

Целью данной статьи является рассмотрение теоретической части проблемы конструктивного взаимодействия в коллективе.

Задачи данной статьи следующие: раскрыть понятие «конструктивное взаимодействие»; изучить условия для построения конструктивного взаимодействия.

Изложение основного материала. В первую очередь необходимо обратиться к этимологии слова «конструктивный». Данное слово происходит от латинского «constructivus» – «служащий для построения», а также переводится как «складывать; возводить». Термин «взаимодействие» в психологии понимается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

Конструктивное взаимодействие – это взаимодействие, которое приносит пользу всем его участникам. «Конструктивный» в данном контексте подразумевает плодотворный, который может быть положен в основу чего-либо.

С педагогической точки зрения конструктивное взаимодействие – это процесс и результат совместной деятельности участников образовательного процесса, в которую включен каждый участник деятельности.

Конструктивное взаимодействие, по мнению Т.Г. Григорьевой, это постоянно действующее условие коммуникации членов коллектива. В ходе взаимодействия внутри коллектива создается своеобразный общий банк идей, способов и приемов решения конкретных задач, которые используются в совместной деятельности для решения новых задач.

Согласно трактовке У. Райса-Джонстона, конструктивное взаимодействие является тем шагом во взаимодействии, который приводит к ожидаемым действиям, или к успешной корректировке ранее совершенных действий и сказанных слов. Конструктивное взаимодействие обязывает людей отнестись с особым вниманием ко всем решениям и словам на протяжении коммуникационного процесса.

Т.Г. Григорьева сформулировала основные условия конструктивного общения, главными в которых считаются такие способности:

- во-первых, способность человека анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычленяя причины и следствия их реакций и реакций партнера;
- во-вторых, способность извлекать из каждой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в дальнейшем;
- в-третьих, способность ставить задачи самоизменения в общении и решать их, используя полученный опыт.

Комплекс этих трех способностей человека становится основой его личностного роста.

В работе по формированию конструктивных взаимоотношений между детьми необходимо: во-первых, развивать у ребенка эмоциональный интеллект; во-вторых, учить преодолевать их стремление отдалиться от других людей, а тем более от сверстников.

В формировании конструктивных взаимоотношений можно выделить ряд этапов:

Первый этап посвящен решению таких задач, как: преодоление отчужденности в отношениях со сверстниками; снятие тревожности и страха, в отношении отвержения, через внимание и доброжелательность сверстников; помощи ребенку в выражении своего настроения, учить понимать другого.

Второй этап работы направлен на обучение детей адекватно воспринимать сверстников (их движения, действия, слова). Это необходимо тем, что тот ребенок, который направлен на себя, обращает внимание на других детей только тогда, когда они нарушают его личное пространство.

На третьем этапе решаются следующие задачи: дать обособленному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в затруднительных игровых обстоятельствах; стимулировать взаимопомощь и заботу о других.

Выводы. Таким образом, конструктивное взаимодействие – это взаимодействие, приносящее пользу всем его сторонам. Оно является выгодным, плодотворным, а также приводит к успешным разрешениям споров и проблем. Основными условиями построения конструктивного взаимодействия является наличие у человека таких способностей: способность анализировать ситуации взаимодействия; способность извлекать из каждой ситуации опыт; способность ставить задачи самоизменения в общении и решать их, используя полученный опыт.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ерёмин С.Ю.

студент 4 курса кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: кандидат пед наук доцент
кафедры социальной педагогики и психологии Фадеева М.В

Введение. На данный момент в социально-педагогической деятельности особое внимание уделяется проблеме школьной дезадаптации. Начиная своё обучение младшие школьники подвергают свои адаптационные возможности серьезным испытаниям, когда выдвигаются серьезные требования своему физическому и психическому здоровью. В следствии чего, ни один ребенок не совершает плавный переход, от дошкольного детства к школьному обучению. Приходя в совершенно незнакомую обстановку, младшие школьники сталкиваются с незнакомыми людьми, новым видом деятельности, что влечет смену режима дня, и обуславливает возникновение нового характера взаимоотношений друг с другом, что приводит к новым формам поведения детей. Чтобы ребенок не испытывал серьезных трудностей, социальный педагог должен помочь ребенку адаптироваться в кратчайшие сроки к новым условиям. Проблемы дезадаптации возникает тогда, когда психофизиологическое состояние ребенка не соответствует возрастным требованиям к обучению, овладение знаниями по многим причинам становится трудноосуществимым. Именно этот феномен детерминирует значительный рост детей, не справляющихся с учебной программой, имеющих проблемы в поведении, повышенную утомляемость, снижение работоспособности, негативные физиологические ощущения: слабость, головные боли, боли в животе, нарушения сна и аппетита. На эмоциональном уровне обучающихся дезадаптация отражается в негативном отношении к школе, отказе от посещаемости, затруднениях в налаживании отношений с одноклассниками и учителями. Большое внимание вопросу

школьной дезадаптации младших школьников уделяли А.Л. Венгер, И.В.Дубровина, В.Е. Каган, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан.

Целью статьи определено описание профилактики дезадаптации младших школьников как предмета социально-педагогической деятельности.

Результаты исследований. Достижения человека зависят в основном от того, как он умеет приспосабливаться, адаптироваться к окружающей среде, как он себя в ней ощущает. Для комфортного существования в обществе человеку нужно осознать свои реальные возможности. Ведь нормальное и полноценное развитие ребенка является одной из важнейших задач современного образования требующего поиска наиболее эффективных решений достижения этой цели.

Определение «школьная дезадаптация» на сегодняшний день, часто употребляется в отечественной психолого-педагогической литературе. Но если взять школьную дезадаптацию в качестве научного понятия, то на данный момент оно не имеет однозначного толкования. Большинство авторов советского периода определяли адаптационный период как успешный, когда необходимость изучения дезадаптации как педагогического явления не признавалась. Считалось, что школа является носителем исключительно положительного и гуманного влияния на ребенка. А такие явления как неуспеваемость, трудновоспитуемость, деструктивное поведение, противоправные действия школьников объяснялись в первую очередь с позиций индивидуальной недостаточности, нарушений развития, имеющих у ребенка, с позиции болезни. Сегодня допускается уже иная позиция, согласно которой не ребёнок должен приспосабливаться к школе, а школа к ребенку. Сторонники этой позиции считают, что школьная дезадаптация как педагогическое явление напрямую связана с несовершенством в системе школьного образования.

Р.В. Овчарова сформулировала следующее определение: школьная дезадаптация – это образование негативных механизмов приспособления обучающегося к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных ситуаций, психогенных заболеваний и реакций, повышения уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Н.М. Иовчук считала, что школьная дезадаптация младших школьников является невозможностью в обучении и нормального взаимодействия обучающегося с окружающими его людьми, в условиях которые предъявляет ему индивидуальная микросоциальная среда, в которой находится ребенок. Помимо этого, наиболее часто школьная дезадаптация у младших школьников проявляется в невозможности обучения ребенка по программе, соответствующей его возможностям, или выполнять общепринятые дисциплинарные нормы.

Проблема дезадаптации обучающихся на этапе начала школьного обучения, является значимой в деятельности педагогов и психологов, социальных педагогов, создающих организованную целенаправленную социально-педагогическую деятельность по профилактике дезадаптации обучающихся в младших классах.

Для организации профилактики школьной дезадаптации в приоритете у социального педагога должны стоять следующие задачи:

1) установление контакта, налаживание доверительных отношений с родителями обучающегося;

2) повышение компетентности родителей в актуальных для них вопросах особенностей психического развития детей;

3) пояснение родителям особенностей того, что происходит с их ребенком в школе, последствий семейного воспитания.

4) создание благоприятной нравственной обстановки в семье и во внутрисемейных отношениях.

5) оказывать консультативную помощь учителям и родителям в работе с учащимися младших классов

Социально-педагогическая деятельность по профилактике школьной дезадаптации может реализовываться в различных формах работы специалиста, как в традиционных (родительские собрания, консультации), так и в относительно новых (родительские клубы,

тренинговые занятия). Социальный педагог должен научиться направлять, помогать обучающемуся преодолевать трудности, но выбор целей и средств их преодоления зависит от индивидуальных, возрастных и психологических особенностей обучающихся. Реализация профилактических мероприятий опирается на взаимодействие всех субъектов профилактики (школа, семья, социум).

Выводы. Профилактика школьной дезадаптации младших школьников представляет собой организованную систему целенаправленной социально-педагогической деятельности, предусматривающая тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Бортничук Д.С.

*студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет*

им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: доцент, к.п.н. Хитрова А.В.

bortnichuk97@mail.ru

Введение. В настоящее время относится к людям, к жизни, к собственному будущему можно по-разному: работать с энтузиазмом или вполсилы, заботиться о пользе дела или только о себе, идти навстречу трудностям или ничего не делать, занимать позицию активную или просто удобную.

Динамика развития современных общественных отношений требует от выпускника школы наличия определённого набора качеств. Работодатели хотят видеть, помимо деловых и профессиональных качеств, такие, как: активность и коммуникабельность, умение преодолевать трудности и инициативность, стремление к творчеству и мобильность, дисциплинированность и ответственность.

Проблему формирования активной жизненной позиции в своих трудах рассматривали О. А. Абдуллина, С. А. Архангельский, М. Н. Берулава, И. В. Бестужев-Лада, Б. Л. Вульфсон, В. И. Загвязинский, В. В. Краевской, А. Р. Лурия, В. А. Слостенин, Д. И. Фельдштейн.

Цель исследования: рассмотреть особенности формирования активной жизненной позиции старшеклассников.

Задачи исследования:

1) определить показатели сформированности активной жизненной позиции старшеклассника.

2) выделить типы активной жизненной позиции школьника.

Метод исследования: обобщение теоретического материала

Изложение основного материала. Активная жизненная позиция – это духовно-практическая характеристика жизнедеятельности личности. Каждый человек занимает в жизни свою позицию, которая определяется уровнем сознательности, целеустремлённости, и социальной активности, т.е. мерой включения в экономическую и духовную деятельность общества. Жизненная позиция всегда является самоутверждением личности.

Формирование активной жизненной позиции происходит под влиянием объективных (общество, воспитание) и субъективных (природные задатки человека, индивидуальные способности, чувства и переживания) факторов. Эффективность формирования активной жизненной позиции школьника зависит также от ряда условий, прежде всего, сплочённости школьного коллектива, характера педагогического руководства и организованной практической деятельности обучающихся.

К.Н. Радина считает, что сформированность активной жизненной позиции старшеклассников проявляется в таких показателях как: положительное отношение к делам и начинаниям, готовность их выполнять; наличие опыта участия в общественной жизни, что

связано с выполнением конкретных обязанностей (поручений); наличие определённого уровня организаторских умений; переживание ответственности за свою работу; благоприятное положение подростка в межличностном общении.

Исходя из перечисленных показателей, можно выделить четыре типа активной жизненной позиции: общественно-активная позиция, полностью сформированная к окончанию школы; противоречивая позиция, характерная для подростков, у которых проявляются противоречия в её основных показателях, т.е. школьник с удовольствием принимает участие в общественной деятельности, но только в тех мероприятиях, которые ему необходимы, выгодны или интересны; пассивно-доброжелательная позиция характеризует подростков, у которых проявляется положительное отношение к общественной деятельности при ограниченном участии в ней; негативная позиция характеризуется как проявление отрицательного отношения к общественной деятельности и отрицательного опыта участия в ней.

Выводы. Активная жизненная позиция человека – не что иное, как безразличное отношение к окружающему миру, что проявляется в поступках и мыслях самой личности. Жизненная позиция находит отражение во всех сферах жизнедеятельности, оказывая влияние на нравственные и духовные позиции, общественно-политическую и трудовую деятельность. Для активной позиции старшеклассников характерны: быстрая реакция и готовность к конкретным действиям.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Селибжан Д.Я.

*студент кафедры психологии и социальной педагогики евпаторийского института
социальных наук, филиала ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

научный руководитель: к.п.н., доцент Раскалинос В.Н.

selibzhan@list.ru

Введение. В настоящее время проблема девиантного поведения детей является достаточно актуальной. Связанно это с тем, что с каждым годом, увеличивается рост числа несовершеннолетних девиантных детей, что проявляется в различных асоциальных поступках, таких как: вандализм, хулиганство, алкозависимость, наркозависимость, проституция и различные нарушения общественного порядка. К тому же, увеличилось неуважительное и вызывающее, по отношению к взрослым и пожилым людям, поведение. Из-за различных аддикций, резко возрос уровень преступности среди подростков.

Проблемой девиантного поведения девиантных детей, занимались такие ученые как: В.Г. Баженов, М.А. Галагузова, А.И. Захаров, Ю.А. Клейберг, В. Л. Леви, Н.М. Платонова.

Цель исследования: определение сущности социально-педагогической работы с девиантными детьми.

Задачи исследования: определить цель и задачи социально-педагогической деятельности с детьми девиантного поведения;

Методы исследования: теоретические – анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результат исследований. Сущность социально-педагогической работы с девиантными детьми, в первую очередь, заключается в установлении контакта с ними, в предоставлении подростку повышенной заботы с опорой на его положительные качества. Исходя из этой цели, основными задачами социально-педагогической деятельности при работе с детьми с девиантным поведением являются следующие:

– создание максимально комфортных условий, в которых возможно будет компенсировать проблемы ребёнка (в условиях семьи, школьного класса);

- обеспечение диагностики, коррекции и консультирования родителей и педагогов девиантного ребёнка;
- организация социально-педагогической диагностики и реабилитации ребёнка с девиантным поведением;
- организация досуга для ребёнка;
- привлечение соответствующих специалистов для консультирования и специализированной и комплексной помощи;
- организация защиты прав и свобод ребёнка.

Социально-педагогическая работа должна быть организована комплексно и включать в себя три основных аспекта:

1) социальный, в который входит, приобретение и развитие таких социальных качеств личности, которые соответствуют общественным нормам поведения, что помогут ему правильно ресоциализироваться;

2) культурный, к нему относят, овладения культурными ценностями общества, культурой поведения и отношений;

3) психолого-педагогический, воспитание в семье, в школьном коллективе;

Социальный педагог должен проводить такие направления социально-педагогической деятельности как:

- профилактика причин и последствий девиации, особое внимание стоит уделить тем детям, которые воспитываются в семьях групп риска (низкий материальный уровень семьи, неполные семьи, многодетные семьи, малообеспеченные семьи, где имеются аддитивные родители, семьи беженцев и вынужденных переселенцев и т.д.);

- организация досуга ребёнка, ведь именно большое количество свободного времени, может являться ведущим фактором риска и роста девиантного поведения;

- посредническая деятельность, заключается в привлечении к работе родителей, учителей, врачей, правоохранительных органов;

Результатом социально-педагогической деятельности с девиантными детьми, является перевоспитание, оздоровление и реабилитация.

Процесс перевоспитания можно разделить на 4 этапа:

1) изучение личности ребёнка и его ближайшего окружения;

2) обеспечение психологической готовности к перевоспитанию (включает в себя беседы, развитие доверия);

3) накопление моральных достоинств и поступков ребёнка. Важно, чтобы ребёнок сам научился дифференцировать положительные и отрицательные стороны своих поступков, разбираться в их причинах, чтобы в дальнейшем не совершать подобных действий;

4) самовоспитание, когда ребёнок сможет сам находить правильные решения своих проблем.

Процесс реабилитации предусматривает определение общих взглядов социального педагога и ребёнка, выявление увлечений и особенностей поведения, определения негативных качеств личности и реакции на внешнее влияние, выработки общих норм поведения и взаимодействующих.

Выводы. Залог успеха в работе с девиантными детьми это грамотно организованная социально-педагогическая работа, в которую входит и правильно поставленная цель всей дальнейшей деятельности социальной работы, и правильно выбранные средства, методы и формы работы с ребёнком, которые будут гармонично способствовать ресоциализации ребёнка.

ДЕТСКОЕ БРОДЯЖНИЧЕСТВО КАК СОЦИАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аджиаблаев А.Р.

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

научный руководитель: кандидат педагогических наук

Хитрова А.В.

Введение. Бродяжничество является далеко не новой проблемой для российского общества. Отношение к «детям улицы» претерпело ряд изменений: от милосердия и призрения через перевоспитание «морально дефективных» детей до поиска мер по оказанию комплексной (социально-психолого-медико-педагогической) помощи. Бродяжничество детей возникает как социальное явление, в возникновении которого сосредоточены субъективные и объективные причины.

Проблема бродяжничества отражена в трудах таких ученых, как: А. Г. Абрамова, А. Адлер, Л. И. Божович, М. Вебер, Л. Гурьев, В. В. Ковалев, Н. С. Лейтес, О. А. Лиходей, П. А. Сорокин, Д. И. Фельдштейн, Э. Эриксон.

Цель исследования: рассмотреть детское бродяжничество как социально-педагогическую проблему.

Задачи исследования проанализировать понятие «бродяжничество», описать причины детского бродяжничества.

Методы исследования: теоретические – анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации

По мнению А.Г. Абрамовой, бродяжничество – это постоянное перемещение лица, в течении длительного времени, скитание из одной местности в другую или в пределах одной местности, при отсутствии постоянного места жительства.

О.А. Лиходей, анализирует бродяжничество как «образ жизни, который складывается в результате разрыва социальных связей». При этом отмечается, что для бродяжничества свойственны следующие признаки: существование на нетрудовые доходы, уклонение от общественно–полезного труда, отсутствие определенного места жительства, ведение бездомного существования, неоднократность свершаемых действий.

В.В. Ковалев считал, что страсть к бродяжничеству – это стремление человека покинуть свой дом. Но зачастую такие люди не имеют какого–либо маршрута. Человек, который страдает такой болезнью, может просто сесть и уехать в неизвестном направлении. В этом состоянии человек не думает о последствиях подобного шага. Легко расстается со своими близкими и родными. Все что ему необходимо – так это бродяжничать.

На сегодняшний день к причинам детского бродяжничества соотносят не только экономические и социальные проблемы, но и проблемы психологического характера.

А. Адлер, выделил две основные категории причин развития детского бродяжничества: социально–экономические и социально–психологические:

– к социально–экономическим причинам он относит, трудовой нрав жизни и изменяющийся быт людей. Это экономический кризис, дефицит, безработица, эпидемии, интенсивные миграционные процессы в связи с военными конфликтами или природными катаклизмами;

– социально–психологические причины, связаны с семейным упадком, с потерей одного из родителей, с увлечением разводов, ухудшением климата в семье, грубым отношениям с детьми, физическими наказаниями, порой сексуальными домогательствами со стороны родителей.

Результаты исследования. Сегодня, когда социально-экономические и политические процессы в российском обществе носят стабильный характер, особое значение приобретают социально-психологические причины возникновения детского бродяжничества. Отсюда, для

ее решения от социального педагога требуется системная, продуманная социально-педагогическая работа.

Выводы. Детское бродяжничество как социально-педагогическая проблема заключается в одной из форм крайней социальной дезадаптации, выражающейся в отсутствии постоянного места жительства и желании ребенка вести именно такой образ жизни. Данные причины определены, прежде всего, субъективными факторами, проблемами, возникающими в семье ребенка. Роль социального педагога в решении вопроса детского бродяжничества является приоритетной, причем, социально-педагогическую деятельность необходимо выстраивать в комплексе с другими социальными и общественными институтами.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Хитрова А. В.

*доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
26.ua@mail.ru*

Введение. Психолого-педагогическое образование – это одно из приоритетных направлений подготовки специалистов социально-педагогической сферы. Сегодня, в реалиях российского общества, профессия социального педагога – это важная, нужная и значимая специальность. Именно социальный педагог, призван решить проблемы разных категорий обучающихся и их семей, возникающих в социальной и педагогической плоскостях в условиях образовательной организации. Причем, данная профессия сравнительно «молодая», как и сама отрасль педагогики «Социальная педагогика».

Долгое время в научных и педагогических кругах продолжались споры о том, чем конкретно должен заниматься социальный педагог в образовательной организации, какие функции выполнять, и задачи решать. Все вопросы были сняты с повестки дня, когда Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации принят приказ «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» от 10 января 2017 г. № 10 н. В соответствии с требованиями профессионального стандарта, нами раскрыто содержание деятельности социального педагога.

Цель исследования: раскрыть содержание деятельности социального педагога в условиях образовательной организации с учетом требований профессионального стандарта.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»;
- 2) выявить специфику деятельности социального педагога с учетом требований профессионального стандарта;
- 3) рассмотреть трудовые функции, выполняемые социальным педагогом в условиях образовательной организации.

Методы исследования: теоретический анализ нормативных документов (профессиональный стандарт), обобщение и систематизация теоретического материала.

Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Так, профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» содержит основные сведения, в основе которых наименование вида профессиональной деятельности – педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся, определена цель, представлено описание трудовых функций, входящих в стандарт, дана их характеристика.

Каждая обобщенная трудовая функция конкретизирована в нескольких трудовых функциях, которые сводятся к выполняемым трудовым действиям, необходимым умениям и знаниям.

Специфика деятельности социального педагога в условиях образовательной организации определена реализуемыми трудовыми функциями, нашедшими отражение в стандарте. Прежде всего, к обобщенным трудовым функциям специалиста в области воспитания относятся: социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации; организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации; организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса; воспитательная работа с группой обучающихся; педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и индивидуальностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов.

На примере первой обобщенной трудовой функции, а именно, социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации, рассмотрим трудовые функции, выполняемые социальным педагогом. Таких функций три, к ним относятся:

1) планирование мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе социализации (трудовые действия: анализ ситуаций жизнедеятельности обучающихся, разработка мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе образования, проектирование программ формирования у обучающихся социальной компетентности, социокультурного опыта, разработка мер по социально-педагогическому сопровождению обучающихся в трудной жизненной ситуации, разработка мер по профилактике социальных девиаций среди обучающихся, планирование совместной деятельности с институтами социализации в целях обеспечения позитивной социализации обучающихся);

2) организация социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе социализации (трудовые действия: организация социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе образования, реализация культурно-просветительских программ и мероприятий по формированию у обучающихся социальной компетентности и позитивного социального опыта, организация социально-педагогической поддержки обучающихся в трудной жизненной ситуации, профилактическая работа с обучающимися группы социального риска, организация социальной реабилитации обучающихся, имевших проявления девиантного поведения, обеспечение досуговой занятости обучающихся, организация совместной деятельности с социальными институтами в целях позитивной социализации обучающихся);

3) организационно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся (трудовые действия: разработка методических материалов для реализации программ и мероприятий по социально-педагогической поддержке обучающихся, разработка методических материалов для консультирования обучающихся по построению социальных отношений, адаптации к новым жизненным ситуациям, осуществление методического сопровождения деятельности педагогов по развитию у родителей (законных представителей) социально-педагогической компетентности, организационно-методическое сопровождение совместной деятельности с институтами социализации по социально-педагогической поддержке обучающихся, организация и методическое обеспечение контроля результатов деятельности по социально-педагогической поддержке обучающихся).

Результаты исследования. Анализ профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» дал возможность определить содержание деятельности социального педагога в условиях образовательной организации, которое представлено комплексом трудовых функций, выполняемых специалистом социально-педагогической сферы, которые сводятся к трудовым действиям, необходимым умениям и знаниям.

Выводы. Внедрение профессионального стандарта специалиста социально-педагогической сферы позволило решить ряд проблем, прежде всего, это содержательное наполнение деятельности социального педагога, которое сведено к конкретному перечню

функций, во-вторых, определение теоретической области знаний и практической сферы необходимых умений. При этом, важным аспектом реализации профессионального стандарта является его соотнесение с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования психолого-педагогического направления, в котором отражены основные аспекты подготовки будущих социальных педагогов.

ПРИНЦИПЫ И СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ

Симакова Э.С.

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии

Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

elichka_2010@mail.ru

Введение. На данном этапе развития системы образования в России особого внимания продолжает требовать вопрос о работе с одаренными детьми. В связи с этим перед общеобразовательной школой поставлена цель: обеспечить необходимые психолого-педагогические и организационные условия для эффективной работы учителей с одаренными детьми. Данная цель включает в себя такие задачи: обеспечение условий для грамотной диагностики одаренных учащихся; подготовка учителей к работе с одаренными детьми; материально-техническое оснащение школы и каждого класса; апробация новых учебных программ для обучения одаренных обучающихся; работа с родителями; разработка и внедрение в педагогический процесс школы новых методик и технологий обучения и воспитания одаренных детей в условиях общеобразовательного учебного заведения; организация общешкольного учительского семинара по проблемам обучения и воспитания одаренных учащихся.

Цель и задачи исследования выявить и кратко охарактеризовать основные принципы работы учителей массовых общеобразовательных школы и особенности данной группы обучающихся.

Методами данного исследования можно назвать наблюдения за родителями и обучающимися в образовательном процессе, беседы с ними, анкетирования.

Результаты исследований, их краткий анализ.

Государственная система работы с одаренными детьми включает несколько уровней. Основой этой системы является школа, охватывающая наиболее широкий круг детей. На уровне школы необходимым условием является наличие у учителя навыков распознавания одаренности своих учеников, создание для них оптимальных условий в плане обучения и отношений со сверстниками, а при необходимости – указание путей обращения во внешкольные заведения, работающие с одаренными детьми. Важная роль в работе с одаренными детьми принадлежит и школьному психологу, который располагает средствами выявления одаренности и может дать рекомендации по созданию индивидуальных условий, учитывающих особенности того или иного ребенка, вести работу с учителями и родителями. Желательно также, чтобы школа допускала обучение по гибким программам, позволяющим получать дополнительные знания тем учениками, кто в них нуждается. Школы в крупных городах Крыма обладают, конечно, большими возможностями для предоставления особых форм образования одаренным детям, чем, например, сельские школы. Поэтому для особо способных детей из сельских районов может быть рекомендовано обучение в интернатах для одаренных детей. Наконец, специальные школы для одаренных детей, как государственные, так и частные, могут быть рекомендованы для тех детей, чьи образовательные потребности далеко выходят за рамки средних.

Следующий уровень образуют центры каникул для одаренных детей, существующие в разных странах мира. Эти центры, собирающие способных детей говорящих на разных

языках. Внешкольные кружки, студии, творческие мастерские дают возможность реализовать интересы, выходящие за рамки школьной программы.

Одним из важных ресурсов заключается в разъяснительной работе с родителями. Они должны составить адекватное представление о способностях своего ребенка и о том, что нужно для их реализации.

К организационно-педагогическим условиям по А.Э. Симановскому относятся:

– форма организации обучения и воспитания одаренных детей (коллективная, групповая, подгрупповая, парная, индивидуальная, «класс-лаборатория», комплектование классов по уровню подготовки учащихся, специализированные классы в школе и др.);

– методы работы с одаренными учащимися;

– уровень организации сотрудничества школы с семьями одаренных детей и внешкольными организациями, которые они посещают;

– материально-техническая база школы, способствующая реализации поставленных задач работы с одаренными учащимися;

– способ изменения содержания образования (обогащение, ускорение, менторство и др.);

– поддержка местным управлением образования, администрацией школы, школьным психологом и другими службами усилий учителей начальных классов по организации индивидуально-дифференцированного подхода к одаренным детям.

– Организационно-педагогические основы обучения одаренных детей, по Л. Липовой и Морозовой Л., также обусловлены принципами и целями образования. К основным принципам обучения одаренных, как и вообще всех детей школьного возраста, относятся:

– принцип учета психологических и личностных особенностей одаренных детей, индивидуализация и дифференциации обучения. Реализация этого принципа особенно важна при обучении одаренных детей, у которых индивидуальные различия выражены в яркой и уникальной форме;

– принцип комплексного подхода к подаче материала, его научности и систематизации;

– принцип опережающего, развивающего и воспитывающего характера обучения. Этот принцип означает, что цели, содержание и методы обучения должны способствовать не только усвоению знаний и умений, но и познавательному развитию, а также воспитанию личностных качеств учащихся;

– принцип обучения на доступном уровне трудности, использование проблемных и интерактивных методов обучения;

– принцип учета возрастных возможностей – соответствие содержания образования и методов обучения специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах, поскольку их более высокие возможности могут легко провоцировать завышение уровней трудности обучения, что может привести к отрицательным последствиям;

– принцип коррекции педагогического процесса в соответствии с трудностями,

– возникающими у одаренных детей при обучении и воспитании в массовой школе;

– принцип ведущей роли личностного развития одаренного ребенка.

Выводы, заключения. Психологические особенности одаренных детей наряду со спецификой социального заказа в отношении этой группы учащихся обуславливают определенные акценты в понимании основных целей обучения и воспитания, которые определяются как формирование знаний, умений и навыков в определенных предметных областях, а также создание условий для познавательного и личностного развития учащихся с учетом их дарований. В зависимости от особенностей обучающихся и разных систем обучения та или иная цель может выступать в качестве основополагающей. Применительно к одаренным детям необходимо обратить особое внимание на то, что конкретные цели обучения одаренных учащихся определяются с учетом качественной специфики определенного вида одаренности, а также психологических закономерностей ее развития.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ПОДРОСТКОВ

Литвин Р.В.

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

научный руководитель: ассистент кафедры социальной педагогики и психологии
Безносюк Е.В.

Введение. В современной образовательной практике одним из основных направлений профессиональной деятельности школьного социального педагога является профилактика, в рамках которой особое внимание специалиста уделяется проблеме межличностных взаимоотношений между обучающимися. Актуальность именно данного аспекта в рамках профилактической деятельности обусловлена тем, что на сегодняшний день практически во всех образовательных организациях наблюдается тенденция ухудшения межличностных взаимоотношений между детьми, которые становятся особенно напряженными в подростковом возрасте. Это проявляется в том, что современные подростки все чаще демонстрируют отсутствие уважения друг к другу, неумение вести конструктивный диалог и находить продуктивные способы выхода из конфликтных взаимоотношений, что порождает длительные деструктивные конфронтационные взаимоотношения, напряженность, снижение самооценки, проявление агрессии и враждебности, что способствует искажению ценностных ориентаций, установок, стиля поведения и накладывает отпечаток на последующие межличностные взаимоотношения на протяжении всей жизни. Именно поэтому, профессиональная деятельность школьного социального педагога должна быть направлена не только на формирование здорового образа жизни и предупреждение негативных явлений в детской и подростковой среде, но и на профилактику межличностных конфликтов среди подростков и формирование у них установки на конструктивное межличностное взаимодействие.

Проблема межличностных взаимоотношений в подростковом возрасте рассматривается в работах таких исследователей, как А. А. Бодалева, Н. В. Клюева, Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский. Практическое обоснование социально-педагогической и психологической помощи подросткам в образовательной среде раскрыто в трудах А. Ф. Быстрицкой, С. А. Беличевой, Г. И. Козыревой, М. И. Лисиной, В. С. Мерлина, А. В. Мудрика.

Цель исследования: рассмотреть особенности профессиональной деятельности социального педагога по профилактике межличностных конфликтов подростков.

Задачи исследования: раскрыть теоретический аспект проблемы межличностных взаимоотношений подростков и понятия «межличностный конфликт»; проанализировать особенности профессиональной деятельности социального педагога по профилактике межличностных конфликтов.

Методика исследований: теоретический анализ научной литературы; систематизация и обобщение полученной информации.

Результаты исследований. В настоящее время школа играет важную роль в процессе социализации личности. Особое внимание при этом уделяется созданию благоприятного микроклимата в каждом классном коллективе, налаживанию позитивных межличностных взаимоотношений между педагогами и обучающимися, а также между самими детьми и подростками, для которых общение является ведущей деятельностью в данный возрастной период.

По мнению А. В. Петровского, межличностные отношения являются многообразной и относительно устойчивой системой избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы, которые определяются в основном совместной деятельностью, ценностными ориентациями, находятся в процессе развития и выражаются в общении, совместной деятельности, поступках и во взаимооценках членов

группы. Автор также указывает, что межличностные взаимоотношения сильно зависят от психологической совместимости между подростками и именно в этом аспекте чаще всего наблюдается особая напряженность т.к. из-за отсутствия данной совместимости дети начинают испытывать затруднения в общении, что приводит к межличностному конфликту.

По определению Л. Колберга, межличностный конфликт – это открытое столкновение взаимодействующих субъектов на основе возникших противоречий, которые выступают в виде противоположных целей, а именно не совместимых в какой-либо конкретной ситуации.

Таким образом, в связи с тем, что в подростковом возрасте общение – это не просто процесс, а ведущая деятельности, социальный педагог должен помогать детям в преодолении межличностных конфликтов и способствовать формированию продуктивных способов их преодоления.

В профессиональной деятельности социального педагога по профилактике межличностных конфликтов можно выделить следующие основные принципы работы: принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; принцип единства возрастного и индивидуального в развитии; деятельностный принцип осуществления профилактической деятельности; принцип учета возрастнo–психологических и индивидуальных особенностей подростков; принцип комплексности методов психологического воздействия; принцип программированного обучения.

При этом, важными задачами в профилактической работе школьного социального педагога в данном направлении являются: формирование навыков эффективных способов общения; развитие умения слушать и понимать собеседника; развитие рефлексивных способностей; профилактическая работа с подростками; формирование правовой культуры среди обучающихся и способности к оценке результатов собственной.

Анализ научных исследований показал, что наиболее эффективной формой работы социального педагога по профилактике межличностных взаимоотношений является групповая. В первую очередь социальному педагогу необходимо оценить психологическую атмосферу в классном коллективе, изучить социометрическую структуру коллектива. Основной целью работы социального педагога в данном направлении также является создание условий для формирования в классном коллективе позитивных межличностных взаимоотношений посредством актуализации личностного роста подростков, что предполагает: формирование комплекса социально-психологических знаний и умений у школьников, обеспечивающих адекватное включение в систему межличностных взаимоотношений в среде сверстников; повышение общей культуры поведения подростков; установление благоприятной психологической атмосферы в коллективе; развитие навыков межличностного взаимодействия и положительных качеств и черт подростков в процессе групповой деятельности.

Также среди наиболее эффективных форм работы социального педагога по профилактике межличностных взаимоотношений можно выделить: информационно-просветительские мероприятия (дискуссия, лекция, круглый стол, диспут, мозговой штурм); социально-психологический тренинг; индивидуальную работу; консультирование.

Выводы. Таким образом, подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования позитивных установок в отношениях между детьми, приобретения навыков общения, привития принципов взаимоуважения и взаимопомощи, осознания необходимости сплочения коллектива, что может быть нарушено под воздействием острых межличностных конфликтов в подростковом возрасте. В связи с чем возникает необходимость целенаправленной и комплексной профилактической работы, в том числе со стороны школьного социального педагога, чья профессиональная деятельность должна быть направлена на создание условий для психологического комфорта подростков в коллектив, обучение их навыкам конструктивного преодоления кризисов.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ

Мельник А. А.

студентка 1 курса магистратуры направления подготовки: 44.04.02. «Психолого-педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиала)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

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

Введение. Процесс социализации обычно рассматривают как процесс вхождения человека в социальную среду путем усвоения и воспроизводства в особенностях своей личности и поведения опыта, накопленного человечеством. Однако социализация это в первую очередь адаптация (приспособление) к культурным, психологическим и социальным факторам. В современной психологической науке понятие социально-психологической адаптации занимает одно из ведущих мест, что обусловлено признанием исследователями того факта, что, только вступая во взаимодействие с внешней средой, человек как биопсихосоциальная система может развиваться.

Цель исследования. Изучить трактовку понятия «социально-психологическая адаптация», определить его специфику.

Задачи исследований. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования, сформулировать обобщенное понятие социально-психологической адаптации и описать ее характерные особенности.

Результаты исследований. Функционирование психологической сферы человека зависит от состояния организма и от особенностей факторов общественной и природной среды. От условий протекания психологической деятельности зависит работа различных систем организма и степень социальной адаптации личности в окружающем мире.

Если обратиться к этимологии слова «адаптация», то оно было взято из латинского языка и в первоначальном переводе означало «приближение к тому, что подходит». Именно в этом значении оно использовалось в биологии, часто являясь синонимом слова «приспособление» и обозначая приспособление строения и функций организма к меняющимся условиям его существования.

А. Г. Асмолов считает, что адаптация – процесс взаимодействия живых организмов и окружающей среды, приводящая к их приспособлению к жизни и деятельности, благодаря которой создаются возможности оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке.

Н. В. Тюрина, выделяет два вида адаптации: биофизиологическую и социально-психологическую.

Поведение человека в новых условиях может проявляться пассивной позицией внешней согласованности своих действий с другими; активной позицией, когда личность стремится понять людей и завоевать доверие окружающих, чтобы затем в соответствии со своими устремлениями, влиять на них; осторожной установкой на «изучение» людей и обстановки; простым приспособлением, заискиванием перед сильными с целью добиться их покровительства, отмечает В. В. Селиванов.

Н. В. Свиридов считает, что социально-психологическая адаптация – активное освоение личностью новой для нее социальной среды, в которой адаптационные процессы проходят постоянно, в связи с изменениями и в социальных условиях нашего существования, и в нас самих.

В. В. Гриценко подчеркивает, что сущностью социально-психологической адаптации является сочетание устойчивости (сохранение идентичности, тождественности организма самому себе) с изменчивостью (достижением новых состояний), которое осуществляется на уровне способов его взаимодействия со средой и на уровне адаптивных механизмов.

Проанализировав различные подходы к определению понятия «социально-психологическая адаптация» можем охарактеризовать, как процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями, в процессе которой человек стремится достигнуть гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности.

К функциям социально-психологической адаптации относятся:

- 1) психологическая защита;
- 2) достижение оптимального равновесия в динамической системе «личность – социальная среда»;
- 3) максимальное проявление и развитие творческих возможностей и способностей личности, повышение ее социальной активности;
- 4) регулирование общения и взаимоотношения;
- 5) формирование эмоционально-комфортных позиций личности;
- 6) самореализация личности;
- 7) самопознание и самокоррекция;
- 8) повышение эффективности деятельности как адаптирующейся личности, так и социальной среды, коллектива;
- 9) повышение стабильности и сплоченности социальной среды; сохранение психического здоровья.

Социально-психологическая адаптация бывает двух типов:

- 1) прогрессивная, которой свойственно достижение всех функций и целей полной адаптации и в ходе реализации которой достигается единство интересов, целей личности, с одной стороны, и групп общества в целом – с другой;
- 2) регрессивная, которая проявляется как формальная адаптация, не отвечающая интересам общества, развитию данной социальной группы и самой личности.

По механизму осуществления социально-психологическая адаптация бывает добровольной или принудительной. Добровольная адаптация – это адаптация по желанию. Человек может адаптироваться и к нежелательным, отрицательным для себя социальным явлениям, например к рабству, фашизму, диктатуре. Это адаптация принудительная. Но она будет проходить в ущерб человеку – за счет деформации интеллектуальных и моральных качеств личности, развития у нее ментальных и эмоциональных нарушений, которые, в конце концов, приведут к изменению среды, т. к. свою природу человек изменить не в состоянии.

Социально-психологическая адаптация, как приспособление человека к условиям социальной среды, предполагает: адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя; адекватную систему отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и самоорганизации в коллективе; изменчивость (адекватность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями.

Наиболее часто встречающимися категориями, наполняющими содержание процесса социально-психологической адаптации, являются следующие: «взаимодействие индивида со средой», «усвоение норм и ценностей коллектива», «выработка образцов поведения и общения», «включение в систему деятельности и межличностных отношений», «формирование позитивного отношения к социальным нормам», «самореализация индивида».

Выводы. Анализ литературы позволяет установить, что социально-психологическая адаптация – это процесс активного усвоения материальных и духовных условий деятельности коллективов, основу которой составляет взаимодействие личности и социальной среды. Бывает двух типов: прогрессивная и регрессивная. Личность в процессе социально-психологической адаптации характеризуется активностью: она может оказывать воздействие на среду с целью ее изменить.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Качарава М.А.

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

научный руководитель: к.п.н. В.Н. Раскалинос
mashak4355@yandex.ru

Введение. Проблема формирования у старших дошкольников уверенности в себе в групповой деятельности имеет междисциплинарный характер. Как свидетельствуют результаты проведенного теоретического анализа научных источников, в настоящее время существует неоднозначное мнение исследователей относительно понимания этого феномена, а, следовательно, имеются разные методы и методики для его изучения. Учитывая такую позицию ученых, в ходе проведенной опытно-экспериментальной работы подбирались наиболее валидные методики и методы, цель применения которых заключалась в создании объективной картины оценки состояния обозначенной проблемы.

Цель исследования была сформулирована следующим образом: выяснение уровня сформированности уверенности в себе у старших дошкольников. В качестве **задач** определяем установление критериев, показателей и уровней сформированности уверенности в себе; разработка программы исследования; проведение изучения и установление уровня сформированности данного качества у дошкольников.

Методика исследования включала в себя диагностику уверенности в себе у дошкольников по выбранным критериям:

- социально-эмоциональный, показателями которого являются эмоциональное восприятие партнеров по общению и деятельности; оценка ребенком себя, своих качеств, возможностей и партнеров по общению и деятельности; эмоциональное отношение к групповой деятельности и окружению. Методики изучения: методика «Замкнутый круг»; адаптированный тест «Уверенность в себе» В.Г. Ромека; ситуация «Листопад».
- информационно-коммуникативный, где показателями выступают представление детей о процессе совместной деятельности; способность устанавливать конструктивные контакты с партнерами (сверстниками или взрослыми), используя вербальные и невербальные средства общения; знания детей старшего дошкольного возраста о правилах и способы согласования действий в процессе совместной деятельности со сверстником в паре. Методики изучения: ситуации «Праздничная открытка»; «Раскрасим рисунок»; «Строим мост».
- деятельностно-поведенческий, в качестве показателей определены проявления активности и инициативности в групповой деятельности; способность к адекватной оценке ситуации сотрудничества, согласованию усилий и применению целесообразной модели сотрудничества; умение детей взаимодействовать в групповой деятельности, реализовывать совместный замысел и оценивать результат совместной работы. Методики изучения: карта наблюдения за проявлениями инициативности и активности; методика «Рукавички»; задание «Наши корабли».

Также осуществлялось определение степени осведомленности воспитателей об особенностях формирования у старших дошкольников уверенности в себе в групповой деятельности, их ориентировку в проблеме, интерес к ней, стремление к познанию – с помощью опросника «Уверенный в себе ребенок».

Результаты исследований. Согласно полученным результатам опроса педагогов, значительная часть респондентов (63,8 %) не ознакомлена с содержанием понятия «уверенность в себе», при этом половина опрошенных (49,5 %) указывают, что такая уверенность не поможет ребенку в будущем, 58,1 % участников опроса считает, что нет

необходимости развивать у ребенка уверенность в себе. Приведенные результаты свидетельствуют о недостаточной осведомленности воспитателей о проблеме формирования у ребенка уверенности в себе, и, как следствие, отсутствие положительного отношения к ее формированию. Однако все (100 %) респондентов считают своим долгом развивать личность ребенка, при этом формирование уверенности в себе определяется ими как необходимое личностное качество.

Полученные данные по всем критериям – социально-эмоциональному, информационно-коммуникативному и деятельностно-поведенческому – и их показателям положено в основу определения среднего значения, по которому установлены исходные уровни сформированности у старших дошкольников уверенности в себе. Согласно данным, полученным в результате проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента, детей старшего дошкольного возраста, принимавших непосредственное участие в исследовании, можно распределить по трем уровням: достаточный (8,6 %), средний (45,7 %) и низкий (45,7 %). Учитывая проведенный анализ, результаты наблюдения за образовательным процессом, тестирование, опрос, можно констатировать недостаточный уровень сформированности уверенности старших дошкольников в себе.

Выводы. Полученные результаты позволяют сделать выводы о необходимости и целесообразности реализации специально разработанной программы формирования уверенности в себе у старших дошкольников.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ГУМАННОСТИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Пашко О.В.

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

научный руководитель: к.п.н., доцент Колосова Н.Н.

olga.pashko.82@mail.ru

Введение. ФГОС ДО определяет в качестве одного из принципов дошкольного образования личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых ... и детей. Гуманизм – одна из фундаментальных характеристик общественного бытия и сознания, сущность которого заключается в отношении к людям как к наивысшей ценности. Он проявляется в альтруизме, желании творить добро, помогать людям, милосердии, сострадании. В наше время обращение к гуманизму обусловлено сложным социально-экономическим состоянием общества, установлением приоритета индивидуально-потребительских ценностей. Особо осязаемым является влияние на человека таких общественных явлений как агрессивность, жестокость, равнодушие, в результате чего он становится эгоистичным, пассивным в ситуациях, в которых необходимо проявить гуманность. Поэтому важным является воспитание гуманной личности, которая будет способна реализовать себя в социуме через гармонию с внутренним «Я» и гуманистическое взаимодействие с окружающим миром.

В теоретическом обосновании процесса воспитания гуманности у детей дошкольного возраста важную роль сыграли психолого-педагогические исследования, посвященные анализу возрастных особенностей нравственного развития и поведения (Б.Г. Ананьев, Р.С. Буре, А.В. Запорожец, Т.А. Маркова, и др.). Весомый вклад в разработку методических аспектов рассматриваемой проблемы внесли ученые О.В. Авраменко, А.В. Булатова, А.М. Виноградова, Р.И. Жуковская, С.А. Козлова, Р.Р. Калинина, Т.А. Куликова, В.И. Логинова, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, С.Н. Николаева, Т.И. Пониманская. В ряде научных трудов рассмотрены такие вопросы как: развитие у детей отзывчивости (Е.О. Смирнова), миролюбия (О.В. Сытина), доброты (С.В. Ашикова, С.И. Семенака).

Анализ литературы позволил сделать вывод, что гуманность – это личностное качество, которое предполагает осознание и понимание норм морали, сформированность гуманных чувств (доброты, сопереживания, милосердия, справедливости, чуткости, отзывчивости, толерантности и др.) и повседневное нравственное поведение.

Цель и задачи исследования: научно обосновать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия воспитания гуманного поведения детей дошкольного возраста.

Результаты исследований, их краткий анализ.

Организационно-педагогические условия воспитания гуманности у детей старшего дошкольного возраста – это совокупность целенаправленно сконструированных содержания, форм и методов, лежащих в основе управления целостным процессом воспитания вышеозначенного качества.

Обосновывая конкретные организационно-педагогические условия воспитания гуманности у старших дошкольников мы исходили, прежде всего, из основных положений концепции гуманистического воспитания детей дошкольного возраста. Согласно этим положениям воспитатель побуждает ребенка самому пережить чувства доверия, ответственности, творчества, жизненных (этических и прочих) дилемм и коллизий, различных смысловых ситуаций. Нельзя этому научить, психологически и морально ощущая себя «над» ребенком, необходимо вместе с ним пытаться пережить эти состояния, обогащая в этом совместном опыте не только его, но и свой внутренний мир. Т.е. в качестве первого организационно-педагогического условия выступает организация жизнедеятельности детей в дошкольном учреждении на принципах гуманистического воспитания.

Эффективность воспитания гуманности у детей старшего дошкольного возраста обеспечивается только при условии постоянного участия родителей в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения, что достигается через актуализацию потребности родителей в участии в развитии своего ребенка, путем педагогического просвещения семьи и осуществления взаимодействия педагогического коллектива с семей воспитанников. Это стало вторым организационно-педагогическим условием нашего исследования.

Считаем необходимым отметить, что важное место в воспитании гуманности занимает формирование толерантных отношений, справедливого отношения друг к другу, основанного на равноправии каждой личности. Эти качества в дошкольном возрасте проявляются в справедливом распределении обязанностей во время трудовой деятельности, ролей во время игры. Ведь ребенок уже может определить свои привязанности, определяя положительные качества сверстника и мотивируя свои взаимоотношения с ним, выразить критику на отрицательные поступки. Несмотря на то, что детям этого возраста свойственен природный эгоизм, в то же время, благодаря природному бескорыстию, ребенка легко научить справедливости в отношениях с партнерами, способности воспринимать их как равных себе, выражать свое мнение или впечатление толерантно. Как отмечает О.А. Шаграева, одной из важнейших психологических характеристик этого возраста является способность к сочувствию и умение эмоционально откликаться на нужды других. Таким образом в качестве третьего организационно-педагогического условия мы определили обогащение опыта гуманного поведения детей.

Выводы, заключения. Итак, на основе оценки педагогического потенциала различных условий и средств нравственного воспитания детей дошкольного возраста, были определены три организационно-педагогических условия, под влиянием которых возможно целенаправленное и эффективное воспитание гуманности у детей дошкольного возраста: организация жизнедеятельности детей в дошкольном учреждении на принципах гуманистического воспитания; постоянное участие родителей в воспитательно-образовательном процессе; обогащение опыта гуманного поведения детей.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Орлова Е.А.

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

научный руководитель: к.п.н., доцент Колосова Н.Н.

mrs.elena.orlova@yandex.ru

Введение. Современное общество отличается многообразием примеров образа жизни человека, с которыми постоянно сталкивается каждый ребенок. Это многообразие не всегда является образцом, в результате чего создается хаотичность в представлениях детей о здоровом образе жизни. Проблемой формирования здорового образа жизни занимаются ученые из различных областей знаний: медицины и физиологии (В.Н. Дубровский, Ю.П. Лисицын), психологии (О.С. Осадчук), экологии (А.Ф. Аменд, З.И. Тюмасева), педагогики (Г.К. Зайцев, Ю.Ф. Змановский, О.В. Морозова, О.Ю. Толстова, О.С. Шнейдер и др.). Ряд ученых (Н.В. Полтавцева, В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров, С.О. Филиппова, В.Н. Шебеко) считают, что именно в дошкольном возрасте, в период становления личности ребенка, складываются наиболее благоприятные условия для формирования представлений детей о здоровом образе жизни.

Цель и задачи исследований. Выделить основные компоненты здорового образа жизни детей дошкольного возраста и раскрыть особенности их формирования.

Результаты исследований, их краткий анализ.

На основе анализа научной и методической литературы мы выделили основные компоненты здорового образа жизни: рациональный режим; правильное питание; рациональная двигательная активность; закаливание организма; сохранение стабильного психоэмоционального состояния; соблюдение правил личной гигиены.

Под режимом принято понимать научно обоснованный распорядок жизни, предусматривающий рациональное распределение времени и последовательность различных видов деятельности и отдыха. При правильном и строгом его соблюдении вырабатывается четкий ритм функционирования организма. Режим дня необходимо соблюдать с первых дней жизни. При проведении режимных процессов следует реализовать полное и своевременное удовлетворение всех органических потребностей детей (во сне, питании и т.д.). Выполнение режимных процессов должно сопровождаться эмоциональным общением. Рациональный режим должен быть стабильным и вместе с тем динамичным для постоянного обеспечения адаптации к изменяющимся условиям внешней социальной и биологической среды. Чем более этот режим будет исходить из особенностей «биоритмического портрета» ребенка, тем в лучших условиях окажутся его физиологические системы.

В детском возрасте особенно велика роль питания, когда формируется пищевой стереотип, закладываются типологические особенности взрослого человека. Именно поэтому от правильно организованного питания в детском возрасте во многом зависит состояние здоровья. Правильное питание включает в себя: обеспечение баланса, удовлетворение потребностей организма в основных питательных веществах, витаминах и минералах, соблюдение режима питания. Правильное питание детей является одним из основных факторов внешней среды, определяющих нормальное развитие ребенка. Оно оказывает самое непосредственное влияние на жизнедеятельность, рост, состояние здоровья ребенка, повышает устойчивость к различным неблагоприятным воздействиям.

Двигательная культура дошкольников начинается с формирования структуры естественных движений и развития двигательных способностей, создания условий для творческого освоения детьми эталонов движения в различных ситуациях, формирования двигательного воображения, способности эмоционально переживать движения. Основными условиями формирования двигательной культуры являются: воспитание у детей осознанного

отношения к выполнению двигательных действий, развитие воображения при их выполнении, включение сенсорных систем при воспитании двигательной культуры, создание оптимальных условий для каждого ребенка в процессе освоения двигательного опыта.

Закаливание способствует решению целого комплекса оздоровительных задач. Оно не только повышает устойчивость, но и способствует формированию способности к развитию компенсаторных функциональных возможностей организма, повышению его работоспособности. Для успешного закаливания организма необходимо повторное или длительное воздействие на организм того или иного метеорологического фактора: холода, тепла, атмосферного давления. Благодаря таким воздействием более прочно развиваются условно рефлексорные связи. Если закаливание проводить систематически и планомерно, оно положительно влияет на организм ребенка: улучшается деятельность его систем и органов, увеличивается сопротивляемость к различным заболеваниям, в первую очередь, простудного характера, вырабатывается способность без вреда для здоровья переносить резкие колебания различных факторов внешней среды, в частности, метеорологических, повышается выносливость организма.

Специалисты отмечают, что психофизическое здоровье и эмоциональное благополучие ребенка во многом зависит от среды, в которой он живет и воспитывается. Психическое здоровье является составным элементом здоровья и рассматривается как совокупность психических характеристик, обеспечивающих динамическое равновесие и возможность выполнения ребенком социальных функций. Поэтому необходимо создать условия, обеспечивающие психологическое здоровье дошкольника, гуманное отношение к детям и индивидуальный подход с учетом их личных особенностей, психологический комфорт, интересную и содержательную жизнь в дошкольном учреждении.

Гигиенические мероприятия должны стать для дошкольника обычными и субъективно необходимыми – этого можно достичь регулярностью и как можно более ранним их введением. Необходимо приучать ребенка к гигиеническому индивидуализму: своя расческа, своя постель, свой носовой платок, свое полотенце, своя зубная щетка. Подводить к пониманию того, что соблюдение чистоты тела важно не только для личного здоровья, но и здоровья окружающих. Обучение необходимо организовывать не только на занятиях, но и в повседневной жизни.

Выводы. Представления о здоровом образе жизни необходимо формировать с детства. Данный процесс осуществляется комплексно и включает в себя следующие направления: лечебно-профилактическое (профилактика заболеваний, витаминизация), обеспечение психологической безопасности личности ребенка (психологически комфортная организация режимных моментов, оптимальный двигательный режим), оздоровительная направленность воспитательно-образовательного процесса (создание условий для оздоровительных режимов, учет индивидуальных особенностей), формирование валеологической культуры ребенка (знания о здоровье, умение беречь, поддерживать и сохранять его).

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ «СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

Аветисян Л.М.

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

Введение. Актуальность проблемы формирования иноязычной социокультурной компетенции учащегося образовательной школы определяется сущностью социокультурной компетенции, которая состоит в ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлении к диалогическому общению с другими народами и культурами. Теоретические и практические аспекты формирования иноязычной социокультурной компетенции рассматривались многими отечественными и зарубежными учеными (Т. Н. Астафурова; Е. М. Бастрикова; Н. М. Белякова; Н. Ф. Бориско; Г. А. Воробьев; С. Г. Тер-Минасова; Г. Д. Томахин; R. Breton; J-A. Tchouray; R. Uberschlag). Вместе с тем, в лингводидактической литературе нет единства по поводу определения структуры понятия социокультурной компетенции.

Цель исследования: раскрыть содержание и структуру понятия «социокультурная компетенция».

Методы исследования: анализ и обобщение научно-методической и критической литературы по проблеме исследования, научное наблюдение, обобщение педагогического опыта.

Результаты исследования. Под социокультурной компетенцией понимают способность индивида ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую культуру), и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения.

Социокультурная компетенция представляет собой осознанную целостную систему, включающую в себя ряд структурных компонентов, имеет собственную организацию и обладает интегративными свойствами целого, не сводимого к свойствам отдельных частей. Сформированность социокультурной компетенции позволяет участникам межкультурного общения, с одной стороны – постичь чувства и мысли другого народа и преодолеть национальный культуроцентризм, с другой – лучше идентифицировать самого себя, глубже осознать собственную культуру в сравнении с культурой изучаемого языка.

Согласно И. Л. Бим, компонентами социокультурной компетенции, которые формируются в процессе взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре, являются: социокультурные знания; модели поведения в иной культурной среде, то есть умения использовать усвоенные знания (в области лингвистики, страноведения, лингвострановедения) при решении вербальных и невербальных задач с опорой на социокультурный аспект общения; совокупность отношений и качеств поликультурной языковой личности обучаемых.

С. В. Беляева, принимая структуру социокультурной компетенции, предложенную И. Л. Бим, вводит в нее дополнительный компонент – эмпатические способности, включающие лингвострановедческую наблюдательность, социокультурную восприимчивость, отсутствие этнопсихологических предпосылок для лингвострановедческой интерференции при толковании лингвострановедческих явлений,

толерантность, симпатию, умение соотносить своё и чужое, способность увидеть общее, снятие страха и неуверенности перед чужим, принятие на себя новой роли в коммуникации, отсутствие предубеждения.

М. П. Землянова выделяет в структуре социокультурной компетенции лексико-фондовый, национально-культурный, вербально-поведенческий, деятельностно-речевой компоненты.

Наиболее соответствующая задачам иноязычной подготовки учащихся общеобразовательной школы структура социокультурной компетенции предложена Н. М. Беляковой. Такое соответствие определяется структуризацией рассматриваемой компетенции на уровне знаний, умений и навыков и соотносением их с задачами формирования других компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых. Н. М. Белякова включает в структуру социокультурной компетенции следующие компоненты:

- лингвистический компонент как владение языковым и речевым материалом, уровень которого определяет сформированность лингвистической, лингвострановедческой и социолингвистической компетенций;

- социальный компонент как владение социокультурными знаниями и умениями, уровень сформированности которого определяют такие компоненты коммуникативной компетенции как культуроведческая и общекультурная;

- психологический компонент как адекватное восприятие проявлений иноязычной культуры, о чем свидетельствует уровень сформированности психологической компетенции;

- коммуникативно-технологический компонент как владение информационными технологиями общения.

Последний компонент включает в себя комплекс социокультурных умений, необходимых при общении, опосредованном информационно-компьютерными технологиями. Очевидно, что новые средства коммуникации, с одной стороны, влияют на человека, живущего и работающего в условиях их распространения и постоянной модификации, а с другой стороны, предъявляют к современному человеку новые требования, которые не были актуальными еще совсем недавно. Соответственно, для осуществления полноценного поликультурного общения, используя средства современной телекоммуникации, необходимо обладать компетенцией, которая позволит обучаемому легко ориентироваться в глобальной электронной сети, избегая социокультурных ошибок в этой среде общения, характеризуемой своеобразием коммуникативных стратегий, этикета, речеповеденческих норм.

Выводы. В структуре социокультурной компетенции, понимаемой как способность ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения, выделены лингвистический, социальный, психологический и коммуникативно-технологический компоненты.

ХРОНОТОП КАК ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ПОДХОДЫ К НАУЧНОМУ ОПРЕДЕЛЕНИЮ

Стуга И.О.

*студентка 4 курса кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала)*

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И.Вернадского»

научный руководитель: к. филол. н., доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Шалина М. А.

Введение. Время и пространство являются важнейшими формами существования мира, а временно-пространственные координаты бытия, отраженные в литературном произведении, вслед за А. Ухтомским и М. Бахтиным, именуются хронотопом. На современном этапе развития науки изучение художественного времени и пространства остается перспективным направлением в литературоведении, а ее исследователями выступают ведущие отечественные (Ю. Лотман, В. Савельева, В. Хализев) и зарубежные ученые (М. Вуканович, У. Эко).

Цель и задачи исследования: проанализировать основные тенденции и перспективы изучения хронотопа в литературоведении.

Результаты исследования. Категории пространства и времени первоначально рассматривались как самостоятельные понятия, однако О. Шпенглер представил первую развернутую теорию об образном пространстве, где сопоставлял реальное и художественное пространство с сущностью жизни и смерти, а глубину этой области связывал с длительностью и судьбой. Д. Лихачев определяет автономной художественной основой литературного текста категорию времени, утверждая, что «...это не взгляд на проблему времени, а само время, как оно воспроизводится и изображается в художественном произведении». Ученый утверждает необходимость разностороннего изучения категорий времени и пространства как единого целого в художественном произведении.

Термин «хронотоп» (от греч. *chronos* – время и *topos* – место) в применении к обозначению пространственно-временного единства был впервые предложен А. Ухтомским в 1925 г., развит же и введен в научный оборот М. Бахтиным, определившим его как «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе». Как отмечал ученый, «в литературно-художественном произведении имеет место сжатие пространственно-временных примет в осмысленном и конкретном целом. Приметы времени раскрываются в пространстве, а пространство осмысливается и измеряется временем». Следовательно, хронотоп – это «...художественное единство литературного произведения в его отношении к реальной действительности». Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что хронотоп рассматривается в качестве целостной совокупности времени и пространства как неразрывных категорий действительности, обладающей ценностной характеристикой.

К началу 90-х гг. XX в. хронотоп как литературоведческая категория получает популярность и становится особым объектом филологических штудий. Выделяют несколько подходов к проблеме изучения данной категории: 1) теоретический подход, раскрывающий значение, роль и особенности деятельности категории хронотопа в художественном произведении; 2) практический подход, изучающий хронотоп в творчестве отдельных писателей; 3) комплексный подход, исследующий время и пространство в общности всех частей литературного произведения и категорий художественного мира.

Согласно точке зрения В. Щукина, хронотоп – это «...присущая процессу, событию или состоянию субъекта пространственная и временная оформленность и жанровая завершенность. Это не просто время-пространство, а время-место свершения». И. Роднянская указывает, что художественное время и пространство являются главнейшими

характеристиками художественного образа, которые формируют композицию произведения и гарантируют его оценку в качестве неделимой и особой художественной действительности.

Необходимо также отметить, что понятие хронотопа связано непосредственно с художественными тенденциями эпохи, стилем автора и жанром произведения. Можно утверждать, что данная категория эволюционирует вместе с художественными направлениями и стилями. Так, в классицизме, благодаря принципу «трех единств», хронотоп обладал четким и открытым изображением; период романтизма предоставляет писателям свободу в изображении пространственно-временных отношений; в эпоху реализма «пространство и время становятся одним из средств передачи мыслей, <...> их основное назначение – образное обобщение действительности». В литературе XX в. изображение настоящего и будущего времени наряду с прошлым становится компонентом мемуарной литературы, однако, изображаемое и действительное время, как правило, не совпадают. Следовательно, хронотоп в современной научной парадигме представляет собой пространственно-временные отношения, которые детерминируют авторскую репрезентацию текста.

Выводы. Категория хронотопа, обозначая взаимосвязь пространства и времени литературно-художественного произведения, является важным компонентом всей его художественной системы, способствующим единству функционально-значимых элементов в совокупности с жанровыми особенностями и мировоззрением автора.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА, ВКЛЮЧАЮЩЕГО ТОПОНИМЫ ГОРОДА АРМЯНСКА

Просолова Т. В.

*студентка кафедры филологии Евпаторийского института социальных наук
(филиал КФУ в г. Евпатория)*

научный руководитель: профессор Петрова Л. А.
vorobiova10a@meta.ua

Введение. Закон РФ «Об образовании» определяет требования к воспитательной деятельности в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях, где названа задача патриотической направленности, «воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». Воспитание у детей патриотических чувств – одна из важнейших задач, стоящих перед учителями-практиками. Патриотизм предполагает любовь к Родине, готовность служить ее интересам. Именно это качество является фундаментом, объединяющим весь российский народ. Проблема патриотического воспитания особенно актуальна в школьном возрасте, так как в этот период учащиеся активно усваивают моральные нормы и правила взаимоотношений между людьми. Учащимся этого возраста свойственны: известная внушаемость, доверчивость, склонность к подражанию. Всё это создает благоприятную основу для патриотического воспитания учащихся в урочной и внеурочной деятельности. Большую роль в воспитании патриотических чувств играет краеведческий материал.

Цель – показать возможности использования текстов краеведческого характера в процессе патриотического воспитания учащихся.

Любовь к Родине начинается с любви к родному городу, селу, улице. Именно поэтому считаем, что содержание патриотического воспитания в учебной деятельности должно включать не только художественные произведения о героях-защитниках, но и документальный (фактический) материал краеведческого характера, помогающий учащимся осознать значимость наследия родного края в своей жизни, в жизни близких людей, в общей

судьбе народов России. Теоретический анализ показывает, что при составлении текстов краеведческого характера следует учитывать следующее:

1. По содержанию текст должен отражать героические страницы жизни родного города, села; активно и целенаправленно обогащать и совершенствовать язык школьников, расширять их кругозор, оказывать заметное нравственное влияние: учить мужеству, честности, любви к Родине.

2. Текст должен быть доступен и интересен учащимся, не перегружен новыми и трудными словами, требующими сложного и длительного объяснения.

3. Объем текста не должен быть большим.

4. Текст должен быть несложным по композиции, с небольшим количеством действующих лиц.

Приведем примеры текстов, которые могут быть использованы как на уроках русского языка и литературы. Тексты составлены на основе книг Льва Петровича Кружко «Северные ворота Крыма», а также информационного ресурса «Герои Страны»

1. Великая Отечественная война ворвалась в Армянск 22 июня 1941 года. В первые дни войны на фронт ушло почти все мужское население нашего города, кроме стариков и подростков. Через два месяца фашистские войска подошли к Каховке и готовились захватить Крым. На защиту Перекопа встали все жители Армянска и солдаты Красной Армии.

2. 8 апреля 1944 года Армянск стал первым крымским городом, освобожденным от немецко-фашистских захватчиков. Ежегодно на Перекопском валу празднуется 9 Мая – день Великой Победы. В этот день вал становится местом памяти, гордости и уважения к нашим воинам, освободившим Крым и весь мир от фашистов.

3. Главная улица нашего города носит имя командира стрелкового полка Сопина Ильи Ивановича. Сопин участвовал в Сталинградской битве, отличился в боях за Мелитополь и Донбасс. Илья Ильич отважно сражался в боях на земле Перекопа. Во время схватки с фашистами, на Перекопском валу, был сражен вражеской пулей. За мужество и героизм ему было присвоено звание Героя Советского Союза.

4. Первый микрорайон нашего города назван именем генерала Ивана Дмитриевича Васильева. В годы войны полковник Васильев был назначен командиром танковой дивизии. В районе села Перекоп танкисты Ивана Дмитриевича с ходу преодолели Сиваш, создав надёжную защиту для дальнейшего наступления советских войск. В ходе боёв Васильев был дважды ранен. За умелое командование танковым корпусом генералу Васильеву было присвоено звание Героя Советского Союза.

5. Второй микрорайон нашего города назван именем генерала Ивана Порфирьевича Корякко. В годы войны Корякко участвовал в освобождении Крыма, был назначен командиром саперной бригады. Ее воины под огнем врага штурмовали Каркинитский залив у Перекопа. Они открывали путь для наступающей пехоты и танков, вступали в бой как строевая часть. После войны продолжал службу в рядах Советской Армии. За мужество и отвагу Ивану Порфирьевичу было присвоено звание Героя Советского Союза.

6. Одна из улиц села Суворова названа в честь младшего-лейтенанта Бережного Ивана Михайловича. Ему шел 21-й год, когда он погиб, участвуя в Великой Отечественной войне. Во время боя у села Суворово, смертельно раненный осколком снаряда, сгорая заживо, до последнего вдоха стрелял по врагу. За свой подвиг Иван Бережной был посмертно удостоен звания Героя Советского Союза. Память о Бережном хранит Перекопская земля. На кладбище села Суворово находится могила Ивана Бережного, а на месте гибели героя расположен мемориальный знак.

7. Одна из улиц нашего города названа в честь подполковника Иванищева Георгия Степановича. Георгий Степанович проявил героизм и отвагу в управлении боем во время операции по освобождению Перекопской земли от немецко-фашистских захватчиков. Его полк одним из первых ворвался во вражескую траншею в городе Армянске, уничтожил две пулеметные точки. Подполковнику Иванищеву присвоено звание Героя Советского союза.

8. Одна из школ нашего города (школа № 4) и улица села Суворово названы именем казака-гвардейца Александра Александровича Калоева. В годы войны Калоев под сильнейшим обстрелом преодолел ров и гранатой подорвал вражеский пулемёт. Молодой казак в ходе дальнейшего наступления подполз ближе к врагу и своим телом закрыл амбразуру вражеского дота. Александру Калоеву было присвоено звание Героя Советского Союза. Похоронен герой в нашем парке в братской могиле.

Выводы. В заключение отметим, что знакомясь с подобными текстами, учащиеся открывают для себя новые, неизвестные страницы героического прошлого своего города. У них формируется система ценностей, в которой на первом месте стоят такие качества, как патриотизм и национальная гордость. Представленные тексты можно широко использовать на уроках русского языка, дополнив их различными языковыми заданиями. Использование такого материала делает урок русского языка интересным и увлекательным.

ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ СЛОВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА «АВГУСТ ЧЕТЫРНАДЦАТОГО»)

Мусаелян А.С.

*студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского
института социальных наук КФУ*

научный руководитель: д.ф.н., профессор Петров А.В.

Введение. Процессы неологизации и принципы, по которым так или иначе изменяется лексическая система русского языка, являются одними из самых изучаемых тем. Однако в силу невозможности проследить все языковые и речевые видоизменения исследователи расширяют горизонты научного видения.

Сегодня такое явление, как «потенциальные слова», требует фундаментального рассмотрения и объяснения, несмотря на то, что данный термин был предложен достаточно давно. В ряде работ ведутся споры о природе потенциальных слов, их связи с окказионализмами и т. д. Е. А. Земская распределила потенциальность и окказиональность по полюсам словообразовательной системы, назвала их антиподами, среди которых один реализует законы словообразования, другой – нарушает их. Считаем, что приведенный аргумент достаточен, чтобы уже не рассматривать потенциальное как подвид окказионального слова.

Цель исследования – проанализировать возможности реализации потенциальных слов в тексте художественного стиля – в романе А. И. Солженицына «Август Четырнадцатого».

Задачи исследования: рассмотреть потенциальные слова в роли усилителей образности; доказать системное употребление данных единиц в образной структуре романа.

Методика исследований. В ходе работы использовались следующие методы: описательный и аспектный (в последнем мы опирались преимущественно на контекстуальный и коннотемный анализы).

Результаты исследований.

Потенциальные слова не являются элементами, создающими образность, они предназначены для речевого удобства, а также расширения словарного запаса говорящего. Потенциализмы, в сравнении с остальными новообразованиями, имеют большую вероятность остаться в речевой практике, закрепиться в языковой системе. В романе «Август Четырнадцатого» А. И. Солженицын использует потенциальные слова как инструмент, способствующий углублению образа, передающегося через образные средства – метафору, сравнение и т. д.

Обратимся к примерам.

1. «Три дня созревания замысла в *завихре* мыслей». В контексте происходит особое наложение метафорических образов. Обратим внимание лишь на то, что метафора «вихрь

мыслей» закреплена в лексикографической практике, однако особенностью идиостиля А. И. Солженицына является использование потенциальных слов: «завихрь» – «вихрь», закрутиться, закружиться в вихре, стремительное, возможно, круговое движение. С помощью добавления к основе префикса «за-» автору удается усилить уже заложенный смысл. Повторение действия с тем же значением приводит к непрекращаемому интенсивному действию сознания.

2. «*Нутрянее* всех своих государственных обязанностей он был – рыцарь...». В данном контексте характеризуется один из ключевых героев романа – Петр Столыпин. Определяются следующие черты героя: готовность к вызову, неприятие оскорбления, высота духа. Однако в то же время «рыцарство» оттесняет Столыпина от эпохи, вырисовывая премьер-министра как человека лишнего и ненужного уже для этой системы: время рыцарей прошло, как и время так и не полностью воплотившего свои идеи героя. Именно благодаря использованию потенциального слова достигается эффект приближения к «самому нутру», к оголенному чувству персонажа. Значение потенциального слова «нутрянее» усиливает истинные чувства «рыцарства», которые присущи характеру премьер-министра вне зависимости от исторических часов государства. Акцент образности должен быть направлен на сравнение, потенциальность же включает углубление образа.

3. В романе А. И. Солженицына потенциальные слова используются системно, с целью расширения уже заданной характеристики героев. В контекстах можно заметить, как метафора или сравнение, используемые для описания внешности или внутреннего мира героя, и потенциальное слово входят в синонимические отношения: «...а спина и грудь – *подлинно колесом*...». Автор подчеркивает молодцеватость и силу Качкина, но эффект закрепляется впоследствии с помощью потенциального слова, передающего то же значение, что и у вышеперечисленных образных единиц: «...*бочкогрудого* обритого Качкина». Тот же прием А. И. Солженицын использует и при описании Чернеги: «...*змеи плечевых мускулов*...». Метафора входит в синонимический ряд с потенциальным словом – «*кругломускульный*», что только усиливает некую образную анималистичность характера Чернеги.

4. Нередко автор включает потенциальные слова в парные модели, где за одну из ветвей отвечает образ, созданный сравнением или метафорой (в нижеприведённом контексте это сравнение), а за вторую – потенциальное слово, которое входит в связь как компонент, повторяющий образную единицу и тем самым повторно закрепляющий ее: «Молитва ежедневная, ...*бормотомая* по привычке и наспех... это как умыванье одетому и одною горстью: толика чистоты, а почти и неощутимо». Бормотать по привычке и наспех – это как умываться одетому и одной горстью.

5. «Как террористки возят на себе пироксилин... так Варя везла в себе силу взрыва, уже *недовезомую*». Потенциализм исполняет роль уточнения, раскрывающего сложный эмоциональный настрой героини. В данной модели представлено материальное, конкретное вещество (пироксилин) и параллельно ему сравниваемое – уже абстрактное, ментальное, соотносимое с внутренними процессами. Сила взрыва, словно нарастающая волна, которая не видит выхода, которая не может пробить дремлющее сознание Вари. И как этой волне не пробиться, так и взрыву лишь суждено нагнетать внутреннюю тревожность, усиливать беспокойство героини. Оттого и «*недовезомая*», что пропадет без пользы. В приведенном примере потенциальное слово выступает не только усилителем, но и инструментом, заключающим в себе главный компонент анализа скрытого, душевного состояния Вари.

Выводы: Опираясь на вышеизложенное, можно заключить, что потенциальные слова в тексте изучаемого нами романа служат автору: 1) как новообразования, позволяющие ввести слово в речь (при необходимости заменить менее подходящую лексику или при желании расширить языковую систему путем внедрения в речь синонимов); 2) как компоненты художественного текста, которые в своей пассивной роли усиливают заданный образ, не отягощая его, а лишь углубляя эффект. Однако А. И. Солженицын вводит потенциализмы в

текст и в роли основного раскрывающего образ инструмента, без учета которого невозможно раскрытие персонажа в полной мере.

Потенциальные слова в отличие от окказионализмов, которые обладают образностью, интересны тем, что при использовании в речи они выполняют несколько задач: называют предмет или действие, вводят новое понятие, связанное с уже существующей единицей языка, представляют собой слова, вступающие в синонимические и антонимические связи. При всем этом они являются наиболее выгодными для структуры языка, так как строятся по словообразовательным законам и уже на первом этапе появления в речи демонстрируют свою функциональность.

ХРОНОТОП РОМАНА ДЖ. ЛОНДОНА «МАРТИН ИДЕН»

Каменская И.Б.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ

Введение. В статье приводится анализ хронотопа романа Дж. Лондона «Мартин Иден», послуживший основной для выделения и дальнейшего исследования ключевых концептов произведения с целью объективизации читательского и критического прочтения романа.

Цель и задачи исследования: описать хронотоп романа Дж. Лондона «Мартин Иден», для чего выявить характерные признаки художественного времени и пространства, особенности их взаимодействия, соотношение рационально и иррационально воспринимаемого времени, аксиологические параметры психологического хронотопа.

Методы исследования: анализ и обобщение научной и критической литературы по литературоведению, когнитивной лингвистике, герменевтический, контекстуальный и концептуально-дискурсивный анализ художественного текста.

Результаты исследования. Хронотоп романа Дж. Лондона «Мартин Иден» крайне антропоцентричен: он организован вокруг образа главного героя, выражающего основную проблему и ведущую идею романа, о чем свидетельствует название произведения. Факт изменения Дж. Лондоном первоначального названия («*Success*») в конечной редакции демонстрирует большую важность для автора проблемы творческого человека, его отношений с миром по сравнению с анализом мифологемы американской мечты.

Повествование в произведении ведется от третьего лица, тем не менее, хронотоп романа – это то время и пространство, в которых обитал, боролся, сформировался и разочаровался в достигнутом успехе Мартин Иден; это те признаки времени и пространства, которые доминируют в восприятии главного героя и оцениваются преимущественно им. Время в романе линейно, воспоминания персонажей не прерывают его поступательно хода, всегда обусловлены текущими событиями. Параметры действительности, ее динамика активно осмысливаются Мартином Иденом, он активно размышляет и сопоставляет, стремится установить причинно-следственную связь событий. Вместе с тем, соотношение рационально и иррационально воспринимаемого времени в сознании Мартина Идена, сознании художественном, творческом, зачастую в пользу последнего. Порою читателю сложно отличить реальные воспоминания героя от фантазийных образов.

На первый взгляд, время не довлеет над Мартином Иденом, он молод и обладает достаточной волей и силой духа, чтобы воспринимать категорию будущего в модальности долженствования и верить в то, что его будущее зависит лишь от него одного. Активная воля главного героя, перипетии борьбы которого за успех составляют событийную канву сюжета романа, позволяют увидеть в хронотопе произведения черты хронотопа пути, по М. М. Бахтину. Герой идет к поставленной цели, преодолевает препятствия на своем пути, одерживает победу – даже если эта победа оказывается пирровой. В традиционном прочтении романа «Мартин Иден» трагедия главного героя заключалась в том, что художник

был духовно подавлен современным ему общественным устройством, то есть, все же проиграл времени. В другой интерпретации, человек и художник в душе героя погибают от рук сверхчеловека, которым он стремится стать, будучи приверженцем идей нищезанятия.

Поскольку пространственно-временной континуум романа обусловлен жизненно-философской позицией его главного героя, топос произведения представляет собой противоречивое единство двух конфликтующих миров: исходного для Мартина Идена мира социальных низов и целевого для него мира его возлюбленной. Для романа характерно преобладание восприятия и, соответственно, оценки конфликта двух миров, семантически противопоставленных по линии «низкий – высокий», с позиции главного героя.

Психологический хронотоп, хронотоп талантливой творческой личности, преобладает в романе, задает его аксиологические параметры. Творческое сознание художника преобразует семантику этого противопоставления в оппозицию «уродливый – прекрасный» или синонимичную ей «низменный – возвышенный». Противопоставление первых двух миров задается автором в первой строке романа: «*The one opened the door with a latch-key and went in, followed by a young fellow who awkwardly removed his cap. He wore rough clothes that smacked of the sea, and he was manifestly out of place in the spacious hall in which he found himself*». Первое впечатление читателя о Мартине Идене – неукротимая сила, принадлежащая внешнему миру, миру природы и тяжелого физического труда, которой тесно в обывательских рамках благополучия. Физическая мощь Мартина резко контрастирует с его внутренними качествами: *he essayed it with trepidation; his excited vision; a frightened horse; a momentary pang of shame; attempting to mask his anxiety*. Одновременно Дж. Лондон задает первые вехи психологического хронотопа героя – хронотопа творческой личности, художника: *his excited vision; the gift of sympathy, understanding; keenly sensitive; responsive to beauty*. Тот факт, что внутренние качества художественного сознания обнаруживаются у бедного необразованного моряка, соответствует собственной философии художественного творчества автора, убежденного, что искусство должно отображать правду жизни. Эту убежденность Дж. Лондон закладывает и в характер главного героя: *What he sought was an impassioned realism... What he wanted was life as it was*. Соответственно, топографический хронотоп романа в двух его пересекающихся и конфликтующих измерениях насыщен реалистическими деталями и антитезам не только на уровне топоса, но и на уровне персонажей (*the legions of toil; the Lizzie Connollys – a pale spirit of a woman who is a million miles beyond you and who lives in the stars*). При этом присутствие психологического хронотопа ощущается постоянно, словно основное назначение топографических компонентов – помочь герою найти ответ на вопрос: «*Who are you? What are you? Where do you belong?*».

Мартин Иден не находит своего места в мире, что традиционно объяснялось антигуманной сущностью буржуазного общества, не совместимой с гуманизмом истинного искусства, либо асоциальной сущностью индивидуалистического бунта самого главного героя романа. В романе имеются основания для обоих утверждений (вопросы Руфи о возможности продажи новых шедевров Мартина; эпизод буквального выбивания им причитающихся ему денег в Трансконтинентале; главный герой романа говорит о себе: «*I am an individualist. I believe the race is to the swift, the battle to the strong*»). Тем не менее, черты психологического хронотопа романа, в котором доминирует один мотив – *deliberate creative genius*, свидетельствуют о том, что именно в творческом духе Мартина Идена скрывается источник всех противоречий между ним и социальной средой в любых ее проявлениях.

Выводы. Хронотоп «Мартина Идена» определяют признаки времени и пространства, доминирующие в восприятии главного героя и оценивающиеся преимущественно им. Время в романе линейно, воспоминания персонажей всегда обусловлены текущими событиями. Событийная канва сюжета романа обусловлена активной волей главного героя и перипетиями его борьбы за самореализацию, что позволяет увидеть в хронотопе произведения черты хронотопа пути, моделирующего реальный жизненный путь человека. Поскольку пространственно-временной континуум романа обусловлен жизненно-

философской позицией его главного героя, топос произведения представляет собой противоречивое единство двух конфликтующих миров: исходного для Мартина Идена мира социальных низов и целевого для него мира его возлюбленной. Аксиологические параметры произведения задаются психологическим хронотопом талантливой творческой личности. Анализ черт психологического хронотопа романа позволил выделить в нем жажду творчества главного героя как доминирующий мотив, подчиняющий себе все остальные, и предположить, что именно в творческом духе Мартина Идена скрывается источник всех противоречий между ним и социальной средой в любых ее проявлениях.

ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНА Э. БЕРДЖЕССА «ЗАВОДНОЙ АПЕЛЬСИН»

Мазепа Е. М.

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

Введение. Джон Энтони Берджесс – английский писатель, получивший всемирную известность благодаря своему роману-антиутопии «Заводной апельсин», написанному в 1962 году. Скандально знаменитое произведение является многоплановым и сочетает в себе философско-этический труд с элементами фантазмагии и сатиру на современное автору общество. Многие исследователи обращали свое внимание на определенные аспекты творчества автора, в особенности, на роман «Заводной апельсин»: Н. Мельников в своей статье анализирует поведение берджесский героев и авторское отношение к ним, С. Болтон говорит о связи родного города автора и его произведений, О. Маслова рассматривает конфликт детства и общества в «Заводном апельсине», О. Сердюкова пишет о свободе личности в романе. Однако системного представления о проблематике данного произведения в работах литературоведов не представлено.

Цель исследования – проанализировать проблематику романа Э. Берджесса «Заводной апельсин».

Методы исследования: анализ и систематизация научной и критической литературы по проблематике исследования, герменевтический, контекстуальный и концептуально-дискурсивный анализ художественного текста.

Результаты исследования. Проблематика романа «Заводной апельсин» вызывала интерес многих критиков и литературоведов (Д. А. Бабушкина, О. И. Сердюкова, В. А. Утилов), отмечавших её неоднородность, многослойность и переплетение в сложную предметно-понятийную связь. В данной работе проблематика романа «Заводной апельсин» представлена как цикличная интегрированная структура, в которой каждый элемент исходит из предыдущего и которую можно условно разделить на социальные (подавление свободы воли, разделение социума, кризис жестокости) и психологические проблемы (аморальность социума, аномальность, симбиоз насилия и искусства).

Свое название роман получил после возвращения Э. Берджесса из Малайзии. На местном языке «*orang*» означает «человек», а на английском «*orange*» – «апельсин». Автор первоначально задумывал написать роман о человеческой судьбе и изменениях в ней. Так, первой проблемой социального аспекта выступает насильственное подавление свободы воли и личности. Здесь на первый план выводится образ главного героя – молодого парня Алекса, несовершеннолетнего преступника, для которого насилие, убийство и разбой рутинны. В ходе развития сюжета Алекс отбывает наказание в тюрьме, где он соглашается на новый вид лечения, которое поможет изменить его жестокий характер и преодолеть склонность к насилию.

Психиатрический эксперимент приводит к неожиданному результату: Алекс выходит из тюрьмы безвольным и жалким, не приспособленным к нормальной жизни в обществе: *“Those horrible grahzny bratchnies in that terrible white mesto had done that to me, making me*

need help and kindness now and forcing me to want to give help and kindness myself, if anybody would take it". Алекса из личности перестроили в программируемый механизм, который стоит завести, чтобы он заиграл на нужный обществу лад. Автор предлагает задуматься над альтернативой: сохранение свободы воли (даже если ею могут воспользоваться преступники) или преобразование опасных для общества людей в «добрых» граждан, которые, тем не менее, свободы воли не имеют. Роман поднимает вопрос того, насколько далеко может зайти общество, ради всеобщего спокойствия и благополучия подавляя отдельную личность: *"The question is whether such a technique can really make a man good. Goodness comes from within, 6655321. Goodness is something chosen. When a man cannot choose he ceases to be a man"*. Автор намеренно делает такую личность моральным уродом, но при этом акцентирует внимание на том, что даже такая личность не заслуживает того насилия, которое над нею совершает общество.

Это приводит нас к проблеме кризиса современной цивилизации, заражённой жестокостью. В романе «Заводной апельсин» изображен город, болеющий преступностью. Подобная атмосфера влияет на становление молодого поколения, которому необходимо определиться со своей социальной позицией в условиях: «ты или тебя». Такая маргинализация общества привела к росту активности подростковых банд и пропаганде использования элементов бихевиористской теории Б. Ф. Скиннера в практике тюрем, исправительных учреждений, психиатрических клиник и приютов.

Ускоренный рост насилия и повышение молодежной преступности в Англии, так же как и попытки ликвидировать насилие с помощью модификации поведения посредством наркотического препарата, вызывающего физиологическое внутреннее подавление агрессии и сексуального желания, открывают внешний сюжетный фон романа. Преобладание зла и жестокости автор объясняет не столько существующим государственным укладом, сколько самой человеческой личностью, по своей природе склонной к насилию. Алекс увидел и прочувствовал всю изнанку социума, его несправедливые законы и низкие моральные устои (полицейские избивают гражданина) и присоединился к нему. Писатель честно рисует мир, в котором даже представитель идей гуманизма, ценности человека и его свободы (писатель Ф. Александр) становится подобием преступника, одержимым желанием отмщения и убийства. Ответ на вопрос об истоке проблемы нашел сам автор: *«Роман привлекал к себе читателя вовсе не тем, что я хотел в нем сказать читателю. Их влекло содержание, а не форма. Люди, к сожалению, любят насилие»* (Э. Берджесс).

К внутреннему пласту проблем романа относится аморальность как некий тип поведения, который проявляется в отрицании общепринятых моральных норм и который полностью характеризует главного героя. Э. Берджесс показывает, как нравственные ценности обесцениваются, когда человеческая жизнь перестает иметь значимость. По мере развития сюжета зло и насилие превращаются в закон бытия, некую традицию (Банда ворует, грабит, убивает, насилует), аномальность в попытках распространить свое видение мира на повседневную жизнь окружающих (Алекс насилует девушек, так как это нормально в его мире), высмеивание всего, что не соответствует представлениям отдельного человека (Дим смеется над пением оперной певицы). Алекс является воплощением социума 20 века как человек, который перестал «стыдиться своих инстинктов» (Ф. Ницше), отказался от принятых моральных и культурных ценностей и осмелился их высмеять.

Одной из самых сложных проблем романа является симбиоз насилия и искусства. Это заметил еще первый переводчик «Заводного апельсина» на русский язык В. Бошняк: *«В книге и фильме было выведено юное чудовище – преступник и садист Алекс, одержимый жаждой насилия и тягой ... к красоте»*. Искусство в произведении играет роль альтернативного решения в борьбе со злом. Каждая сцена насилия в романе непременно связана с искусством (магазин музыки – изнасилование девушек, пение оперной певицы – избивание Дима, пение – ограбление «Дома»). Алекс не может быть заурядным злодеем, так как он – носитель тонкой любви к прекрасному. В. Утилов отмечает: *«Странная любовь Алекса к музыке как таковой (он необычайно осведомлен в этом отношении и даже*

профессионально разбирается в звучании отдельных инструментов) знаменует смерть гуманистической цивилизации – безвозвратный разрыв духа и материи, идеала и его формы». Э. Берджесс в своем произведении пересматривает концепцию воспитательного воздействия искусства на человека и показывает, что даже искусство не способно излечить того, чья личность подвержена моральному распаду.

Выводы. Проблематика романа «Заводной апельсин» выступает концентрацией множества социальных и психологических проблем: проблемы подавления свободы воли, раскола общества, ориентации на жестокость, ультранасилия, скудности семейных ценностей, аморальности, аномальности, синтеза насилия и искусства, взаимосвязь которых освещена в данной статье.

ДИКТОГЛОСС КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

Каменский А.И.¹, Каменский С.А.²

¹*кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ,*

²*учитель английского языка высшей категории МБОУ «Гимназия № 9» муниципального образования городской округ Симферополь Республики Крым*

Введение. Проблемы, связанные с обучением письменной речи (ПР), освещены в работах Г. Е. Веделя, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, А. А. Паниной, А. А. Тарасова, В. Davis, A. Doff, G. Ehrenhaft, G. Fairbairn, P. Nobelman, T. Maguire, T. O'Brien, C. Shoemaker, R. Swarrel, N. Tallent, R. Wajnyrb. Тем не менее, разработанные к данному моменту методики обучения ПР не обеспечивают полноценной мотивационно обусловленной реализации потребности обучающихся в иноязычном письменном общении, что, вкуче с недостатками существующих способов тренировки в письменном общении определяет необходимость задействования такого подхода к формированию и развитию речевых навыков и умений иноязычной ПР, который позволяет учитывать возрастные и лингвометодические особенности обучения средних школьников письму как виду речевой деятельности, каковым является диктоглосс.

Цель исследования – охарактеризовать диктоглосс как способ обучения иноязычной письменной речи на среднем этапе.

Методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы по исследуемой проблеме, педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта.

Изложение основного материала исследования. Одной из целей обучения иностранному языку (ИЯ) является овладение иноязычной ПР, которая выступает как продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, обеспечивающая речепорождение и письменную фиксацию речи. Письмо в школе рассматривается как умение грамотно выразить свои мысли в письменной форме, то есть, как средство общения. В обучении письму и ПР выделяют: овладение графикой и орфографией с привлечением материала, прорабатываемого устно; усвоение структурных моделей предложения, свойственных устной и письменной формам общения, комбинирование их в речь; овладение ПР как средством общения, то есть как средством выражения мысли на ИЯ.

На средней ступени обучения основным является обучение орфографии в связи с накоплением нового речевого материала. Наряду с орфографическими навыками необходимо сформировать лексико-грамматическую правильность письма. Одновременно развивается ПР как средство, которое способствует формированию речевых навыков и умений устной речи. Таким образом, при разработке полноценной методики обучения письму на средней ступени в систему упражнений должны включаться два этапа: овладение орфографией и развитие навыков творческой ПР. С целью обучения правописанию в соответствии с

орфографией следует использовать упражнения на списывание (дописывание) и упражнения для записи на слух (диктанты).

При обучении ПР на среднем этапе целесообразно выполнять условно-коммуникативные (перифраз, расширение высказывания, трансформация моделей) и коммуникативные (составление связанных по содержанию групп предложений, описание, изложение, сочинение, письмо зарубежному ровеснику) упражнения. Диктогloss включает в себя упражнения в трансформации и перефразировании, описание; развивает лексико-грамматическую правильность письма, способствует развитию орфографических навыков наряду с формированием навыков творческой ПР. Основными видами лингводидактических задач, решаемых с помощью диктогlossа, являются выработка лексических и грамматических навыков, овладение умениями репродуктивной и реконструктивной ПР, обучение творческой ПР. Упражнения, направленные на развитие навыков письма и ПР при помощи диктогlossа, объединяет поуровневая организация групп упражнений, отвечающая требованию последовательности обучения, с нацеленностью упражнений первой группы на развитие навыков ПР на уровне сверхфразового единства, второй группы – на развитие письменных навыков на уровне короткого сообщения, третьей группы – на развитие навыков ПР на уровне текста соответственно.

Упражнения, входящие в состав групп упражнений, представляют собой по направленности информации рецептивно-репродуктивные, а по способу реализации могут быть отнесены в основном к условно-коммуникативным (имитация, подстановка, трансформация, репродукция) и коммуникативным упражнениям с опорой и без опоры (комбинаторные). Рекомендуются для обучения ПР группы упражнений представляют собой циклично-селективную модель развития навыков ПР. Группы упражнений объединены сквозным сюжетом с учетом структурно-типологических особенностей ПР в условно-коммуникативных и коммуникативных упражнениях, нацеленных на овладение ПР. В структуру диктогlossа как способа формирования орфографических и лексико-грамматических навыков входит подготовка, собственно диктант, реконструкция услышанного, коррекция воспринятого.

В ходе подготовки к диктанту на основе четких инструкций обучающего происходит ознакомление с темой диктанта, повторяется тематическая лексика, применяются семантические схемы для облегчения запоминания ключевых слов и структур. В основе отбора материала обучения для диктанта лежит учет требований ситуативности и новизны обучения. Затем обучающиеся делятся на группы с учетом требований личностной индивидуализации и ролевой организации.

Собственно диктант прослушивается два раза. При первом прослушивании обучающиеся не делают никаких пометок, при втором прослушивании обучающиеся могут делать пометки, записывать слова, фразы. Для того чтобы обучающиеся не могли записать текст под диктовку, скорость должна быть достаточно высокой, при этом оставаться одинаковой во время обоих чтений.

В ходе реконструкции услышанного обучающиеся в группах восстанавливают текст. Их цель – создание аналогичного текста на основе использования собственных речевых навыков, а не дословное восстановление исходного текста. Созданный на основе группового обсуждения текст, записывает один из членов группы. При обсуждении обучающиеся должны произносить текст, реализуя тем самым требования коммуникативности и речевой направленности обучения. Затем группа проверяет орфографию и смысловое содержание записанного текста, который должен быть правильно синтаксически оформлен и содержать максимум услышанной информации. Обучающий контролирует учебно-речевые действия обучающиеся, избегая подсказок.

Коррекция воспринятого может проходить по-разному. Каждая группа по очереди зачитывает свой вариант текста, после чего происходит его обсуждение. Возможно также прочтение каждой версии по одному предложению каждым обучающимся. При этом, для

анализа восстановленных текстов, их копии могут быть розданы обучающимся. Сравнение с исходным текстом происходит после проверки всех версий.

Выводы. Диктогloss как способ обучения письму и ПР позволяет интенсифицировать формирование и развитие внутренней мотивации обучающихся на среднем этапе к более качественному овладению ИЯ, их речемыслительную активность, становление их коммуникативно-когнитивных умений, приобретение навыков логического мышления, их общее языковое и речевое развитие, способствует совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции, собственного стиля ПР обучающихся, овладению навыками и умениями репродуктивной и реконструктивной ПР. Диктогloss позволяет учитывать методические трудности обучения письму наряду с психологической характеристикой обучающихся; педагогические требования согласованности действий обучающего и обучающегося, возрастающую самостоятельность, способствует результативному решению задач образования, развития и воспитания личности обучающихся.

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЛИКАЦИИ КЛЮЧЕВОГО КОНЦЕПТА *DEATH* В РОМАНЕ ДАФНЫ ДЮ МОРЬЕ “РЕБЕССА”

Видакас Е.А.

*студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
научный руководитель – к.п.н., доц. Каменская И.Б.*

Введение. Дафна дю Морье – английская писательница 20 в., которую заслуженно именуют продолжателем традиций готической литературы. Роман «Ребекка», опубликованный в 1938 г., причисляют к классической английской литературе 20 в. Исследование концептуальных основ творчества Дафны дю Морье на настоящий момент представлено небольшим количеством работ. Однако роман Дафны дю Морье «Ребекка» еще не рассматривался с позиции концептуально-дискурсивного анализа.

Цель исследования – выявить один из основных концептов романа Дафны дю Морье «Ребекка» и охарактеризовать особенности его экспликации.

Методы исследования: концептуально-дискурсивный анализ художественного произведения.

Результаты исследования. Выделение ключевого концепта *Death* в романе Дафны дю Морье «Ребекка» (“Rebecca”) обосновано динамикой главного образа произведения, актуализированного в его названии. Если в начале романа Ребекка является воплощением энергии, любви и счастья, то с развитием событий перед читателем открывается иная картина событий. Анализ способов вербализации концепта *Death* в романе “*Rebecca*” показал, что автор описывает эмоциональное состояние героев, напрямую зависящее от воспоминаний о нахождении в родовом поместье и о бывшей супруге Максимилиана. Таким образом, преобладающими эмоциями в произведении являются негативные эмоции. Экспликация ключевого концепта *Death* осуществляется через ряд признаков, вводимых в его понятийный и ассоциативный слои: *fear, grief, cruelty, evil, hypocrisy, selfishness, immorality, illness, ugliness*.

Главная героиня вспоминает о проведенном времени в Мэндерли с глубоким волнением и беспокойством: “*The things we have tried to forget and put behind us would stir again, and that sense of fear, of furtive unrest, struggling at length to blind unreasoning panic*”. По сути, поместье и было воплощением Ребекки, все вещи, комнаты и стены напоминали о том, что эта территория принадлежит только ей. Девушка испытывает облегчение при мысли о том, что прошлое миновало и больше не тревожит ее, эти эмоции противопоставляются отчаянию и страху, которые ей пришлось испытать: “*Well, it is over now, finished and done with. I ride no more tormented, and both of us are free*”. Приведенные цитаты содержат слова-

экспликативные концептуальные признаки *fear* (*sense of fear, furtive unrest, unreasoning panic*) и *Grief* (*no more tormented*).

Приведенные реплики главной героини отображают многочисленные страдания, выпавшие на долю молодой семьи: *"We have both known fear, and loneliness, and very great distress. I suppose sooner or later in the life of everyone comes a moment of trial. We all of us have our particular devil who rides us and torments us, and we must give battle in the end"*. Ассоциативный слой концептуального признака *grief* формируется при помощи лексем-экспликативных *fear, loneliness, distress, trial, devil, torment, battle*.

Когда героиня встречается с Беном – слабоумным человеком, обитавшем в доме на берегу, он вносит ясность в образ Ребекки: *"Tall and dark she was," he said. "She gave you the feeling of a snake. I seen her here with me own eyes. Be night she'd come. I seen her."* <...> *"I looked in on her once," he said, 'and she turned on me, she did. "You don't know me, do you?" she said. "You've never seen me here, and you won't again. If I catch you looking at me through the windows here I'll have you put to the asylum," she said. "You wouldn't like that would you? They're cruel to people in the asylum," she said.* В данной реплике можно проследить многократный эмоциональный повтор местоимения *she*, что указывает на эмоциональное возбуждение и чувство тревоги у бедняги. Данный повтор служит усилителем слов-актуализаторов концептуальных признаков *fear* (*dark, the feeling of a snake*) и *cruelty* (*turned on me; have you put to the asylum; cruel*). Необходимо также обратить внимание на то, что хоть он и не очень грамотно разговаривал, но произнес слова Ребекки без ошибок, что свидетельствует о том, что Бен запомнил все угрозы из-за сильного эмоционального потрясения.

Миссис Дэнверс выступает в романе в качестве антагониста и является символом смерти Ребекки, ее внешний вид схож с обликом мертвеца. Следующая цитата служит примером экспликации концептуальных признаков *illness* и *ugliness*: *"I could see how tightly the skin was stretched across her face, showing the cheek-bones. There were little patches of yellow beneath her ears."*

В следующей реплике Миссис Дэнверс – *"She was not in love with you, or with Mr de Winter. She was not in love with anyone. She despised all men. She was above all that"* – осуществляется экспликация концептуальных признаков *selfishness, immorality*.

Автор постепенно раскрывает истинное отношение Максимилиана к бывшей супруге. Как выясняется в финале романа, самым сильным чувством, которое Макс испытывал к Ребекке, была ненависть: *"I hated her, I tell you, our marriage was a farce from the very first. She was vicious, damnable, rotten through and through"*. Из приведенной цитаты можно выделить следующие концептуальные признаки, входящие в ассоциативный слой концепта *Death*: *evil, hypocrisy, immorality*. Выясняется, что за внешним блеском и безупречными манерами скрывалось чудовище, манипулятор, абсолютное воплощение зла.

Образ Ребекки воплощает противопоставление двух ключевых концептов романа: *Life* и *Death*. Концептуальные признаки *Life* и *Death* также находятся в отношениях оппозиции: *beauty – ugliness; energy – illness; purity – immorality; kindness – hypocrisy, evil; love – selfishness; happiness – grief*. Исключение составляет признак *intelligence*, присущий Ребекке на всем протяжении раскрытия ее образа. Этот комплекс признаков ассоциируется с положительными ценностями, неким жизненным идеалом, к которому свойственно стремиться людям. Необходимо отметить, что восприятие Ребекки как воплощения самой жизни, наделение ее всевозможными положительными качествами происходит в сознании главной героини. По сути, эти ценности – ценности ее собственной картины мира, которыми она в искреннем заблуждении наделяет покойную предшественницу.

По мере развития событий два главных женских образа: образ главной героини и образ Ребекки – раскрываются с абсолютно разных сторон. Одной из основных тем романа является тема морального становления юной героини. За вполне тривиальной внешностью скрывается сильная личность с чистой душой. По мере развития сюжета и раскрытия характера главной героини расширяется и понятийный слой концепта *Life*.

Что касается образа Ребекки, то можно пронаблюдать тенденцию преобразования одного концепта в другой. Если изначально через раскрытие образа Ребекки осуществлялась репрезентация ключевого концепта *Life*, то к финалу произведения через ее образ формируется понятийный слой концепта *Death*. Отрицание основных человеческих ценностей, репрезентирующих в комплексе идеальные признаки концепта *Life*, приводит Ребекку к гибели, которая воспринимается как неизбежная кара, закономерный итог ее жизни.

Выводы. Выделение ключевых концептов романа *Life* и *Death* обусловлено концептуальной важностью образа Ребекки, актуализированного в названии произведения. Ключевые концепты *Life* и *Death* в романе “*Rebecca*” оппозиционно взаимосвязаны, признаки первого концепта зеркально отражаются во втором, приобретая дальнейшее антагонистическое развитие. Экспликация ключевого концепта *Death* происходит через вербализацию его концептуальных признаков: *cruelty, hypocrisy, selfishness, immorality, fear, grief, illness, ugliness*. Формой материализации данных признаков служат реплики персонажей, осмысливаемые и интерпретируемые главной героиней.

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ СКАЗКИ О. УАЙЛЬДА «МОЛОДОЙ КОРОЛЬ»

Бухарина А.А.

*студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ
научный руководитель – к.п.н., доц. Каменская И.Б.*

Введение. Творческое наследие О. Уайльда изучалось многими исследователями (О. В. Акимова, О. М. Вербицкая, Е. С. Куприянова, И. Ю. Мауткина, В. Н. Минеева и др.), в работах которых рассматривались сказочно-мифологическая поэтика сказок автора, особенности авторского стиля писателя, поэтика английской сказки в целом и авторских сказок О. Уайльда, в частности, проблема морали в творчестве автора. Вместе с тем, концептуальная основа сказок, объединяемая О. Уайльдом в тот или иной сборник, еще не получила однозначной характеристики.

Цель исследования – охарактеризовать концептуальную основу сказки О. Уайльда «Молодой Король» из сборника «Гранатовый домик».

Методы исследования: концептуально-дискурсивный анализ художественного произведения.

Результаты исследования. Сказка «Молодой Король» (“*The Young King*”), открывающая второй сказочный сборник Оскара Уайльда «Гранатовый домик», повествует о юноше, который познает притягивающий и пленительный мир прекрасного. Способность чувствовать Красоту, изображенная как пробуждение глубокого эстетического чувства, является лишь исходным рубежом в нравственном становлении главного героя. Далее юному Королю предстоит познать суть человеческих страданий, и только тогда ему откроется высочайший, божественный мир.

Центральный конфликт «Молодого Короля» определяется свойственным для творчества О. Уайльда конфликтом Красоты с духовными ценностями, трудный выбор между которыми предстоит сделать главному герою сказки. Это позволяет рассматривать сказку как оно из ведущих произведений писателя, раскрывающего сложную систему его нравственных и творческих ценностей и взглядов.

Главный герой сказки, молодой юноша, некогда бывший простым пастухом, попадает в царский дворец: “*It was the night before the day fixed for his coronation, and the young King was sitting alone in his beautiful chamber*”. Образ дворцового пространства формируется через описание заполняющих его вещей: дорогие гобелены, инкрустированный драгоценными

камнями шкафа, поставец редчайшей работы с лаковыми панно и мозаикой, ценные кубки и чаши и многое другое. Писатель добивается ощущения роскоши обстановки.

О. Уайльд уже в начале сказки вводит в содержание концепта Красота признаки экзотичности, мистичности, роскоши: “*All rare and costly materials <...>, amber with the rough fisher-folk of the north seas, <...> curious green turquoise which is found only in the tombs of kings, and is said to possess magical properties, <...> silken carpets and painted pottery, <...> gauze and stained ivory, moonstones and bracelets of jade, sandal-wood and blue enamel and shawls of fine wool*”. Юноша попадает по власть красоты роскошного дворца (*certainly a great fascination for him*), им овладевает жажда накопления все новых предметов роскоши (*his eagerness to procure them he had sent away many merchants*).

Несмотря на то, что пространство дворца – замкнутое, оно имеет выход во внешний мир: “*Outside he could see the huge dome of the cathedral, looming like a bubble over the shadowy houses, and the weary sentinels pacing up and down on the misty terrace by the river*”. О. Уайльд вводит в содержание концепта Красота признаков недоступности для простых людей, выраженный словосочетаниями *over the shadowy houses*, эпитетами *weary, misty*.

Перед самой Коронацией в судьбе юного Короля происходит перелом: в повествование вплетаются три вставных эпизода, позволяющих Королю постичь иные стороны жизни. Все метаморфозы происходят с ним за одну ночь. Первый сон переносит Короля в тесноватую мастерскую ткачей. Тут он впервые сталкивается с лишениями людей и осознает, что он также виновен в их страданиях, так как ткачи готовят наряд для его коронации. Описание помещений и общей атмосферы служат одной цели: за счет контраста поразить воображение Короля и заставить его задуматься: “*The merchants grind us down, and we must do their bidding. <...> Misery wakes us in the morning, and Shame sits with us at night. But what are these things to thee? Thou art not one of us. Thy face is too happy*”.

Приведенная цитата иллюстрирует экспликацию концепта Бедность, отражающего плачевное состояние простого народа (*Poverty with her hungry eyes, Misery, sunless lanes, sodden face*). Юноша ужасается своему открытию. В его душе произрастает первое семя сомнения в том, правильно ли он поступает, гонясь за роскошью. Он задумывается о том, правилен ли его уклад жизни в замке и важна ли Красота в практическом смысле, если она достигается за счет таких жертв. Молодой Король становится на первую ступень нравственного становления.

Следующий сон юноши вновь бросает его в пучину сомнений: “*Then the diver came up for the last time, and the pearl that he brought with him was fairer than all the pearls of Ormuz <...>. But his face was strangely pale, and as he fell upon the deck the blood gushed from his ears and nostrils. He quivered for a little, and then he was still. The negroes shrugged their shoulders, and threw the body overboard*”. Юноша просыпается в ужасе, понимая, на какую участь он обрел несчастного ради своего эгоистичного желания. Так в интерпретационное поле концепта Красота вводится концепт Смерть. Юноша понимает, что его желание обладать Красотой влечет за собой череду смертей и несчастий, и он проходит еще один шаг на пути своего нравственного становления.

Третий сон – его финальная стадия метаморфозы, в нем юноша видит Корысть и Смерть, которые разрушают все вокруг них. Юноша, наконец, понимает, причиной чего он стал, или же мог стать. Он сбрасывает царское одеяние и облачается в простое пастушьё платье. Роскошь дворца более не волнует его сердце, куда важнее для него стало счастье его собственного народа. Однако простой люд не рад его преображению: “*Sir, knowest thou not that out of the luxury of the rich cometh the life of the poor? By your pomp we are nurtured, and your vices give us bread. To toil for a hard master is bitter, but to have no master to toil for is more bitter still. Thinkest thou that the ravens will feed us? And what cure hast thou for these things? Wilt thou say to the buyer, “Thou shalt buy for so much,” and to the seller, “Thou shalt sell at this price”? I trow not. Therefore go back to thy Palace and put on thy purple and fine linen. What hast thou to do with us, and what we suffer?*”. Еще один бедняк вместо богатого хозяина не

обеспечит их пропитанием, не облегчит их участи. Молодой Король понимает их правоту и решает стать таким правителем, который живет ради блага народа.

Концепты Корысть и Смерть противопоставлены концепту Благо, который метафорически эксплицируется в описании коронации: *“The dead staff blossomed, and bare lilies that were whiter than pearls. The dry thorn blossomed, and bare roses that were redder than rubies. Whiter than fine pearls were the lilies, and their stems were of bright silver. Redder than male rubies were the roses, and their leaves were of beaten gold”*.

Выводы. В сказке «Молодой Король» О. Уайльд иллюстрирует конфликт Красоты с духовными ценностями. Красота в данном произведении обладает такими признаками как экзотичность, мистичность, недоступность для простых людей. В содержание концепта Красота автор сказки вводит концепт Смерть. С помощью него автор наделяет Красоту отрицательной оценочной коннотацией в данной сказке. Концепт Душа в данной сказке вбирает в себя такие признаки, как доброта, способность к состраданию и бескорыстной любви. О. Уайльд также изображает такой признак человеческой души как незащищенность перед силой воздействия красоты. Данный концепт так же метафорически отражает потребность в вере – богоискательство.

СПЕЦИФИКА ВВОДНО-КОРРЕКТИВНОГО КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 46.03.01 «ИСТОРИЯ»

Помогайло Д. Д.

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

Введение. Современная действительность требует, чтобы молодой специалист обладал сформированной профессиональной коммуникативной компетентцией, был готов решать проблемы, возникающие в неоднородном поликультурном обществе, справляться с огромным потоком информации, постоянно развиваться и учиться в течение всей жизни. Несмотря на признание необходимости выравнивания базового уровня владения иностранным языком студентами и их предварительной подготовки к дальнейшему успешному усвоению иностранного языка для неязыковых специальностей, создание эффективного вводно-коррективного курса профессиональной направленности, до сих пор остается проблемой. В теории не определено оптимальное содержание и организация вводно-коррективных курсов английского языка для неязыковых специальностей.

Цель исследования: охарактеризовать специфику вводно-коррективного курса английского языка для студентов исторического факультета.

Методы исследования: анализ литературы по проблеме исследования, научное наблюдение, обобщение положительного опыта организации вводно-коррективных курсов в вузе.

Результаты исследования. Традиционно обучение иностранному языку на историческом факультете было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется.

В соответствии с действующей учебной программой курс обучения иностранным языкам состоит из следующих этапов: нулевой этап (вводно-коррективный курс); 1 этап (обучение активной грамматике, общенаучной лексике, чтению широкопрофильных проблемных научных текстов, непрофессиональной устной речи); 2 этап (обучение пассивной грамматике, профессиональной лексике, чтению профессиональной литературы, профессиональной устной речи); 3 этап (обучение чтению оригинальной литературы по

специальности, совершенствование умений в профессиональной устной речи). Данная последовательность обучения иностранным языкам показывает, что профессионализация начинается с нулевого этапа (вводно-коррективного курса).

Вводно-коррективный курс английского языка для студентов исторического направления подготовки должен содержать нормативный фонетический материал и систему специальных упражнений, обеспечивающих автоматизацию слухо-произносительных навыков, а также элементарный грамматический и лексический материал. Задача коррективного курса состоит в том, чтобы отработать на определенном лексическом материале основные умения и навыки употребления в устной речи несложных грамматических конструкций и умение читать связный текст, построенный на этом же языковом материале.

Целью вводно-коррективного курса является репродуктивное усвоение фонетического строя и лексико-грамматического базового минимума английского языка. Темп проработки лексического и грамматического материала вводно-фонетического курса определяется исходным уровнем владения иностранным языком обучаемым. Предполагается, что фонетический аспект будет присутствовать в учебном процессе в течение всего курса обучения. За время прохождения вводного курса студенты изучают весь фонемный состав английского языка, получают основные сведения о словесном ударении и интонации (фразовое ударение, восходящий и нисходящий тоны, членение предложения на синтагмы). В состав вводно-коррективного курса должны входить слова, употребляемые на занятии, историческая терминология, наиболее употребительные глаголы, первые десять количественных числительных, личные и притяжательные местоимения, основные предлоги места и направления.

Каждое занятие вводно-коррективного курса должно содержать характеристику звуков, установочные упражнения (транскрипция) для первичного закрепления введенных звуков, правила чтения, тренировочные упражнения (данные в орфографии), текст со словарем и пояснениями, упражнения к тексту. Каждое занятие вводного курса должно начинаться с введения нового фонетического и орфографического материала, затем – грамматического материала, далее следует небольшой текст, включающий в себя введенный фонетический, орфографический и грамматический материал. Занятие на повторение состоит из фонетических и лексико-грамматических упражнений, еще раз закрепляющих приведенный во вводном курсе материал.

В основу курса положены следующие принципы: личностно-ориентированный подход, развитие учебной самостоятельности, формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции, тематическая соотнесенность при отборе речевого материала. При составлении вводно-коррективного курса следует придерживаться таких критериев: 1) соответствие требованиям программы по иностранным языкам при определении целей и содержания обучения в области обучения: а) говорению (осуществлять диалогическое общение на элементарном уровне в пределах изучаемой тематики; делать элементарные связанные высказывания о себе, окружающем мире); б) аудированию (понимать и реагировать на устные высказывания партнеров по общению в пределах изученной тематики); в) чтению (развитие техники чтения; читать и понимать содержание текстов, соответствующих уровню обученности, с разной степенью проникновения в содержащуюся в них информацию: с извлечением полной, основной, частичной информации); г) письму (графически правильное письмо); 2) отбор в используемых учебниках общего фонетического, лексического, грамматического языкового материала; 3) определение основных сфер общения, тем, ситуаций, которые в дальнейшем будут изучаться и расширяться; 4) акцент следует делать на овладении учебно-информационными навыками, умениями, в которых находят отражение способы и приемы самостоятельного приобретения знаний учащимися.

Приоритетным следует сделать обучение чтению, так как владение навыками чтения даст возможность для дальнейшего совершенствования речевых и общеучебных умений. Основным материалом для работы над техникой чтения могут служить общенаучные тексты,

построенные на лексике, которая содержит пройденные звуки и буквы и иллюстрирует правила чтения. Наиболее трудные для произнесения сочетания слов, которые могут встречаться в текстах, должны быть выделены в отдельные предтекстовые упражнения. Содержащийся в вводно-коррективном курсе грамматический материал должен включать полное спряжение глаголов *to be*, *to have* в *Present Simple* и *Progressive Tense*, оборот *there is / are*, все типы вопросов, единственное и множественное число существительных. Поскольку тематические тексты уроков вводного курса, в отличие от основного курса, не в полной мере включают все лексические единицы, лексика должна вводиться и активизироваться в упражнениях. Вводный курс предусматривает ознакомление с английской орфографией, синтаксисом и морфологией, охватывать основные правила чтения и произношения, содержать упражнения на активизацию лексико-грамматического минимума. Включенный в вводно-коррективный курс лексико-грамматический материал профессиональной направленности должен предназначаться для обязательной активизации.

Выводы. Благодаря знаниям и навыкам, приобретенным с помощью вводного курса английского языка, построенного в соответствии с изложенными положениями, будущие историки смогут легко ориентироваться в основном курсе. Обладая высокой мотивацией, умением самостоятельно добывать и критически осмысливать информацию, обучающиеся будут совершенствовать полученные знания и умения в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ ДЖ. ГОЛСУОРСИ

Адджигеряева С.Э.

*старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

Введение. Дж. Голсуорси (1867-1933) был последовательным сторонником реалистического искусства, верил в его благотворное воздействие на общество. Доказательством вышесказанного является его лучшее произведение – «Сага о Форсайтах» – правдивая картина жизни буржуазной Англии времени писателя, где отражены социальные противоречия, характерные для буржуазного общества. В то же время Дж. Голсуорси никогда не переходил определенных границ, поскольку он понимал силу влияния слова на сознание людей и стремился доказать, что классовая борьба приносит лишь вред. Писатель силен как обличитель лицемерия и эгоизма английской буржуазии, как великий знаток психологии личности, а также как художник, правдиво показавший процесс политической и моральной деградации буржуазии в эпоху империализма.

Цель исследования: охарактеризовать особенности художественного мировосприятия Дж. Голсуорси.

Методы исследования: анализ и обобщение научной и критической литературы по проблеме исследования, контекстуальный, герменевтический, дескриптивный методы.

Результаты исследования. Центральная тема творчества Дж. Голсуорси – тема форсайтизма, тема собственности. К изображению мира собственников, раскрытию психологии человека-собственника, взгляды и представления которого ограничены рамками его класса, а поступки и действия скованы общепринятыми в его среде нормами поведения, Дж. Голсуорси обращается на всем протяжении своего творческого пути.

Тесная связь языка и сознания Дж. Голсуорси, определяемая знаковым, опосредованным характером отражения, очевидна, но система её конкретных проявлений требует специального анализа. Эта связь с языком в творчестве данного писателя рассматривается в контексте тех изменений, которые вносят опосредованность словами в процессе отражения действительности. Язык Дж. Голсуорси создает дополнительный план отражения, позволяя выйти за пределы непосредственного восприятия, преодолеть слияние с

окружающим миром, включить обобщенный опыт в субъективный образ мира. Его сознание не просто дублирует с помощью знаковых средств отражаемую реальность, но и выделяет в ней значимые для него признаки и свойства и конструирует их в идеальные сферы действительности, выраженные в значении слова. Эти процессы определяются в аспекте языковой, прежде всего семантической системности.

В статьях Дж. Голсуорси «Почему нам не нравятся вещи как они есть», «Нужно учиться», «Соломинка на ветру», «О законченности и определенности» основным полемическим вопросом выступает вопрос о высоком назначении литературы. Писатель протестует против тенденции ставить литературу на службу реакции, фальсификации жизни, слащавого морализирования, коммерческого подхода к искусству. Эти положения получают развитие и в более поздних его литературных произведениях. Сознание автора, как и всех его современников, было затронуто назревающей мировой войной. Дж. Голсуорси обнаруживает понимание истинных мотивов политики своей страны и других капиталистических стран еще начиная с периода подготовки войны.

В то же время отношение писателя к войне резко отличает его от писателей-модернистов, утверждавших, что война – это проявление зверских инстинктов человека и что ее разрушительная техника положит конец цивилизации. Руководимый верой в человека, Дж. Голсуорси в статье «Искусство и война» (1915) выражал твердое убеждение в том, что война «при всем ее размахе и ужасе» не может уничтожить понимания между людьми, подавить их духовно, «не может вырвать ни один из корней дерева искусства – дерева, которое все растет и растет, с тех самых пор, как в глазах человека засветилась душа». Дж. Голсуорси осуждает в ней правящие круги воюющих стран, «... так называемых мужественных людей, для которых нестерпимо движение человечества по пути к взаимному пониманию» и которым достаточно «... поиграть на страхах и патриотических чувствах широких масс, чтобы разжечь пожар на целом континенте».

Последствия войны, укоренившиеся в сознании автора, помогли ему сделать вывод о том, что «теория объединения наций» останется прекрасной теорией и судьба человечества будет мрачной, если не изменится самый дух прогресса, если не будет в корне изменено воспитание подрастающего поколения. Единственное соревнование, которое, по мнению Голсуорси, должно быть между народами, – это соревнование в области культуры во имя благоденствия всего человечества. Неверие в силы народа, в его духовные возможности – вот причина того, что смелая мысль Дж. Голсуорси часто наталкивается на некий предел, и положительный его идеал выглядит отвлеченным и ограниченным. Искусство, по его мнению, это единственное средство установления гармонии в отношениях между людьми, уничтожения социальных противоречий вне классовой борьбы.

Дж. Голсуорси всем своим творчеством пытался доказать правоту принципов реалистической эстетики. Зная обстановку, сложившуюся в литературной жизни Англии после первой мировой войны, он развил полемику против модернистской литературы, выдвинувшейся в то время на авансцену. Основная концепция модернистской литературы – это концепция о «чистом художнике», провозглашавшая право писателя на безответственность, на уход от жизни. Дж. Голсуорси высказал твердое убеждение в том, что подлинный писатель – всегда критик действительности: он в ответе перед обществом, его долг – воздействовать на этические нормы своей эпохи. На свой вопрос «Ради чего мы отдаемся искусству?» – Дж. Голсуорси отвечает: «Ради большего блага и величия человека».

Приветствуя движение искусства вперед, Дж. Голсуорси в то же время восстает против бесплодной погони за модой, стремления к новой форме ради новизны, к формалистическим вывертам. Он защищает роман от посягательств модернистов, которые, стремясь разрушить его, объявляют мертвым и похороненным то, что составляет его специфику, – повествование, сюжет, характеры. По мнению писателя, каждый автор должен извлекать из «склада» памяти, – то, что писатель называет подсознанием, – впечатления, накопившиеся в процессе жизненного опыта, сплавляя воедино «разрозненные кусочки» и претворяя их в образы.

Важное значение имела борьба Дж. Голсуорси за чистоту литературного языка. Дж. Голсуорси резко выступал против формалистического экспериментаторства в области языка. Писатель попытался отстоять в своих статьях критерии этической оценки, в противоположность модернистам, проповедующим аморализм, Дж. Голсуорси ссылаясь на творчество великих писателей-гуманистов. Видное место занимают здесь представители русской литературы. Образцом языка и стиля он считает язык и стиль Л. Н. Толстого. Язык и стиль самого Дж. Голсуорси отличается ясностью, чистотой и простотой, которые ставят его в один ряд с лучшими мастерами художественного слова.

Выводы. Художественное сознание Дж. Голсуорси не просто дублирует с помощью знаковых средств отражаемую реальность, но и выделяет в ней значимые для него признаки и свойства и конструирует их в идеальные сферы действительности, выраженные в значении слова. Основопологающей темой своих произведений Дж. Голсуорси выбрал тему посягательства мира собственников на мир свободы, любви и искусства, что особенно ярко воплотилось в его первом романе цикла «Саги о Форсайтах» «Собственник». Особенностью всего творчества Дж. Голсуорси является его мастерство создания характера типичного и индивидуального одновременно. Основным принципом его работы был принцип прагматичности описания всего происходящего в окружающем мире.

НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Шевченко А.Н.

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУВО «КФУ имени В. И. Вернадского», кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания (РФ)
allanik8@mail.ru

Введение. Формирование ценностных ориентиров в духовном мире человека является одной из главных задач образования и воспитания подрастающего поколения. Использование сказки положительно влияет на развитие памяти, внимания, образного мышления, воображения, фантазии, способствует активизации творческого потенциала детей.

Цель и задачи исследований – определить педагогический потенциал русских народных сказок.

Методы исследования – анализ и обобщение научной и методической литературы.

Результаты исследований. Устное народное творчество занимает заметное место в содержании гуманитарного образования и воспитания. Анализ современной социокультурной ситуации показывает, что перед школой сегодня стоят новые задачи, новые требования в области образования и воспитания. По нашему мнению, это не значит, что нужно устранить содержание учебных программ, которые использовались ранее. Многие средства воспитания и образования прошлого сохраняют свою актуальность и сейчас. К таким средствам относится сказка.

Для ребенка сказка выполняет две функции – развлекательно-релаксационную и учебно-воспитательную. В сказках формируются и живут сотни лет любовь к родной природе и к своему народу. Именно гуманное отношение является весомым социальным ориентиром. Русские народные сказки аккумулируют все прекрасное, что выработало человечество на протяжении своего существования. В сказке нет фальши, лукавства, она высмеивает, когда это может пойти на пользу обществу. История человечества доказывает, что сказка и другие жанры народного творчества как способы метафорического отображения действительности были и являются своеобразным путем «вхождения» в историко-социальную действительность и является главным наглядно-образным и вербальным средством обучения и

воспитания на начальных этапах развития человеческого общества в целом и человека в частности. При этом существенным является то, что сказка и другие жанры устного народного творчества помещают образцы нормативного поведения, мудрость, позволяют прогнозировать события, строить свое поведение на основе определенной модели мира.

Анализируя русские народные сказки, мы использовали классификации В. П. Аникина, В. Я. Проппа, О. М. Солнцевой и других ученых и выделили сказки о животных, волшебные и бытовые. Сказки о животных значительно отличаются от других разновидностей сказочного мира. Специфика сказок о животных заключена в особенностях фантастического вымысла, в котором образ животного в повествовании воспринимается как аллегорическое изображение человека. В. П. Аникин считает, что главным признаком, по которому можно относить сказку к ряду сказок о животных, является фантастика, которая дает основание говорить о генетической связи с поверьями о животном мире. С течением времени вымысел приобрел сатирический характер. Сочетание этого вымысла с сатирой – главная особенность сказок о животных.

Воспитательное значение русских народных сказок о животных можно определить следующим образом. Они учат самозащите («Лиса, заяц и петух», «Кот и лиса»), дают моральные рекомендации («О молодильных яблоках и живой воде», «Петух и лиса»), осуждают зазнайство, жадность, корыстолюбие и другие пороки («Кот, петух и лиса»). Русские народные сказки о животных – народная бытовая энциклопедия, которая собрала вместе все пороки тех людей, чью жизнь, быт, нравы и привычки он осуждал. Сказки выставили эти пороки на всеобщее обозрение и смех. Лисье корыстолюбие сопряжено с преступлениями, волчья жестокость – с попранием всяких прав других живых существ, медвежья тупость сочетается с неразумным использованием страшной силы для подавления и расправы над более слабыми.

В волшебных сказках иная образно-сюжетная традиция: их отличает особый характер вымысла. В нем жизнь человека вмешивается то злая и губительная, то добрая и благоприятная сверхъестественные силы. В этих сказках изобилуют чудеса, страшные чудовища, чудесные предметы, события, превращения человека в зверя, птицу, путешествие в загробный мир, на небо. Вымысел волшебной сказки приобрел основательность благодаря давней связи с обрядово-мифическими понятиями и представлениями, а также с древней обрядовой магией. Колдуны и колдуньи обращают людей в зверей и птиц простым прикосновением или ударом плетью («Волшебное зеркальце», «Морозко»). Исследуя волшебные сказки, мы разделили их на три группы: сюжеты о странствующем принце, сюжет о чудесной жене (муже), женские сказки («Морозко», «Золотой огурец», «Девочка и мачеха», «Сивка-Бурка», «Василиса Премудрая», «Крошечка-Хаврошечка», «Сказка о мертвой царевне»). В этих сказках герой подвергается испытаниям, которые раскрывают широту, благородство и порядочность своего характера, своей личности.

Бытовые русские народные сказки имеют устойчивые черты сюжетного строения, вымысла и происхождением обязаны «доисторическому» прошлому. Ученые объединяют их в тематические группы: о супругах, о глупых женах и хозяйках, о злых, ленивых, хитрых женах и их мужьях и прочие. Сказки этого вида выражают общечеловеческие идеалы, которые используются как средство нравственных оценок и разоблачений зла.

Часто в русских народных сказках зло не касается непосредственно героя. Например, типичные сюжеты основаны на том, что герою представляются на выбор три дороги, где они проявляют героизм, идя навстречу опасности. Так сказка поднимается до философии борьбы с «мировым» злом («Гуси-лебеди», «Иван Быкович»). В сюжетах народных сказок звучит тема справедливости, поправленной правды, победы добра над временно одолевшим злом («Морозко», «Сказка о мертвой царевне»); братства и товарищества. Также присутствует вера в то, что бедные простаки окажутся победителями, они душевно богаче, щедрее («По щучьему велению»).

Исследуя русские народные сказки, мы отметили, что содержательная сущность сказочного произведения заключается в нравственном содержании сказки. «Мораль» является основным моментом в любой сказке.

Выводы Таким образом, мы видим, что сказочный вымысел не противоречит жизненной правде, а сущность и значение русских народных сказок являются источником мышления детей, проявления благородных чувств, развития нравственных чувств.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Свиридченко Ю.С.

*Кандидат педагогических наук, ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
juliett91983@mail.ru*

Введение. Развитие и становление личности обучающихся реализуется в условиях усиления культурного многообразия общества. Процессы глобализации, происходящие в мире, приводят к тому, что у обучающихся расширяются возможности знакомства с носителями различных культур. Такие факторы как миграция населения, расширение границ международного сотрудничества, влияние религии приводят к поиску новых путей формирования у учащихся к готовности к жизни и эффективному взаимодействию в многокультурном окружении. Проблемы, которые связаны с подготовкой молодых людей к жизни в многокультурной среде, во многих странах решаются в рамках поликультурного образования.

Цель и задачи: выявить основные особенности развития поликультурного образования в высших учебных заведениях России как одного из главных факторов обеспечения национальной безопасности.

Результаты исследований. Проведенный нами анализ публикаций отечественных и зарубежных специалистов в области поликультурного образования (И.С. Бессарабова, К. Грант, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский, Л.Л. Супрунова) показал, что поликультурная образовательная среда это совокупность культурных, духовных и материальных условий существования и деятельности субъектов педагогического процесса. В поликультурной образовательной среде находят отражение культурное многообразие российского общества, характер отношений между педагогами, учащимися, родителями и другими социальными группами. Важной особенностью поликультурной образовательной среды является ее конфессиональное, этническое, расовое, языковое и социальное многообразие. Во многих университетах России получают высшее образование будущие специалисты, которые принадлежат к разным этническим, расовым, социальным группам, ориентируются на отличные друг от друга культурные ценности и нормы поведения.

Чтобы поликультурная среда могла выступить фактором обеспечения безопасности российского государства, необходимо в духовных и материальных условиях высшего учебного заведения получить отражение культурного многообразия ближайшего окружения учащихся, национальных ценностей государства. К наиболее важным компонентам поликультурной образовательной среды мы можем отнести: содержание образования, воплощенное в концепции развития учебного заведения, в образовательных программах, учебниках, и технологический компонент, который обеспечивает условия для продуктивного взаимодействия участников педагогического процесса в решении задач обучения, воспитания и развития личности обучающихся в условиях усиления культурного многообразия российского общества.

Следует отметить, что характерной чертой образовательной среды является ее целенаправленность и все ее структуры имеют определенный вектор развития. В поликультурной образовательной среде наиболее важной целью является создание благоприятного психологического климата. Многоуровневость является еще одной важной характеристикой образовательной среды. Данная среда основывается на федеральном, региональном и образовательном уровнях. Изучение различных нормативных документов об образовании позволяют нам выделить главные компоненты поликультурной

образовательной среды. Законодательная база обеспечивается на федеральном уровне. Государственная образовательная политика обеспечивает стратегические приоритеты обучения, воспитания в интересах государства и личности с учетом культурного многообразия российского общества. Региональный уровень уточняет правовые основы и осуществляет образовательные стратегии, которые формируются федеральными законодательными органами с учетом социокультурных возможностей, а так же особенности региона, культурных запросов субъектов РФ.

Образовательный уровень поликультурной среды характеризует культуру учебного заведения, материальную и техническую оснащенность учебного заведения, гигиенические условия воспитания и обучения, концепцию и устав образовательного заведения, программы, методическую оснащенность, обучающие и воспитательные технологии, которые реализуются в образовательном учреждении, а также взаимодействие всех участников педагогического процесса на основе принципа диалога культур.

Одним из главных направлений создания поликультурной образовательной среды является обучение всех работников учебного заведения умениям межкультурной коммуникации. Данный вид обучения целесообразно было бы организовать в виде лекций, тренингов, курсов повышения квалификации педагогов с участием экспертов в области поликультурного образования.

Следующим направлением является вовлечение обучающихся и педагогов в совместную социально-преобразующую деятельность в ходе реализации культурных или социальных проектов. Во время выполнения таких проектов создаются реальные предпосылки для развития у его участников уважительного отношения к культурным различиям, понимания и принятия иной культуры. Следующим направлением создания поликультурной образовательной среды является наглядное отражение культурного многообразия образовательного учреждения в холлах института или университета, в научных библиотеках. Изучив опыт работы ряда российских высших учебных заведений, в таких городах как: Казань, Москва, Пятигорск, Санкт-Петербург обучающимся предоставлена возможность ознакомиться с историей, литературой, искусством своей учебной группы, а также с культурными ценностями доминирующей и национальной культуры на различных фестивалях, выставках, фотосессиях.

Выводы. Результатом работы является то, что во многих высших учебных заведениях РФ педагоги и обучающиеся постепенно приходят к осознанию культурного многообразия как важной составляющей каждого человека и общества в целом. Благодаря такому осознанию достигается взаимопонимание между педагогами и учащимися, которые являются представителями различных культурных групп. Поликультурная среда обеспечивает условия для гуманизации учебного процесса и общества в целом.

Таким образом, проведя анализ особенностей развития поликультурного образования в высших учебных заведениях России как одного из факторов обеспечения безопасности российского государства в условиях глобализации, мы можем сделать вывод, что поликультурная образовательная среда становится необходимым компонентом, так как в такой среде создаются благоприятные условия для формирования у обучающихся гражданской идентичности.

ТВОРЧЕСТВО ДИНЫ РУБИНОЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ

Сигова К.В.

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

Введение. Творчество Дины Рубиной получило широкое признание среди читателей в связи с его неоднозначностью. Ее принято считать одной из талантливых женщин-писательниц, своеобразие творчества которой характеризуется преобладающим интересом к социальному и внутреннему бытию отдельно взятого индивидуума.

Цель и задачи исследований. Систематизировать оценку творчества Дины Рубиной как представителя женской прозы современным литературоведением. Задача исследования заключается в рассмотрении критической литературы по творчеству писательницы. Для решения задач применялись такие методы: анализ и обобщение, контент-анализ, контекстуально и сопоставимо типологический методы, дискурс-анализ.

Результаты исследований. Дина Рубина – одна из известнейших писательниц XX-XXI вв. Среди представителей литературного мира отсутствует единое мнение относительно принадлежности автора к тому или иному пласту современного литературного процесса. С точки зрения А. Мамедова, ее творчество граничит с беллетристикой и «высокой литературой», в связи с чем, ее считают «пограничником» и отводят место в мидл-литературе (средняя составляющая между массовой литературой и беллетристикой).

Творчество Д. Рубиной условно подразделяют на два периода: доэмиграционный и после эмиграции. Последнему свойственна опора на культуру и обычаи Израиля. Впрочем, некоторые произведения автора являются полу-автобиографическими, что ранее использовалось в доэмиграционный период. Произведение Д. Рубиной «Камера наезжает» насквозь пропитанно ее жизненной позицией. Эта повесть в определенном смысле поднимает занавес над творчеством писательницы и над самой жизнью в после-эмиграционный период. Данное произведение характеризуется как специфический рассказ, ему свойственна ярко выраженная экспрессия вульгарной речи, что является достаточно необычным явлением в сравнении с ее более поздними произведениями после-эмиграционного периода.

Несмотря на то, что Д. Рубина не считает себя представительницей женской прозы, писательницу часто называют ее родоначальницей. Женской прозе как жанру свойственно бытовое описание, главной целью произведений, написанных женщинами-прозаиками, является ознакомление читателей с женской точкой зрения на определенные проблемы общества, которые воплощаются в их творчестве.

Выводы. Современное литературоведение признает Дину Рубину ярким незаурядным представителем женской прозы в контексте литературы XX-XXI вв., которая отображает психологию современной эмансипированной женщины в системе изменчивых гендерных общественно-экономических отношений. Исследователи выделяют такие смысловые особенности творчества писательницы как автобиографичность, широкий спектр решаемых проблем, двойную реальность, сосредоточенность на внутреннем мире личности, философское интерпретирование духовности человека, этническое мировосприятие.

ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В КОРОТКОМ РАССКАЗЕ ДЖОНА ЧИВЕРА

¹Падун Т.В., ²Исмаилов А.Ф.

¹*старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

²*студент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) КФУ*

Введение. Джон Чивер является одним из известнейших писателей США XX века. Обладатель Пулитцеровской премии за сборник «Рассказы Джона Чивера», он получил всемирную известность благодаря своим историям, написанным в жанре короткого рассказа. Следует отметить, что исследованию творчества Дж. Чивера посвящены некоторые работы зарубежных (S. Donaldson, K. VanSpankeren) и отечественных исследователей (И. М. Левидова, Э. Б. Кузьмина), рассматривающие рассказы автора в контексте общей проблематики или некоторых жанровых аспектов. Вместе с тем, отдельные рассказы, в том числе рассказы «Бригадир и вдова гольф-клуба» и «Образованная американка» не подвергались системному анализу, что и составило актуальность данной статьи и определило ее цель.

Цель исследования: раскрыть сущность семейных ценностей в рассказах Дж. Чивера «Бригадир и вдова гольф-клуба» и «Образованная американка».

Методы исследования: анализ художественной литературы и критики по русской и зарубежной литературе, контекстуальный, компаративный и дескриптивный методы.

Результаты исследования. В рассказах Дж. Чивера ярко отражается быт американского общества середины прошлого столетия. Автор искусно подбирает жизненные ситуации, обнажая насущные вопросы современного ему общества. Как отмечают исследователи, внимание автора сосредоточено на проблемах взаимодействия человека и среды, ценностной ориентации, самоопределения. Дж. Чивер видит уродливое и смешное в современной ему Америке, обличая истинную природу мифа о так называемом «американском рае». В своих рассказах автор не только создает нетипичный образ американца – человека потерянного и глубоко несчастного, но также рисует совсем иную Америку, без рассчитанного на экспорт внешнего блеска.

В рассказе «Бригадир и вдова гольф-клуба» перед читателем предстает типичная американская семья среднего достатка середины XX века: муж, бригадный командир, пробовавший себя в бизнесе и увлекающийся ставками на бега; жена – домохозяйка, основным занятием которой является благотворительность. В семье также имеются дети, сын и дочь, однако в рассказе они представлены номинально, получающими образование вдалеке от дома. Вместе с тем, для главного героя рассказа, Чарли Пастерна, дети – это все, что осталось от его семьи: *«Он любил их. Это было единственное значение глагола «любить», которое он знал».*

Отношения Чарли Пастерна с женой уже давно охладели, а вечерние путешествия к любовницам стали нормой. Автор всевозможно оправдывает Чарли, произнося его устами разнообразные упреки в сторону жены, тем самым как бы принимая сторону мистера Пастерна. Что касается миссис Пастерн, то за ее вычурными манерами и так называемым чувством собственного достоинства скрывается ее истинное отношение к семье, ко всему, что от нее осталось. Автор дает ясно понять, что семейная жизнь у миссис Пастерн находится в плачевном состоянии: *«Ибо как было за всем этим козыряньем не увидеть томительно длинные ночи, неблагоприятность родных детей и на диво не удающуюся семейную жизнь?».*

Тема измены, будучи центральной в рассказе, показана Дж. Чивером как неминуемая в подобной ситуации. Убегая от серых будней с женой, Чарли, наконец, находит ту, с которой он забывает обо всем на свете. Однако, ироничным является тот факт, что, являясь

изменщиком, бригадный командир сам становится жертвой измены, обнаружив мужчину в доме своей любовницы, миссис Флэннаган.

Стоит отметить, что связь Чарли с миссис Флэннаган приводит к окончательному разрыву отношений супругов Пастерн, однако не сам факт физической измены мужа становится решающим для миссис Пастерн, но отданный любовнице ключ от бомбоубежища. В рассказе оно выступает территорией, куда доступ посторонним, в том числе изменам Чарли, был заказан, а он своим поступком осквернил святость данного места, можно сказать, приведя любовницу в лоно семьи. Отдав свой ключ миссис Флэннаган, Чарли, сам того не осознавая, ставит точку в отношениях со своей женой. Финальным аккордом в данной ситуации явилась для него потеря всего: материального благополучия, семьи, детей, дальнейший арест. Вместе с тем, измена мужа для миссис Пастерн не становится побуждением изменить что-то в своей жизни, более того – являет собой губительный пример для детей супругов.

В свою очередь, в рассказе «Образованная американка» основная проблемная доминанта – все та же проблема семейного недопонимания. Главными действующими лицами выступают всё те же представители американского среднего класса – супруги Медисоны: Джордж и Джил, а также их сын Биббер. Джордж, будучи широкоплечим хавбеком с мягкими манерами, не принадлежит к интеллектуалам. Автор искусно, с присущей ему иронией, охарактеризовал его всего одним предложением: *«Он окончил Йельский университет, что, впрочем, не помешало ему в ответ на вопрос, заданный Мили, – нравится ли ему Теккерей? – с подкупающим простодушием ответить, что он его никогда не пробовал»*. Джил являет собой яркий пример образованной женщины, с огромными интеллектуальными и организационными способностями.

Их сын, вместе с тем, предстает жертвой постоянной занятости своих родителей, он будто бы осиротел при живых родителях. Занятые своими проблемами и выяснением отношений между собой, супруги забывают о своем сыне: их внимание к нему ограничивается мимолетными беседами и поиском кого-то кто бы присмотрел за ребенком. С самого начала Медисоны оставляют сына в лагере против его воли, избавив себя от его присутствия во время их поездки в Венецию, и даже его уговоры не влияют на их решение: *« — Папочка, возьми меня домой! — сказал Биббер. — Нельзя, Биббер. Мамочка в Европе, и я должен завтра к ней лететь»*. Далее в повествовании видим бесконечную вереницу различных сиделок и нянь, с помощью которых супруги Медисоны оправдывают себя как заботящихся о своем сыне.

Если в начале рассказа автор с помощью кризиса в отношениях супругов создает ощущение, что главный конфликт произведения является любовным, супружеским, то позже с болезнью Биббера приходит понимание того, что главная проблема – это утрата семейных ценностей в общем, как результат личных взаимоотношений супругов, их подхода к воспитанию ребенка и присутствия в его жизни. Смерть их сына является переломным моментом в рассказе, а реакция родителей на это отражает их общие взгляды на жизнь, которые прослеживались на протяжении всего повествования. Мать, вновь увлеклась общественной деятельностью и будто бы и не заметила утраты, в то время как отец *«был совершенно раздавлен смертью сына»*.

Выводы. В своих рассказах Джон Чивер обнажает не только проблемы и будни типичной американской семьи, но и причины утраты семейных ценностей внутри каждой отдельно взятой ячейки общества. Дети находятся либо вдалеке от дома, либо им просто не уделяется достаточного внимания, что уже является нарушением семейных ценностей, ведь дети должны чувствовать родительское тепло и принимать непосредственное участие в жизни своей семьи. В обоих рассказах супруги встают на путь измены, пытаясь уйти от семейных проблем, и если в одном рассказе причиной роковых семейных конфликтов становится измена, а в другом – гибель сына, то итог в обоих рассказах один: утрата семейных ценностей рано или поздно приводит к краху семьи в целом.

ВОЗВЫШЕНИЕ МАКЕДОНСКОГО ГОСУДАРСТВА (VIII – ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА IV В. ДО Н.Э.)

Назаренко Н. В.

*студентка кафедры истории и правоведения
Евпаторийского института социальных наук КФУ*
научный руководитель: к.п.н. доцент Долецкая С.В.

Введение. На фоне упадка греческой цивилизации на роль регионального лидера начинает претендовать Македония. В Македонии появляются первые предпосылки создания новой феодальной цивилизации, благодаря которой она стала более стабильной в сравнении с соседними государствами. Создание Македонского государства по праву можно считать вторым подъемом античной цивилизации. Именно политика Филиппа II заложила основы так называемых эллинистических государств, в значительной мере решающая причины появления кризисных явлений в античной цивилизации и организации ее нового подъема. Данная проблема освещалась в труде А. Шофмана, который очень подробно рассмотрел деятельность Александра I, Архелая и Филиппа Македонского; проанализировал процесс зарождения государственности в Македонии. Македонскую историю доэллинистического периода последовательно изложил зарубежный антиковед Юджин Борзы. В монографии Ангелос Ханиотис детально рассмотрено влияние военных конфликтов на все аспекты жизни греческих полисов и эллинистических монархий, показано отношение к войне различных социальных, профессиональных, половозрастных групп.

Целью исследования является выявление причин и особенностей процесса возвышения Македонского государства, для чего необходимо: дать характеристику природно-географических и экономических условий развития древней Македонии, рассмотреть процесс объединения Македонии в период греко-персидских войн, проанализировать завершающий этап объединения Македонского государства. Для решения задач были использованы следующие общеисторические методы: историко-сравнительный, который использовался для сравнений различных преобразований в структуре общества и государства; историко-генетический метод для объяснения фактов, выявлении причин их появления, описание социального строя, культурных отношений.

Результаты исследований. Античная Македония располагалась на значительной территории в северо-западной части Эгейского бассейна, к северу от Фессалии и юго-западу Фракии. По своему рельефу и природным условиям Македония делилась на внутреннюю горную область и нижнюю приморскую территорию. Выгодное географическое положение Македонии характеризуется пересечением путей, ведущих из Северной Греции во Фракию, Иллирию к проливам. В горах Македонии рос необходимый для строительства флота корабельный лес, который вывозился во многие полисы Эгейского бассейна, в том числе были и Афины. Однако, далеко не все необходимые ресурсы имелись в самой Македонии. Филип II в период своего правления захватил богатые Пангейские рудники, ускорил их разработку и получил до 1 тыс. талантов золота в год, что дало ему возможность начать необходимую государству чеканку золотой монеты в широких масштабах. Благодаря огромным запасам золотой и серебряной монеты, македонский царь смог вмешаться в торговые дела в Эгейском мире, Причерноморье, и во всем Восточном Средиземноморье.

Начало V в. до н.э. характеризуется развитием как македонского общества, так уже и государства, оба процесса происходили в тесном взаимодействии с греческими полисами. В это же время в Македонии начался процесс формирования раннеклассовых отношений и первая государственность. Влиятельная и богатая македонская знать жила в родовых поселениях, имели право распоряжаться обширными земельными владениями; составляли ближайшее окружение македонского царя.

Македония в период греко-персидских войн славится активной борьбой за воссоединение македонских племен. Македонское общество вступает в новый этап своего развития – установление своей государственности, сопровождавшуюся вырождением органов родового устройства и появлением новых органов власти. Это была эпоха, когда новая общественная сила в лице македонских рабовладельцев успешно борется с отживающими силами старого общества и, используя этот закон в своих интересах. Период правления царя Александра I с 498 по 454 гг. до н. э. характеризуется этапом возвышения социально-экономического и общественно-политического строя Македонии.

Завершающий этап Македонского государства охватывает период с 413 по 336 гг. до н.э. В период правления царя Архелая создалась почва для возникновения отдельных государств. Однако эти отдельно возникавшие государственные объединения до эпохи Филиппа не могли охватить всю страну и не являлись крепкими организациями. Процесс распада военной демократии и дальнейшее формирование Македонского государства протекали в иных условиях, чем в Греции. Македонское государство возникло как военное государство. С первых его шагов оно начало развиваться не вглубь, а вширь. Архелай осмотнительно осуществлял политику, направленную на обеспечение безопасности страны и установление внутреннего порядка в ней.

Именно царь Филипп II провел целую серию различных реформ, после которых Македония представляет собой централизованное государство, но и в свою очередь становится достойным соперником для Персидского царства. Главные действия в деятельности Филиппа II: завершение политики по укреплению Македонии и централизации ее государственного управления, хозяйственное укрепление Македонии, реорганизация македонской армии, многочисленные успешные завоевания во Фракии, Иллирии, Халкидике, Фессалии, Эпире (359-339 г. до н.э.), реорганизация в государственном управлении, сражение у Херонеи и подчинении Греции (338 г. до н.э.)

Выводы. Таким образом, процесс возвышения Македонского государства во второй половине IV в. до н.э. можно разделить на несколько этапов: 1) зарождение государственности и политико-правовых институтов, 2) объединение Македонии в период греко-персидских войн, 3) окончательное объединение и укрепление Македонского государства при Архелее и Филиппе II. Наиболее важными обстоятельствами, способствовавшими возвышению Македонии стали два фактора: захват богатых золотых россыпей и преимущество в военном искусстве, в принципах боевого построения войск и ведения боя.

ЭТИМОЛОГИЯ НАЗВАНИЙ ВОДОПАДОВ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Шахова Е. М.

*к. ф. н., доцент кафедры русского языка Медицинской академии
имени С. И. Георгиевского КФУ
Shahova72@mail.ru*

Введение. В прошлом названия никогда не давались случайно. Они точно отображали особенности природы той или другой местности, ее природные богатства, а также экономические, исторические, культурные и бытовые условия жизни людей. Много географических названий сохранилось с древних времен. Поэтому топонимика - это как бы язык земли, которая рассказывает о своих богатствах, истории, тайнах, счастье и горе народа.

Целью нашего исследования является анализ происхождения топонимов на территории Республики Крым, а именно, в данной статье – наименований водопадов, то есть гидронимов. Для достижения цели исследования нам необходимо решить следующие **задачи**: собрать языковой материал в регионе, касающийся этимологии номинаций гидронимов; проанализировать происхождение номинаций некоторых водопадов на территории Крыма.

При проведении исследования использовался классический **метод** поиска и анализа языкового материала.

Этимологией топонимов занимались такие учёные как, А. В. Суперанская, Ю. М. Гусев, Валери Бор, В. Л. Васильев, Р. А. Агеева, А. И. Попов, А. Л. Шилов.

В 1979 году Святославом Казимировичем Сосновским и коллективом авторов был составлен и издан Путеводитель по Крыму. В последней части «Путеводителя» расположен краткий словарь географических названий. Разноязычные названия переданы в словаре средствами русской графики, что приводит к некоторому их фонетическому искажению.

Также проблемой топонимов в Крыму занимался известный исследователь Игорь Леонидович Белянский, составивший вместе с коллегами Лезиной И.Н., и Суперанской А.В. краткий словарь географических названий. Который был издан в Симферополе в издательстве «Таврида» в 1997 году. В словаре приводится толкование многих названий; вступительный очерк рассказывает об особенностях крымских топонимов. Большое количество топонимов собрано составителями среди старожилов Крыма, в первую очередь крымских татар; многие из этих названий публиковались впервые на тот момент.

В вышеописанных словарях мы выявили толкования названий некоторых крымских гидронимов. Ниже приведем их.

Анализируя множество имен, обозначающих водопады, мы можем отметить, что они зависят от природного, естественного вида самих водопадов, а так же, названы по именам исследователей, изучавших крымскую природу:

Водопад «Джур – Джур» - с армянского – вода, вода. По нашему мнению, это название имеет звуко-подражательное происхождение. В водопадах всегда мы можем наблюдать сильное течение, сопровождающееся громким звуком падающей воды. По И. Г. Белецкому: Джур-Джур – звукоподражание бегущей воде.

Водопад «Учан-Су» - (с тюркского Учан – летучая, Су - вода). Так же имеет греческое название «Кремасто - Неро», что в переводе на русский значит «висящая вода». По И. Г. Белецкому: 1) тюрк. учансу, учансув - водопад; 2) ср. греч. кремастос - висящий; неро – вода.

Водопад «Серебряные струи», «Серебряный» - находится в районе Большого каньона. На левом притоке речки Сары – Узень, По И. Г. Белецкому: (Сары с тюркского – рыжий + озен –Узень* (путеводитель)– Название получил по оригинальному великолепному внешнему виду. Струи воды, спадая с обросшего мхом туфового козырька, блестят на

солнце, словно расплавленное серебро. К сожалению, зимой 2016 года произошло обрушение козырька, и водопад потерял свою былую красоту и индивидуальность.

Водопад «Су-Учхан» (с крымско-татарского – вода, что падает) - располагается в живописном ущелье, в районе пещеры Кизил-Коба.

Водопад «Козырек» - падает с туфового уступа высотой десять метров, имеющего форму козырька. Название отражает внешнюю форму туфового образования.

Водопад Головкинского - носит имя знаменитого крымского гидрогеолога XIX века Николая Алексеевича Головкинского. Один из последних истинных «открывателей земли Крымской», он внес неоценимый вклад в «изыскания водных ресурсов» на полуострове, изучал горные обвалы и древние рифовые массивы, обнаружил остатки скелета мамонта в урочище Сотера и многое, многое другое. Редчайший случай: Таврическое земство установило ученому памятник в поселке Лазурном, под горой Кагель.

Арпатские водопады – находятся в урочище Панагия (с греческого языка – Пресвятая Богородица) в районе села Зеленогорья Судакского района. Старое название Зеленогорья - Арпат. Как и многие крымские топонимы, оно не имеет точного толкования. Скорее всего, название происходит от татарского «арпа» - «ячмень». Земли здесь засушливые, для садов и огородов малопригодные, разве, что неприхотливый ячмень на них удавался. Такое же название носила (и по сей день носит) река, спускающаяся к селению с севера. По И. Г. Белецкому: Арпалы – ячменная.

Вывод. Проанализировав вышеупомянутые названия, мы можем сказать, что на территории Республики Крым преобладают гидронимы тюркского происхождения. Это обусловлено тем, что на протяжении многих столетий в Крыму проживали те или иные тюркоязычные народы – гуны, хазары, печенеги, половцы, монголо-татары, крымские татары, турки, караимы, крымчаки.

Гидронимы греческого происхождения преобладают в тех местах Крыма, где ранее находились поселения, в которых жили греки.

Водопады, имеющие русские названия находятся в основном, в труднодоступных горных районах, которые в прошлом были мало посещаемы. И, соответственно не имели имён до настоящего времени.

Среди названий водопадов попадаются слова армянского происхождения. Это объясняется тем, что Крым всегда был привлекательным местом, и многие народы стремились жить здесь.

РАБОТА КЕРЧЕНСКОЙ МУЖСКОЙ АЛЕКСАНДРОВСКОЙ ГИМНАЗИИ
В НАЧАЛЕ XX в.

Туренко Е. Е.

*студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института
социальных наук (филиал)*

научный руководитель: к.п.н., доцент Долецкая С. В.

e_turenko@bk.ru

Введение. В статье, на примере Керченской мужской гимназии, рассмотрены обстоятельства работы средней школы Таврической губернии в условиях, вызванных событиями первой половины XX в. в Российской империи. Охарактеризована работа педагогического состава гимназии, направленная на поддержание должного уровня работы учебного заведения в сложившейся ситуации и на недопущение распространения радикальных революционных идей среди учащихся. Анализ последних публикация позволил в полной мере исследовать данную проблему, среди них труды С. Кодзовой, П. Федотова, Ю. Уманского.

Цель и задачи. Рассмотреть деятельность Керченской мужской гимназии в начале XX в. Охарактеризовать влияние революций и I мировой войны на работу учебного заведения; показать положение преподавателей и учеников гимназии.

Методика исследований. Статья написана с применением методологии микроисторического исследования. При написании были использованы принцип историзма, принцип объективности, метод системности, методы анализа и синтеза, историко-сравнительный метод.

Результаты исследований. В период революции 1905–1907 гг. в Крыму самая напряженная обстановка была в Севастополе, Симферополе и Феодосии, однако протесты имели место и в Керчи. В этом плане, нужно отдать должное педагогическому совету Керченской гимназии и родителям учеников, которые совместными усилиями не допустили никаких выступлений среди учащихся. Именно эти обстоятельства обусловили создание родительского комитета в этом же году.

Из-за событий 1905–1907 гг., педагогический совет еще более пристально стал следить за свободным временем учеников, которое всячески старался заполнить внеклассными занятиями по физике, космографии, истории, французскому языку, географии, спортивными мероприятиями, облагораживанием территории горы Митридат, проведением экскурсий.

Весной 1911 г. в гимназии была введена сокольская гимнастика, которую проводили в течение 30 минут в перерывах между занятиями, а осенью того же года при гимназии был открыт морской спорт на гребных и парусных шлюпках. Сформированная команда гимназии принимала участие на соревнованиях в Севастополе.

В 1911 г. успеваемость составила 76,62 %. Это означало, что из 342 учеников к следующему классу, а также к выпуску, было допущено в общей сложности 260 человек. Также, в это время стали выставлять оценки и за поведение учащихся. Отличное поведение, характеризующиеся отметкой 5, было у 232 учеников; хорошее, с отметкой 4 – у 72; удовлетворительное, с отметкой 3 – у 4.

В 1913 г., сумма финансирования Керченской мужской гимназии составила 67908 руб. Плата за обучения учащихся 1–8 классов, на тот момент, составляла 60 руб. в год, а в подготовительном классе – 50 руб. Кроме этого, благодаря пожертвованиям, в гимназии существовали именные стипендии, которые использовались на обучение некоторых

учащихся, например, Александровская стипендия, которая составляла 2300 руб. и Церковная – 1500 руб. Помощь малоимущим детям оформилась в «Попечительство о малоимущих учениках Керченской мужской гимназии» и располагало бюджетом в 2348 руб., который составляли взносы преподавателей, попечителя Одесского учебного округа и членов Керченского общества.

Более усиленная работа преподавательского состава, начатая в 1911 г., к 1913 дала свои результаты: улучшилось поведение детей, особенно в старших классах, а средняя успеваемость составила 83,9 %.

В том же году Министерство народного просвещения пересмотрело гимназическую программу преподавания отечественной и всемирной истории. С учениками следовало проводить беседы по поводу прочитанных исторических работ, письменные изложения некоторых тем курса, требующих повышенного внимания. От учителя требовалось везде отмечать роль и значение отдельных выдающихся исторических личностей, не выступая при этом с позиции заинтересованного лица и не уклоняясь в сторону различных теорий и гипотез. Одной из важнейших целей преподавателя была задача привить ученикам понимание, что историческое развитие России проходило не теми путями, которыми шли европейские страны. Что сегодняшнее государство является результатом многовекового труда правителей, церкви и народа. В конечном итоге, от учителя ждали воспитания в ученике личности способной служить на пользу своему отечеству.

В начале 1916 г., в самый разгар I мировой войны, директор гимназии постановил производить сбор средств среди педагогического персонала в пользу «Комитета помощи борцам за родину», который уже действовал к этому времени в Одессе. Помимо этого, в связи с военными действиями, директор 11 февраля 1916 г. написал главному командиру Севастопольского порта прошение прислать ружья с боевыми патронами для обучения учащихся Керченской гимназии. Командование пошло навстречу учебному заведению и 26 числа прислало оружие для тренировок.

В 1917 г., на который пришлись Февральская и Октябрьская революции, в Керченской гимназии обсуждали возможность создания летней дачи вблизи гимназии, чтобы совместить отдых с трудом, на который были способны ученики. Под посильным трудом в тот момент понимались сельскохозяйственные работы. Этот шаг был обусловлен сложной социально-политической обстановкой в России и являлся мерой для повышенного надзора за досугом детей. Городская управа одобрила замысел и в мае 1918 г. предоставила гимназии участок для постройки дачи.

В период гражданской войны в Крыму, несмотря на всю критичность ситуации, вызванную вооруженными столкновениями и переходом полуострова из рук в руки, образовательная деятельность Керченской мужской гимназии продолжала осуществляться. Но по сути это был заключительный этап в истории учебного заведения и вскоре, после эвакуации белой армии, гимназия была упразднена новой властью, а ее здание отдано советской школе имени А. И. Желябова.

Выводы. События первой половины XX в. в России не помешали работе средней школы Таврической губернии. В тяжелейших условиях, среди бунтов, выступлений и военных действий, руководству и преподавателям гимназии, вплоть до закрытия учебного заведения, удавалось непрерывно выполнять образовательную программу, основанную на принципах царизма, не допускать волнений среди учащихся.

СЕВАСТОПОЛЬ – ОПЛОТ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ПОСЛЕ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ

Овчинников Д.В.

*студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: д.и.н., доцент Аджиева Л.С.*

Введение. Севастополь – стратегически важный в военно-морском плане город Российской Федерации. Этот город имеет славную историю, которая, однако, недостаточно освещена в отечественной историографии. Особенно это касается периода после Крымской войны.

Цель и задачи исследования. Охарактеризовать роль города Севастополь в Крымской войне. Проанализировать положение города на момент окончания Крымской войны 1856 г. Рассмотреть процессы по восстановлению и дальнейшему развитию города Севастополь.

Методика исследования. При написании исследования использовались методы и принципы исследования. Метод анализа применялся при изучении литературных источников и выявлении степени разработанности проблемы, классификации и систематизации опубликованных материалов. С целью выявления этапов развития Севастополя в исследуемый период использовался проблемно-хронологический метод. Ретроспективный метод позволил проанализировать проблемы в контексте конкретной исторической ситуации, факторы на каждом этапе.

Результаты исследования. После того, как стало ясно, что в Крымской войне Российская империя уже не могла собственными силами справиться с войсками антиросийского блока, 13 февраля 1856 г., в Париже начал свою работу конгресс, где были представлены делегации всех стран-участниц Крымской войны. Его целью было достижение между сторонами согласия и подписания мирного договора. Российскую позицию на конгрессе представлял граф А.Ф. Орлов. Сразу же на первой встрече была достигнута договоренность о перемирии на месяц. Однако это решение не снимало вопрос окружения Севастополя союзными войсками, в котором город находился с 1854 г.

Положение Севастополя после окончания блокады было критическим. Согласно Парижскому договору англичане, французы и турки должны были покинуть Севастополь через 3 месяца после заключения мирного договора. После ухода оккупационных войск встал насущный вопрос о восстановлении Севастополя. Уже 5 мая 1856 г. В город прибыл пароход «Тамань», на борту которого находились члены комиссии по восстановлению Севастополя. Их задачей была оценка общей ситуации в городе, обследовании административных зданий, доков на возможность их восстановления и расчистки бухты от затопленных кораблей.

Однако реперофицировать Севастополь, как город, носящий военно-стратегическое значение в обычный торговый порт никто не собирался. Так, указом Александра II город по прежнему оставался в ведении морского начальства и именовался, как военный порт.

Задача по восстановлению порта была поручена командиру порта П.М. Юхарину и городскому голове И.М. Красильникову. Им удалось мобилизовать часть горожан, которым приходилось работать на чистом энтузиазме. Практически параллельно с этим в 1857 г. был заключен контракт с американским предпринимателем и инженером Дж. Гоуэном. Его идея заключалась в том, чтобы до 1860 г. полностью поднять со дна бухты все затопленные суда. Планировалось прикреплять к судам кессоны по оба борта и наполнять их воздухом.

Сразу после прекращения военных действий в Севастополь начали возвращаться жители, бежавшие из города во время блокады. К 1860 г. население Севастополя составляло около 4,5 тыс. человек, не считая военных. Все потребности в пище горожан удовлетворял небольшой рынок, устроенный в двухстах метрах от Артиллерийской бухты.

В центре города в хорошем состоянии оставались пару гостиниц. Одна из них, находившаяся в начале Екатерининской улицы, принадлежала предпринимателю

Н.И. Ветцелю. Здание являлось одноэтажным и было местом сосредоточения особого внимания из-за того, что здесь, во время обороны города жил П.С. Нахимов. Его комната никому не сдавалась, а демонстрировалась гостям города, как и деревья, что П.С. Нахимов посадил во дворе.

В августе 1867 г. Севастополь посетили американские туристы, совершавшие кругосветное путешествие. Одним из них оказался молодой журналист С. Клеменс, позже известный как Марк Твен, который в своем дневнике сделал заметку: «Помпея сохранилась лучше Севастополя. Тут и там ядра застряли в стенах и ржавые слезы сочатся из-под них».

В основном туристы посещали военные кладбища и бывшие бастионы и редуты. Однако, в большей степени, у военных не было ни времени, ни средств на обустройства кладбищ. Так, уже в конце 1856 г. офицеры и солдаты некоторых полков объявили сбор средств на их будущее благоустройство, коих в городе и окрестностях насчитывалось 16. Через некоторое время инициативу поддержало Военное ведомство. Пожертвование поступали в Севастополь со всей России. И хоть в большинстве своем приблизительная средняя сумма пожертвований составляла от 20 до 50 копеек с человека, но все они ценились особенно.

Вывод. Таким образом, восстановление города было начато своевременно, однако из-за отсутствия большого количества необходимой рабочей силы, а также возникновения сложностей доставки строительных материалов как сухопутными, так и морскими путями, восстановления города затянулось почти на 15 лет, вплоть до 1870 г.

ПРИЧИНЫ СЕМИЛЕТНЕЙ ВОЙНЫ

Низовцев Б.А.

студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук
(филиал) КФУ

научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Ш. М.

Введение. Практически любая война, произошедшая в мире, оставляет след не только в истории участвующих государств, но и на последующих мировых событиях. Войны затрагивают все сферы жизни государства и общества: военную, экономическую, социальную, политическую.

Особенно примечательна в этом плане для исследования Семилетняя война (1756 - 1763 гг.). Это был один из крупнейших военных конфликтов XVIII в., в который были втянуты все великие европейские державы.

В процессе исследования использовались источники непосредственных участников событий, среди которых записки немецкого купца И. Е. Гочковского и прусского пастора Х. К. Теге. Данная проблема в историографии представлена работами, как отечественных, так и зарубежных авторов. Подробно участие России в Семилетней войне рассматривает Н. М. Коробков, И. В. Архенгольц.

Целью данного исследования является выявление причин Семилетней войны.

Результаты исследований. Семилетняя война (1756–1763 гг.) – крупнейший военный конфликт XVIII в., театр военных действий, которой развернулся не только в Европе, но и в Новом свете и Азии. Участие в войне приняли все великие европейские государства: Англия, Франция, Австрия, Россия, а также средние, например, Пруссия, Саксония, Швеция, и мелкие государства.

Интересы Англии и Франции, как мощнейших морских держав, столкнулись за преимущество в колонизации Северной Америки и Индии.

В Центральной Европе сталкиваются интересы Пруссии и Австрии, как сильнейших государств, в составе Священной Римской империи. У них были общие интересы в рынках сбыта продукции сельского хозяйства.

Швеция всё больше теряла своё влияние на европейском континенте, также её раздирали внутренние противоречия. На востоке Речь Посполитая – с «демократией» шляхты в управлении государством и слабым хозяйством. На юге Османская Империя, ослабевшая, и сильно влиять на европейские дела не могла. Они нуждались в традиционной поддержке Франции вместе Пруссией, и являлись ее постоянными союзниками в борьбе против Австрии, интересы которой сталкивались с Францией в Нидерландах, Италии, Германии, Польше и Турции.

С началом правления Петра I Российская империя начинает играть всё большую роль в Европе, она становится силой, с которой надо считаться. Несмотря на то, что страны Западной Европы всячески отстраняли от этого во главе с Францией. Также активно развивались торговые связи с Европой, а после выхода к Балтийскому морю могла стать основным поставщиком сельскохозяйственной продукции, то есть заменить немецкие государства, в том числе основных поставщиков Австрию и Пруссию. Через море экспортировали лен, пеньку, холст, полотно, хлеб и металлы.

Англия рассчитывала на торговое влияние в России. В тоже время старалась использовать её в своей борьбе против Франции и Пруссии.

Пруссия ставила перед собой цель господства на Балтийском побережье и обладание Восточной Пруссией и Померанией. В 1740 г. королём Пруссии стал Фридрих II. Своим главным противником в гегемонии над германскими княжествами он видел Австрию. В противовес ей он укреплял Баварию.

Он не мог её победить без сильного союзника и обратился к Франции, несмотря на то, что она его вековой противник.

И вскоре после вступления Фридриха на престол умер последний представитель мужской династии австрийских Габсбургов Карл VI. Сразу же «скоропостижный король» вторгся в Силезию. Свои претензии он обосновывал договорами о наследстве. Так началась война за Австрийское наследство. На стороне Марии Терезии были Англия и Голландия; Пруссию, кроме Франции и Баварии, поддерживали также Испания, Саксония. Фридрих рассчитывал привлечь и Россию. Но потом она была связана войной со Швецией. В 1742 г. Пруссия заключила сепаратный мир с Австрией в Бреславле, по которому к первой отходила вся Силезия, а за Австрией оставалась императорская корона.

Опасность, которая исходила от России, учитывал Фридрих II: «Россия никогда не вмешивалась в немецкие дела; самое лучшее оставить медведя в его берлоге и не давать ему даже заметить, что в нем нуждаются или его бояться».

С учетом отсталости России во всех отношениях, а также надежной агентурой при Петербургском дворе строил свои планы Фридрих II. Надеялся, что она при всем желании не сможет вмешаться в войну. С учетом этих факторов он и строил свою тактику.

Фридрих попытался склонить Россию на свою сторону против Австрии, Франции и Саксонии после подрыва доверия Елизаветы к Австрии, который был вызван дискредитацией посла маркиза де Ботта в 1743 г. Он был обвинён в соучастии заговора в пользу Иоанна VI. Также не жалел средств на подкуп министров и даже был готов совершить «революцию» в свою пользу при Петербургском дворе.

Пока Россия не вмешивалась в Европейские дела, Фридрих спокойно мог осуществлять свои планы, прежде всего, влиять на соседние области.

Но Россия более не могла отсиживаться в стороне и с приобретением статуса великого государства хотела влиять на дела Священной Римской империи. В силу обязательств Россия должна была вмешаться в войну против Пруссии, которая вела активную наступательную политику. Это следствия её вступления в систему международных отношений.

Фридрих, воспользовавшись, случаем, вновь включился в борьбу за австрийское наследство и напал на Австрию с Саксонией.

Успехи Фридриха и его действия против России Елизавета стерпела и приняла на себя роль посредника между неприятелями в войне. Но Фридрих вскоре отклонил это и ратовал о предоставлении помощи по договору от 1743 г.

После отклонения Россией этого требования Фридрих вторгся в Саксонию и Россия поддержала её субсидиями и даже намеревалась помочь 12-тыс. корпусом. Но война продвигалась быстрее чем дипломатия. После тяжелой зимы 1744 – 1745 гг. Фридрих в декабре 1745 г. разгромил Австрию и Саксонию, завершил завоевания заключением сепаратного мира в Дрездене по которому закрепил за собой Силезию.

После этих события в июне 1746 г. между Россией и Австрией был перезаключен оборонительный договор 1726 г. о совместной поддержке в случае война 30-тыс. корпусом, причем союз снабжался статьями о совместных действиях против Франции, Турции и Пруссии. Спустя некоторое время после этого Россия практически вступила в войну за австрийское наследство.

В 1747 г. был заключен договор с Англией и Голандией по которому Россия предоставляла для защиты Ганновера 30-тыс. корпус за крупную сумму денег, который должен был действовать против Пруссии. Он уже был выдвинут за Рейн под начальством Репнина, что повлияло на ускорение переговоров и подписание мира в Аахене в 1748 г. От участие в них Россию отстранили.

Выводы. Таким образом, экономические интересы Англии и Франции столкнулись в Новом Свете, а на континенте боролись за рынки сбыта Австрия, Россией и Пруссии. После войны за австрийское наследство усилились противоречия Пруссии и Австрии за гегемонию в немецких княжествах. Россия была не удовлетворена итогами войны и стремилась ослабить Пруссию, которая быстро усиливалась и становилось угрозой.

КУПЦЫ И РЕМЕСЛЕННИКИ – ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕВЕКОВОГО ГОРОДА

Хантемирова Л.Р.

студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук
(филиал) КФУ

научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Ш. М.

Введение. Эпоха средневековья связана с ростом и развитием средневековых городов. Из средневековых городов выросло множество современных городов. Эти города эволюционировали непрерывно из Средних веков до наших дней и сохранили многое из них, например, планировку зданий и улиц, названия районов и переулков и др. В развитии средневекового города играет важную роль человек. Благодаря средневековому горожанину, город мог развиваться, в связи с этим необходимо исследовать повседневную жизнь средневекового горожанина.

Целью данного исследования является купцы и ремесленники – основа для развития средневекового города

Результаты исследований. Средневековый город в особенности существует для торговли и ремесла. Вторая половина средних веков является эпохой возрождения торговли и ремесла. Торговля и ремесло, могущественно влияли на городской строй вообще, и те особенности городского права и городских учреждений, которые обнаруживают торжественные черты в разных странах Западной Европы, являются, прежде всего, результатом экономических причин.

Средневековый город в середине XV в. независимо от его политического положения, представляет из себя как реальную, так и личную общину. Это союз более или менее равноправных горожан, объединенных общими интересами и старающихся во что бы то ни стало эти интересы осуществлять. Этой цели служит городское устройство и городское управление, городская политика, на первом плане охраняющая городскую торговлю и городскую промышленность от конкуренции иногородних и иноземных купцов. Наиболее типичной формой организации торговли является купеческая гильдия. Гильдия

состояла вне связи с государством; она не могла по своему существу войти в государственный организм. Время возникновения первых гильдий – эпоха государственной расчлененности и слабости верховной власти. Гильдия, бравшая на себя обязанность охраны своих членов, узурпировала государственные функции и становилась, таким образом, в противоречие с основными задачами государства. Поэтому, как только государственная идея крепла, верховная власть немедленно объявляла войну гильдиям.

Первоначально цель гильдии – получение и охранение торговых привилегий: права исключительной торговли в своем городе и других городах. Привилегия – в данном случае приобретает специальный характер, которого она не имела раньше. Гильдия, таким образом, становится товариществом, откупившим известного рода монополию. Монополия, однако, простиралась на все виды торговли.

Торговля как профессия оставалась привилегией гильдейцев. Некоторые товары, например: шкуры, крашенное сукно, сукно вообще, делались иногда предметами исключительной торговли той или иной гильдии. Члены гильдии уплачивали известную сумму при вступлении в неё и были обязаны, вносить и другие платежи. Деньги, накопившиеся таким образом, шли на уплату всяких сборов и поборов со стороны королевской власти, а также на устройство совместных пиров. Гильдия оберегала свои права, и карала тяжелыми штрафами всех нарушителей своих привилегий. Торговать, не будучи членом гильдии, при этих условиях становилось прямо невозможно: штрафы одолевали самых строптивых сторонников самостоятельной торговой деятельности, и все зажиточные купцы в конце концов оказывались вынужденными вступить в гильдию.

В главе гильдии стоял ольдермен, у которого было по два или четыре пристава; в некоторых гильдиях кроме того существовали так называемые управители. В помощь должностным лицам гильдии избирался обычно совет из 12 или 24 членов. Их обязанности состояли в следующем: созывать собрание, которыми руководили ольдермен с ассистентами, кроме того заведовало движимым или недвижимым имуществом, если такое имелось. Кроме материальных выгод, принадлежность к гильдии представляла и некоторые весьма существенные практические преимущества. Если члену гильдии грозила какая-нибудь беда, то его товарищи должны были заботиться о предотвращении этой беды. Так же, если члены гильдии попадали в тюрьму, то должностные лица гильдии должны были добиваться его освобождения и т.п. На то время состоять в гильдии было весьма выгодным

Средневековые цехи – объединения городских ремесленников одной или сходных специальностей – возникают, судя по всему, в X-XI вв., фиксация их статуты относится к XII – началу XIV в.

Цехи делились по профессиям, причем разделительные признаки основывались не на характере производства, а на выпускаемой продукции, различаемой по функции. Так, например, технологически одинаково производимые бытовые ножи и боевые кинжалы изготовлялись членами разных цехов: ножовщиками и оружейниками соответственно.

Единицей цеха был его полноправный член – мастер, владевший мастерской. В идеале (и если это не противоречило технологическим возможностям) в рамках одной мастерской изделие должно было изготовляться полностью: от подготовки материала до украшения готового предмета. Мастеру в его деятельности помогали подчиненные ему работники: подмастерья и ученики. Ученик работал за стол и кров и нередко сам (или его родные) платил за обучение. Ученичество обычно длилось от двух до семи лет, а в отдельных случаях даже 10-12 лет. Окончивший учение становился подмастерьем, получавшим плату за свой труд. Однако он являлся не столько наемным работником по образцу рабочих нового времени, сколько помощником мастера, обычно жившим с ним под одной кровлей. Подмастерье мог уже сам стать мастером, но для этого требовалось иметь определенный достаток, часто – семью, кое-где – предварительно постранствовать по свету, совершенствуя свое умение. Кроме того, следовало изготовить образцовое изделие – шедевр, которое оценивалось советом цеховых старшин. Если изделие соответствовало установленным правилам, то подмастерье – после угощения членов цеха – становился полноправным

мастером и мог участвовать в жизни корпорации, в выборах ее руководства, в принятии внутрицеховых решений и т.п. (впрочем, иногда и подмастерья обладали ограниченным правом голоса в делах цеха).

Цех следил за тем, чтобы его члены вели нравственный образ жизни. Весь ряд последних функций был прямо заимствован из гильдейского. Вся эта нехозяйственная деятельность цехов играла большую роль в их жизни. По средневековым понятиям товарищеская связь только тогда могла считаться полной, когда она держалась не на одних материальных интересах.

Люди средневековья не знали деления своей жизни и деятельности на производственную, общественную, частную и т.п. Средневековый цех – сообщество не производителей, а людей, со своими мыслями, чувствами, ценностями, верованиями, объединенных общим видом производственной деятельности. Поэтому главная задача цеха – регулирование не производственных, а человеческих отношений.

Вывод. При детальном рассмотрении купеческой гильдии и цеховой организации ремесленников, можно сделать вывод, что эти группы формировались не только на материальных интересах, а и на человеческих отношениях. Деятельность купцов и ремесленников было основой для дальнейшего развития и роста городов.

ЭСТЕТИКА В ФИЛОСОФИИ И. КАНТА

Габриелян И.И.

*студент группы 41-ЕИ кафедры истории и правоведения Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

научный руководитель: к. и. н., доцент Ивлева Я. А.

isaak.gabrielyan.89@mail.ru

Введение. Среди вопросов, которые не теряют своей актуальности в течение длительного времени, одним из главных остаётся эстетическое воспитание, которое направлено на формирование возможности воспринимать и превращать действительность на основе красоты во всех сферах деятельности человека.

Цель и задачи исследований. Статья посвящена обзору проблем эстетического воспитания с точки зрения философии И. Канта. Целью статьи является анализ взглядов немецкого философа на проблему эстетического воспитания личности.

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

Результаты исследования.

И. Кант – основатель немецкой классической философии. До И. Канта считалось, что эстетическое имеет особые качества, и их невозможно приспособить ни к знанию, ни к морали. В отличие от своих предшественников, Кант связывает эстетическое с нравственным.

В своем труде «Критика способности суждения» И. Кант рассматривает эстетику в связи с особенной способностью человека – способностью суждения и использует для обозначения эстетического вкуса как критическое исследование прекрасного и возвышенного. Прекрасное он рассматривает как то, что направлено по большей части к знанию, возвышенное – к морали. И. Канта интересует не столько сама эстетика как её опосредованная роль. До него считалось, что красота даётся человеку непосредственно при помощи чувств. Достаточно владеть эстетическим вкусом, уметь воспринимать красивое. Однако эстетическое чувство – это тяжёлая интеллектуальная способность. Чтобы уметь наслаждаться красотой определённой вещи, оценить её прелести, нужно придать определённых интеллектуальных усилий и потратить время. К тому же, чем сложнее вещь, тем сложнее, специфичнее её эстетическая оценка. Но любой человек

способен дойти до категории эстетического суждения, если применит силы и время. Эстетическое чувство, как художественная культура, не всегда даётся человеку от рождения, а чаще воспитывается.

Идеал красоты И. Кант видит в «выражении нравственного». Красотой, в общем, он называет выражение эстетических идей. Эстетическая идея есть представлением, которое побуждает к мышлению.

Единство истины, добра и красоты находит дополнительное обоснование в учении об искусстве. Искусство, по И. Канту, может быть механическим и эстетическим. Последнее в свою очередь делится на приятное и изящное. Приятные искусства предназначены для развлечения и времяпрепровождения. Изящные искусства содействуют «культуре способностей души», они дают особое «удовольствие рефлексии», приближая сферу эстетического к сфере познания. В классификации искусства он выделяет поэзию как наивысшую среди всех видов искусств, потому что она «укрепляет душу» человека, тогда как искусства в целом влияют на «культурные способности души для общения между людьми».

На второе место после поэзии по силе влияния на душу человека И. Кант ставит музыку. Музыка, в отличие от поэзии, не оставляет места для размышлений, впечатление от музыки мимолётное. Сочетание главных видов искусства создает новые виды художественного творчества: красноречие в сочетании с живописью – драму, поэзия с музыкой – пение и др.

Искусство, по мнению И. Канта, может очень красиво описывать вещи, которые в природе есть уродливыми, но речь идёт не о любовании уродливым.

В «Критике способности суждения» художественное творчество рассматривается как особый дар, который невозможно сравнить ни с каким другим видом деятельности, а носитель этого дара как гений.

Кант, как и раньше, отстаивает идею специфичности эстетического: она есть несколько другим, чем познание и моральность, то есть своеобразный «мост» между ними. Кант вводит понятие «эстетического познания» – особой сферы между чувственным и разумным.

Единство эстетического и познания придает чувственности способность избежать превосходства, единственности знаний, а разуму – сухости и абстрактности.

Одна из главных категорий эстетики Канта – «чувство наслаждения» – лежит в основе способности суждения. В отличие от животного инстинкта человеческое наслаждение сдерживается моральностью и культурой. «Один способ удовольствия есть в то же время культура, а именно увеличение способности испытывать еще большее удовольствие; таково удовольствие от наук и изящных искусств. Другой способ – истощение, которое делает нас все менее способными к дальнейшему наслаждению». По мысли философа, «...работа – лучший способ наслаждаться жизнью». Единственное средство быть довольным своей судьбой – заполнить ее деятельностью. Чем больше ты сделал, тем больше ты жил.

И. Кант стремился поднести искусство путём его сочетания с моральными идеалами, он воодушевлён той своей мыслью, что последняя цель мировой гармонии – это Человек. Он считает, что моральное воспитание заключается в том, чтобы восстановить хорошие задатки для того, чтобы они победили в борьбе с человеческой склонностью к плохому.

Такая победа возможна только как «революция» в виде мыслей и чувств. По мысли И. Канта, коренное моральное обновление, своего рода второе рождение есть обязательным условием формирования человека и человечества. Однако высшее моральное благо не может быть осуществлено только путём стремления отдельного человека к его собственному моральному совершенствованию, а требует объединения людей в одно целое ради этой цели. Благо (добро) – общественная потребность и порождение общества.

Выводы. Философия И. Канта сделала значительный вклад в развитие мировой эстетической мысли. Её главным достижением является стремление показать искусство путём его сочетания с моральными идеалами, подъём роли человека как конечной цели мировой гармонии и способности человека к самовоспитанию и самосовершенствованию путём самодисциплины, культуры и цивилизации.

ВИНТОВКА МОСИНА-НАГАН «ТРЕХЛИНЕЙКА»

Ужва А.А.

студент группы 41-ЕИ кафедры истории и правоведения Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к. и. н., доцент Ивлева Я. А.

uzhva97@list.ru

Введение. Сегодня принято считать, что винтовка Мосина и «трехлинейка» представляют собой разные виды оружия. Для правильного понимания ситуации будет достаточно интересно узнать, что это за винтовка Мосина, почему «трехлинейка» и как вообще вышло, что она стала самым массовым оружием, произведенным в первой половине двадцатого века.

Цель и задачи исследования. Статья посвящена изучению винтовки Мосина в период Первой мировой войны. Целью статьи является изучение и анализ модернизации ее в «трехлинейки».

Методика исследований: анализ научных публикаций.

Результаты исследования.

К концу XIX в. русская армия была технически слабо оснащена, значительно уступая противнику. Постоянная борьба в модернизации вооружений, требовала нового оружия для царской армии. Использование оружия американского производства не давало шансов на победу русской армии, потому что они были всего лишь одно зарядными. Царской армии требовалось надежное оружие и многозарядное, чем и стала винтовка трехлинейка. Грандиозное объявление о тендере русским царем, описано во многих исторических документах и не имело себе равных на то время.

Почти не было государств, которые не предложили бы золото тому, кто разработает многозарядное оружие. Образцы, которые представили разработчики комиссии, не устраивали никого, тогда один из членов комиссии сказал, вот если бы все образцы, представленные сегодня, сложить в одно оружие, это бы был идеальный вариант. Они принимают решение установить пятизарядный магазин с механизмом подачи патронов, который был разработан братьями Наган, таким образом и получилась трехлинейная винтовка Мосина.

Трехлинейка носила такое прозвище, из-за диаметра ствола оружия равному трем русским линиям (7.62). «Линия» –это название старой Русской меры длинны и приравнивалась 2,54 мм, использовалась, когда отделяли пшеницу перед посевом. Хорошо развитое зерно пшеницы приравнивалось одной линии. Диаметр ствола винтовки Бердана была 4 линии – 10,16 мм. Для того чтобы улучшить тактико-технические характеристики винтовки решили уменьшить калибр. Современных мер длинны не было, была только линия, на нее и решили делить. Результатом чего и стало добавляется в названии 7.62.

В устройстве и технических характеристиках есть одна особенность, которая и повлияла в принятие на вооружение царской армии «трехлинейки». Винтовка имела почти такие же технические характеристики, как у многих ее конкурентов, о чем нам свидетельствуют фото, сделанные репортерами со всего мира.

Патрон для «трехлинейки» разработал русский конструктор Ветлищев, взяв за основу гильзу Лебеля. Бутылочная форма с выступающей закраиной обходилась России гораздо дешевле гильз с кольцевой проточкой, потому что к ним предъявляются более высокие требования в процессе обработки. С тупоконечной пулей, позаимствованной, как выяснилось при анализе фото, у французов, тоже были определенные проблемы. В первую очередь, она при выстреле быстро теряла скорость и была неэффективна на больших расстояниях. В 1908 году было принято решение использовать остроконечную форму. Благодаря такому изменению винтовка «трехлинейка» дальность полета пули получила порядка двух километров. Позже под остроконечную пулю, которая стала на вооружение, были разработаны другие образцы стрелкового оружия – пулемет «Максим», СВД, СВТ-40. Учитывая вес винтовки (4,5 кг), можно отметить, что оружие было достаточно громоздким.

Ведение огня из винтовки было рассчитано вести с примкнутым штыком для поглощения отдачи, но это приводило к сильному уставанию рук и малоэффективному использованию в тесных условиях города. Оружие приходилось использовать без штыка и на близких дистанциях. Во время применения на полях Русско-Японской войны были обнаружены существенные недостатки образца того времени: при частой стрельбе (обычные условия боя) ствол перегревался, обжигая руки солдату, крепление штыка к стволу не отличилось надежностью и от нескольких сильных ударов выламывало часть ствола вместе с прицелом. После войны высшее командование приняло решение прекратить выпуск пехотных образцов, на производстве остались укороченные варианты «трехлинейек» для кавалерийских подразделений.

Видоизмененное оружие стало правомерно называться винтовкой Мосина. В 1944 году изменились крепления шомпола и штыка, постоянные проблемы с которыми имела «трехлинейка». Винтовка получила откидной вбокштык, как на немецком оружии того времени. Модификации «трехлинейек» для войск специального назначения Винтовка Мосина («трехлинейка») в годы Великой Отечественной войны была популярна среди снайперов: достаточно взглянуть на фото известных героев войны. Тактико-технические характеристики оружия позволяли вести бой с расстояния порядка двух километров. Хорошая дальность стрельбы и высокая убойная сила стали основополагающими критериями при выборе оружия для снайперов. Поначалу разработчиками винтовки использовался скопированный у немцев четырехкратный оптический прицел ПЕ. Однако дороговизна и сложность его изготовления привели к тому, что в 1942 году на вооружение был поставлен 3,5-кратный прицел ПУ, который показал себя в боях с лучшей стороны. Разведчикам тоже пришлось по душе «трехлинейка». Винтовка для этого рода войск была оснащена специальным глушителем, который был разработан русскими братьями Митиными (прибор "Брамит"). Также оружие с глушителем и оптикой применялось диверсионными подразделениями советской армии.

Выводы. Как показывает история России, наличие у неё боеспособных вооруженных сил всегда являлось сдерживающим фактором от потенциальных агрессоров. В этом году отмечают столетние годовщины двух русских революций Февральской и Октябрьской, катализатором которых явилась Первая мировая война. В которой именно винтовка Мосина – Наган играла одну из главнейших ролей.

ЭВОЛЮЦИЯ РИМСКОЙ АРМИИ: ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ ГОСУДАРСТВА ДО ЕГО ПАДЕНИЯ

Сабуркин О.Д.

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

Введение. Начиная с самых ранних лет своей истории, Римское государство участвовало в бесконечных войнах. В ходе этих войн родилась уникальная боевая система, которая повлияла на развитие военного искусства во всем европейском мире.

В наше время продолжается детальное изучение тактики римского войска. Однако с течением времени появились новые возможности, которые могут лишь во многом усовершенствовать тактические приемы римских воинов, которые используются в некоторых современных полицейских подразделениях для подавления агрессивно настроенных масс. Данная тема является предметом оживленной дискуссии.

Таким образом, данный материал позволит выявить эволюцию римской армии, проследить долгий и тяжелый путь ее становления, который напрямую был связан с историей Древнего Рима. Полученные данные позволят расширить знания о римской армии и отдельных ее элементах.

Цель исследования – выделить особенности развития римской армии в разные временные периоды.

Исходя из поставленной цели, вытекают следующие **задачи**:

1. Проанализировать особенности становления римской армии.
2. Определить основные этапы развития и влияние различных факторов на совершенствование римской армии.

Объектом исследования является внешняя политика Римского государства.

Предметом исследования – эволюция римской армии.

Методологическую основу исследования составили общеисторические и общенаучные методы. К общенаучным относятся: метод анализа и синтеза позволил анализировать доступную источниковую базу по данной теме и синтезировать информацию, предоставленную данными источниками. К общеисторическим методам относятся: историко-сравнительный, который используется для сравнения различных преобразования римской армии и историко-генетический метод для прослеживания эволюции римских вооруженных сил.

Римская республика в начале своего становления имела прочную поддержку армии. Именно благодаря противоречиям в обществе сформировалось римское государство. Римская армия прошла сложный путь своего становления. Различные военные реформы, которые были направлены на улучшение положения солдат, иногда имели обратный результат. В римской армии существовала эффективная тактика ведения боя, которая со временем менялась и имела огромный потенциал к развитию. Армия была неотъемлемой частью всей жизни Римского государства. Она выполняла главную функцию – охрану целостности и единства государства перед внешней угрозой. Очевидно, что острая социальная обстановка в римском обществе влияла на развитие военного дела. Иногда процессы развития замедлялись на несколько десятилетий, что негативно отражалось на качестве ведения войны и самой атмосфере в войске. Очень хорошо прослеживается факт сурового воспитания и обучения воинов. Все это относится уже к периоду создания римской армии, которая подвергалась различным реформам. Однако римская армия в период с IV в. до н. э. была передовой и ведущей во всем Средиземноморье, а позднее во всем тогда известном мире, римская армия существенно стала лучше во всех аспектах благодаря проведенным реформам. Это привело к повышению роли армии в политической жизни республики. Римская армия стала профессиональной и образцовой, что существенно

выделяло ее положение на международной арене. Полководец стал играть одну из самых важных ролей: теперь от него зависело личное благополучие воина.

Римские легионы, имевшие богатый опыт боевых действий, являлись отличным орудием покорения новых территорий.

Таким образом, во второй половине II в. до н. э. римская армия претерпела серьезных преобразований. Существенно возросла роль высшего командного состава, что во многом определяло успешность военных компаний.

Военное искусство римской армии во второй половине I в. до н. э. получило широкое развитие благодаря многочисленным успешным войнам. Римское государство стало обладать профессионально обученной армией, что открывало ему новые возможности. Стоит отметить и фактор великих личностей. Гай Юлий Цезарь сумел навсегда вписать свое имя в историю. Именно благодаря ему, римская армия получила большой скачок в своем развитии.

Римская армия в период I – II в. н. э. постоянно претерпевала новые изменения. Существенно изменилась внешняя политика государства. В определенный момент римляне перешли к стратегической обороне, что было достаточно двусмысленным действием. С одной стороны, они укрепляли свои границы и не давали шанса для проникновения противнику на свои территории, с другой – данная тактика лишала возможности пополнения численности рабов, что могло привести к большему подъему экономики, а завоевание новых территорий теряло смысл.

Римская армия уже к III – IV вв. н. э. была недостаточно хорошо организована, чтобы противостоять натиску враждебных племен. Решающим фактором к разложению дисциплины в армии являлось введение роскоши. Однако ситуация усугублялась экономическим и политическим кризисом в стране. Отсутствие талантливых полководцев сыграло роковую роль в битве у Адрианополя. По сути, данная битва стала решающей в судьбе Римского государства.

Выводы. Римская армия была сильнейшей в свое время, но это превосходство было достигнуто за счет совокупности дисциплины, тактики, технологий и векового опыта. Отдельного внимания заслуживают известные военные личности, благодаря которым, римская армия совершенствовалась и побеждала.

Армия была нераздельно связана с жизнью целого государства. Различные военные преобразования не всегда были направлены на улучшение положения обычных римских солдат. Тактические преобразования римлян долгое время использовали эффективную тактику ведения боя (манипулярная, кагортная), которая со временем менялась и имела огромный потенциал к развитию. Однако стоит отметить тот факт, что по причине острой социальной обстановки в римском обществе, процессы развития римской армии замедлялись на большое промежуток времени, что негативно сказывалось на качестве ведения боевых действий. Отдельного упоминания заслуживает суровое римское воспитание и жесткая военная подготовка. Комплексное прохождение данных этапов благоприятно сказывалось на приобретении воинского мастерства. Именно эти факторы способствовали тому, что уже к IV в. до н. э. римская армия сумела стать ведущей среди всех стран тогда известного мира. Римская армия играла и значительную экономическую роль в государстве. Она «снабжала» Рим рабами и военной добычей, что имело значительную роль в аграрном Римском государстве.

Римской армии удалось закрепить свое преимущество на несколько столетий, в рамках которых совершались различные военные преобразования. В целом, уже к II в. до н. э. римская армия стала намного совершенней, благодаря проведенным реформам. Данное обстоятельство привело к повышению роли армии в политической жизни государства. К этому периоду возрастает роль высшего командного состава, от которого во многом зависел исход сражения. Однако Римская армия в период III – IV вв. н. э. была недостаточно хорошо организована, чтобы противостоять натиску враждебных племен.

РАЗРАБОТКА ИСМАИЛОМ ГАСПРИНСКИМ НОВОГО МЕТОДА И СОЗДАНИЕ СЕТИ НОВОМЕТОДНЫХ ШКОЛ В КРЫМУ

Баталова Д.Э.

*студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийский институт
социальных наук (филиал) КФУ*

научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Ш. М.

Введение. Исмаил Гаспринский – выдающийся крымскотатарский общественный деятель, писатель-публицист, издатель, просветитель, педагог. Список его занятий можно продолжать еще долго, но главным остается тот факт, что Исмаил Гаспринский внес значительный вклад в развитие культуры тюркских народов, способствовал духовному возрождению тюрков-мусульман, проживающих на территории России и за ее пределами. Важной заслугой Гаспринского является создание нового метода обучения детей. Как общественно-педагогическое движение джадидизм возник в Крыму. Поэтому самым известным пропагандистом звукового метода, общепризнанным лидером джадидизма, авторитетным методистом, автором нескольких учебных пособий и иной педагогической литературы был выдающийся просветитель и гуманист Исмаил Гаспринский.

Целью исследования является выявление особенностей нового метода Исмаила Гаспринского и создание новометодных школ.

Результаты исследования. Одной из наиболее ярких страниц в истории национальной педагогики Российской империи явилась джадидистская реформа народного образования крымских татар. Она стала интернациональным и охватила мусульманские регионы не только Российского государства, но и многие сопредельные территории других стран, населенных тюркоязычными народами. В нем наиболее ярко отразилась та глубоко гуманистическая цель, которую преследовали крымскотатарские педагоги, стремившиеся поднять свой народ и все мусульманство на качественный уровень развития.

Комплекс реформ, связанных с джадидизмом, был началом радикального преобразования всех сторон жизни тюрко-мусульман. Он явился толчком для формирования основ культур нового времени этих народов. Джадидизм стал эпохой в истории тюркских народов, когда был заложен фундамент для создания такой социально-культурной группы, какой явилась национальная интеллигенция. Это движение сыграло роль того фактора, который вывел литературы тюркских народов на современный высокий уровень.

Главной целью джадидистов было формирование национальной системы народного образования. Это совершенно не значило, что реформирование нужно было делать в ущерб конфессиональному или общегражданскому направлению. В их представлении она должна была иметь ярко этническую форму, основанную на последних достижениях мировой, европейской педагогической мысли, с активным привлечением к изучению цикла конфессиональных и светских (принятых в русских государствах учебных заведениях) предметов.

Джадидизм возник в конце XIX в. как попытка реформирования прежде всего начальной школы. В переводе с арабского языка понятие «усуль джадид» означает «новый метод». Он стал альтернативой для господствовавшего долгое время в системе мусульманского образования «усуль кадим», то есть «старого метода».

Методы различались, в первую очередь, по форме преподавания. Кадимисты, противники всяческих новаций, применяли так называемую систему слогового преподавания, когда отдельные буквы сливались в слоги, а потом слоги в слова. Прогрессивные педагоги, сгруппировавшиеся вокруг идеи джадидизма, применяли так называемый «усуль саути» – «звуковой метод», когда каждой букве алфавита соответствовал определенный звук.

Применявшийся в то время в тюркских языках арабский алфавит был очень неудобен. Однако, освященный исламом, он являлся в представлении многих верующих неприкосновенным атрибутом «истинного мусульманства».

Тем не менее, стало уже вполне очевидным то, что алфавит требует серьезного реформирования, а сложившаяся ситуация серьезно мешала делу обучения с использованием нового метода.

Проблема заключалась в том, что арабский алфавит не имел букв, отражающих те звуки, которые существовали в тюркских языках. Так, скажем, звуки [п], [г], [ж] не имели буквенного эквивалента. С другой стороны, оказалась лишней «сложная» буква «ла», которую без труда можно было разложить по звукам с использованием уже имеющихся в алфавите [л] и [а].

Новшества джадидизма не только облегчали обучение, но, что весьма существенно, заметно сокращали срок учебы с 6-7 лет до 2-3.

Исмаил Гапринский внес огромный вклад в дело развития культур многих народов. Еще при жизни Исмаила Гаспринского называли «отцом тюркской нации». Его газета «Терджиман» стала своеобразным рупором джадидизма, на многие годы определив пути развития этого движения. Он написал собственный учебник для обучения крымскотатарских детей под названием «Ходжа-и-субьян» («Учитель детей»), который выдержал несколько изданий.

В январе 1884 г. Исмаил Гаспринский открыл первое учебное заведение в Крыму, где преподавание велось с использованием нового метода.

Именно с этого события началась история распространения джадидизма в Крыму и в России.

По прошествии времени Исмаил Гаспринский с удовлетворением отмечал, что после памятного открытия в Бахчисарае экспериментального новометодного мектебе в городе к 1895 г. уже существовало 7 подобных учебных заведений. В других же регионах страны их уже насчитывалось более сотни.

Последствием введения прогрессивного звукового метода обучения явилась заметная и ощутимая переориентация тюрко-мусульман на сторону джадидистских школ и преподавателей-прогрессистов. Родители стали отправлять своих детей в джадидистские мектебе, вместо того, чтобы оставить учеников в традиционных старых «кадимистских».

Джадидизм проникал во все уголки, всюду, где жили турки. Кроме рассмотренных более подробно регионов страны, джадидизм распространился в Центральной России, в Сибири, на Дальнем Востоке, Урале, в Украине, в Польше...

В представлении джадидистов образование должно было иметь ярко этническую форму, основанную на последних достижениях мировой, европейской педагогической мысли.

Выводы. Исмаилу Гаспринскому и его единомышленникам удалось построить перспективную, четко подуманную, непрерывную цепь структуры национального новометодного образования: мектебе (начальная школа) – мектебе-руштие (средняя школа) – медресе (высшая школа). Реформированные новометодные учебные заведения стали наглядным примером для мектебе и медресе других мусульманских народов Российской империи и ряда иных государств. Рубеж XIX–XX вв. стал эпохой триумфального развития джадидизма во многих регионах Европы и Азии.

Прогрессивные изменения в народном образовании буквально преобразили не только школы, но и общество тюрко-мусульман. Сущность джадидизма раскрывает гуманистическую основу этого движения и ставит его в ряд прогрессивных достижений человечества.

СУДОПРОИЗВОДСТВО В КРЫМСКОМ ХАНСТВЕ

Абкаимов Р.Л.

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

Введение. Деятельность судов характеризовалось состоянием правовой системы государства, в рамках которого они функционируют. Суды Крымского ханства были составной частью мусульманской правовой системы – Шариата, который прослеживается в источниках права, использовавшихся в судах, в характере судебной власти, ее принципах, судопроизводстве, судебных решениях. Мусульманское право является не территориальным, а персональным, то есть распространяется на членов мусульманской общины. Исламская религия, в рамках которой существует мусульманское право, имеет государственный характер и более чем все другие мировые религии связана с государством и правом. Это не могло не отразиться на правовом положении судебных органов и характере судопроизводства.

Цель исследования – выделить особенности судопроизводства за период существования Крымского ханства.

Объектом исследования является внутренняя политика Крымского ханства.

Предметом исследования – судопроизводство в Крымском ханстве.

Методологическую основу исследования составили общеисторические и общенаучные методы.

Поскольку Крымское ханство было мусульманским государством, то правовой основой всей деятельности судов в ханстве были, прежде всего, Коран – Священное писание мусульман и закон; Суннаһ – большое собрание выражений Пророка [С. а. с.] и сообщений о его действиях; а также иджма – это огромный свод правил, которые содержат в себе толкование решений Корана и Сунны главными учениками Пророка [С. а. с.]. Существует решения и умозаключение учителей различных школ мусульман, таких как Ханафи, Шафии, Малики, Ханбалия, это называет Кияс. Отсюда и получили названия школы мусульманского права, одна из них – ханафитская – приобрела распространение в Крымском ханстве.

Определенное значение при осуществлении правосудия в Крымском ханстве имели фетвы – постановления, решения, выводы, принятые главным в духовной иерархии лицом – муфтием, которому подчинялись кади, то есть судья, что доказывает связанность религии с правосудием. Кади – это духовное лицо, которое решает споры и сомнения в делах практического значения о вере, а также семейного, наследственного и, частично, уголовного права по правилам фикх. Фикх содержит в себе изложение правил из практического учения о вере и гражданском правоведении.

Само Крымское ханство делилось на 48 судебных округов – кадилыков. Высшие должностные лица государства – калга, нурэддин, орбей, сераскеры – главы ногайских орд, валиде – мать хана имели свои бейликито есть административно-территориальные единицы ханства и уполномочены были осуществлять правосудие над своими подданными посредством кадиев, рассматривая гражданские, уголовные дела. Но, если же приговор подсудимого предусматривал смертную казнь подсудимого, то это дело рассматривалось в вышестоящем суде.

Своеобразным было назначение судей на должность. Кади назначался жалованными грамотами хана или по распоряжению кади-аскера (Верховного судьи ханства).

В полномочия кади первой инстанции входило рассмотрение всех уголовных и гражданских дел; назначение опеки и забота над теми, кто не мог управлять своим имуществом; выдача замуж женщин, не имеющих опекунов; осуществление высшего надзора за вакуфами; наблюдение за общественными дорогами, сооружениями; контроль за выполнением завещаний; исполнение наказаний по уголовным делам и решений по

гражданским делам; сбор закята налог с каждого совершеннолетнего, разумного мусульманина. Второй судебной инстанцией являлся Диван бейлика или кади-аскера, который находился в столице ханства – Бахчисарае. Он рассматривал значительные поземельные споры, осуществлял раздел крупных наследств, надзор за выполнением решений, а также являлся следователем по делам о убийстве.

В сложных уголовных делах, связанных с государственными преступлениями, последнее слово было за ханом. Хан выносил «уджет», также произносили и писали слово «хукм». Это было судебный приговор, который записывался в особую кади-аскерскую книгу, после чего приговор приобретал юридическую силу. Хан имел право приговаривать к смертной казни преступников только за государственные преступления, например, воровство и убийство на большой дороге, за изготовление фальшивой монеты, за преступления против народа.

Выводы: таким образом, правосудие в Крымском ханстве имело свои отличительные, неповторимые особенности, обусловленные, главным образом, мусульманской религией. Это прослеживается в правовом положении судей в ханстве, в принципах правосудия, в организации и проведении судебного процесса. Правосудие осуществлялось с большой справедливостью и бесстрашием и почиталось народом.

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ АЛЕКСАНДРА III, И МАРИИ ФЁДОРОВНЫ

Кочетков А.В.

Евпаторийский институт социальных наук (филиал), ФГАОУ ВО «КФУ им.

В. И. Вернадского», студент, направление подготовки «История» (РФ)

научный руководитель: к.п.н., доцент Скрыбина Т.О.

Введение. Великие князья из дома Романовых тоже когда-то были детьми. Они веселились и плакали от обиды, учились и радовались простым детским забавам, играли и учились трудиться. Как и прочие дети, они имели родителей и воспитателей. Для дворянских детей, нанимая гувернёров, преподавателей, учителей, родители старались дать им хорошее образование, научить размышлять, и повлиять на нравственное развитие души. Самое главное, что воспитывали в детях царской семьи – это чувство долга. Родителями будущего императора Николая II были император Александр III и его супруга императрица Мария Фёдоровна (в прошлом датская принцесса Дагмар). Дочь датского короля Христиана IX была назначена в невесты наследнику цесаревичу Николаю Александровичу. Но не став ещё женой она сделалась вдовой, потому что её жених цесаревич Николай скоропостижно скончался в 1865 году. Из династических и политических соображений, российская и датская правящие семьи решают выдать её замуж за младшего брата Николая великого князя Александра Александровича.

Цель и задачи исследования. Раскрыть особенности воспитания детей в семье Александра III и Марии Федоровны. Проанализировать программу и методы обучения царских детей, показать роль учителя в воспитании будущего поколения.

Результаты исследования. В семье Александра III и Марии Фёдоровны было пятеро детей, кроме Николая: Георгий, Ксения, Михаил и Ольга. Все царские дети воспитывались в совершенно спартанских условиях и приучались быть неприсотливыми, скромными и сдержанными. Венценосные мать и отец, не смотря на то, что очень любили своих детей, не допускали никаких поблажек в их воспитании. «Бытовые условия сна и отдыха в детской были далёкими от роскошей и изнеженностей. Утренние водные процедуры, простая еда, жёсткий распорядок дня с ежедневными учебными занятиями, церковными службами, участием в официальных церемониях, приёмах родственников были направлены на формирование сильных телом и духом людей», так вспоминал о царских детях В.К.Олленгрэн.

В своей семье будущий Александр III был непререкаемым авторитетом. Детям нечасто доводилось с ним видится. Больше времени они проводили с нянями, учителями и обслугой. Но когда наступали редкие моменты близкого общения с Папа, Александр Александрович любил побаловать своих детей, и радостно принимал участие в их забавах и шалостях. Вот как вспоминает о царской семье полковник В. К. Олленгрэн: «Это был на редкость весёлый и простой человек: он с нами, детьми, играл в снежки, учил пилить дрова, помогал делать снежных баб, но за шалости крепко дирывал за уши. Однажды мы с Ники забрались в Аничковом саду на деревья и плевали на проходящих по Невскому проспекту. Обоим от будущего Александра III был дёр, отеческий и справедливый».

Отношение к детям и воспитание, будущего Александра III своих детей, было достаточно строгим: «... Александр III понимал, что детей своих не нужно особенно отдалять от земли и делать из них небожителей». Он понимал, что небожительность придёт само собой, в своё время, а пока суд да дело, нужно, чтобы они потоптались в обыкновенной земной жизни. Тепличные растения – непрочны». Но именно мать отвечала за то, как воспитывать детей, выбирала сама, каких учителей приглашать к ним, какие можно читать им книги, как, куда и когда ехать отдыхать, как писать письма и дневники, когда молиться и многое другое. Несомненно, великая княгиня обязательно согласовывала свои решения и действия с супругом, но Александр Александрович так любил жену и доверял ей, что никогда ничего не менял.

Очень интересно и поучительно выглядит «инструкция» по воспитанию своих сыновей, которую дал наследник престола великий князь Александр Александрович первой учительнице Ники и Жоржика Александре Петровне Олленгрэн: «Ни я, ни великая княгиня не желаем делать из них оранжерейных цветов. Они должны хорошо молиться Богу, учиться, играть, шалить в меру. Учите их хорошенько, повадки не давайте, спрашивайте по всей строгости законов, не поощряйте лени в особенности. Если что, то адресуйте прямо ко мне, а я знаю, что нужно делать. Повторяю, что мне фарфора не нужно. Мне нужны нормальные, здоровые русские дети. Подерутся – пожалуйста. Но доказчику – первый кнут. Это моё первое требование».

Образование царских детей было домашним, то есть все учителя приглашались во дворец, но несмотря на это, образование было хорошее. Преподаватели были всегда выдающимися и требовательными. А бдительный надзор отца и матери и строгое руководство учителей весьма дисциплинировала. Учились они в общей сложности тринадцать лет, из них восемь лет по усовершенствованному гимназическому курсу, пять лет из них по университетскому и военному. Из гимназического курса были удалены так называемые мёртвые языки – латынь и древнегреческий заменены основами минералогии, ботаники, зоологии, анатомии и физиологии. К традиционно изучавшимся в царской семье французскому и немецкому языкам был добавлен английский. Кроме того, было расширено изучение политической истории и русской литературы.

К выбору преподавателей великий князь и великая княгиня подходили тщательно, так как те должны были дать не только большое количество знаний, но самое главное привить ребёнку духовно нравственные представления и благородные навыки, такие как уважение к старшим, исполнительность и аккуратность. «Генерал Г. Г. Данилович регулярно сообщал родителям о ходе обучения, и те строго и пристрастно относились ко всему, что касалось столь важного вопроса. Царь Александр III и мать, царица Мария Фёдоровна, сами интересовались у педагогов, благо все они были хорошо известны».

До царствования Александра II великокняжеские дети имели своими дядьками и воспитателями простых солдат суворовской армии.

Вывод. Итак, цесаревич Николай, а также его братья и сёстры росли в семье, где в почёте была простота и не приветствовалась изнеженность. Дети получали лучшее образование, обучаясь у лучших профессионалов. Они учили много языков, естественных и гуманитарных наук. Тщательно изучали отечественную и зарубежную литературу. Дети Александра III и Марии Фёдоровны являлись примером и образцом для всех дворянских

семей, поэтому и процесс воспитания должен был быть как можно более лучшим. Привыкший к простоте Александр III требовал от учителей и гувернёров своих детей не прививать им изнеженности, а учить прилежности, справедливости и тому, что за свои слова и поступки необходимо держать ответ. Да и датской натуре принцессы Дагмар была не свойственна напыщенность и превосходство. Она не превозносилась над простыми людьми и учила своих детей тому же. Поэтому дети выросли образованными, воспитанными и впитавшие лучшее из того, что было в них вложено.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ АЛЕКСАНДРА II В СУДЕБНОЙ И ФИНАНСОВОЙ СИСТЕМЕ

Гейвич Е.С.

Евпаторийский институт социальных наук (филиал), ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», студентка, направление подготовки «История» (РФ)
научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры Скрыбина Татьяна Олеговна
katya.geyvich.97@mail.ru

Введение. Уничтожение крепостного права совершилось, позорное рабство и его упорные защитники уступили натиску неотложной потребности усилиям народа. Наступала, казалось, новая жизнь для русского народа, жизнь, свободных полноправных граждан. Бесправные люди получили права, и правительство, торжественно обещавшее заняться усовершенствованием внутреннего благоустройства России, должно было понимать, что сделано пока еще, хотя и самый главный, но всего первый шаг. Путь для «благоустройства» только открывался с отменой крепостного права, или, вернее, народного бесправия.

Цель и задачи исследования. Раскрыть особенности преобразований Александра II в судебной и финансовой системе, описать социальные отношения между крестьянами, купцами, горожанами, помещиками и властью.

Результаты исследования. Больше всего от крепостных порядков страдало правосудие. Вернее сказать, что при крепостном праве его не было вовсе, да и не могло его быть. Крепостные были уже потому лишены всякой надежды и права на правосудие, что были крепостными. Их первыми и последними судьей был помещик. Суд этот, правда, был скорый, но справедливым, его нельзя было назвать. Правда поэтому всегда оказывалась на стороне не правого, а того, кто повлиятельнее. 20 ноября 1864 г. новые судебные уставы были подписаны Александром II в Царском Селе. Они предполагали коронный и мировой суды. Сенат являлся высшей аннулирующей инстанцией, также имел право кассации судебных решений. Все апелляции на решения смотрел вначале Сенат. Каждый уезд в судебном отношении организовывал мировой округ, который подразделялся на мировые участки, подведомственные мировому суду данного участка. Решения мирового суда могли быть рассмотрены на уездном съезде мировых судей. В судебных уставах установлены: 1) правила гражданского и уголовного судопроизводства; 2) система судопроизводства. Власть судебная поручается, с одной стороны, отдельными лицами, с другой судебными. Единичная власть судебная принадлежит мировым судьям; затем лицам прокурорского надзора и судебным следователям, при условии отчасти, личного надзора за правильностью и законностью действий отдельных коллегиальных судебных лиц. Чрезвычайно важными условиями для отправления и для охраны прав и закона в судебных уставах 1864 г. являются коллегиальность суда и судебная инстанция. Под коллегиальностью суда подразумевает участие в отправлении правосудия совместно нескольких лиц, под председательством одного из них. Такая коллегиальность суда важна потому, что она обеспечивает большую степень внимательность судьи, большую степень справедливости его суждений по делу и большую степень точности в исполнении закона и в толковании внутреннего смысла его статей. Таким образом, при участии присяжных заседателей судьи не участвуют в определении

виновности, а только в разборе дела и в определении по закону наказания, в случае обвинения.

Из всего законодательства 60-х гг. не только уцелевшей, но и получившей дальнейшее развитие реформой оказалась финансовая реформа 60-х г. Государственная роспись доходов и расходов, во-первых, не опубликовывалась во всеобщее сведение, а во вторых, не считалась обязательной к исполнению. Общая государственная «роспись» всех доходов и расходов или смета по государству составлялась в величайшей тайне; строго придерживаться такой росписи никто не был обязан. Таким образом, суммы переходили из одного ведомства в другое по «усмотрению» этих ведомств. Государственная отчетность, поэтому и не могла, никогда быть точно установлена и выполнена, а вместе с тем и доходы и расходы свободно ускользали из учета или контроля. Все эти огромные недостатки нашей финансовой системы приводили к самому неосмотрительному, неэкономному, вернее, расточительному расходованию народных денег, собранных исключительно почти с самой бедной части населения государства, с крестьянства. Комиссия 1859 г. выработала целый ряд вполне разумных и неотложных правил, в разное время, но очень последовательно ставших законом. Самыми важными из этих новых финансовых законов были законы, установившие так называемое единство государственной кассы и опубликование в самом начале года общей государственной росписи доходов и расходов

По первому из этих законов все доходы государства стали поступать не в кассы отдельных ведомств, а исключительно в кассы Министерства Финансов. В 1864 г., были открыты новые местные (для каждого города) учреждения государственного контроля, так называемые контрольные палаты, через которые стали проходить все счета и оправдательные документы к ним, представляемые различными местными государственными учреждениями. С 1866 г., к этому важному изменению в наших финансовых порядках прибавляется еще и опубликование отчетов государственного контроля. С введением этих реформ и в России и за границей стало из года в год известно, в главных чертах, состояние наших финансов, что отразилось на них очень значительно, так как, прежде всего, открывало России кредиты.

Вся тяжесть налогов и податей ложилась исключительно на самую бедную часть населения, которая и оплачивала почти весь государственный бюджет, так как именно эта беднейшая часть населения платила подушную подать, налог на соль и т. п. и страдала от системы откупов.. Несмотря на улучшение в финансовых порядках, в течение почти всего царствования Александра II, государственный бюджет сводился с дефицитом, приходилось расходовать больше, чем хватало средств по росписи доходов и расходов. Приходилось покрывать, конечно, разными займами, выпуском бумажных денег, притом без обязательства во всякий момент обменять их на золото. Объясняется это явление неотложной потребностью громадных расходов в различных, самых крупных отраслях государственного хозяйства.

Вывод. Таким образом, судебная и финансовая реформа обновила процесс суда в России и нормализовала финансовую систему. Сенат стал очень важным органом власти и имел большие полномочия во всех сферах жизни населения. Были разработаны судебные уставы, благодаря которым уравнивало в правах все сословий перед законом. Также были проведены финансовые реформы, они в свою очередь благотворно повлияли на развитие экономики страны, был восстановлен государственный бюджет.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГОЛЛАНДСКОЙ И ФЛАМАНДСКОЙ ЖИВОПИСИ

Панейкина Ю.Ю.

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», студент направления подготовки 46.03.01 – История (РФ)

Введение. Во вт. пол. XVI в. Фландрия и Голландия были в составе Нидерландов. Это государство являлось одним из прогрессивных в Европе того времени, и находилось в подчинении Габсбургов. После первой решающей в мире буржуазной революции случился раздел Нидерландов – на Южные и Северные. Семь северных центров всё же защитили свою автономию и, объединившись, стали именоваться Голландией, а южные – Фландрией. Из-за этого фактора живопись тоже разветвилась на две огромные и разные национальные школы – голландскую и фламандскую.

Цель и задачи исследования. Провести сравнительный анализ Голландской и Фламандской живописи. Охарактеризовать творчество выдающихся художников Позднего Возрождения.

Результаты исследования. Уже в первой половине XVI века Фландрия испытывала огромный подъём: начала развиваться промышленность и торговля, а также все перспективы искусства. Безусловно, передовое место в искусстве заняла живопись. Искусство главнейших мастеров распространяло непобедимое мироощущение, пристрастность к действительности, неотразимость охватывающего мироздания, а также упоение жизнью. Фламандская живопись дала нам многих гениев своего дела. Их было огромное количество. Самыми выдающимися из них являются Питер Брейгель Старший (1525-1569 гг.), Ян Брейгель Старший (1568-1625 гг.), Дирк Боутс (1415-1475 гг.), Ганс Мемлинг (1435-1494 гг.), Бартоломеус Спрангер (1546-1611 гг.), и, конечно же, самые яркие представители фламандской живописи Питер Пауль Рубенс (1577-1640 гг.), Антонис Ван Дейк (1599-1641 гг.) и Якоб Йорданс (1593-1678 гг.).

Творчество Питера Брейгеля Старшего – вершина творчества нидерландского Ренессанса. Славу ему принесли его работы «Падение Икара», «Охотники на снегу», «Крестьянский танец» и «Слепые». Также знаменита его картина «Вавилонская башня», написанная на известный всем библейский сюжет. Судя по его картинам можно определить, что предпочтение он отдавал природным сценам. Брейгель стал известным и уважаемым живописцем ещё при жизни, так как его творения коллекционировали знатные люди. Его творчество оказало огромное влияние на многих художников – вплоть до нашего времени.

Ян Брейгель Старший, сын Питера Брейгеля Старшего, пошёл по следам своего отца, и достиг не меньшей славы. Он учился в Антверпене, три года путешествовал по Италии, а с 1610 года работал при брюссельском дворе наместников испанского короля – его дочери инфанты Изабеллы и её мужа Альбрехта. Яна Брейгеля связывала тесная дружба с главой фламандских живописцев Рубенсом.

Художника прозвали «Бархатным» из-за мягкого, «бархатного» живописного почерка, тонкого декоративного чутья и необычной прелести палитры. Раньше Яна Брейгеля называли «Цветочным», так как главный элемент художника - пейзаж и цветы. Его пышные букеты и цветочные венки отличались тонкой отделкой каждого цветка и лепестка.

Пейзажи живописец любил оживлять различными человеческими фигурами – персонажами Священного Писания, мифологии, народного быта и множеством животных. Несомненно, это всё мы можем проследить в его работах «Поклонение волхвов», «Часовня под деревьями», «Прибрежный пейзаж с призванием апостолов Петра и Андрея», «Речной пейзаж с дровосеками», «Рай», «Букет Ирисов» и многие другие.

Таким образом, искусство ведущих мастеров Фландрии излучало всепобеждающий оптимизм, любовь к жизни, здоровое ощущение красоты окружающего мира, а также настроение радости и наслаждение жизнью. Художники украшали дворцы фламандской знати, городские ратуши и дома цеховых организаций. Для восстанавливаемых после войны

и вновь возводимых католических храмов требовалось живописное убранство. Назначение работ и обусловило монументальность картин, поражающих декоративной красочностью, пышностью и виртуозной техникой.

Ренессансное искусство в Голландии рождается уже на рубеже XIV – XV веков и полностью расцветает в XV – XVII веке. Самым новаторским видом искусства здесь стала живопись и среди североευропейских школ живописи Голландская занимала главенствующее место. Достижения Голландских художников XV-XVII веков выходят далеко за пределы национальной высокохудожественной культуры.

Голландская живопись Северного Возрождения отмечена интересом к человеку и природе, пантеистическим восприятием мира, пристальным вниманием к неповторимости каждой детали, таящей в себе глубокий символический смысл.

Среди самых ярких представителей Северных Нидерландов можно отметить Франса Халса (1580-1666 гг.), Юдит Лейстер (1609-1660 гг.), Рембрандта Харменс Ван Рейна (1606-1669 гг.), Якоба Ван Рейсаля (1629-1682 гг.), Луку Лейденского (1494-1533 гг.), Иеронима Босха (1450-1516 гг.) и Виллем Клас Хеда (1593-1680 гг.).

Иеронима Босха называли автором мистических фантазмагорий. Его программными произведениями считаются «Корабль дураков», «Сад земных наслаждений», «Искушение святого Антония». Босх создавал образы рая и ада, как бы увиденные в галлюцинациях – причудливые и демонические.

Также художник обращался к действительности, писал жанровые сценки, часто наделенные иносказательным смыслом. Босх – создатель тонких поэтических пейзажей, в которых собрана едва ли не вся фауна и флора, известная на то время. В настоящее время исследователи признают подлинными 25 живописных работ и 7 его рисунков.

Иероним Босх был глубоко оригинальным художником и мыслителем. Необходимо заметить, что некоторые направления современной живописи сформировались под его влиянием. Свои размышления о мире и человеке, личности и судьбе, надежде и иллюзии Босх воплотил в одной из последних картин – «Блудный сын».

Первое место среди голландских пейзажистов принадлежит романтически настроенному художнику – Якобу Рейсдалу. Равнинные ландшафты, просторы моря, водопады, дюны, леса у Рейсдала внушительны, как храм мироздания. Он писал свои картины с тщательностью и глубокой серьёзностью, особенно он любил лесные пейзажи. Его первые работы «Домик в роще», «Пейзаж с путниками» выражают непосредственные впечатления от скромных красот родной природы.

Виллем Клас Хеда – великий мастер голландской живописи и натюрморта. Ранние работы Хеды – портреты и картины на религиозные сюжеты, позднее художник всецело посвящает свою кисть натюрморту. В рамках этого жанра его особенно интересует изображение предметов из металла, венецианского стекла, экзотических раковин, но не меньшее внимание он уделяет изображению стола со скромной пищей и привычной домашней утварью. Выполненные натюрморты Хеды получили название «монохромные завтраки». Пример таких работ «Стол для завтрака с ежевичным пирогом», «Десерт», «Завтрак с крабом», «Ветчина и серебряная посуда» и другие. Художник неоднократно повторяет одни и те же мотивы, но расстановка и противопоставление предметов предлагают новое прочтение композиции.

Лука Лейденский один из крупнейших голландских художников всего XVI в., равно замечательно и в качестве живописца, и в качестве гравера и рисовальщика. В ранних гравюрах он не только точен в передаче реальности, но стремится создать целостную и выразительную схему. При этом он добивается острой психологической экспрессии. Таковы его листы «Магомет с убитым монахом» и особенно «Давид и Саул».

Характерным для этого периода творчества Луки следует считать решительное обращение к реальности и одновременно усиленное подчинение её художественной концепции произведения. Огромный шаг вперед в приближении к конкретной

действительности виден в его работах «Игра в шахматы» и «Жена приносит Потифару одежды Иосифа».

Никто из голландских портретистов, не считая, конечно Рембрандта, не может быть поставлен вровень состарейшем из них – Франсом Халсом.

В раннем периоде своего творчества он больше всего писал групповые портреты офицеров. Так, Халс, специализировавшийся на портретах, добился удивительной свободы изображения. В своих портретах он отходит от принципов академического искусства, он стремится через улыбку, жест и позу передать индивидуальность и настроение современного ему человека. Особенно удачно у него получаются образы детей («Смеющийся мальчик», «Поющий мальчик-флейтист»).

Портреты Халса 1620 – 1630-х годов отмечены жанровыми чертами, которые наиболее полно проявляются в изображениях представителей низов общества («Паяц с лютней», «Цыганка», «Весёлый собутыльник», «Малле Бабе»).

Творчество Халса сыграло огромную роль в становлении голландского реалистического искусства XVII века, а также в развитии портретной живописи в Европе, расширившей круг моделей представителями самых разных слоев общества.

Итак, сложные процессы общественной жизни середины XVI в. в Голландии оказали огромное влияние на развитие живописи. В сер. XVII в. отмечается время наивысшего расцвета голландской живописи, ни в одной стране живопись не переживала такого быстрого и интенсивного подъема и не имела такого исключительного распространения, как в Голландии.

Выводы. Таким образом, если сравнивать фламандскую и голландскую живопись, то в первую очередь нужно отметить, что, не смотря на тяжелые ситуации в стране, живопись стремительно развивалась. Фламандские живописцы дали миру новые идеи, которые получили распространение и в дальнейшем. Голландские же живописцы обратили внимание на человеческую природу, связь личности с вселенной. И оставили после себя ряд последователей. Фламандские живописцы дали миру новые идеи, краски, а также психологический настрой на жизнь и стремлении к самосовершенствованию. Живопись Голландии пережила наивысший расцвет в XVII в., и была представлена творчеством живописцев, которые обратили внимание на природу человека, органическую взаимосвязь личности с вселенной. И как результат породили целую плеяду гениальных художников.

СОДЕРЖАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКА

Кононова Ж.В.

*студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) КФУ*
научный руководитель: к.п.н., доцент Давкуш Н.В.

Введение.

Начало экологической культуры – осознанно-правильное отношение, которое рассматривается как совокупность знаний и отношений, т.е. активных проявлений ребенка: интереса к явлениям природы, понимания специфики живого и т.п. Отношение, построенное вне понимания закономерных связей в природе, социоприродных связей человека с окружающей средой, не может быть содержанием экологической культуры, так как оно игнорирует объективно существующие процессы и опирается на субъективный фактор.

В психолого-педагогических исследованиях теоретиков и практиков дошкольного образования доказана возможность освоения детьми различных по содержанию и характеру экологических знаний и представлений, которые входят в экологическую культуру ребенка дошкольника. Например, экспериментальными работами З.П. Плохий и И.А. Хайдуровой доказано, что при специальной организации наблюдений старшие дошкольники могут проследивать и понимать цепочки биоценологических связей: связи внутри сообщества лесных растений, связи между обитателями луга. Исследованием Н.А. Кондратьевой подтверждено: старшие дошкольники способны усвоить систему знаний, центральным звеном которой является понятие «живой организм». Итак, возможности дошкольного периода формирования экологических знаний, составляющих основу экологической культуры велики.

Как мы уже говорили, важной подсистемой экологической культуры является отношение к природе. Психологи С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Д. Дерябо, В.А. Левин и др. рассматривают категорию отношения в аспекте личности как ее проявления. Отношение всегда имеет эмоциональную окраску, оно субъективно и выражается в поступках, в практических действиях, деятельности.

Цель и задачи исследований. Раскрыть особенности содержания экологической культуры детей дошкольного возраста.

Результаты исследований.

В содержании экологических отношений выделяют два структурных элемента:

– социально-экономические отношения, которые складываются между людьми в искусственной среде их обитания и косвенно воздействует на естественную среду обитания;
– реально-практические отношения, которые включают в себя:

- 1) отношения человека непосредственно к среде обитания;
- 2) отношение в материально-производственных сферах человеческой жизнедеятельности, связанных с процессом присвоения человеком природных сил, энергии и т.п.;
- 3) отношение человека к естественным условиям своего существования как общественного существа (В.А. Ситаров, 2000).

Авторы разных работ отмечают, что появляющиеся у детей хорошие отношения к природному окружению это результат специальной организации педагогического процесса

на основе различных образовательных программ, где обозначен круг знаний, уровень отношения детей на каждом этапе дошкольного детства.

Например, в программе экологического воспитания дошкольников С.Н. Николаевой «Юный эколог» содержится объем знаний и отношений, то есть, то чем должны обладать дети после изучения каждой темы раздела в соответствии с целью программы, которая заключается в следующем «воспитание начал экологической культуры, то есть овладение элементарными экологическими знаниями, начальными представлениями и практическими навыками в области природоиспользования, формирования осознанно правильного отношения к объектам и явлениям природы, начальных представлений об экологии». Но автор не распределяет материал по возрастным группам, так начинать осуществлять реализацию программы по предложению автора можно с любого возраста, а изучение тем происходит по принципу от простого к сложному.

Выводы.

Итак, содержанием экологической культуры являются знания природоведческого характера, а формирование положительного отношения у дошкольников к природе это важное направление экологического образования, оно отражает результат всей эколого-педагогической работы с детьми, является конечным ее продуктом и показателем.

Таким образом, итогом экологического образования должно стать высокоразвитое экологическое сознание, экологическое мышление составляющие экологическую культуру личности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Эмираниева Э. Р.

*студент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) КФУ*
научный руководитель: к.п.н., доцент Давкуш Н. В.

Введение.

Любая инновация представляет собой не что иное, как создание и последующее внедрение принципиально нового компонента, в результате чего происходят качественные изменения среды. Технология, в свою очередь, является совокупностью различных приемов, которые применяются в том или ином деле, ремесле или искусстве. Таким образом, инновационные технологии в ДОУ направлены на создание современных компонентов и приемов, основной целью которых является модернизация образовательного процесса. Для этого педагогические коллективы в детских садах разрабатывают отличающиеся от других дошкольных учреждений новейшие модели по воспитанию и интеллектуальному развитию малышей. В своей профессиональной деятельности воспитатели используют методический инструментарий, способы и приемы обучения, которые полностью соответствуют принятой модели. Современные образовательные технологии в ДОУ применяются все чаще, а результат их внедрения будет проявляться еще не одно десятилетие.

Цель и задачи исследований. Раскрыть особенности использования инновационных технологий в работе с дошкольниками.

Результаты исследований.

Специалисты утверждают, что инновационные технологии в ДОУ внедрять не только можно, но и нужно. Однако следует учитывать, что к педагогическим технологиям, применяемым в образовательном процессе детей дошкольного возраста, предъявляется несколько жестких требований. К ним относятся:

1. концептуальность, которая предполагает, что воспитательный процесс должен основываться на определенной научной концепции;

2. системность – требование, предусматривающее, что технологиям необходимо обладать всеми признаками, характерными для системы. То есть они должны быть цельными, логичными, а составляющие их элементы – взаимосвязанными;

3. управляемость – требование, под которым подразумевается, что педагогическому коллективу должна быть обеспечена возможность ставить перед собой определенные цели, планировать процесс обучения, по ходу работы корректировать те или иные моменты;

4. воспроизводимость – требование, согласно которому технология должна быть одинаково эффективна независимо от личности педагога, который применяет ее на практике.

Основная цель педагогов, которые применяют в процессе обучения малышей здоровьесберегающих технологий, заключается в формировании у ребенка необходимых навыков по поддержанию своего здоровья, а также знаний, касающихся ведения здорового образа жизни. Решение о внедрении технологии зависит от нескольких факторов, наиболее важные из которых являются следующие:

- профиль дошкольного учреждения;
- время, в течение которого дети находятся в детском саду;
- программа, которой руководствуются педагоги в своей деятельности; правила и нормы, действующие в дошкольном учреждении;
- профессионализм педагогов;
- показатели общего состояния здоровья детей, посещающих детский сад.

Инновационные образовательные технологии в ДОУ способствуют физическому и психологическому развитию ребенка, помогают ему обрести веру в себя и в собственные силы, стать самостоятельным и ответственным. Мальчики и девочки играя, познают мир, а пытаются применять полученные знания на практике.

Внедрение инновационных технологий в ДОУ предусматривает, кроме всего прочего, использование педагогами, так называемой исследовательской деятельности. Прежде всего, речь идет о том, что усилия воспитателей направлены в первую очередь на то, чтобы сформировать у детей исследовательский тип мышления. Для этого в процессе обучения дошкольников педагоги прибегают к таким распространенным методам, как: постановка проблемы, ее всесторонний анализ, моделирование, наблюдение, экспериментирование, фиксация результатов, поиск решений и выбор лучшего из них. Инновационные педагогические технологии в ДОУ помогают «наставникам» найти подход к каждому отдельному ребенку, учитывать его особенности, черты характера и склад ума, и превращать занятия в увлекательное и необычное приключение. Благодаря этому родителям больше не приходится уговаривать своих любимых чад идти в детский сад. Малыши с удовольствием посещают дошкольное учреждение и с каждым днем обогащают свой пока небольшой багаж знаний.

Выводы.

Итак, «инновационные технологии в ДОУ» – это целенаправленный системный набор приемов, средств организации учебной деятельности, охватывающий весь процесс обучения от целеполагания до получения результатов.

СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шерматова Э. Ш.

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

научный руководитель: к.п.н., доцент Давкуш Н. В.

Введение.

Основы социальной компетентности формируются в дошкольном возрасте. Ребенок приобретает умение ориентироваться в мире людей, испытывает потребность в понимании другого человека и понимает его. Учится уважать других, помогать, чувствовать себя комфортно в социуме. Л.С. Выготский, И.Д. Бех, А.Л. Кононко характеризуют социализацию как процесс усвоения и использования ребенком в поведении и деятельности системы нравственно-духовных ценностей, в которую он включен.

Л. Якименко рассматривает социальное воспитание как «многомерный конструкт с выделением следующих направлений:

- содействие адаптации ребенка к условиям жизнедеятельности, т.е. вхождение его в мир человеческих отношений;
- содействие развитию самосознания, что даст ребенку возможность изменять представления о себе и отношении к себе;
- формирование субъективной жизненной позиции.

«Социализация личности в дошкольном детстве» – процесс становления детской личности во взаимодействии с социальным окружением, результат вхождения в мир конкретных социальных связей, овладение опытом человеческих взаимоотношений и конструирование собственного образа мира.

Социально компетентный ребенок имеет развитую потребность в контактах с другими детьми и взрослыми, социально мотивирован совместной деятельностью, он способен регулировать собственное поведение и действия, присущие ему нравственные чувства сопереживания, готовности прийти на помощь.

Цель и задачи исследований. Рассмотреть особенности социально-нравственного развития детей дошкольного возраста.

Результаты исследований.

Механизм социального развития включает следующие основные компоненты: когнитивный (способность к познанию людей, их поведения, взаимоотношений), эмоционально-мотивационный (интерес и желание участвовать в их жизни) и поведенческий (навыки взаимодействия в различных ситуациях совместной деятельности).

Нравственной характеристикой этих составляющих является гуманность, что в дошкольном возрасте рассматривается как эмоциональный фактор, то есть это не те чувства сопереживания, сочувствия, определяющих умение действовать на основе понимания другого и владение коммуникативными навыками и умениями, а просто гуманное отношение к людям. Обращая внимание педагогов на факты нарушения детьми правил поведения, А.В. Запорожец объяснял, что в дошкольном возрасте это обусловлено не незнанием или нежеланием исполнять их, а тем, что дети еще не ориентируются на другого человека, не обращают внимания на его состояние, не учитывают интересов и потребностей другого.

Формирование социального опыта ребенка в процессе нравственного воспитания придает ему гуманный толк, обогащает его, способствует закладке истоков духовности личности.

К главным принципам организации образовательно-воспитательной работы, направленной на освоение ребенком данной сферы жизни, следует отнести:

- единство формирования у детей представлений о социальной действительности как части окружающей среды, которая отражает деятельность и взаимоотношения людей, и воспитание осознанного желания;
- эмоциогенность как неперемное условие усвоения детьми социального опыта;
- достоверность и педагогическую целесообразность в отборе знаний о человеке, обществе, морали;
- комплексность применения различных видов деятельности детей в формировании гуманного отношения к людям;
- использование примера взрослого как носителя знаний, норм, ценностей; показ личностных качеств через отношение к себе и отношение взрослых к другим людям и к самому ребенку.

Задача воспитателей – формировать у детей действенную открытость миру людей как потребность личности; прививать социальные навыки поведения; развивать осознанное отношение ребенка к себе как к свободной самостоятельной личности, равной с другими людьми как членами общества, и к своим обязанностям, которые определяются связями с другими людьми; развивать интерес к людям; формировать готовность воспринимать информацию и социальный опыт; воспитывать у детей сопереживание, сострадание, желание познавать людей, желание быть добрыми, действовать по принципам гуманизма, справедливости.

Выводы.

Таким образом, интегрируя моральный, духовный и социальный компоненты, процесс воспитания направлен на целостное развитие личности, который реализуется в гармонии с внешним миром и с самим собой.

ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Неженская Т.В.

*ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский гуманитарный университет
им. В.И. Вернадского»
taniafeo7@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены возможности портфолио как средства контроля результатов обучения младших школьников. Предложены ключевые особенности итоговой оценки выпускников, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, согласно требованиям ФГОС НОО.

Введение. Портфолио выступает одним из средств контроля деятельности младших школьников (учебная, творческая, исследовательская, проектная и т.д.). Важность применения портфолио в образовательном процессе доказана современной педагогической теорией и практикой.

Цель исследования – рассмотреть возможности портфолио как средства контроля результатов обучения младших школьников.

Методика исследований. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования № 373 от 6 октября 2009 года в образовательных организациях, имеющих государственную аккредитацию, должна быть разработана система оценки, направленная на контроль и оценку результатов образовательных достижений учеников с целью комплексной диагностики итоговой оценки

выпускников, освоивших основную образовательную программу начального общего образования.

Ключевыми особенностями итоговой оценки выступают:

- комплексная оценка предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования;
- системный подход при оценивании предметных результатов обучения по предметным областям, выделенным во ФГОС НОО: «Филология (Русский язык. Родной язык; Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке; Иностранный язык)», «Математика и информатика», «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», «Основы духовно-нравственной культуры народов России»; «Искусство (Изобразительное искусство; Музыка)», «Технология», «Физическая культура»
- оценка способностей обучающихся к выполнению, учебных, познавательных и практических задач;
- оценка динамики образовательных достижений обучающихся;
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;
- дифференцированный подход к разработке инструментария, направленного на оценивание результатов обучения;
- применение накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений;
- использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких форм и методов оценки, как проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ, самооценка, наблюдения и др.;

Системная оценка результатов обучения детей младшего школьного возраста реализуется в рамках накопительной системы – Портфолио.

Портфолио обучающегося представляет собой современный педагогический инструмент сопровождения развития и оценки достижений детей, ориентированный на обновление и совершенствование качества образования. Портфолио направлено на реализацию одного из основных положений Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования – формирование универсальных учебных действий. Кроме того, портфолио позволяет учитывать возрастные особенности развития универсальных учебных действий учащихся младших классов; лучшие достижения российской школы на этапе начального обучения; а также педагогические ресурсы учебных предметов образовательного плана. Данное средство контроля результатов обучения предполагает активное вовлечение учащихся и их родителей в оценочную деятельность на основе проблемного анализа, рефлексии и оптимистического прогнозирования.

Портфолио представляет собой комплект печатных материалов формата А-4, в который входят: листы-разделители с названиями разделов (портрет, автобиография, рабочие материалы, коллектор, достижения (в урочной и внеурочной деятельности); тексты инструкций и заданий; шаблоны для выполнения заданий; основные типы задач для оценки сформированности универсальных учебных действий.

Портфолио как инновационный продукт носит системный характер. В образовательном процессе начальной школы он используется как: копилка полезной информации; процессуальный способ фиксирования достижений обучающихся; наглядные доказательства образовательной деятельности ученика.

Результаты исследований. Преимущество Портфолио как средства контроля результатов обучения детей младшего школьного возраста заключается в сосредоточении на процессуальном контроле новых приоритетов современного образования, которыми выступают универсальные учебные действия; построении содержания (страниц) Портфолио на основе, используемого в образовательной организации учебно-методического комплекса, страницы Портфолио являются общепринятой моделью в мировой педагогической практике;

учете особенностей развития критического мышления обучающихся; помощи обучающимся самим определять цели обучения, осуществлять активное присвоение информации и размышлять о том, что они узнали.

Выводы. Ученические портфолио как средство контроля результатов обучения влияют на образовательный процесс – они не только адекватно отражают реальные достижения младших школьников, но и одновременно обеспечивают повышение качества обучения. Их педагогическая ценность заключается в особых возможностях обеспечить активность, эмоциональность и целеустремленность обучающихся в учебной деятельности; создать благоприятные условия для осмысления ими мотивов, целей и приемов обучения; расширить и углубить сферу применения учебного опыта.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИИ

Давкуш Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, имеющий ученое звание «доцент» кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ

Введение.

Условия – это «обстоятельства, от которых что-то зависит; правила, установленные в определенной сфере жизни и деятельности; положение, в котором происходит, осуществляется определенный процесс, сведения, требования, которых необходимо придерживаться». Таково философское видение условий. В педагогике условия – это составляющая педагогического процесса (системы), которая определяет возможность и степень реализации ее целей и задач, наличие необходимых средств, особенности протекания и характеристики результатов процесса.

В случае с организационно-педагогическими условиями развития исследовательской активности можно утверждать, что речь идет как о положении, в котором происходит процесс развития, так и о сведениях, требованиях, которых нужно придерживаться, общие правила, установленные для определенной деятельности.

Цель и задачи исследований. Рассмотреть организационно-педагогические условия развития исследовательской активности детей дошкольного возраста.

Результаты исследований.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило выделить нам следующие организационно-педагогические условия развития исследовательской активности детей дошкольного возраста:

1. Роль эколого-педагогической подготовки воспитателя в развитии исследовательской активности дошкольников.

Эколого-педагогическая подготовка воспитателя к проведению и организации исследовательской деятельности дошкольников включает владение им конкретными знаниями, понимание задач, условий, использование форм организации и средств экологического воспитания детей дошкольного возраста как составной части всестороннего развития личности. Требуется умения педагога моделировать педагогические ситуации, конкретную практическую деятельность детей с адаптированными задачами, учитывая возрастные и индивидуальные особенности дошкольников, конкретные возможности.

2. Использование природно-развивающей среды при организации исследовательской деятельности дошкольников, направленной на развитие исследовательской активности.

Развивающая среда играет весьма значительную роль при развитии исследовательской активности дошкольников. Так как от того насколько она будет оформлена в соответствии с необходимыми требованиями, будет зависеть успех проведенного опыта и эксперимента. Развивающая среда обеспечивает развивающий характер, возможность для ребенка реализовать в нем зону ближнего развития, каждый компонент такой среды должны отвечать принципу функционального комфорта, обеспечивать соответствующий контакт ребенка с объектами природы, обеспечение близости его жителей с детьми. Важно то, что особая роль в организации развивающей среды принадлежит общению воспитателя с детьми, поскольку благодаря такому взаимодействию среда становится развивающей.

3. Учет индивидуальных особенностей детей при организации исследовательской деятельности.

Организуя исследовательскую деятельность детей, стоит обязательно учитывать их индивидуальные особенности. Дошкольный возраст является сензитивным для становления базовых основ психики и развития личности. Дошкольники готовы и стремятся получать, находить информацию в информационной сензитивности, воспринимать объекты природы как субъекты. При этом субъекты природы для детей не равны по своей самоценности с человеком, объясняется это отсутствием опыта и несформированностью познавательной сферы ребенка. Это способствует тому, что дошкольник стремится элементарно объяснять связь причин и следствий, целостно видеть мир, происходит преобладание исследовательского характера познавательной активности на перцептивно-аффективном.

4. Взаимодействие ДООУ и семьи как условие успешного развития исследовательской активности детей.

Семья является той цепочкой, которая соединяет полученные ребенком в саду начальные представления о мире природы с его практическим опытом в повседневной жизни, расширяет, углубляет педагогическое воздействие на личность дошкольника. Разнообразные формы совместной деятельности ДООУ и родителей в организации исследовательской деятельности дошкольников в экологическом воспитании способствуют формированию у родителей доверия и уважения к коллективу педагогов. Положительное эмоциональное общение, учет возможностей и интересов семьи закладывает основы для совместной деятельности, направленной на формирование экологической личности дошкольников и позволяет создать условия для достижения желаемых результатов.

Выводы.

Таким образом, охарактеризованные педагогические условия, обеспечивающие развитие исследовательской активности: роль эколого-педагогической подготовки воспитателя в развитии исследовательской активности дошкольников; использование природно-развивающей среды при организации исследовательской деятельности дошкольников, направленной на развитие исследовательской активности; учет индивидуальных особенностей детей при организации исследовательской деятельности и взаимодействие ДООУ и семьи как условие успешного развития исследовательской активности детей.

ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Петрова Е.В.

обучающаяся группы 31-ЕН направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский гуманитарный университет им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования Неженская Т.В

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы духовно-нравственного развития младших школьников и нормативные документы Российской Федерации, содержащие данные сведения.

Введение. Одним из приоритетов современной государственной политики в области образования является духовно-нравственное развитие личности. Обращение внимания на проблему духовно-нравственного развития вызвано осознанием глубоких отрицательных последствий, а также потеря нравственных ценностей в российском обществе. Озабоченность государства ролью образования в решении проблем духовной интеграции общества отразилась в ряде нормативных документов последних лет. Вопрос духовно-нравственного воспитания и развития детей приобретает особое значение, является одной из ключевых проблем, стоящих перед каждым родителем, обществом и государством в целом. Способность радоваться жизни или умение мужественно переносить трудности закладывается в раннем детстве. Чтобы стать добрым, надо научиться понимать других, проявлять сочувствие, честно признавать свои ошибки, быть трудолюбивыми, удивляться красоте окружающей природы, бережно относиться к ней. Ребенок, особенно в начальной школе, наиболее восприимчив к духовно-нравственному развитию и воспитанию.

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы и представляют собой важный компонент социального заказа для образования. Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества. Поэтому решение задач духовно-нравственного развития и воспитания в условиях введения ФГОС НОО является особенно актуальным в свете новых образовательных стандартов начальной школы.

Результаты исследований. Изучение литературы по теме исследования показало, что многие учёные уделяли пристальное внимание духовно-нравственному развитию младших школьников. Проблемой духовно-нравственного развития младших школьников занимались такие выдающиеся педагоги, как: Н.Г. Аверина, И.С. Артюхова, Т.Г. Жарковская, В.С. Леднев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский.

Цель исследования – рассмотреть проблему духовно-нравственного развития младших школьников в нормативных документах Российской Федерации.

Методика исследования. Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации. Законопослушность, правопорядок, доверие, развитие экономики и социальной сферы, качество труда и общественных отношений – всё это непосредственно зависит от принятия гражданином России общенациональных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни.

Ведущая роль в формировании основ духовной ориентации и нравственного поведения обучающихся принадлежит начальной школе, поскольку, во-первых, ее деятельность, носит более целенаправленный и целостный характер, во-вторых, именно в этом возрасте происходит социализация ребенка, расширение круга его общения, когда требуется проявление личностной позиции, определяющейся внутренними качествами. Именно младший школьный возраст называют «золотой порой» духовно-личностного становления.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009 г.) говорится: «образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны». В Концепции духовно-нравственного воспитания формулируются цели и задачи воспитания и социализации обучающихся, раскрывается система базовых национальных ценностей, лежащая в основе учебно-воспитательного процесса, определяются основные формы и методы духовно-нравственного развития гражданина России в процессе урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в отношениях с семьей, обществом. Концепция представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации – семьей, общественными организациями, средствами массовой информации, учреждениями дополнительного образования. Целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания. Таким образом, Концепция определяет цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности, систему базовых национальных ценностей, является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Ключевая роль в духовно-нравственном сплочении общества отводится образованию. Школа – единственный социальный институт, через который проходят все граждане России. Ребенок младшего школьного возраста, наиболее восприимчив к духовно-нравственному развитию и воспитанию. А вот недостатки этого развития и воспитания трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. С 1 сентября 2011 года все образовательные учреждения России перешли на новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Отмечается, что в соответствии с ФГОС НОО на ступени начального общего образования осуществляется:

- становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся;
- духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей;
- укрепление физического и духовного здоровья обучающихся.

В ФГОС НОО отмечено, что «программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования должна быть направлена на обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества». Особенность программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования – это интеграция урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Содержание урочной деятельности представлено следующими предметными областями: филология (уроки русского языка, литературного чтения), обществознание и естествознание (уроки окружающего мира), искусство (уроки музыки и изобразительного искусства), технология (уроки технологии), а также основы духовно-нравственной культуры России.

Можно сделать вывод, что ФГОС НОО раскрывает содержание приведенного в Законе «Об образовании в РФ» понятия «духовно-нравственное развитие обучающегося». Оно понимается как педагогически организованный процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности обучающегося, развития его способности сознательно выстраивать отношения к себе, своей семье, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом на основе принятых моральных норм и нравственных идеалов и определяет пути реализации Программы духовно-нравственного развития детей школьного возраста.

Выводы. Теоретический анализ состояния проблемы выявил и показал интересные подходы к данному вопросу, которые можно взять на вооружение при повышении уровня духовно-нравственного развития младших школьников.

ПОНЯТИЕ «ЛИЧНОСТЬ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Бабаскина Е.П.

*обучающаяся группы 31-ЕН направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»
Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский гуманитарный
университет им. В.И. Вернадского»*

научный руководитель: ассистент кафедры методик начального и
дошкольного образования Неженская Т.В

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятие «личность» в рамках психолого-педагогической литературы, проанализированы различные подходы авторов к определению рассматриваемого термина.

Введение. Многообразие подходов, трактовок понятия «личность», различные проявления свойств личности в процессе обычной жизни дают возможность удостовериться в сложности однозначного мнения касательно личности и процесса ее становления.

Результаты исследований. В области психологии проблемами личности занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Среди отечественных можно назвать Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева. В отечественной психологии «личность» рассматривалась как продукт истории и определялась тем, какое положение она занимает в обществе. Зарубежные психологи К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Фромм рассматривали данное понятие немного иначе. Личность по их мнению является не продуктом общественных взаимоотношений, а непосредственно самостоятельным явлением, которое возникает без какого-либо влияния. На начальных этапах изучения личности большой вклад внесли Н.И. Пирогов, П.Г. Редкин, К.Д. Ушинского П.Д. Юркевич. Среди зарубежных педагогов в данной области выделим А. Дистервега, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо.

Цель данной статьи: рассмотреть понятие «личность» основываясь на психолого-педагогической литературе.

Методика исследования. Говоря о личности человека вообще, мы подразумеваем некоторое своеобразие поведения, оригинальность мышления, богатство внутреннего мира.

Термин «личность» возникает еще с античных времен. Данный термин означал «маску». Трактовалось это следующим образом: «Актёр, надевший маску, играл роль соответственно этой маски. Под маской скрывался человек, но никто не знал, что за человек скрывается за маской». Такого определения придерживались до момента пока изучением «личности» не занялись психологи. На данный момент термин трактуется така: «личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих».

В рамках психологической науки личность относится к числу базовых понятий. Рассматривая личность, с точки зрения психологии, возникает ряд затруднений. Они заключаются в разнообразии свойств личности и проявлении их в поведении.

Выделяется большое количество подходов и определений, что и определяет сложность описания личности. По этому поводу И.С. Кон пишет: «С одной стороны, она обозначает конкретного индивида (лицо) как субъекта деятельности, в единстве его индивидуальных свойств (единичное) и его социальных ролей (общее). С другой стороны, личность понимается как социальное свойство индивида, как совокупность интегрированных в нем социально значимых черт, образовавшихся в процессе прямого и косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающих его, в свою очередь, субъектом труда, познания и общения»

Для описания личности в психологии используются следующие виды описаний:

1. Из теории черт. Для описания личности используются обобщенные характеристики поведения человека – черты. Наличие совокупности различных черт предполагается у всех людей. Люди, согласно теориям указанного типа, различаются лишь степенью выраженности разных черт.

2. Из теории типов. Конкретный человек описывается как принадлежащий к некоторому типу или как взвешенный набор чистых (идеальных) типов. Если черта – это созвездие признаков, то тип –

это совокупность людей, обладающих определенным набором признаков. Примерами наиболее известных в психологии типологий являются типологии Гиппократ, Кречмера, Юнга.

3. Из теории инстанций. Теория этого вида основывается на выделении подсистем или отдельных областей в структуре личности, которые получили название инстанций. Между указанными образующими личности могут возникать различные конфликты и противостояния, так необходимые для динамических моделей личности. Примерами таких теорий могут быть теории, описывающие бессознательные аспекты психики: Фрейда, Юнга, Берна.

Но понятие «личность» не является сугубо психологическим и изучается всеми общественными науками, в том числе философией, социологией, педагогикой и другими.

Проблема формирования личности центральная и в педагогике. В соответствии со своим предметом и задачами ее интересует прежде всего организация целенаправленных влияний на формирование личности, преодоление стихийности, помощь в самореализации. Это проблема создания педагогической системы и обеспечения процесса формирования личности, отвечающей ее интересам и интересам общества. Решая ее, педагогика учитывает закономерности, механизмы, особенности, положения и выводы других наук, связанные с этой проблемой.

В данной области рассматривается непосредственно личность и процессы, связанные с ней, а точнее, процесс развития, формирования и социализации.

В психолого-педагогической науке сложились, по меньшей мере, три точки зрения на соотношение обучения и развития. Первая и наиболее распространенная заключается в том, что обучение и развитие рассматриваются как два независимых друг от друга процесса. Но обучение как бы надстраивается над созреванием мозга. Таким образом, обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. В. Штерн писал, что обучение следует за развитием и приспосабливается к нему. А поскольку это так, то не надо вмешиваться в процесс умственного созревания, не надо мешать ему, а терпеливо и пассивно ждать, пока созреют возможности для обучения.

Ученые, придерживающиеся второй точки зрения, сливают обучение и развитие, отождествляют тот и другой процессы (У. Джеймс, Э. Торндайк).

Третья группа теорий объединяет первые две точки зрения и дополняет их новым положением: обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но и впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразование.

Эту существенно новую идею выдвинул Л.С. Выготский. Он обосновал тезис о ведущей роли обучения в развитии личности.

В педагогической литературе проблема личности рассматривается как проблема воспитания. Представители гуманитарных наук во многом выступают против категорий «формирование» и «воспитание», считая, что за ними стоит насилие над человеком и нарушение его прав на индивидуальность. В свою очередь воспитание позволяет преодолеть или ослабить последствия отрицательных влияний на социализацию, придать ей гуманистическую ориентацию, привлечь научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики. Социальная среда может воздействовать непреднамеренно, стихийно, воспитатель же целенаправленно руководит развитием в условиях специально организованной воспитательной системы.

Выше изложенное определяет, что личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. В данном процессе человек не характеризуется как пассивное и существо. В ходе собственного развития и формирования всесторонне развитой личности он выступает как субъект данных преобразований.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что при большом разнообразии мнений относительно объяснения термина «личность», сущность понятия приблизительно схожа. Над данной темой работало большое количество отечественных и зарубежных ученых из разных областей. Личностью принято считать человека, как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества. Личность формируется под влиянием различных факторов: как биологических, так и социальных.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Дементьева К.А.

*обучающаяся группы 31-ЕН направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»
Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
гуманитарный университет им. В.И. Вернадского»*

научный руководитель: ассистент кафедры методик начального и дошкольного образования
Неженская Т.В

Аннотация. В статье рассматривается формирование исследовательских умений младших школьников в современном педагогическом процессе.

Введение. Современное общество нуждается в творчески думающих, активных, креативных людях, умеющих без помощи других добывать новые знания. Исходя из этого, в настоящее время широко обсуждается вопрос о создании в образовании условий, направленных на повышение качества образовательного процесса. Изменяется содержание образования, его культурологическая база. Утверждается подход к отбору и оценке содержания образования с точки зрения его образовательного и развивающего потенциала, способного обеспечить формирование у обучающихся адекватной научной картины мира, гражданского сознания, интеграцию личности в систему мировой и национальной культур, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми (Закона «Об образовании в РФ»). Ставится задача сформировать у ученика целостную картину мира, помочь ему на основе общечеловеческих и национальных ценностей выявить личностные смыслы в изучаемом материале. В запасе новаторских педагогических средств и методов особую роль играет учебная исследовательская деятельность. Очень важно, чтобы эта работа была хорошо поставлена уже с начальной школы, так как именно в этом возрасте у детей должны закладываться основы знаний, умений и навыков активной, творческой и самостоятельной деятельности, приёмы анализа, синтеза и оценки результатов своего труда. А исследовательская работа – один из важнейших путей в решении данной проблемы, занимающий ведущее место в современных системах развивающего обучения.

Цель исследования – определить состояние проблемы формирования исследовательских умений младших школьников на современном этапе развития образования.

Результаты исследований. Зарубежные педагоги (Ж.-Ж Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Дистервег Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюи, С. Френе) высказали идею побуждения ребенка к познанию мира через исследования и открытия. В России данную позицию поддерживали Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой. В начале XX в. в России наблюдалась переоценка исследовательского метода обучения, который признавался единственно правильным и эффективным. Но впоследствии исследовательский метод был отвергнут, и лишь в 1960-х гг. вновь возродилась идея учебно-исследовательской деятельности школьников. Ученые, разрабатывавшие основы развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, и др.) поддерживали идею использования исследовательского метода в обучении. Анализ современных образовательных программ для начальной школы (Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, «Школа 2100») показал, что программы предоставляют широкие возможности для организации учебного исследования в рамках изучения учебных дисциплин.

В последнее время внимание ученых было обращено на разработку различных аспектов формирования учебно-исследовательской деятельности обучающихся: развитие познавательной активности школьников (Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина); формирование научного стиля мышления (Л.П. Богоявленский, П.Я. Гальперин) и творческой активности учащихся (Р.С. Альтшуллер, В.И. Андреев, А.М. Матюшкин). Разрабатывались идеи проблемного, исследовательского обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин);

технологии развития умений исследовательской деятельности в рамках изучения отдельных дисциплин (А.Г. Иодко, Г.А. Дзида), рассматривались вопросы развития исследовательской инициативы в детском возрасте (А.Н. Поддьков), формирования исследовательской культуры учащихся (Г.В. Макотрова). В отечественной психологии существует опыт изучения познавательной, исследовательской деятельности детей (П.Я. Гальперин, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков и др.), который показывает возможность и необходимость формирования исследовательских умений не только в младшем школьном возрасте, но и в дошкольном. Ученые указывают на физиологические предпосылки успешного развития самостоятельной исследовательской деятельности, в частности ориентировочно-исследовательский рефлекс, и подчеркивают, что исследовательское поведение выполняет важнейшую функцию – функцию развития и является естественным и необходимым для детей.

Методика исследования. В педагогической литературе исследовательская деятельность определяется как специально организованная познавательная творческая деятельность обучающихся, которая по своей структуре соответствует научному труду и характеризуется целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью. В качестве исследовательских умений младших школьников А.И. Савенков называет: умение видеть проблемы, выработать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты, давать определение понятиям, добывать информацию, проводить самостоятельное исследование, делать сравнения, давать оценку, доказывать правильность точки зрения, составлять внутренний план умственных действий, формулировать суждения. Мы считаем, что подобные умения, на соответствующем возрастным особенностям уровне, необходимо формировать в начальной школе.

Школа призвана обеспечить овладение учащимися разнообразными способами познавательной деятельности, способствующими саморазвитию личности. Для этого используются методы проблемного обучения, поисковые методы, частично-поисковые методы, метод проектов.

Работа по развитию исследовательских умений должна проходить в урочной и внеурочной деятельности. Учитель должен использовать материал уроков чтения, русского языка, математики, окружающего мира с целью формирования умений исследовательской деятельности, постоянно использовать исследовательский метод в преподавании тем, способствовать созданию творческой атмосферы, поддерживать интерес к исследовательской работе.

Одна из задач педагога – поощрять творческие проявления учащихся и стремление к творческому поиску учащихся. Важно, чтобы они не боялись допустить ошибку, воздерживаться от негативных оценок. Каждому ученику необходимо дать возможность ощутить свои силы, поверить в себя.

Для развития творческих способностей, к которым относятся и исследовательские, нужен творчески работающий учитель, стремящийся к созданию творческой, рабочей обстановки и обладающий определенными знаниями и подготовкой для ведения занятий по исследовательской деятельности.

Обучение исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование быть посильным, интересным и полезным.

Выводы. Таким образом, одной из задач современной школы является развитие исследовательских умений младших школьников, это, в свою очередь, направлено на воспитание компетентного, автономного человека сообщества, обладающего умениями организатора и исследователя.

ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Конивец В.В.

обучающаяся группы 71-ЕНИИП направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский гуманитарный университет им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Шпиталевская Г.Р.

konivec96@gmail.com

Аннотация. В статье раскрыты приемы организации проектной деятельности на уроках литературного чтения в начальной школе.

Введение. В настоящее время образовательное учреждение ставит перед собой цель переориентировки с формирования знаний, умений и навыков на становление универсальных учебных действий и полный духовно-нравственный процесс личности школьника. Одной из главных задач общеобразовательного учреждения считается создание критериев для выработки активного воззрения школьника в учебном процессе. Основой формирования действующей позиции школьника считается использование деятельностного, личностно-ориентированного, развивающего подходов. Появляется разногласие между традиционным объяснительно-иллюстративным методом обучения, который ориентирован на передачу знаний от учителя к учащемуся, и новыми требованиями к организации учебного процесса: ученик обязан обрести в процессе объединенной деятельности со взрослым и сверстниками умение учиться. Необходимым условием социализации прогрессивного человека выступает творческий процесс. Ребенок любознателен от рождения. Но, если не упражнять исследовательские качества, то они постепенно угаснут. Найти решение к этим задачам поможет проектная деятельность. Данный вид деятельности позволяет ученикам формировать умение рассматривать проблему в целостности связей и характеристик, а также устанавливать причинно-следственные связи, искать новые решения, переносить знания из разных областей для решения проблемы.

Цель исследования состоит в определении приемов организации проектной деятельности на уроках литературного чтения в начальной школе.

Методика исследования. За основу метода проектов берется усовершенствование познавательных способностей обучающихся, умений решительно строить свои знания, умений находить выход из положения в информационном пространстве, формирование критического мышления. Проектная деятельность в начальной школе представляет создание творческой работы, которая дает возможность решить ряд задач: требует высокой компетенции, творческой активности, целеустремленности, расширяет систему образов и суждений об изучаемом предмете и явлении, формирование познавательных навыков, усовершенствование навыков презентации и рефлексии деятельности, развитие навыков работать в коллективе и способностей к самостоятельной работе.

Одним из основных уроков в начальной школе, который призван внести решение комплекса задач ФГОС, считается урок литературного чтения. С первого класса чтение, как один из видов речевой деятельности, становится средством обучения. На этих уроках формируется уважение к русскому слову, обогащается речь, прививается любовь к чтению и книге, как искусству.

Проект в начальной школе вынужден быть возможным для выполнения. Требуется вести подготовку учащихся к осуществлению проектов, вооружить руководство проектом при обсуждении избранной темы, плана работы и управление дневником, в котором производятся соответственные записи своих мыслей, положений, результатов. Учащийся склоняется к помощи дневника в момент собеседований с руководителем проекта и в том

случае, если проект групповой, а каждый обучающийся обязан показать свой вклад в создание проекта.

Проектная деятельность в начальной школе, организованная на уроках литературного чтения, способна иметь бескрайние вероятности: от обучения формулированию проблемы до способа организации всевозможных видов деятельности (художественной, экспериментальной, поисковой, литературной) и видов презентации (предъявление следствий перед одноклассниками, соучастие в конференциях). В данной деятельности в помощь применяют кластер. Кластер – это графическое средство создания материала, разрешающий предпринять наглядными те мыслительные операции, которые случаются при погружении в тот или иной текст. Разграничение смысловых единиц текста и графическое спецоформление в назначенном порядке в виде грозди (кластера). Грозди – графический прием в классификации материала. Кластер считается отражением нелинейного вида мышления. Иногда такую систему называют «наглядным мозговым штурмом». Данный прием разрешает научить учеников самостоятельно добывать информацию, организовывать учебную среду для развития, самопознания и самовыражения личности, развить способность к независимой умозаключительной и оценочной работе с информацией любого уровня сложности, развивать у учащихся навыки самообразования.

Эффективным признан прием «Кубик», согласно которому учащиеся распределяются на группы. Учитель бросает кубик над любым столом и таким способом формируется, в каком ракурсе группа будет вникать в ту или иную тему занятия. Ученики могут писать сочинения на свою тему, имеют все шансы выступить с групповым извещением.

Следующим приемом, использованным в методике проектной деятельности, выступает «Зигзаг» или «Отсюда – туда». В группах распределяются задания, каждый приобретает свой объект исследования (свой вопрос для исследования). После освоения вопроса, синтеза кластера, происходит обмен приобретенной информацией между группами.

Интересными являются приемы управления «Ракушка развития», «Светофор внимания», «Карта-интеллект», которые показывают учащимся, как растет их деятельность от малого к большому; правильно ли распределено управление между учащимися; познание самого себя, способ самоконтроля.

Выводы. Использование проектного метода играет большую роль в организации формирования ключевых компетентностей обучающихся. Применение различных приемов организации проектной деятельности на уроках литературного чтения в начальной школе – это одна из возможностей вступления школьника в общественно нормированную активность, в которой ребенок обучается квалифицировать пределы собственной самостоятельности и ответственности. Данная работа позволяет детям более успешно осваивать материал, благодаря своему насыщенному и интересному содержанию, дает возможность обнаружить и усовершенствовать творческий потенциал и способности учащихся. Проекты объединяют учащихся, формируют коммуникабельность, ответственность за общую работу, побуждение содействовать другим, способность работать в команде.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАССКАЗЫВАНИЮ В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рубцова Н.В.

обучающаяся группы 81-ЕЗДРД направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский гуманитарный университет им. В.И. Вернадского»

научный руководитель: к. п. н., доцент кафедры методик начального и дошкольного образования Шпиталевская Г. Р.

Аннотация. В статье автор раскрывает педагогические условия обучения детей старшего дошкольного возраста рассказыванию в театрализованной деятельности.

Введение. Актуальность проблемы развитие связной речи детей дошкольного возраста, которая является одной из стержневых дошкольной лингводидактики, предопределяется приоритетными направлениями государственных законов об образовании, направленных на модернизацию дошкольного образования, обновления содержания, совершенствования форм, методов развития культуры речи и речевого общения, в частности содержательной линией по театральной и литературной осведомленности детей, которая вводит ребенка в мир практической и целесообразной деятельности человека, развивает потребность в реализации собственных творческих способностей, учит получать удовольствие от процесса и результата своей деятельности, культивирует интерес к достижениям национальной и мировой культуры.

Ведущими тенденциями в дошкольной лингводидактике ученые (А.М. Богуш, А.Я. Зрожевский, С.В. Ласунова, Н.И. Луцан, Л.В. Танина, Л.И. Фесенко, О.С. Ушакова и др.) определяют интеракции, то есть применение принципа интегративного и комплексного обучения родному языку, поскольку дошкольник приобретает определенные знания, умения и навыки в активной речевой практике, связанной с различными видами детской деятельности. Прежде всего это касается овладения связной речью – одной из стержневых задач речевого развития дошкольников.

Цель и задачи исследований: охарактеризовать педагогические условия обучения детей старшего дошкольного возраста рассказыванию в театрализованной деятельности.

Методика исследований. Важным условием обучения детей творческому рассказыванию в театрализованной деятельности является взаимосвязь трех основных направлений (литературно-речевого, речетворческого, театрально-игрового); литературно-речевое и театрально-игровое направления были подготовительными, в процессе которых дети усваивали определенные знания, развивали умения и навыки, которые в дальнейшем могли использовать в речетворческом направлении. Литературно-речевое направление реализуется через восприятие литературных произведений, анализ их содержания и художественной формы, выполнение разнообразных речевых, речетворческих, литературно-речевых заданий и игр. Работа по театрально-игровому направлению предусматривала знакомство детей с театральной терминологией, различными видами театра, что способствовало развитию их представлений о театре, театрализованной деятельности, работе актеров; выполнение имитационно-игровых и творческих упражнений и заданий; использование приобретенных знаний и умений во время игры в театр, подготовку театрального представления. Речетворческое направление связывалось с составлением детьми сюжетов на наглядной и словесной основе, самостоятельным сюжетосложением, разработкой сценариев по стихотворным и сказочным текстам на основе комбинирования сюжетов.

Среди важных педагогических условий выделено комплексное решение речевых задач. Обучение творческому рассказыванию зависит от уровня развития связной речи, в которой

отражается богатство словаря, совершенствование звуковой стороны речи, сформированность ее грамматического строя. Творческий рассказ является высшей формой связного речевого высказывания, для построения которого ребенок должен освоить лексическую, фонетическую и грамматическую стороны речи, поэтому существенным является последовательное решение всех означенных задач в комплексе.

Интеграция различных видов детской художественной деятельности тоже является одним из важных условий. Большинство исследователей подчеркивают образный характер творческих процессов, настаивают на необходимости интеграции различных видов художественной деятельности как условия эстетического воспитания дошкольников, поскольку интегративный подход к использованию в процессе воспитания различных видов художественной деятельности углубляет эстетическое развитие ребенка, расширяет возможности образного восприятия картины мира через произведения искусства и образного их отражения в самостоятельной деятельности.

Для успешного обучения творческого рассказывания в процессе театрализованной деятельности необходимо было обеспечить ее адекватное использование через целесообразное применение различных видов театрализованной деятельности. Для этого систематически включали в план работы различные виды указанной деятельности (просмотр театральных спектаклей; подготовку и показ спектаклей с использованием разных видов театра, театрализованные игры и т. п.) как часть непосредственно образовательной деятельности (по ознакомлению с художественной литературой, по развитию речи), так и в свободное время (утром или во вторую половину дня) во время самостоятельной игровой деятельности детей.

Результаты исследований показали, что существенные различия в количественных и качественных показателях уровней развития речи дошкольников экспериментального и контрольного классов подтвердили эффективность реализации педагогических условий обучения детей старшего дошкольного возраста рассказыванию в театрализованной деятельности.

Выводы. Формирование умений детей старшего дошкольного возраста рассказывания в театрализованной деятельности возможно при реализации следующих педагогических условий: взаимосвязь трех основных направлений (литературно-речевого, речетворческого, театрально-игрового); комплексное решение речевых задач; целесообразное применение различных видов театрализованной деятельности.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ

Белова А.В.

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

научный руководитель: старший преподаватель Плотникова Е.Н.

e-mail: elena_pl64@mail.ru

Введение. Внимание – необходимое условие успешного осуществления любой человеческой деятельности. В системе психологических феноменов внимание занимает особое положение. Оно включено во все психические процессы и выступает как важнейшее условие их протекания. Вниманием называется направленность психической деятельности на определенные объекты при отвлечении от всего остального. Вниманием определяется ход и результаты учебной деятельности. Развитое внимание помогает младшим школьникам воспринимать, понимать объяснение учителя и запомнить его в необходимом объеме. Внимание способствует быстрому включению ученика в осознание деятельности, определяет его готовность к предстоящей работе. К.Д. Ушинский, отмечая роль внимания в психической деятельности, говорил: «...внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира». Когда ученик внимателен, то создаются наилучшие условия для продуктивной учебной работы, для активного мышления.

Проблемой развития внимания учащихся начальной школы занимались многие ученые, психологи, педагоги – Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, Л.Н. Леонтьев, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн. Данные их исследований доказывают, что необходимо превратить ученика из пассивного объекта обучения в заинтересованного в результате участника. Многие проблемы, возникающие в учении, непосредственно связаны с недостатком развития внимания. По утверждению Л.С. Выготского, «...степень развития внимания может служить критерием интеллекта и одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе». Без целенаправленной систематической работы по развитию внимания младших школьников невозможно полноценное обучение вообще и по отдельным предметам в частности.

Цель и задачи исследований. Определить педагогические условия развития внимания младших школьников на уроках рисования.

Результаты исследований, их краткий анализ. Младший школьный возраст является этапом существенных изменений в психическом развитии. Полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых. Основной задачей педагогов является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей учащихся с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Школьное обучение имеет особое значение для развития процессов внимания.

Уроки рисования могут считаться средством развития внимания младших школьников, а с другой стороны – процесс внимания является необходимым условием для качественного рисования. Прежде, чем изобразить, ученик должен внимательно рассмотреть, изучить, пронаблюдать, а также удерживать свое внимание в процессе всей изобразительной деятельности. О важности процесса внимания на уроках рисования говорили Г.Г. Виноградова, В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Н.Н. Ростовцев, Н.М. Сокольникова.

Рисование как определенный вид деятельности человека представляет собой сложный процесс познания, изучения, созидания. Для того, чтобы рисовать свободно и творчески создавать собственные композиции, необходимо качественно воспринимать, осмысленно наблюдать, внимательно изучать окружающую действительность, сравнивать, делать выводы. Все это накладывает определенные требования к методике проведения уроков рисования.

В целом можно назвать основные пути развития внимания учащихся на уроках рисования.

Для развития внимания в процессе обучения рисования можно использовать разнообразные методы – объяснение, рассказы и беседы, педагогический рисунок, сравнения, созерцания, игры, творческие и проблемные задачи и др. Перед учителем изобразительного искусства стоит задача привития учащимся не просто художественно-технических навыков, но и того, чтобы в их работах присутствовала сознательность и творческое начало.

С самого первого урока рисования следует учить детей правильно видеть окружающие предметы и явления действительности. Педагогу следует обращать внимание учащихся на разнообразие и богатство окружающего предметного мира, воспитывать умение замечать различные изменения в природе и жизни, учить наблюдать, рассматривать целенаправленно, т.е. приучать детей не просто смотреть, но и видеть (а это считается наиболее сложной задачей). Ученики должны работать осознанно, понимать цель и задачи данного урока, т. е. смысл предъявляемых учителем требований. При выполнении рисунка дети должны четко разграничивать отдельные этапы своей работы. Необходимо, чтобы они поняли, для чего именно в этом порядке надо выполнять рисунок.

На каждом уроке рисования важно стимулировать интерес детей, учитывая их эмоциональный мир. Важную роль в развитии внимания имеет организация восприятия, наглядность преподавания, использование специального оборудования. Формировать внимание учеников следует таким изложением материала, которое учитывает возрастные и индивидуальные особенности младших школьников. Для лучшего усвоения школьниками программного материала большую помощь могут оказать технические средства обучения (кинофильмы, презентации, слайды). Причем важно не просто демонстрировать эти наглядные средства, а активизировать мысль школьников, чтобы они могли уяснить законы конструктивного строения предметов, перспективы, светотени, цветоведения. Эмоционально воздействуя на ученика, эти средства активизируют внимание и интерес учащихся, организуют целенаправленное восприятие природы. На уроках рисования могут использоваться хорошо известные упражнения и игры, направленные на развитие общих свойств внимания («Найди ошибку», «Сходства и различия», «Лабиринт», «Найди тень предмета»). Данные упражнения благотворно влияют на общее развитие детей, заставляют учащихся быть более наблюдательными, организуют внимание, развивают зрительную память.

Больших успехов в развитии произвольного внимания младших школьников на уроках рисования можно достичь при внедрении в практику преподавания проблемных методов обучения, считает Н.М. Сокольникова. Вопросы и задания должны быть поставлены таким образом, чтобы учащимся поневоле снова и снова приходилось внимательно рассматривать, вдумываться, самостоятельно делать «открытия».

Педагогу очень важно вызывать активность всего класса во время работы над рисунком, побуждать каждого ученика работать на уроке осознанно, внимательно, не отвлекаясь. Выводы, обобщения, сама изобразительная деятельность должны осуществляться только на основе хорошо усвоенных учащимися фактов. Только в этом случае необходимый учебный материал будет усваиваться сознательно, а учащиеся будут работать внимательно. Особую роль играет требовательность учителя к законченным рисункам. Коллективный анализ детских работ, их обсуждение и сравнение учит школьников замечать достоинства и недостатки в рисовании, понимать друг друга, работать внимательно. Для поддержания активности, интереса и развития внимания учащихся учителю нужно чередовать виды учебной работы (рисование с рассматриванием, ответами на вопросы, сравнения с дидактическими играми и т. п.).

Выводы. Таким образом, уроки рисования в начальной школе, и связанные с ним целенаправленное изучение природы, постоянный анализ и синтез особенностей изображаемых объектов, служат той необходимой базой, на основе которой развивается внимание младшего школьника, необходимое для всего процесса обучения и для дальнейшей жизни.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Павловская Н.К.

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

научный руководитель: к.п.н., доцент Давкуш Н.В.

nadja-pavlovskaja@rambler.ru

Введение. На современном этапе развития общества преобладает информационный аспект, а это значит, что информация и информационные процессы (сбор, получение, создание, накопление, обработка, поиск и хранение информации) занимают важное место в жизнедеятельности человека. В связи с этим подготовка будущих педагогов начальной школы включает в себя формирование информационной компетентности, что часто вызывает трудность. Данная трудность связана с существованием различных подходов к определению понятия «информационная компетентность», личностными качествами будущих педагогов, а также их профессиональной готовности.

Проблема анализа понятия «информационная компетентность» отражена в работах В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, А.Н. Завьялова, О.Б. Зайцевой, С.Д. Каракозова, О.А. Кизика, Н.Х. Насыровой. Исследованию информационной компетентности как педагогической категории посвящены труды Н.Ю. Таирова, О.М. Толстых, С.В. Тришиной, А.Л. Семенова, А.В. А.В. Хуторского и др.

Цель и задачи исследования заключаются в теоретическом анализе понятия «информационная компетентность» с точки зрения психолого-педагогической литературы.

Результаты исследования.

Давая определение понятию «информационная компетентность», исследователи сходятся в следующем: информационная компетентность как педагогическая категория рассматривается с трех позиций. Первая позиция – как компьютерная грамотность, что предполагает владение знаниями, умениями и навыками в области информатики, а также информационных технологий. Вторая позиция заключается в готовности педагога использовать имеющиеся у него знания (применять навыки и умения) в профессиональной деятельности. Сущность третьей позиции проявляется в различной деятельности педагога, его информационной культуре, умении использовать информацию, работать с различными источниками, осуществлять поиск и отбор информации и т.д. Таким образом, информационная компетентность рассматривается как умение педагога работать с информацией.

Рассмотрим понятие «информационная компетентность» более углубленно. Термин включает в себя две категории: «информация» и «компетентность», поэтому вначале необходимо рассмотреть каждую категорию, а затем перейти к анализу данного понятия.

Под информацией следует понимать сведения об окружающем мире, включающие в себя объект их преобразования. В свою очередь, компетентность – это наличие знаний и опыта, которые необходимы педагогу в его профессиональной деятельности.

Понятие «информационная компетентность» трактуется как новая грамотность, в составе которой умения педагога, связанные с активной индивидуальной обработкой информации, а также решение проблемных ситуаций посредством использования технологических средств.

В исследованиях ученых дается следующее определение понятию «информационная компетентность»: это совокупность знаний, умений и навыков педагога, а также опыт использования данных знаний в процессе решения задач не только педагогического круга, но и социально-значимого. При этом, говорится и об умении педагога совершенствовать свои знания и опыт в будущей профессиональной деятельности.

С позиции других авторов информационная компетентность представляет собой сложное индивидуальное образование, в основе которого лежит взаимосвязь теоретических и практических умений в сфере инновационных технологий, а также определенный набор личностных качеств.

Проанализируем объективную и субъективную стороны информационной компетентности как одной из ключевых компетентностей педагога начальной школы. Сущность объективной стороны заключается в требованиях, предъявляемых обществом относительно профессиональной деятельности современного педагога. Следовательно, субъективная сторона связана с индивидуальностью педагога, спецификой его деятельности, наличием стремлений к совершенствованию своих знаний, мотивации к формированию информационной компетентности.

Информационная компетентность включает в себя следующие компоненты: когнитивный, технико-технологический, ценностно-мотивационный, рефлексивный и коммуникативный. Рассмотрим каждый компонент более подробно.

Сущность когнитивного компонента состоит в отражении процессов переработки информации с помощью психических процессов. Технико-технологический компонент заключается в понимании педагогом принципов работы технических устройств, их возможностей и ограничений, понимании сущности технологического подхода к реализации педагогической деятельности. Ценностно-мотивационный компонент включает в себя создание условий, способствующих пониманию мира ценностей, также характеризуется степенью мотивации педагога, которая влияет на его отношение к работе. Рефлексивный компонент заключается в осознании собственного уровня саморегуляции личности, при котором жизненная функция самосознания заключается в самоуправлении поведением личности, а также в расширении самосознания, самореализации. Коммуникативный компонент состоит из знаний и понимания применение языков, как естественных, так и формальных, а также иных видов знаковых систем, технических средств коммуникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения (вербальных, невербальных). Таким образом, информационная компетентность многогранное качество педагога, включающее в себя компоненты, необходимые для эффективного формирования данного качества у будущих учителей начальных классов.

Выводы. Проанализировав понятие «информационная компетентность», с позиции психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод о том, что информационная компетентность представляет собой качество лично и является результатом отражения мыслительных процессов, таких как отбор, усвоение и переработка информации в знания, способствующие эффективной деятельности в различных сферах. Информационная компетентность является неотъемлемой составляющей современного педагога.

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абдульхайров Я.А., 11
Абкаилов Р.Л., 109
Аветисян Л.М., 62
Аджиаблаев А.Р., 48
Аджигеряева С.Э., 81
Аджимуллаева О.В., 9

Б

Бабаскина Е.П., 127
Баталова Д.Э., 107
Безносюк Е.В., 30
Белова А.В., 135
Бортничук Д.С., 45
Бурганова Е.Р., 38
Бухарина А.А., 77

В

Видакас Е.А., 75
Власьян Е.А., 42

Г

Габриелян И.И., 101
Гейвич Е.С., 112

Д

Давкуш Н.В., 123
Дементьева К.А., 129

Е

Ерёмин С.Ю., 43

И

Исмаилов А.Ф., 88

К

Каменская И.Б., 69
Каменский А.И., 73
Каменский С.А., 73

Карпенко З. Р., 34
Качарава М.А., 57
Конивец В.В., 131
Кононова Ж.В., 117
Косован Е.В., 13
Кочетков А.В., 110
Красникова Т.В., 6
Куроедова Т.А., 28

Л

Литвин Р.В., 53

М

Мазепа Е. М., 71
Мельник А. А., 55
Можаровская К. А., 32
Молчанова А.А., 8
Мусаелян А.С., 67

Н

Назаренко Н. В., 90
Неженская Т.В., 121
Низовцев Б.А., 97
Норкина Е. Г., 36

О

Овчинников Д.В., 96
Орлова Е.А., 60
Османова Л.А., 26

П

Павловская Н.К., 137
Падун Т.В., 88
Панейкина Ю.Ю., 114
Пашко О.В., 58
Петрова Е.В., 125
Познеева О.В., 23
Помогайло Д. Д., 79
Просолова Т. В., 65

Р

Раскалинос В.Н., 17
Рубцова Н.В., 133

С

Сабуркин О.Д., 105
Свиридченко Ю.С., 85
Селибжан Д.Я., 46
Сигова К.В., 87
Симакова Э.С., 51
Стуга И.О., 64
Суханек В. И., 15

Т

Трофименко А.Г., 40
Туренко Е. Е., 94

У

Ужва А.А., 103

Ф

Фадеев В.И., 19
Фадеева М.В., 4

Х

Хантемирова Л.Р., 99
Хитрова А. В., 49

Ч

Челоусова К. В., 21

Ш

Шахова Е. М., 92
Шевченко А.Н., 83
Шерматова Э. Ш., 120

Э

Эмиралиева Э. Р., 118
Эмир-Аметова Э.Р., 25