

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

СБОРНИК ТЕЗИСОВ УЧАСТНИКОВ

II научной конференции
профессорско-преподавательского состава,
аспирантов, студентов и молодых ученых

«ДНИ НАУКИ КФУ им. В.И. ВЕРНАДСКОГО»

г. Симферополь 2016 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»

Дзюба А.Н.

Пичугин В.С.

Соколенко Б.В.

Шафиева А.Г.

Шостка Н.В.

Под общей редакцией проректора по научной деятельности Федоркина С.И.

II научная конференция профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов и молодых ученых «Дни науки КФУ им. В.И. Вернадского» (Симферополь, 2016), сборник тезисов участников. Симферополь, 2016. Т.9. – 125 с.

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

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

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ МЕТОДИК НАЧАЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

(наименование секции)

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аблаева З.А.

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

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Евпатория

научный руководитель: ст. преподаватель Симакова Э.С.

elichka_2010@mail.ru

Введение. Труд является одним из ведущих факторов всестороннего развития детей. Данное положение исследователи аргументируют тем, что ребенок 3-4 лет начинает хотеть самостоятельности, заявляя «Хочу сам». По мнению Д.Б. Эльконина, два фактора побуждают ребенка дошкольного возраста к трудовой деятельности: тенденция к самостоятельности и интерес ко всему, что касается жизни и труда взрослых. Однако эти стремления дошкольники могут реализовать не только в трудовой, но и в других видах деятельности, поэтому необходимая педагогически целесообразная организация привлечения ребенка к труду.

Цель и задачи исследования. В данной статье будут рассмотрены особенности трудовой деятельности детей дошкольного возраста.

Результаты исследований. С. Русова утверждает, что труд должен пробудить в детской душе больше всего самостоятельного, естественного творчества, дать свободно развиваться цельной гармоничной индивидуальности. Она выделяет такие характерные черты детского труда, как проявление активности ребенка, ее непосредственного сознательного желания (интереса, любопытства к чему-либо). Труд имеет всегда конкретную задачу и реальные следствия (этим он и отличается от игры) и этим он приятен ребенку, который самостоятельно находит средства достижения желаемой цели.

Проблемой детского труда занимались такие западные мыслители как Ф. Рабле, И.Г. Песталотти, Ж.Ж. Руссо, Г. Кершенштейнер, а также отечественные ученые К.Д. Ушинский, С. Русова, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Е. Усова, Я. Неверович.

Сравнительно с трудовой деятельностью взрослых труд детей дошкольного возраста имеет такие особенности:

1. Условность – труд детей еще не связан с общественно значимым результатом, поскольку, как правило, не создает ни материальных, ни культурных ценностей. В то же время он является результативным, а результатом здесь становится не только материальное воплощение трудовой деятельности (выращенное растение, изготовленные игрушки, накрытый стол и т.п.), но и нравственный фактор (ребенок чувствует значимость затраченных усилий).

2. Постепенная выработка способности мотивировать трудовую деятельность. До 5 лет дошкольники еще не способны формулировать мотивы, их привлекает процесс участия в общей взрослым делу так же, как привлекает общая игра. В старшем дошкольном возрасте дети мотивируют свой труд тем, что она им нравится, желанием помочь взрослому, получить

от него позитивную оценку, проверить свои силы (мотив самоутверждения). Появляются у них и общественные мотивы — принести пользу другим людям.

3. Динамическое развитие компонентов трудовой деятельности детей дошкольного возраста. Включаясь в трудовую деятельность, ребенок постепенно начинает осознавать, что любой труд должен преследовать конкретную цель, завершаться определенным результатом. Однако чем меньший ребенок, тем чаще он отвлекается, интересуясь не столько результатом, сколько процессом труда, что часто вызывает повторение одних и тех же действий, отдаляет от цели, превращает труд в игру. Потому взрослые должны помочь ребенку осознать цель своих действий, связь между целью и результатом, научить проектировать трудовой процесс. Даже старшие дошкольники часто планируют работу непосредственно в процессе ее выполнения, что не способствует выработке настойчивости, тщательности, целенаправленности. Учитывая это, взрослые сначала сами планируют работу детей, потом постепенно вовлекают их в планирование, предоставляя им в этом все большей самостоятельности.

4. Воспитательная значимость как наивысшая ценность детского труда. Принимая участие в труде постоянно, ребенок производит в себе самостоятельность, ответственность, привычку к трудовым усилиям, стремление помочь товарищу, инициативность и другие личностные качества. Однако участие ребенка в трудовом процессе без создания педагогом соответствующих условий не только не обеспечивает воспитательного влияния, но и порождает противоположный эффект. Часто негативное отношение детей к труду со следствием неправильного привлечения к ней (труд как наказание, трудовые поручения при отсутствии необходимых для них навыков, недостаточное внимание воспитателя к результату, неправильная оценка усилий).

5. Тесная связь труда малыша с игрой – по утверждению П. Блонского, между игрой и трудом нет большой разницы, поскольку наивысшая форма труда (творческий труд) является подобной к игре, содержит в себе элемент наслаждения от процесса деятельности. К тому же творческий труд часто возникает именно из игры. Однако человеку некуда деться от повседневной работы, к которой у ребенка нет естественного наклона. Осознание ее необходимости приходит в результате определенной подготовки, содержанием которой является сначала игра ребенка, потом – творчество, что развивается в игре и направляет ее к творческому труду. На основе игр, творческого труда формируется привычка к будничной работе, обременительность и монотонность которой облегчаются увлечением ребенка своей деятельностью.

Выводы. Таким образом, и игра, и труд приносят ребенку удовольствие, являются средствами ее самореализации. Сначала ребенок готовится к труду в процессе игры, почти в каждой разновидности которой имеющийся определенный трудовой элемент. Игра дает возможность обнаруживать в игровой форме многообразные трудовые навыки, поскольку одной из основных тем детских игр является труд. Потребность самостоятельно что-то сделать, создать впервые возникает в игре и предопределенная именно ее требованиями (изготовить, например, необходимый игровой атрибут). В то же время у ребенка формируются целенаправленность, волевые качества, самостоятельность, инициативность.

Включение игры в труд детей помогает повысить эффективность ее воспитательного влияния, обеспечить основу для выработки интереса к труду, желанию трудиться. Однако не стоит пытаться превратить в игру любые трудовые задания или как можно раньше отделить труд от игры. Как замечал А. С. Макаренко, несвоевременное отделение игры от труда было бы настоящим насилием над ребенком и вызвало бы у нее сразу отрицательное отношение к трудовому усилию и еще более сильное стремление к игре. Ребенка следует постепенно готовить к осознанию того, что ее трудовые поручения, какими бы простыми или сложными они не были, являются обязательными. Это особенно важно относительно детей младшего дошкольного возраста, которым свойственны неустойчивые мотивы поведения, игровое отношение к труду которых следует направлять на то, чтобы трудовой процесс не превращался в игровой. В то же время полностью уместное использование в игре старших

дошкольников результатов их труда (сшитого кукольного платяца, смастеренного челнока и др.).

Одним из компонентов готовности ребенка к трудовой деятельности является привлекательность труда. Этот своеобразный психологический механизм формируется во время осознания ребенком того, что в процессе труда он способен достичь конкретного результата, который приносит радость дошкольнику и тем, кто болеет за его успехи. Надеяться на формирование этого психологического механизма в процессе игры, насыщенной элементами труда, нецелесообразно. Таким образом, с одной стороны в старшем дошкольном возрасте необходимо обеспечить тесную взаимосвязь детского труда с игрой, использование во время организации труда игровых приемов, создание игровых ситуаций, но в то же время не превращать каждое трудовое действие и поручение в игру, воспитывать у детей отношение к труду как к обязанности.

УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Бешкова Д.В.

*студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатории (РФ)*

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

Введение. Благодаря тому, что в последние десятилетия появились и апробированы инновационные направления в различных образовательных областях, современное дошкольное образование качественно изменилось. В рамках педагогической системы экологическое образование занимает одно из приоритетных мест и имеет важное воспитательное значение. Исходя из этого, обновление дошкольного образования потребовало и кардинальных изменений профессионального имиджа педагога, его внутренней позиции, а так же ценностно-смыслового определения воспитателя как необходимого условия для восприятия и продуцирования новых педагогических идей, в том числе и в области дошкольного экологического образования.

В 1980-х годах, в период коренных изменений в системе советского образования, начало складываться понимание универсальной значимости экологического воспитания. Российскими учеными педагогами И.Д. Зверевым, Б.Т. Лихачевым, И.Т. Суравегиной, и др. были сформулированы и в дальнейшем проанализированы его основные принципы. За последние годы выполнены следующие исследования: о подготовке студентов педвузов к экологическому воспитанию дошкольников (А.В. Керимова); о развитии экологической культуры у студентов педагогического колледжа (Т.Г. Табукашвили). Однако в данной области остаётся ещё много спорных моментов, не решены некоторые практические вопросы, не выяснены последствия различных подходов в выделенной сфере воспитания. В частности, недостаточно определены и разграничены критерии и содержание профессиональной готовности воспитателя к эколого-педагогической деятельности; недостаточно понимается поэтапный процесс формирования изучаемой готовности в условиях средних специальных учебных заведений, несмотря на то, что потребность в этом доказана в теории и на практике.

Цель исследования: определить особенности подготовки будущих воспитателей ДОО к экологическому развитию дошкольников.

Результаты исследования. А.В. Керимова отмечает, что экологическое образование пронизывает все звенья образовательной системы России. Экологическая природа

дошкольного обучения, воспитания и развития является базисом экологической подготовки будущих воспитателей для работы в дошкольных образовательных учреждениях.

Экологическое образование дошкольников, безусловно, является предпосылкой (во всех смыслах) экологической подготовки, а следовательно, напрямую требует серьезной готовности педагогов и студентов – будущих педагогов ДОО к такой работе. Экологическая подготовка педагогов ДОО в системе педвузовского образования, по мнению Н.В. Кривошёковой, должна рассматриваться в двух аспектах:

- с учетом «этапной» специфики самого педвузовского обучения, воспитания и целенаправленного профессионально-личностного развития, которые складываются в единый процесс педвузовского образования, подготовки педагога и результат этого процесса в виде готовности к будущей педагогической деятельности;

- готовность должна быть ориентирована на эффективную реализацию единства обучения, воспитания и развития дошкольников – на основе экологического обеспечения дошкольного образования.

Условиями эффективного функционирования системы подготовки будущих воспитателей к экологическому развитию дошкольников, по мнению Е.В. Гончаровой, являются:

1) «Объективные (внешние):

- направленность на социальный заказ общества высшей школе и дошкольному учреждению в аспекте исследуемой проблемы;
- направленность на совершенствование учебно-воспитательного процесса в высшей школе;
- обновление процесса подготовки будущих воспитателей к экологическому развитию дошкольников.

2) Субъективные (внутренние):

- эмоционально-ценностное отношение обучаемого (студента) к экологическому развитию дошкольников;
- способность будущих воспитателей к рефлексивной деятельности;
- понимание глобальной значимости экологических проблем.

3) Организационно-методические:

- содержание курсов в высшей школе должно быть построено в соответствии с компонентами готовности будущих воспитателей к формированию экологической грамотности дошкольников;
- методическая подготовка должна быть построена в соответствии с личностно-ориентированной моделью экологического образования».

Следующим необходимым направлением подготовки воспитателей к осуществлению процесса экологического развития дошкольников является воспитание у них потребности к оптимальному и сознательному взаимодействию с окружающей средой. По мнению А.В. Бондарчука, развитие потребности у воспитателей дошкольных учреждений осуществлять экологическое развитие детей, учить их оптимально взаимодействовать с окружающей природной средой, стоят в ряду приоритетных задач современного экологического образования, и без данного условия подготовка специалиста невозможна.

Такое формирование разносторонней готовности будущих педагогов дошкольных учреждений, нацеленное на экологическое развитие детей дошкольного возраста, должно быть комплексным и способным сформировать экологическую компетентность будущего воспитателя.

Выводы. Таким образом, основные тенденции в формировании экологической культуры будущих специалистов дошкольного образования представлены гуманистической направленностью педагогического процесса; творческой самореализацией, отражающей зависимость формирования компетентности от степени развития профессиональной свободы и ответственности личности за свои действия.

ИНСЦЕНИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бодюл А. В.

*студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Евпатория (РФ)*

Научный руководитель: к. п. н., доцент Шпиталевская Г. Р.

Введение. Во все времена общество нуждалось в творческих, инициативных людях, которые определяли прогресс цивилизации, создавая что-то новое. Творческий потенциал помогает раскрыть человеку что-то необычное в обычных явлениях. Именно сегодня перед образовательным процессом ставится задача воспитания творческой личности, начиная уже с начальной школы. Творческая активность ребенка развивается в процессе деятельности, имеющей творческий характер, которая помогает обучающимся познавать и удивляться, находить решение в различных нестандартных ситуациях. Поэтому сегодня в педагогической науке и практике идет интенсивный поиск новых, нестандартных форм, способов и приемов обучения.

Основными известными учеными, чьи работы направлены на изучение творческих способностей у младших школьников, являются: Ш.А. Амонашвили, В.А. Бухвалов, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, С.И. Медник, А.А. Плигин, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и другие.

Цель исследования – влияние инсценирования на организацию творческой деятельности младших школьников на уроках литературного чтения.

Результаты исследования. Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для развития творческого потенциала личности. Некоторые психологи утверждают, что развивать творческое начало в детях следует как можно раньше, иначе оно может угаснуть. Следовательно, необходимо обратить особое внимание на деятельность по развитию творческих способностей младших школьников с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Для того чтобы развить творческую личность ребенка, педагогам необходимо использование такого эффективного средства воспитания как художественное творчество, особое место в котором занимает театр. Благодаря инсценированию реализуется педагогический принцип как «учить играя», который знаком детям еще с детского сада. В начальной школе задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку выявить и развить его способности. Именно учитель должен вовремя увидеть потенциал ребенка и в дальнейшем способствовать плодотворному развитию способностей. Уже в начальной школе можно встретить таких учащихся, которых не удовлетворяет работа со школьным учебником, они читают специальную литературу, ищут ответы на свои вопросы в различных областях знаний. У таких учащихся отличная память, высокий уровень мышления и интеллекта, хорошо развитая речь, большой словарный запас.

Чтобы развить творческую активность детей на уроках литературного чтения, предлагаются разнообразные задания: головоломки, кроссворды, ребусы, конкурсы, шутки, викторины и т.д. Такого рода задания помогают детям раскрыть и активизировать свои способности, развить сообразительность, активность, мышление, инициативность. Однако важно, чтобы на уроках все учащиеся включались в деятельность, чтобы ни один из них не был пассивным слушателем. Наиболее эффективным средством развития творческих способностей является инсценирование художественных произведений.

Инсценирование – это постановка на сцене произведения, передача событий и действий в драматической форме. Инсценирование на уроках коротких художественных произведений, эпизодов, сказок, стихотворений побуждает учащихся к осмыслению и собственной

интерпретации литературного образа, порождает воображение и сопереживание, побуждает к более внимательному прочтению художественного текста. При инсценировании художественных произведений дети учатся оценивать свои действия и деятельность одноклассников. С помощью коллективной оценки вступают в учебные диалоги, учатся анализировать проделанную работу других ребят, вполне заслуженно оценивают происходящее, а также, что очень важно, правильно реагируют на критику сверстников. Для детей младшего школьного возраста рекомендуется инсценировать те художественные произведения, в которых особое место занимает диалог и обстановка сравнительно проста. Также можно инсценировать не весь текст, а отдельно взятый эпизод. Начинать эту работу рекомендуют уже с периода обучения грамоте, постоянно опираясь на иллюстрации азбуки, копирование того, что на них изображено, а также необходимо постепенно давать детям понятия о жесте, группировке, характере, выразительной позе действующих персонажей. Когда дети сочиняют или импровизируют, «инсценируют готовый литературный материал», драматическая форма литературного воображения открывает «устное словесное творчество».

Для становления личности младшего школьника необходима хорошо развитая речь, так как речь – это, прежде всего, понимание самого себя, общение с самим собой. При инсценировании художественных произведений дети знакомятся с новыми словами и терминами, тем самым обогащают свой словарный запас. Безусловно, важно, чтобы дети не только понимали значение и смысл этих слов, но также умели употреблять их в своей речи, произносить и писать. Замечено, что в благоприятной среде развитие речи протекает более успешно и плодотворно. Для детей этой средой является семья, класс, школа, взрослые и друзья, с которыми общается ребенок. Благоприятная среда для ребенка – это то место, где проявляется коллективное творчество, где возникают интеллектуальные потребности, а также определяется стремление к высокой культуре речи.

Учащиеся начальных классов обладают таким потенциалом, который активно проявляется в формах эмоциональной отзывчивости на яркие впечатления. Дети легко способны перевоплощаться, самостоятельно создавать образы и передавать характер героев художественных произведений.

Выводы. Таким образом, инсценирование художественных произведений в младшем школьном возрасте благоприятно влияет на развитие творческих способностей обучающихся. Для формирования творческих способностей у младших школьников необходимо включать в уроки различные средства и методы, которые способствуют раскрытию у учащихся таких важных навыков, как коллективизм, общительность, инициативность, уверенность в собственных силах.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Колоскова Т.В.

*студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатории (РФ)*

Научный руководитель: к. п. н., доцент Шпиталевская Г. Р.

Введение. Внеклассная работа составляет органическую часть жизни начальной школы и представляет собой систему организованных и целенаправленных занятий, которые помогают детям успешно учиться, вырабатывают у младших школьников навыки общественно полезного труда, сознательную дисциплину, коллективизм, способствуют нравственному, умственному, физическому воспитанию обучающихся, удовлетворяют их культурные запросы и направляют активность в русло полезной деятельности. Главными

задачами внеклассной работы является углубление общенаучных и специальных знаний, развитие мировоззрения учащихся, выявление различных творческих способностей и содействие их всестороннему развитию, воспитание у школьников самостоятельности и инициативы, выработки навыков самообразования, подготовки к будущей практической деятельности.

Цель исследования: охарактеризовать влияние внеклассной работы на формирование самостоятельности детей младшего школьного возраста.

Результаты исследований. Внеклассная работа – это организованная на добровольных началах деятельность обучающихся, направленная на расширение и углубление их знаний, умений и навыков, развитие самостоятельности, творческих способностей, интереса к изучаемому (Б.В. Куприянов). Эта деятельность базируется на интересе и желании детей ее выполнять, поэтому она необязательна для всех обучающихся класса.

Самым главным условием организации, подчёркивает М.М. Анцибор, внеклассной работы является руководящая роль учителя. Задача учителя состоит в том, чтобы формировать у детей устойчивый интерес к самостоятельной деятельности, увлечение различными исследованиями. Чтобы заинтересовать младших школьников, учитель должен в совершенстве знать предмет работы и быть готовым ответить на любой вопрос обучающегося.

Усвоенные при проведении внеурочных мероприятий универсальные учебные действия, знания, умения и навыки являются органической частью всестороннего развития личности, формирование которой может быть обеспечено только системой деятельности младших школьников, широко разветвленной по различным видам и направлениям. Школа обеспечивает воспитаннику широкий выбор занятий в кружках, секциях под руководством квалифицированных специалистов. Эффективность внеклассной работы обеспечивается также рациональным использованием учебного и внеурочного времени как учеников, так и педагогов, самостоятельностью, инициативностью, активностью детей, совершенствованием форм и методов работы во внеурочное время, обучением школьников научной организации труда. Изменение видов деятельности, организационных форм, переход от обязательных групповых к индивидуальным, свободно избранным занятиям, от кратковременных – к длительным, порой многолетним увлечениям способствуют формированию многогранной личности, обеспечивают широкий диапазон его интересов, богатую духовность.

Все формы внеклассной работы составляют педагогическую систему воспитания и способствуют углублению и расширению знаний и интересов обучающихся. В начальных классах много места занимают игры: дидактические, социальные, бытовые, творческие, которые проводятся в часы досуга, в перерывах, во время различных пауз (М.М. Анцибор).

Изучение организации и содержания воспитательной работы во внеклассной работе, обобщение их опыта позволили выделить важнейшие специфические особенности, обосновать основные психолого-педагогические условия организации внеклассной работы.

Для правильной организации внеурочной работы особенно необходимо изучение проблем эмоционального состояния педагогов и учеников, партнерских взаимоотношений между ними. В результате в школе формируются этико-педагогические традиции, устанавливаются партнерские отношения педагогов и младших школьников и доброжелательные отношения между самими учащимися.

Воспитание у младших школьников самостоятельности проходит более успешно в условиях совместной деятельности ребенка и взрослого, когда проводится специальная работа для включения речевого общения в самостоятельную деятельность младших школьников; формирование «внутреннего плана действий». Педагог вместе с детьми планирует будущую совместную деятельность: распределяет поручения, определяет порядок действий, обязанности каждого воспитанника, конечные и промежуточные звенья его деятельности. При этом советуется с ними и охотно принимает любые их предложения, а во время игр, выполнение поручений иногда напоминает им намеченный порядок действий. После выполнения деятельности учитель разговаривает с каждым ребенком, спрашивает, во

что играл, что делал, что больше всего понравилось. По окончании внеклассной работы учитель устраивает беседы о прошедшем дне. Дети вспоминают, чем они занимались сегодня: какие были уроки, занятия в кружках, экскурсии; кто приходил в группу, чем занимались, во что играли (М.Е. Бершадский). По мнению педагогов, такой «устный дневник» дисциплинирует детей, развивает память, внимание, самосознание. Чтобы воспитать самостоятельность младших школьников, жизнь детей нужно насыщать событиями, обогащать новыми впечатлениями: устраивать концерты, в которых они сами участвуют, инсценировать сказки, организовывать новые игры, в которых много правил, то есть организовывать коллективные дела на основе самоуправления. Дети не должны выступать пассивными участниками событий, а проживать события активно, ждать их и готовиться к ним.

Анализ внеклассной воспитательной работы младших школьников с точки зрения воспитания у них самостоятельности, позволил сделать следующие выводы:

- на практике внеурочная деятельность не всегда является условием и средством формирования всесторонне развитой личности, она имеет тенденцию превращаться в самоцель, систему мероприятий, инициаторами и организаторами которых часто выступают взрослые.

- содержание внеурочной деятельности не всегда отражает их жизнедеятельность, а в большинстве случаев имеет общий, повторяющийся ежегодно характер и в силу этого присущую ему тенденцию к формализму. Не предоставляется должного внимания усвоению учащимися общественно необходимого опыта, выполнению запросов общественного заказчика.

- во внеклассной работе преобладают формальные мероприятия, воспитательное воздействие которых на развитие самостоятельности учащихся часто незначительное.

- во внеурочной деятельности наблюдаются противоречия между необходимостью воспитания самостоятельности учащихся и реальностью ее осуществления; между практической готовностью воспитанников к участию в внеурочных делах, мероприятиях и их психологической неподготовленности к реализации общественно необходимого содержания внеурочной деятельности; стремлением младшего школьника к самостоятельности и ограниченных возрастных особенностей; стремлением ребенка к самостоятельной деятельности и недостаточной подготовленностью к ней.

Выводы. В практике организации внеклассной работы в начальной школе недостаточно используются возможности самой сущности внеклассной деятельности: добровольный, сознательный выбор обучающихся средств внеурочной деятельности, возможность сотрудничества, самореализации, самоутверждения, развития общественных связей и социогенных потребностей воспитанников. Внеклассная работа выступает эффективным средством самостоятельности младших школьников, когда данная деятельность изменяется, согласовывается с желаниями и потребностями детей, устраиваются внеурочные дела, мероприятия совместно всеми участниками образовательного процесса.

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Кононова Ж.В.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

г. Евпатории (РФ)

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

Введение. Человеческое влияние на природную среду с каждым годом становится все более ощутимым и во многих случаях его действие преувеличивает значение природных изменений. Множество локальных антропогенных воздействий различной интенсивности, воздействуя на круговорот природных процессов, приводящих к глобальным изменениям на планете. Вместе с тем опыт многих стран (Канады, Японии, Швеции и других) свидетельствует о возможности улучшить состояние окружающей среды в отдельном регионе, что также положительно влияет на глобальные процессы.

Современный этап взаимоотношений общества и природы характеризуется как период обострения между ними глобальных противоречий (В.И. Вернадский, И.П. Герасимов, И.Б. Новик, Е.К. Федоров). Кризисные ситуации во взаимоотношениях между обществом и природой является следствием нарушения человеком законов природы. В связи с этим проблема охраны окружающей среды приобрела мировое значение, доказательством чего является тот факт, что много международных организаций, в том числе и ЮНЕСКО, посвящают ей специальные исследования, помогающие раскрыть в той или иной степени многоаспектные вопросы охраны природы и бережного к ней отношения.

Поэтому проблема «человек – окружающая среда» рассматривается на современном этапе не только как естественно-историческая, биологическая, но и философская, политическая, социальная и педагогическая проблема. Роль человека в современном обществе заключается не только в том, чтобы в процессе производственных отношений не мешать природе поддерживать свое равновесие, но и в том, чтобы оказать ей необходимую помощь.

Цель исследования. Рассмотреть особенности развития экологической культуры детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения.

Результаты исследования. Роль образования в формировании экологической культуры трудно переоценить. Как отметил известный итальянский эколог А. Траверсо, «По мере того, как наше понимание взаимоотношений человека и проблем окружающей среды углубляется, основные принципы образования в области окружающей среды, если они правильно произведены, могут вполне стать тем ядром, вокруг которого будет формироваться будущая стратегия общественного образования, она сформирует граждан мира с новым мировоззрением, с новыми настроениями, которые больше будут отвечать потребностям человечества и природы».

Человек, общаясь с природой, воспитывается духовно, поскольку природа является сильным фактором развития личности. В разное время на это указывали как великие педагоги (К.Д. Ушинский, Я.М. Водовозова, Е.И. Тихеева) так и наши современные педагоги и исследователи. В.А. Сухомлинский говорил, отмечая роль природы: «Думается, что школа будущего должна как можно больше использовать для гармоничного развития человека все, что дает природа и что может сделать человек для того, чтобы природа служила ей. Уже только за это мы должны беречь и пополнять уже существующие богатства».

Исследуя состояние экологического воспитания в дошкольном учреждении и школе, следует отметить: в основном все они направлены на интеллектуальное развитие ребенка и в меньшей степени затрагивают его эмоционально-нравственную сферу, тогда как эффективность экологического воспитания заключается в тесной связи интеллектуального и эмоционального (А.М. Захлебный, И.Д. Зверев). К.Д. Ушинский рассматривал вопрос о

нравственном воспитании как проблему научной педагогики и впервые подвел под нее естественно-научную и психологическую базу.

Экологическая культура как качество личности формируется в системе непрерывного экологического воспитания, основными составляющими, которые имеют существенное влияние на ребенка в период его дошкольного развития являются: семья, дошкольные учреждения, средства массовой информации.

Педагог должен стать для своих воспитанников не только носителем знаний, но и образцом для подражания. Следовательно, важно так организовать деятельность детей, чтобы через самостоятельные открытия, решения проблемных задач, разнообразные действия с природными объектами они одновременно овладевали новыми знаниями, умениями и навыками их самостоятельного приобретения. Последнее тесно связано с практическими преобразованиями объектов природы, которые приобретают характер экспериментирования, несложной поисково-исследовательской деятельности.

Благодаря такому познанию природы под руководством педагога осуществляется достаточно глубокая самостоятельная деятельность детей с объектами и явлениями, происходящими из разноплановый анализ, сравнение, сопоставление и прочее.

Выводы. Важно, чтобы педагог постоянно опирался на моральную и интеллектуальную восприимчивость своих воспитанников, что характеризуется в этом возрасте активностью таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление, а также ярко эмоциональным отношением к познавательного объекта, явления.

РАБОТА НАД ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Король А.В.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования

Евпаторийского института социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Евпатория (РФ)

научный руководитель: к. п. н., доцент Шпиталевская Г. Р.

Введение. Проблема развития творческих способностей личности является одной из центральных в педагогике, поскольку прогресс общества – это путь творческого роста, преодоления стереотипов и выработки новых, нестандартных, часто неожиданных решений, оригинальных подходов и путей их воплощения. Идея формирования человека-исследователя, способного к творческому мышлению, самостоятельному поиску путей решения актуальных проблем, стала доминантной в современном образовании.

Исследуемая проблема достаточно широко рассмотрена в психологической и педагогической литературе. Идеи практической психологии и диагностики творчества изложены в работах Л. С. Выготского, Р. М. Грановской, Ю. С. Крыжанской, Т. Д. Марцинковской, Б. М. Теплова, Дж. Роджерса. Развитие творческих способностей на уроках русского языка и литературного чтения исследовали И. П. Подласый, Н. И. Политова, М. С. Соловейчик, Л. Ю. Субботина, Н. Ф. Талызина, Г. А. Цукерман и др.

По мнению С.Рубинштейна, творческие способности – это интегрированное качество личности, которую нужно целенаправленно формировать (развивать) в процессе обучения. Н.Н. Поддьяков отмечал, что в детском возрасте творчество следует понимать как механизм развития разнообразных деятельности ребенка, накопления опыта и личностного роста. Л.С. Выготский считал, что основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе творчества.

Цель и задачи исследования: охарактеризовать возможности работы над текстом как средством развития творческих способностей младших школьников во внеклассной работе по русскому языку.

Результаты исследования. Методику развития творческих способностей младших школьников в работе над текстами разных типов было направлено на обеспечение: практического усвоения норм в процессе восприятия-понимания, анализа, выработки текстов разных типов и стилей; положительного эмоционального сопровождения в работе над творческими упражнениями; расширение личностного опыта творческой деятельности младших школьников. С учетом возрастных особенностей учащихся и требований действующей программы были подобраны тексты художественного, научного, разговорного, делового (отдельные образцы) стилей, разработаны творческие упражнения на основе текстов разных типов, которые использовались во внеклассной работе по русскому языку.

Целью выполнения творческих упражнений в четвертом классе было систематизировать сведения по различным разделам языка, обобщить и закрепить наработанное в предыдущих классах, а также активизировать учащихся к индивидуальному речетворчеству, поощрить к созданию собственных языковых продуктов. Словесное рисование и иллюстрирование прослушанного текста, творческий пересказ услышанного, инсценировки, дополнения и создание стихотворных и прозаических произведений, изменение текстов, сочинение сказок, небылиц, произведений-миниатюр и связных высказываний на заданную или выбранную тему, стихов, считалок, загадок и т.п. дают возможность совершенствовать умение воспринимать текст с одного прослушивания, понимать его содержание, выражать свое мнение, связать прослушанное со своим жизненным опытом. Перечисленные упражнения формируют умение самостоятельно составлять связное высказывание, дополнять текст на основе личного жизненного опыта, вносить некоторые изменения в текст; видеть то, что нуждается в доработке; умение оценивать составленные диалог или монолог; соблюдать правила речевого этикета.

Формирование у младших школьников умений и навыков пользоваться языковыми средствами в процессе восприятия, понимания и продуцирования текстов устной и письменной форм является ведущей целью обучения родному языку, как на уроках, так и во внеурочное время. Среди педагогических условий развития творческого речевого самовыражения учащихся назовем максимальную речевую активность детей в работе с текстом; погружение школьников в содержание художественного текста; наличие положительных эмоций при составлении творческих рассказов; создание ситуации успеха в речевой игровой деятельности учащихся; стимулирование творческого самовыражения и творческой инициативы младших школьников в речевых и игровых ситуациях и др.

Для осуществления экспериментального обучения все задачи были условно разделены на следующие группы: задачи, которые способствуют эмоциональному восприятию детьми поэтических и прозаических произведений, произведений искусства; задачи, в основе которых лежит использование приема эмпатии; задания для развития творческого воображения средствами слова; задачи, способствующие обогащению словарного запаса детей; творческие виды деятельности на основе прочитанного (прослушанного) текста.

Составление текста-рассуждения на основе прочитанного текста этического содержания с осложненным заданием; составление произведения по определенной теме с использованием цитат, подбором пословиц и фразеологических оборотов и других примеров народной мудрости позволяет учащимся выразить и доказать собственное мнение.

Творческие задания касались также написания письма герою произведения; высказывания ему сочувствия и советов; продолжение стиха собственными строками; составление диалога и толкового словаря к прочитанному и др.

Одной из задач исследования была экспериментальная проверка эффективности предложенной методики развития творческих способностей младших школьников во внеклассной работе по русскому языку. Ставили целью сравнить результаты работы экспериментального и контрольного класса, которые отличались организацией и

содержанием учебного процесса. После завершения периода экспериментального исследования обучающимся этих двух классов предлагались творческие задания, с помощью которых определялся уровень сформированности их творческих способностей, исследовалось речевое развитие. Проверка эффективности проведенной работы осуществлялась на основе сравнения продуктов творческой деятельности учащихся, полученных в экспериментальном и контрольном классах.

Подбирая тему, которая была бы адекватной требованиям эксперимента, учитывали: доступность ее для говорящих определенной возрастной категории; ее соответствие интересам детей; вариативность в реализации. Подобранные темы высказываний пробуждали творческое воображение учащихся, поскольку для их раскрытия собственного жизненного опыта детей было недостаточно.

Творческие работы детей анализировались в соответствии с определенными критериями и показателями лингвокреативности: наличие вымышленного сюжета и героев; оригинальный характер действий героев; полнота и глубина раскрытия темы; последовательность изложения текста, его тематическое единство; достаточный объем; насыщенность текста синтаксическими конструкциями; выразительность речи действующих лиц; разветвленность синонимических и антонимических рядов; специальные изобразительные языковые средства – эпитеты, сравнения, поэтичность; эмоциональная экспрессивность высказывания; интонационная выразительность. Наличие в текстах показателей креативности, наряду с общим эстетическим впечатлением, которое производит текст на читателя (слушателя), и служили основой условного выделения уровней развития творческих способностей учащихся в работе над текстом: высокий, достаточный, средний, низкий.

Результаты исследований показали, что существенные различия в количественных и качественных показателях уровней развития творческих способностей учащихся экспериментального и контрольного классов подтвердили эффективность разработанной методики, целесообразность ее применения в практике начальной школы.

Выводы. Формирование творческой личности возможно при условии внедрения таких новаций, как применение психолого-педагогических технологий, обеспечивающих самостоятельную активность учащихся в процессе учебной, речевой, художественной и других видов деятельности; системность работы с учащимися в условиях творчески развивающей среды.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Кочуганова М.М.

*студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатории (РФ)*

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

Введение. В настоящее время осуществляется поиск действенных путей по воспитанию и развитию творческой, энергичной личности, которая будет способна реализовать свой творческий потенциал и исследовательскую активность в разных видах деятельности. Базовые основы такой личности формируются уже в дошкольном возрасте. Дошкольный возраст это тот период, когда формируются предпосылки развития исследовательской активности и познавательных интересов детей.

В связи с изменением цели образования и соответствующим смещением акцентов с приоритетов формирования знаний, умений, навыков на доминирование компетентностного

подхода остро встает необходимость создания оптимальных условий развития обозначенных качеств, начиная с младшего дошкольного возраста. Усвоение ребенком представлений о взаимосвязи природы и человека имеет особое значение для его всестороннего развития, которое основывается на овладении средствами практической взаимосвязи с окружающей средой и обеспечивает установление мировоззрения дошкольников, развитие его ценностных ориентаций. Психологами доказано, что у детей первых четырех лет мышление наглядно-действенное, именно поэтому педагогический процесс в дошкольном учреждении должен строиться на практических и наглядных методах. Важную роль в этом играет научно-познавательная деятельность дошкольников. Развитие личности зависит от уровня бескорыстной любознательности, от желания познавать новое, основы которого закладываются еще в младшем дошкольном возрасте.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия процесса развития исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в экспериментировании.

Результаты исследования. В концепции модернизации Российского образования одним из главных направлений является интеллектуальное развитие подрастающего поколения. В законе РФ «Об образовании» указывается на то, чтобы каждый «ребёнок вырос не только сознательным членом общества, не только здоровым и крепким человеком, но и инициативным, думающим, способным на творческий подход к любому делу». В современных дошкольных образовательных программах отражено содержание детского экспериментирования («Детство», «Развитие», «Наш дом – природа», «Детское экспериментирование», «Ребенок в мире поиска»).

Особую остроту этот вопрос приобретает в аспекте познавательного развития детей дошкольного возраста, формирование познавательной активности, развития их познавательных интересов, поисковой активности и др. Действительно, процесс познания сложный и глубоко индивидуальный. Стремление к познанию всегда было неотъемлемой и существенной характеристикой человеческой личности. Именно исследовательская активность стимулирует интеллектуальное развитие ребенка, совершенствует ориентацию в реальной жизни, способствует формированию мировоззрения, способствует совершенствованию профессиональной подготовки педагогов. Участие дошкольников в поисково-исследовательской деятельности способствует формированию у них реалистических представлений о причинно-следственных связях в природе. Дети могут связывать познавательные задачи, которые возникают в процессе игр, труда и наблюдений в предметном окружении.

Воспитателю следует организовывать деятельность детей таким образом, чтобы они постоянно узнавали признаки и свойства предметов, сравнивали их между собой. Планируя работу, необходимо учитывать два типа исследовательской деятельности: самостоятельное экспериментирование, когда инициатором является сам ребенок, и специально организованные воспитателем опыты.

С целью создания развивающего жизненного пространства необходимо самостоятельно создавать очаг «исследовательской деятельности» и объединять его с природным очагом.

Учебно-исследовательская деятельность проводится в отдельной системе.

Первый этап – подготовка детей к исследовательской деятельности. Выявляются знания детей об определенных объектах и природных явлениях и создается атмосфера заинтересованности. Готовя детей к исследовательской деятельности в природе необходимо сформулировать вопросы, рассказать интересный рассказ или прочитать художественное произведение.

Второй этап – начало опыта: обсуждение условий и выдвижения предположений: «Я читала, дети, что деревья не замерзают потому, что в их соке много сахара. Давайте поставим на мороз два стаканчика: в одном будет простая вода, а во втором – с сахаром. Как вы думаете, в каком стакане вода быстрее замерзнет?»

Третий этап – ход опыта. Наблюдения детей за ходом опыта, обмен мнениями.

Четвертый этап – заключительный: обсуждаем полученный результат и делаем определенные выводы.

Очень важным является этап проверки гипотезы. Чтобы уберечься от неправильных средств и способов, воспитатель должен логически правильно продумать свою деятельность и деятельность детей, методично ее обеспечить, определить последовательность этапов работы, способы поэтапной фиксации результатов и вспомогательные средства и материалы, то есть планирование работы воспитателя должно полностью подчиняться единой цели – обоснованному переходу теоретических представлений на уровень обобщенных и систематизированных знаний.

Для усвоения объема знаний, необходима активная организация познавательной и практической деятельности детей. Формируя систему знаний о природе, нужно выбирать из программы то содержание знаний, которые возможно усвоить методом исследовательской деятельности. Также создаю жизненных ситуации способствует формированию у детей умений решать познавательные задачи. В процессе анализа предложенных ситуаций у детей возникает необходимость соотнести приобретенные знания с тем, что они непосредственно воспринимают. Осознание проблемной ситуации заканчивается постановкой познавательной задачи – «Что происходит и почему так происходит?».

Заключительным этапом исследовательской деятельности является формирование выводов. На основе анализа уже имеющихся результатов наблюдений, опытов, моделирования детей подводят к самостоятельному формулированию выводов.

Развернутую исследовательскую деятельность используют при ознакомлении с природой детей старшего дошкольного возраста. Потому что они имеют практический опыт и определенные знания, уже собрали своеобразные открытия, которые вызывают много эмоций. Старшие дошкольники уже делают собственные осознанные выводы.

Выводы. Систематическое использование приемов в исследовательской деятельности приводит к тому, что она является способом самостоятельной познавательной деятельности ребенка. Под влиянием исследовательской деятельности у детей развиваются элементы самостоятельного творческого мышления. Радость самостоятельных открытий развивает и закрепляет интерес к природе.

РОЛЬ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кучер К.А.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Евпатория (РФ)

Научный руководитель: к. п. н., доцент Шпиталевская Г. Р.

Введение. Проблема взаимодействия семьи и школы в процессе формирования умений речевого этикета младших школьников приобретает в современных условиях большую активность. Это обусловлено тем, что современному школьнику и обществу все больше навязывается неэтичное и ошибочное представление о речевом этикете, а чаще всего с этим учащиеся встречаются при общении с друзьями в сети Интернет. Именно поэтому тема статьи является актуальной.

Современному человеку необходимо уметь свободно общаться с окружающими людьми, устанавливать контакт с собеседником, доверительные отношения с людьми, решать свои коммуникативные задачи в различных ситуациях общения. Вопросы, связанные с проблемой развития навыков речевого этикета младших школьников, начали находить отражение в исследованиях методистов сравнительно недавно и характеризуются своей

недостаточной разработанностью. По определению А.Н. Васильевой, под речевым этикетом понимают «правила должного речевого поведения, основанные на нормах морали, национально-культурных традициях». Существуют группы речевых этикетных формул: языковые формулы приветствия, прощания, обращения, извинения, речевые клише для поздравления, выражения просьбы, благодарности, выражения сочувствия и т.д.

Речевой этикет в широком смысле был исследован многими учеными: А.А. Акишиной, Б.Н. Головиной, В.В. Пановым, Л.В. Успенским, Н.И. Формановской. В узком смысле слова проблемой речевого этикета в начальной школе занималось не так много авторов, из них: Н.А. Крупина, М.И. Лисина, В.А. Матвеев, Н.А. Петрова.

Цель статьи – раскрыть роль семьи и школы по формированию речевого этикета младших школьников.

Результаты исследования. Использование навыков речевого этикета подразумевает уместное употребление речевых формул в устной и письменной речи в различных ситуациях общения, где также оказывается необходимым учитывать социальный статус человека, его пол, возраст, национальные особенности, характер отношений между собеседниками.

Формирование полноценного навыка речевого этикета необходимо начинать еще в начальной школе. Работа в данном направлении должна вестись систематически и целенаправленно. Исходя из этого, утверждаем, что именно целенаправленное воздействие и школы, и семьи будет наиболее эффективным методом формирования умений речевого этикета у обучающихся.

К базовым коммуникативным умениям, как считает М.С. Соловейчик, относятся умения, отражающие содержательную суть общения в типичных этикетных ситуациях: приветствия, прощания, обращения, просьбы, благодарности, совета и т.д. Они составляют основу речевого этикета, овладение ими позволяет человеку чувствовать себя более уверенно, не испытывать неловкости в различных коммуникативных ситуациях. Речевой этикет помогает проявлять доброжелательность по отношению к собеседнику. Незнание же правил речевого этикетного общения затрудняет процесс коммуникации. Не случайно, по мнению известных российских педагогов, методистов, исследователей В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, именно знания речевого этикета являются фундаментом, основой для дальнейшего формирования речевой культуры младших школьников.

В настоящее время у современных школьников наблюдается несоблюдение норм речевого поведения. Низкий уровень культуры речевого поведения приводит также к снижению общей культуры ребёнка.

Таким образом, можно сделать вывод, что повышение культуры поведения и общения детей является важнейшей педагогической задачей, и лучший способ воспитания у детей нормативного речевого поведения – это создание необходимой речевой среды, поддержание атмосферы уважения и доброжелательности.

В плане развития речевого этикета младший школьный возраст является наиболее сензитивным, – пишет известный языковед Л.А. Введенская. Дети 6-10 лет отличаются особой восприимчивостью ко всему, что их окружает, поэтому они легко запоминают любые модели поведения. Исходя из этого, моделирования речевых ситуаций должны проводиться не только педагогом в школе, но и родителями дома. Для проведения определенных занятий необходимо присутствие родителей. Большую пользу детям и родителям принесут совместные занятия по семейному этикету. Могут присутствовать бабушки и дедушки. Посещение детских занятий дает родителям направление в их индивидуальной работе с ребенком, и она будет носить свой характер, отличный от работы учителя, но единство подходов и требований к ребенку при этом сохранится. Формируются элементарные представления об основах этикета, четкое осознание ребенком норм и правил этикета.

Не только на специальных занятиях, но и в течение всего дня во время уроков, перемен, игр, бесед ребенок может видеть и осознавать важность соблюдения этикета как для самого себя, так и для окружающих его людей. Учитель как профессионал ведет эту работу с учетом психовозрастных особенностей детей, их знаний и интересов, он владеет методикой

формирования у младших школьников первичных представлений о современном речевом этикете. Он создает специальные условия, использует различные формы и методы, помогающие ему, как педагогу, лучше справиться с данной задачей.

По словам Т.К. Граудиной, обучение младших школьников основам языкового и общего этикета предполагает «ознакомление их с этическими знаниями на основе примеров, построенных по принципу «делай, как я»», а также последующую практическую отработку полученных навыков. Лишь на личном примере родителей, близких людей и в строгом соответствии целям школы возможно достижение наилучших результатов.

Первые занятия по формированию у детей знаний речевого этикета должны строиться на подключении элементов памяти ребенка, наглядности. В первую очередь необходимо сделать так, чтобы заставить учащихся задуматься о том, насколько правильно они поступают в той или иной ситуации. Родители, владея инструкциями педагога, имеют возможность не только постоянно закреплять у своего ребенка приобретенные им знания о правилах поведения, но и возможность каждую минуту формировать убеждение ребенка в необходимости соблюдения этих правил в реальной жизни. Из этого следует, что в школе делается большой упор на коллективную деятельность, в семье – на индивидуальную. Сочетания коллективной и индивидуальной работы представит ребенку этикет в самых различных его проявлениях. После этого следует постепенно переходить к расширению эмоционального и интеллектуального знакомства ребенка с миром этических норм бытия, накоплению опыта нравственных отношений с окружающими. Как и любая наука, занятия по знакомству с этикетом должны быть рассчитаны на длительный период: сначала усвоение уже понятных и принятых норм, а затем, по мере взросления детей, – построение этически выверенного поведения на базе усвоенного личностного опыта. На этой стадии важна активная личная позиция ребенка: он должен уметь разъяснять, объяснять, обсуждать и приходить к нужному правильному выводу.

Как и многие другие правила, установленные людьми, нормы речи ребенок усваивает преимущественно практическим путем. Ученые-методисты предлагают несколько приёмов и форм, эффективных на их взгляд, при обучении младших школьников речевому этикету.

В работе с учащимися начальных классов широко востребованы такие речевые ситуации, как разговор матери и сына по поводу его поведения в школе, разговор продавца с покупателем, ученика с учителем и т. д. При обучении младших школьников речевому этикету речевая ситуация является одним из самых эффективных приёмов. Учителю следует подходить с разных сторон: моделировать ситуации вместе с учащимися или давать готовые, разыгрывать ситуации и обязательно обсуждать и анализировать их. Поэтому для родителей должны организовываться тренинговые занятия о том, как дома помочь ребенку освоить правила речевого этикета, как объяснить ребенку как и где, какой речевой этикет использовать.

Один из эффективных воспитательных приемов формирования речевого этикета – это одобрение, похвала. Учащимся работа с этикетом должна приносить удовольствие от своего хорошего поведения, поэтому одобрение взрослого (родителя, педагога) укрепляет уверенность в ребенке. Целенаправленное педагогическое воздействие на воспитание культуры речевого поведения у ребенка, как в школе, так и дома способствует тому, что дети начинают осознавать значимость правил речевого этикета. В процессе работы по его формированию необходимо придерживаться принципов единства и целостности воспитательного процесса, т.е. взаимосвязи задач, методов и средств воспитания: последовательности в воспитании; повторности в формировании навыков и привычек при рациональном распределении этих упражнений во времени. Положительные результаты в воспитании культуры речевого поведения возможны лишь в сочетании требовательности и уважения, доверия к детям.

Выводы. Проведенный анализ методической и научной литературы дает возможность сказать, что речевой этикет важен в столь кризисном для грамотной речи периоде, а особенно для младших школьников. Данный возраст является сензитивным для обучения

речевому этикету и за эти четыре года необходимо максимально прочно сформировать навыки языкового этикета, знания, умения и навыки которого эффективнее и прочнее будут усваиваться, если воздействовать на учащегося с двух сторон, а именно семьи и школы.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ

Павличенко Т.А.

студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Евпатории (РФ)

Научный руководитель: к. п. н., доцент Шпиталевская Г. Р.

Введение. В рамках реализации ФГОС НОО от 6 октября 2009 г. № 373 одной из главных задач начального общего образования является формирование исследовательских умений младших школьников. Проблема формирования исследовательских умений рассмотрена достаточно широко ведущими педагогами и психологами: Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Подьяков, А.И. Савенков. Попытки классификации исследовательских умений были выполнены Л.Ф. Авдеевой, С.П. Брызгаловой, Т.Е. Климовой, О.В. Ибряновой, М.А. Олейниковой, А.И. Савенковым, Н.М. Яковлевой.

Цель исследования: раскрыть сущность и особенности формирования исследовательских умений младших школьников во внеклассной работе.

Задачи исследования: проанализировать понятие «исследовательские умения», выделить классификацию исследовательских умений, предложить последовательность формирования исследовательских умений младших школьников во внеклассной работе.

Результаты исследований. Дефинитивный анализ понятия «исследовательские умения» свидетельствует об отсутствии единых подходов к пониманию указанного термина. По нашему мнению, подходящей является точка зрения В. Загвязинского о том, что «... исследовательский элемент был, есть и, как мы считаем, еще в большей степени будет важнейшим элементом практической педагогической деятельности».

Так, С.И. Брызгалова исследовательские умения трактует как способ реализации «отдельной деятельности». В работе И. Зимней, О. Шашенковой исследовательские умения определяются как способность к самостоятельным наблюдениям, поиску, которые получают обучающиеся в процессе решения исследовательских задач.

Таким образом, исследовательские умения детей младшего школьного возраста определяем, как интеллектуальные и практические умения, связанные с самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале и соответствующие этапам учебного исследования.

Различные определения понятия «исследовательские умения» обуславливают и различную их классификацию. Одним из концептуальных подходов к определению структуры исследовательских умений является опора на компонентный состав научно-поисковой деятельности. Согласно компонентами этой деятельности ряд авторов выделяет соответственно такие группы исследовательских умений:

- познавательные, диагностические, прогностические, конструктивные (М.С. Каган);
- информационные, операционно-гностические, диагностические, коммуникативные (Н.В. Сычкова);
- аналитико-синтетические, коммуникативные, прогностические, креативные, рефлексивные, информационные, специальные (Ю.К. Бабанский).

Таким образом, единой классификации исследовательских умений нет, поэтому в процессе исследования будет применима следующая классификация, выделенная на основе анализа универсальных учебных действий, формируемых в начальной школе:

- умения, связанные с осуществлением исследования (поисковые);
- умения работать с информацией (информационные);
- умения организовать свою работу (организационные);
- умения представить результаты своей работы;
- умения, связанные с анализом своей деятельности с оценочной деятельностью (оценочные).

Данные исследовательские умения приобретаются путем привлечения личности к самостоятельным и непосредственным наблюдениям, на основе которых они устанавливают связи между предметами и явлениями действительности, делают выводы, познают закономерности. Внесение элемента исследования в учебно-воспитательную деятельность во внеклассной работе способствует воспитанию активности, инициативности, любознательности, развивает мышление, поощряет потребность в самостоятельных научных поисках.

Формирование исследовательских умений возможно при учете таких принципов, как:

- принцип системности (достижение целевых ориентиров образования через взаимосвязь внеклассной работы с учебным процессом);
- принцип гуманизации (уважение и принятие личности ребёнка, создание благоприятных условий для развития способностей обучающихся);
- принцип опоры (учёт особенностей, потребностей и интересов обучающихся, опора на них);
- принцип совместной деятельности детей и взрослых (привлечение родителей, педагогов, общественных институтов обучающихся на всех этапах исследовательской деятельности: планировании, обсуждении, проведении);
- принцип обратной связи (систематичное обсуждение обучающимися, что получилось и что не получилось, изучение их мнения, определение их настроения и перспектив дальнейшей работы, то есть рефлексия);
- принцип успешности (степень успешности определяет самочувствие человека, его отношение к окружающим его людям, окружающему миру; если младший школьник будет видеть, что его вклад в общее дело оценен, то в последующих делах он будет еще более активен и успешен, очень важно, чтобы оценка успешности ученика была искренней и неформальной, она должна отмечать реальный успех и реальное достижение);
- принцип стимулирования (включает в себя приёмы поощрения и вознаграждения).

Процесс формирования исследовательских умений младших школьников будет эффективен, если включать во внеклассную работу проектную деятельность, для успешного овладения которой обучающиеся должны усвоить такой материал: «Структура и содержание учебно-исследовательской деятельности», где рассматривается актуальность, цели и задачи исследовательской деятельности, структура исследовательской деятельности, определяется её содержание; «План работы над учебным исследованием» – обучающиеся знакомятся с этапами работы, методами исследования; «Основные источники получения информации» – учебная литература (учебники, хрестоматии), справочная литература (словари, справочники, энциклопедии), электронные пособия; «Оформление списка литературы и использованных электронных источников», «Методы исследования. Мыслительные операции», «Обработка результатов исследования. Методика оформления результатов», «Оформление работы. Подготовка доклада», «Как правильно делать презентацию. Знакомство с Microsoft PowerPoint».

Исследовательская деятельность младших школьников имеет сложную структуру. На первый план выдвигается подготовка обучающихся к исследовательской деятельности (введение в методологию научного исследования), после младшие школьники выбирают проблемы (от общего к частному), исследуют их (анализ специальной литературы, опросы,

консультации), разрабатывают собственный вариант решения проблемы (составление плана, определение цели и задач работы, выбор средств и методов исследования), участвуют в практической работе и анализируют полученные результаты (работа в архивах, встречи с участниками, опытная и экспериментальная работа и т.д.), готовятся к защите исследовательской работы (оформление исследования согласно установленным требованиям, рецензирование работы), защищают её (научный доклад, демонстрация наглядного материала, ответы на вопросы); последний компонент – рефлексия.

Исследовательские умения обоснованы и прописаны в нормативных документах в качестве метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые отражаются в: овладении способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиске средств её осуществления; овладении способов решения проблем творческого и поискового характера; формировании умений планировать, контролировать и оценивать свою деятельность, определении способа достижения результата; активном использовании речевых средств и средств информационно-коммуникативных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач. Формирование исследовательских умений младших школьников во внеклассной работе сложный и длительный процесс. Его реализация возможна, если использовать проектные технологии, знакомить обучающихся с основами исследований, методами исследования, с правилами нахождения информации, учить организовывать и представлять результаты своей деятельности. Формулируя результаты исследования, учителям начальных классов можно предложить тематику занятий, направленных на формирование исследовательских умений обучающихся и последовательность выполнения данного вида деятельности.

Выводы. Исследовательские умения младших школьников, которые представляют собой интеллектуальные и практические умения, связанные с самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале и соответствующие этапам учебного исследования, могут быть сформированы лишь при целенаправленной деятельности учителя начальных классов.

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сухинова Е.В.

*студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория (РФ)*

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

Введение. Современная система дошкольного образования направлена на создание условий, открывающих ребенку возможность самостоятельных действий в познании окружающего мира. В соответствии с этим необходимо акцентировать внимание на том, какую степень самостоятельности проявляет ребенок при овладении знаниями, умениями и навыками, как часто обращается к собственному опыту, использует рациональные способы достижения цели, как относится к решению познавательных и практических задач.

Самостоятельность как базовое качество личности ребенка проявляется в способности действовать независимо от помощи и руководства со стороны взрослого, проявлять элементарную критичность и самокритичность, доводить любое дело до конца. С.А. Зверева подчеркивает и такой аспект самостоятельности как изменение в личностных проявлениях дошкольника: мотивах, потребностях, интересах, ценностных ориентирах и отношениях.

Познавательную самостоятельность ученые рассматривают как такую, что проявляется не только в интеллектуальных видах труда, но и определяет успех практической

деятельности (П.Я. Гальперин, Г.С. Костюк, Н.Н. Поддьяков и др.). Своевременное развитие познавательной самостоятельности расширяет возможности познания, общения, подготавливает успешное вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения. Исследования психологов доказывают, что в старшем дошкольном возрасте складываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности (А.В. Запорожец, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн), поскольку на этом этапе дети овладевают мыслительными операциями, имеют достаточный уровень знаний для овладения определенными способами деятельности. Для эффективного формирования познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, необходимо выявить первоначальный уровень ее сформированности.

Целью статьи является представление результатов диагностики уровня познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста (6 лет), проведенного в рамках констатирующего эксперимента.

Результаты исследований. В результате анализа психолого-педагогической и методической литературы были определены компоненты познавательной самостоятельности старших дошкольников: мотивационный, когнитивный, деятельностный; критерии и показатели их сформированности: отношение к конструктивной деятельности (проявление устойчивого познавательного интереса и стремления к достижению успеха, желания заниматься конструированием и готовности к выполнению конструктивных задач); наличие знаний и способов действий, присущих конструктивной деятельности (осознанные знания и умения, опыт работы с различным материалом (бумага, природный, строительный, бросовый материал)); особенности сформированности волевой сферы ребенка (инициативность, независимость и самостоятельность мышления при решении проблемных ситуаций; осознание процесса выполнения конструктивных задач; умение самостоятельно воспроизводить знания, применять их в других условиях, осуществлять контроль и самоконтроль, адекватная оценка и самооценка). Для выявления уровня сформированности мотивационного компонента познавательной самостоятельности старших дошкольников использовались такие диагностические методики как беседа, рассматривание и обсуждение предметных и тематических картинок, рассматривание разных видов конструкторов. Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента познавательной самостоятельности старших дошкольников использовались методики «Найди, где неправильно», «Построй дом», «Моя конструкция». Для выявления уровня сформированности деятельностного компонента познавательной самостоятельности старших дошкольников использовались методики «Танграм», «Составь сам», «Научи меня».

Данные, полученные в результате исследования с использованием комплекса диагностических методик и анализа самостоятельной конструктивной деятельности позволили нам определить уровни сформированности самостоятельности старших дошкольников.

Высокий уровень: у детей этого уровня познавательная самостоятельность характеризуется стойким интересом к самостоятельной конструктивной деятельности; готовностью проявлять активность и самостоятельность в решении конструктивных задач, достижении результата, наличием осознанных способов выполнения конструкций, возможностью действовать как по образцу, так и без него; умением осуществлять самооценку и самоконтроль.

Достаточный уровень: у детей сформирован интерес к конструктивной деятельности; однако активность и самостоятельность в решении конструктивных задач проявляется эпизодически, способы выполнения конструкций в основном сформированы, ребенок умеет осуществлять самооценку и самоконтроль.

Средний уровень: к этому уровню было отнесено большинство детей, которые приняли участие в исследовании. Самостоятельность этих детей характеризуется тем, что у них сформирован только ситуативный интерес – одни задания они выполняют с удовольствием, другие выполнять отказываются. Нередко начинают работу, но не доводят ее до конца, хотя

умеют самостоятельно выполнять практические и познавательные действия; испытывают определенные трудности при сравнении конструкции с образцом, не замечают отклонений от него, не всегда проявляют самостоятельность и инициативу, часто обращаются за помощью к взрослому; самоконтроль и самооценка не всегда адекватны.

Низкий уровень: дети, отнесенные к низкому уровню безразлично относятся к познавательно-практической деятельности, экспериментальные задания или не осознают, или отказываются от их выполнения, мотивируя это тем, что у них не получается; выполняя задание, они неоднократно переспрашивает с чего начинать, как делать, то есть не всегда понимают познавательную сущность задания. У этих детей, как правило, сформированы навыки работы с тем материалом, который есть дома.

Полученные обобщенные количественные данные показали, что уровень сформированности познавательной самостоятельности детей в экспериментальной и контрольной группах примерно одинаков, но при этом для самой познавательной самостоятельности характерны индивидуальные особенности. Заинтересованность, интерес к конструктивной деятельности побуждали ребенка к овладению соответствующими знаниями и навыками. Важным было наличие у детей опыта конструктивной деятельности: такие дошкольники действовали более уверенно и достигали лучших успехов. В группах, в которых проводилась диагностическая работа, не было выявлено детей с высоким уровнем сформированности познавательной самостоятельности, у половины старших дошкольников познавательная самостоятельность по тем или иным показателям сформирована на среднем уровне.

Основными причинами таких результатов считаем, во-первых, отсутствие должного внимания к организации конструктивной деятельности и формированию в ней познавательной самостоятельности детей. Во-вторых, традиционную систему руководства конструктивной деятельностью старших дошкольников, которая не обеспечивает в полной мере решения задач направленных на развитие познавательной самостоятельности.

Выводы. Общие результаты эксперимента позволили констатировать, что все компоненты познавательной самостоятельности взаимосвязаны и занимают определенное место в общем процессе ее формирования, который должен носить систематический и планомерный характер. Перспективы дальнейшего исследования связываем с обоснованием возможностей педагогической поддержки старшего дошкольника в процессе формирования познавательной самостоятельности в конструктивной деятельности.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Халова Н.А.

*студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатория (РФ)*

научный руководитель: к. п. н., доцент Шпиталевская Г. Р.

Введение. Развитие речи дошкольников представляет одно из приоритетных направлений в работе дошкольного учреждения и происходит в решении совокупности частных задач: развития звуковой культуры, диалогической и монологической речи, обогащения активного и пассивного словарей, формирование грамматически правильной и связной речи и пр. Речь развивается и в том случае, если происходит обогащение ее образного и эстетического аспектов. Этому способствует целенаправленная работа с художественными образными текстами, доступными для восприятия дошкольников, позволяющими развить их речь. Именно фольклорные произведения, а точнее русские

народные сказки вмещают в себе богатство метафор, сравнений и ярких эпитетов, которые придают образность и эмоциональность речи.

Согласно анализу научно-педагогической и методической литературы Н.С. Карпинской, Н.М. Пьянковой, О.С. Ушаковой и др. – речевое развитие не возникает произвольно. В его основе лежит восприятие художественных произведений литературы и фольклора. Особое место в данном процессе занимает русский фольклор, а точнее один из самых любимых детьми его жанров – сказка. Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко предлагают использовать ее в качестве образца, по которому ребенок смог бы придумать аналогичный вариант. Л.Е. Стрельцова, Н. Тамарченко рекомендуют анализировать их – составлять цепочки, схемы основы сказок в собственных сочинениях. Е.Н. Водовозова, Н.В. Гавриш, В.Н. Макарова, Е.М. Струнина, О.С. Ушакова и др. предлагают свои методы эффективного использования сказок для развития образной речи детей.

Цель статьи: рассмотреть методические основы использования русской народной сказки в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования. Русская народная сказка вводит детей в мир неисчерпаемого богатства, чуткости к выразительным средствам художественной речи, которые развивают умение использовать их в своем словесном творчестве.

Доказано, что русская народная сказка обладает повышенной эмоциональностью, поэтому при чтении сказок необходимо интонационно передавать отношение к каждому персонажу. Прежде чем знакомить воспитанников со сказкой, для реализации её развивающей функции, педагог должен переосмыслить её и проанализировать со стороны содержания и художественной формы. Помимо этого, как отмечает Н.С. Карпинская, необходимо владеть техникой чтения, быть интересным рассказчиком. Важно обладать чёткой дикцией, средствами интонационной выразительности: правильно расставлять паузы, логические ударения, регулировать темп, ускоряя или замедляя его в зависимости от сюжета повествования, в нужных местах повышать или понижать голос.

Для работы с народной сказкой в процессе речевого развития в дошкольном образовательном учреждении М.М. Кониная выделяет несколько типов занятий:

1. Чтение или рассказывание одного произведения.
2. Чтение нескольких произведений, объединённых единой тематикой или единством образов (нового и уже знакомого детям материала).
3. Объединение чтения русских народных сказок с другими жанрами искусства: изобразительным или музыкальным – для усиления эмоционального воздействия на ребёнка (чтение сказки и рассматривание репродукций и иллюстраций к ним).
4. Чтение и рассказывание сказки с использованием наглядного материала: объемных игрушек-персонажей, плоскостного, кукольного или теневого театра.

Прежде чем познакомить детей со сказкой, педагогу необходимо осуществить следующую подготовительную работу. Например, поместить на видном месте новую книгу, при возможности – иллюстрации художников к русской народной сказке. Так дети, рассматривая их, пытаются определить, о чём книга. Затем в начале занятия опросить детей, рассмотреть их предположения. Похвалить дошкольников за наблюдательность и догадливость. И только после того, как выслушаны ответы детей, сказать название сказки.

Чтобы дошкольники лучше запоминали названия сказок, лучше понимали их назначение и особенности, необходимо использовать следующий приём – демонстрация игрушек, предметов, имеющих отношение к содержанию сказки.

Если подготовительная работа к занятию не проводилась, М.М. Алексеева предлагает использовать присказки. Но, чтобы присказка содержательно была связана с произведением (хотя подбор присказок во многом условен). Чем старше дошкольники, тем им проще угадать, о чём будет идти речь в сказке.

После чтения сказки необходимо проводить беседу с дошкольниками. Беседа по содержанию сказки после рассказывания помогает детям лучше ее понять, правильно оценить некоторые эпизоды. При беседе предоставляется возможность повторить наиболее

интересные сравнения, описания, типично сказочные обороты речи, то есть постичь языковую особенность произведений.

В.В. Гербова предлагает использовать следующие наиболее эффективные приёмы в беседах по сказкам, помогающие лучше разобраться в содержании сказки:

1. Вопросы должны быть по своей направленности разнообразными. Одни вопросы помогают детям точнее охарактеризовать героев сказки, другие – приводят к пониманию детьмиглавной идеи сказки, её мораль.

2. Рассматривание иллюстраций и накапливание у дошкольников представлений о том, как рисунки художников помогают понять произведение – приучают вслушиваться и запоминать описание внешности героя, его костюма уже при первом чтении сказки.

3. Словесные зарисовки (Дети – художники-иллюстраторы, рассказывают, какие картинки они хотели бы нарисовать к сказке).

Приемы, способствующие широкому проникновению в образный строй и язык сказки следующие:

1. Повторное чтение отрывков из текста – для полного восприятия художественных достоинств сказок, сравнений, эпитетов и других средств выразительности).

2. Рассказывание различных эмоционально окрашенных эпизодов, описаний природы, запомнившихся поступков героев.

3. После напоминания воспитателем одного из эпизодов – рассказывание о нём подробнее. Зачитывание соответствующего отрывка (при этом дети договаривают отдельные слова).

4. Драматизация отрывков, наиболее интересных в плане обогащения и активизации словарного запаса.

Следует отметить, что объяснение незнакомых слов является обязательным приёмом, так как обеспечивает полноценное восприятие сказки. Варианты объяснения различны: подстановка другого слова во время чтения прозы, подбор синонимов (избушка лубяная – деревянная, горница – комната); употребление слов или словосочетаний воспитателем до чтения, во время знакомства детей с картинкой; вопрос к детям о значении слова.

Выводы. Таким образом, русские народные сказки имеют большое значение в процессе развития речевой деятельности дошкольников, так как позволяют раскрыть перед ними выразительность родного языка, знакомят с его богатством, живыми и образными выражениями народной речи. Русским народным сказкам присуща простота, образность. Им свойственно повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы, что выдвигает сказки как важный фактор развития связной речи дошкольников.

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА»

Шерматова Э.Ш.

*студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатории (РФ)*

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

Введение. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы личности ребенка – «фундамент гармоничной личности» (В.В.Запорожец).Однако готовность к взаимодействию с окружающим миром предполагает не только умение ребенка ориентироваться в мире человеческих взаимоотношений, иметь ценностную, этическую ориентацию, но исформированность самосознания, что включает идентификацию себя со своим «Я», умениеопределить свое место в системе человеческой жизнедеятельности, а следовательно, ориентироваться в своихправах и обязанностях – как результат воспитания и образования.

Цель исследования. Интегрированным результатом образовательной работы по определенным направлениям и имеет, на наш взгляд, стать такое целостное личностное образование как социально-нравственное развитие ребенка дошкольного возраста.

Результаты исследования. Теоретическими основами такого подхода есть уже устоявшийся для теории и методики нравственного воспитания подход, сущность которого заключается в том, что формирование у детей нравственных чувств, мотивов, отношений происходит на основе ознакомления с явлениями социальной действительности (Л. Артемова, Г. Бурый, С. Козлова). Так, на протяжении дошкольного детства у детей формируются знания и представления об общественных событиях, социальном окружении, труде людей, красоте природы родного края, о себе как субъекте деятельности, интересах, отношениях, а также знаниях о моральных нормах и правилах.

Различные аспекты нравственного воспитания детей дошкольного возраста уже в течение длительного периода являются предметом изучения многих исследователей. В частности такие ученые, как: Г. Бурый, Т. Ерофеева, Т. Репина исследовали проблему формирования доброжелательных взаимоотношений у детей дошкольного возраста; И. Борисова – воспитание ответственности; Т. Фасолько – ответственного поведения; А. Виноградова – воспитание нравственных чувств; С. Газлева – изучала процесс воспитания у дошкольников справедливого отношения к окружающим людям; О. Киянченко – формирование у старших дошкольников осознанного отношения к правилам поведения; А. Кошелевская – стимулирование морального выбора дошкольников в процессе педагогического влияния; Т. Пониманская – усвоение нравственных норм старшими дошкольниками в совместной трудовой деятельности; Т. Титаренко – нравственное воспитание дошкольников в семье и прочее.

Итак, можно говорить о достаточной теоретической разработанности этого направления дошкольной педагогики. Его раскрывают такие ключевые категории, как: социально-нравственное воспитание, социально-нравственное развитие, моральное сознание, нравственные чувства, нравственные качества, нравственный выбор.

Остановимся подробнее на анализе понятия «социально-нравственное развитие дошкольников». Близким по значению является понятие «воспитание личности – обогащение нравственного сознания и поведения дошкольника; его привлечения к миру выработанных человечеством ценностей; формирование ценностных основ отношения к окружающему миру и самому себе; закладывание фундамента его «хочу» (потребности, стремления, намерения, желания, интересы, идеалы, жизненные планы, мотивы, цели)». То есть, само по себе воспитание целью имеет осуществление влияния на моральную сферу личности, предоставление знаний о нормах морального поведения, которые признаны общественно значимыми в определенной социальной среде.

Итак, нравственное воспитание имеет тесную взаимосвязь с накоплением ребенком социального опыта.

Следующее понятие – социализация трактуется как «(лат. Socialis – общественный) – процесс усвоения индивидом общественной жизни и норм социальных отношений в результате совместной деятельности, общения с другими людьми, обучения и воспитания. ... В процессе социализации человек приобретает качества, знания, формирует свои убеждения, овладевает общепринятыми нормами жизни в обществе». Ключевым является термин нормы, предусматривающий усвоение особенностей социальной среды и воспроизведение их в собственном поведении.

Различают виды социализации: стихийную, когда ребенок самостоятельно приобретает собственный жизненный опыт; направленную – влияние различных факторов на личность ребенка; контролируемую (воспитание) – специально организованное взаимодействие с целью вхождения ребенка в социальную среду.

На период дошкольного возраста приходится так называемая «первичная социализация», когда ребенок на основе усвоения норм, образцов поведения и др., начинает фиксировать особенности объектов, которые на него влияют,

подражать, идентифицировать себя с другими, с требованиями, которые ставит перед ним общественная среда (как правило, в дошкольном учреждении или в альтернативных формах получения дошкольного образования). Дошкольники также способны на элементарном уровне оценивать проявления собственного «Я» (рефлексировать), осознавать его и продуцировать наружу через деятельность.

Среди форм активности, которые проявляются в различных видах деятельности дошкольника, выделяется социально-нравственная. Она предусматривает овладение детьми основ общественных отношений, привлечения их к совместным играм, занятиям, трудовой, речевой, художественной и др. видам деятельности, усвоению межличностных взаимоотношений. В основе социально-нравственной активности лежит формирование у детей нравственного поведения, базирующегося на наблюдении соответствующих норм морали.

Таким образом, мы можем утверждать, что моральные стандарты дети усваивают в процессе социализации: во время общения с детьми и взрослыми, которые придерживаются моральных норм и правил, строят с ними взаимоотношения, учитывают общественные требования и др. В ходе педагогически спланированного воспитательного воздействия на личность дошкольника у него формируется моральное поведение, которое своим основанием имеет принятие социально признанных эталонов.

Выводы. Сопоставление задач социализации и нравственного воспитания детей дает основания для таких обобщений:

- под социализацией понимают процесс усвоения определенной системы знаний, норм и ценностей, способствующих полноценному функционированию в обществе и проявляются в формировании социально целесообразного поведения (при условии контролируемого воздействия – воспитания);
- нравственное воспитание рассматривают как процесс приучения к подражанию и нравственности в обществе;
- целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение детей с целью формирования у них нравственных качеств, проявляющихся в соблюдении норм общественной морали.

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Эмирاليةва Э.Р.

*студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Евпатории (РФ)*

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

Введение. Современный образовательный процесс невозможен без инновационного обновления, привлечения новых технологий, их апробации и адаптации к современным требованиям нового содержания. Значительную роль в формировании инновационных процессов в последнее десятилетие сыграли такие тенденции развития педагогической науки и практики, как:

- сочетание инновационных изменений с образовательными реформами;
- активизация инновационного движения педагогов-практиков;
- создание международных инновационных сетей, государственных инфраструктур скоординацией инновационных процессов, поддержкой негосударственных образований.

Инновационная деятельность педагогов, ее результаты дали возможность утверждать альтернативность педагогических систем; преодолеть стереотипы педагогической и управленческой деятельности относительно новых целей и стратегий в образовании;

распространить сеть информационных источников; повысить социально-педагогическую роль инициативы педагогов.

Цель исследования. Проанализировать особенности организации инновационного пространства в условиях дошкольного учреждения.

Результаты исследования. Инновацию в образовании современные ученые рассматривают как процесс создания, распространения и использования новых средств (новшеств) для решения тех педагогических проблем, которые до сих пор решались по-другому (А. Савченко); как «комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшеств» (Л. Ващенко); как результат (продукт) творческого поиска или лица коллектива, что открывает принципиально новое в науке и практике, как результат, формирование и воплощение новых идей (В. Паламарчук); как процесс и конечный результат инновационной деятельности (А. Попова); как процесс обновления или усовершенствования теории и практики образования, который оптимизирует достижение ее цели (Л. Даниленко); как нововведение, новаторство, создание нового, общественно значимого продукта деятельности человека, который обобщенно характеризуется двумя признаками: созданием явлений, вещей, процессов, а также новизной и оригинальностью (А. Бурова).

Кроме того, определенное количество авторов выделяют понятие «инновационный процесс». Так, в частности, И. Дичковская трактует это понятие как комплексную деятельность по осознанию, освоению, использованию и распространению нововведений.

Т. Шамова отмечает, что инновационный процесс включает формирование и развитие содержания и организации нового; А. Попова определяет инновационный педагогический процесс как «обусловленный общественной потребностью комплексный процесс создания, внедрения, распространения новаций и инноваций, изменения образовательной среды, в которой осуществляется его жизнедеятельность; по мнению Л. Ващенко, инновационный процесс – это «циклический процесс перехода качественно иное состояние, с ревизией устаревших норм и положений»; М. Поташник утверждает, что инновационный процесс – это комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нововведений; В. Лазарев определяет инновационный процесс как изменения во всех, условиях, содержании, средствах, формах и методах деятельности, которые характеризуются новизной, имеют высокий потенциал для повышения эффективности этих процессов, могут иметь долговременный эффект, который оправдывает все материальные и моральные затраты на внедрение нововведений.

Допускается, что эти виды готовности могут предупредить инновационную инертность в педагогической практике, а также подготовить педагогов к решению различных задач. М. Лапин, С. Поляков, Г. Поташник и др. выделяют «жизненный цикл» педагогических инноваций и отмечают, что каждому этапу этого цикла присущи специфические законы и противоречия.

Инновационная педагогическая деятельность является, по нашему мнению, отражением основных изменений в тенденциях и закономерностях современного образования в России. Но, несмотря на активизацию усилий, направленных на изучение отдельных составляющих инновационной деятельности педагога, комплексное исследование теоретических основ данного вопроса в условиях дошкольной организации изучено недостаточно.

Образовательные инновации предусматривают обновление содержания образования, методов, форм обучения и воспитания, разработку и внедрение новых и расширение имеющихся педагогических систем. Они направлены на изменения и обновления всех компонентов образования и имеют системный характер.

Инновационная деятельность в дошкольном учреждении осуществляется по следующим основным направлениям:

1. Разработка нового содержания образования.

2. Внедрение новых систем, методик, технологий, методов, приемов, средств обучения и воспитания детей.
3. Создание дошкольных учреждений с приоритетными направлениями развития.
4. Применение оптимальных механизмов управления учреждениями и так далее.

Выводы. Внедрение новых педагогических технологий, при которых возможны эффективные преобразования, требует определенных условий:

- доскональное изучение конкретной инновации, принятие ее лично;
- административная поддержка;
- создание психолого-педагогической экспертизы педагогических систем и инноваций;
- создание развивающей среды и системы информационного обеспечения инновационного образовательного процесса (информационные банки образовательных инноваций, издание программ, пособий, методических рекомендаций);
- опора на базисные педагогические знания, классическую науку, критический анализ радикальных нововведений.

Модель может стать эффективной лишь при условии и в пределах гуманистической парадигмы образования; способствовать оптимизации процесса использования инноваций, активизации творческих поисков воспитателей и руководителей дошкольных учреждений.

**ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИМИДЖА КАК НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ: ЭТАП
СИСТЕМАТИЗАЦИИ (КЛАССИФИКАЦИИ)**

Атаманская К.И.

*ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Евпатория
tina871@yandex.ru*

Введение. Выход России на мировой уровень взаимоотношений, возросшие требования общества к личности и необходимость в связи с этим выработки нового стиля социального поведения требуют более глубокого изучения вопросов, связанных с имиджем, который является одним из основных факторов эффективной и успешной деятельности. Имидж не изобретение сегодняшнего дня. История показывает, что данное понятие имеет долгий научный путь становления и претерпевает значительные изменения в своей трактовке, наблюдается его регулярное наполнение новым содержанием. Рассмотрение проблемы имиджа в ретроспекции носит прогностический характер, позволяет выявить его сущностные характеристики в настоящее время.

Цель и задачи исследования заключаются в анализе и обобщении теоретико-методологических подходов к изучению феномена «имидж» в научной литературе на этапе систематизации (классификации), который приходится на период с 30-х по 60-70 гг. XX века.

Результаты исследований, их краткий анализ. Изучение современной научной литературы относительно исторических аспектов имиджа (Н. Барна, Т. Кулакова, Л. Семенова, И. Симонова, И. Черемушников и др.) позволил проследить генезис и эволюцию данного понятия в мировой и отечественной практике. Так в истории возникновения представлений об имидже нами выделяются такие периоды: допонятийный (доконцептуальный), этап систематизации (классификации), информационно-смысловой и глубоко-исследовательский этапы.

Данная статья направлена на раскрытие второго этапа – этапа систематизации (классификации) (30-е – 60-70 гг. XX века), на котором происходит обобщение и расширение представлений об имидже, возникают отдельные теории и гипотезы.

Существуют разные точки зрения относительно того, кто же первым ввел в научный обиход категорию «имидж» в англоязычной лексике. Часть исследователей считают, что это были З. Фрейд (1930-е годы) и К. Боулдинг (1956 г.). Другие авторы придерживаются позиции, что впервые к термину «имидж» обратились в 1955 году Б. Гарднер и С. Леви в публикации «Продукт и бренд». Помимо вышесказанного бытует мнение, что в этом же году понятие имиджа введено американцем Э. Бернейсом.

З. Фрейд рассматривает имидж как не столько реальный образ человека или предмета (Его), сколько идеальный (Super Ego), отличающийся от реального. Автор отмечает, что данное «осознанное несоответствие между реальным и идеальным образом легко может выступать объектом целенаправленного воздействия на сознание».

В своей статье Б. Гарднер и С. Леви определяют имидж как «совокупность знаний, представлений и предвосхищений человека об объекте из его окружения». Они подчеркивают, что имидж – это «часть долгосрочных инвестиций в репутацию». Близкой точкой зрения является позиция Э. Бернейса, который понимает под имиджем инструмент создания репутации, то есть общего мнения о достоинствах и недостатках субъекта. Он пишет: «Цель и задача имиджа – привлечение внимания и идентификация субъекта».

Широкое использование термин «имидж» приобретает в конце 50-х годов XX века. Связано это с работой американского экономиста К. Боулдинга «Имидж», опубликованной в

1956 году, в которой автор обосновывает необходимость и полезность имиджа в деловом достижении успеха. К. Боулдингом даже предлагалось учредить новую науку, посвященную исследованиям имиджа – «иконику», некое «имиджеведение». Согласно К. Боулдингу, имидж «представляет собой определенный поведенческий стереотип, влияющий на поступки отдельной личности, группы лиц или нации». Автор считает, что «имидж всегда основан не на реальных фактах, а на престиже, мнениях, иллюзиях, которые люди создают о самих себе, на мифологическом представлении о прошлом и на воображаемом представлении о будущем». Схожей с мнением Боулдинга является точка зрения, высказанная Д. Бурстином, который в своей книге «Имидж, или что случилось с американской мечтой» (1961 г.) рассматривает имидж как «иллюзорную форму сознания, основанную на псевдофактах, неадекватном, упрощенном изображении реальности». Он трактует имидж как искаженный, украшенный, доведенный до символа образ вещей, личности или событий, диктующий своему носителю определенный образ поведения.

В этот временной период была обоснована «теория имиджа», автором которой выступил специалист по рекламе Д. Огилви. Основной идеей теории является то, что для успешной реализации товара важнее создавать в сознании потребителя его положительный образ, привлекательный ореол (или имидж), чем предоставлять информацию относительно его отдельных функциональных характеристик. Хорошо разработанный имидж служит механизмом узнавания товара, вызывает положительные эмоции по отношению к нему и является аргументом в пользу его приобретения.

Основываясь на этой теории, Д. Мак-Гиннес в книге «Как продавали президента в 1968 году» (1969 г.), описал технологии, с помощью которых «потребителю навязывался политический деятель как товар».

Исходя из вышесказанного, обобщим: на втором этапе становления взглядов об имидже появляются научные работы, в которых можно встретить непосредственно данный термин, наблюдаются попытки в его формулировке зарубежными учеными. Имидж рассматривается как некий товар, который можно обменять на различные социальные блага. Категория «имидж», став частью экономической и политической формы общественного сознания, начинает активно использоваться как ресурс управления поведением аудитории, который воздействует на подсознание воспринимающего субъекта, повышая конкурентоспособность человека, организации, товара или услуги.

Выводы. Становление и развитие представлений об имидже автором делится на несколько исторических этапов: допонятийный (доконцептуальный), этап систематизации (классификации), информационно-смысловой и глубинно-исследовательский этапы. В данной статье рассматривается этап систематизации (классификации), длящийся с 30-х по 60-70-ые года XX века. В этот временной период данную дефиницию начинают рассматривать в политологии, социологии, экономике, рекламе, психологии; происходит обобщение и расширение представлений об имидже, хотя указанное понятие все еще не эксплицируется как отдельная научная категория. Прослеживается тесная взаимосвязь имиджа с другими феноменами социокультурного характера (образ, репутация, стереотип, авторитет, бренд и т.д.).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ

Власьян Е.А.

*студентка кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Евпатории*
научный руководитель: ассистент Атаманская К.И.

Введение. Вопросы социальной защиты детства на сегодняшний день являются крайне актуальными. Это обусловлено тем, что дети, в силу своей незащищенности и недостаточного для самостоятельной жизни опыта, нуждаются в опеке со стороны взрослых и государства в целом. Одним из субъектов социальной защиты детства является социальный педагог, в обязанности которого входит всесторонняя помощь детям.

Цель и задачи статьи заключаются в анализе социально-педагогической деятельности относительно системы социальной защиты детства в Российской Федерации.

Результаты исследований, их краткий анализ. Как определяет А.В. Иванов, социальная защита в широком смысле слова, – это политика государства по обеспечению конституционных прав и минимальных гарантий человеку независимо от его места жительства, пола, возраста, национальности.

В более узком смысле социальная защита – это определенная политика государства по обеспечению прав и гарантий в области уровня жизни, удовлетворения потребностей человека.

Система социальной защиты детства, как считает Ю.В. Василькова, – это интегрированная совокупность основных направлений и принципов, субъектов и объектов, а также материальной базы национальной защиты детей. Она заключается в том, чтобы с помощью организационных, правовых, финансово-экономических, социально-психолого-педагогических средств, форм и методов осуществлять поддержку и помощь ребенку с целью удовлетворения его потребностей и защиты интересов.

Объектами социальной защиты детства являются все лица, не достигшие возраста 18 лет. К основным категориям детей, нуждающихся в социальной защите, можно отнести:

- детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- детей из семей группы риска (асоциальных, аморальных, педагогически несостоятельных, неполных и т.д.);
- детей-инвалидов и детей с ОВЗ;
- детей-жертв вооруженных конфликтов, экологических и техногенных катастроф;
- детей, находящихся на профилактическом учете в органах внутренних дел.

А.И. Капская считает главной целью деятельности социального педагога по социальной защите детства – содействие реализации прав и законных интересов детей, их всестороннему развитию, самореализации и реабилитации.

Задачами, возникающими перед социальным педагогом в работе по защите детей, являются:

- изучение и применение положений конституционного, семейного, гражданского, уголовного, административного, трудового законодательства в части защиты детства;
- содействие процессу социализации детей через сотрудничество педагогов, общественности, правоохранительных органов, социальных структур;
- обеспечение обучения несовершеннолетних правовым нормам;
- реализация психологического подхода и педагогических мероприятий, которые направлены на помощь ребенку в преодолении недостатков в формировании его личности.

Успешное выполнение социальным педагогом деятельности по социальной защите детей предусматривает:

- 1) воспитание правовой культуры и знаний у детей, взрослых в условиях конкретного окружения;

2) просвещение родителей, детей, общественности по вопросам социально-правовой защиты детей;

3) обеспечение взаимодействия и сотрудничества со специалистами различных служб, призванными в силу своей профессиональной деятельности решать проблемы ребенка, его родителей.

По мнению И.А. Липского, для успешной деятельности по защите прав детей, социальному педагогу необходимо знать:

- перечень основных прав несовершеннолетних, которые защищены государством;
- особенности деятельности социального педагога в учреждениях (организациях), в полномочия которых входит защита прав детей;
- технологии защиты прав детей.

М.А. Галагузова представила типовой алгоритм процедуры социальной защиты прав ребенка в деятельности социального педагога:

1 этап. Ознакомление с проблемой клиента, выделение цели и задач деятельности.

2 этап. Разработка плана работы и выбор основных форм и методов социальной работы в конкретной ситуации.

3 этап. Осуществление деятельности по защите прав ребенка по ранее составленному плану.

4 этап. Определение эффективности проведенной работы.

5 этап. Коррекция процесса воспитания и развития ребенка в соответствии с внесенными изменениями.

6 этап. Формулирование выводов, прогнозирование.

Выводы. Таким образом, объектами социальной защиты детства, являются лица, не достигшие 18 лет, а целью деятельности социального педагога в системе социальной защиты детства, является содействие реализации прав и законных интересов детей и помощь им в трудной жизненной ситуации. Для того чтобы деятельность в системе социальной защиты детства была эффективной, социальному педагогу необходимо применять знания нормативно-правовых актов, а также умение реализовывать технологии защиты прав детей на практике.

ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гайкевич С. В.

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

научный руководитель: старший преподаватель Дерябина Е. А.

Svetlanka93meta@mail.ru

Введение. В связи с требованиями обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда приобретает особую актуальность проблема профессиональной готовности студентов к профориентационной деятельности. Современный этап развития общества предъявляет к работе профессионалов, а значит, и к работе высших учебных заведений, занятых их подготовкой, принципиально новые требования. Молодому специалисту после окончания высшего учебного заведения требуется, как правило, еще немало времени, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности в профориентационном направлении. Несмотря на то, что адаптация к условиям работы на конкретных местах происходит на базе основного багажа знаний и умений, приобретаемых в вузе, одну из главных ролей играет наличие у молодого специалиста готовности к профессиональной деятельности.

Цели и задачи исследования.

Цель — выявить является ли понятие готовности условием эффективной профориентационной деятельности.

Задачи:

1) Рассмотреть и проанализировать понятия «готовность» и «профессиональная готовность»;

2) Определить, как профессиональная готовность студента влияет на профориентационную деятельность.

Результаты исследования.

Анализируя научную литературу, мы установили, что большинство авторов рассматривает формирование готовности к различным видам деятельности при подготовке специалистов как процесс, имеющий свои собственные особенности и закономерности. Отсюда термины «подготовка» и «готовность» трактуются не как синонимы, хотя между собой они тесно связаны, взаимозависимы и взаимообусловлены. Это объясняется тем, что то или иное качество готовности специалиста во многом определяется именно тем, какую он проходил подготовку

Подготовка – это действия, направленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование активной жизненной позиции.

Под профессиональной подготовкой мы понимаем организацию обучения, различные формы получения профессионального образования.

Подготовленность – это наличие запаса необходимых знаний, навыков, опыта в какой-либо определенной области, приобретенных путем систематического обучения чему-либо или изучения чего-либо.

Подготовка представляет собой именно процесс, предшествующий подготовленности или готовности и включающий в себя, готовность в виде составляющих ее компонентов.

Успешность решения задач по подготовке специалистов по профориентационной деятельности, связывается с повышением роли человеческого фактора. Данное понятие совсем недавно относилось к области теории и не использовалось на практике по своему содержанию и назначению. Однако сегодня понятие «человеческий фактор» становится более актуальным в связи с разработкой и внедрением парадигмы личностно ориентированного образования.

Одним из компонентов понятия «человеческий фактор» является готовность. Косвенное подтверждение этой мысли мы находим у философов: «Содержанием понятия «человеческий фактор» является не просто воля, готовность действовать таким-то образом, но само действие по тем или иным объективным законам, в тех или иных объективных условиях».

Понятие «человеческий фактор» относится к области трудовой деятельности как отдельного человека, так и коллектива. Особенностью рассматриваемого понятия является то, что оно акцентирует деятельностную сторону человека – главной производительной силы общества. Именно на активизацию профессиональной и социальной деятельности личности нацеливает актуализация данного понятия. Следовательно, активизация человеческого фактора (в проявлении его через деятельность) предполагает усиление творческого начала в деятельности личности, повышение готовности личности сознательно осуществлять профессиональную и социальную деятельность.

Понятие «профессиональная готовность» соотносится также с понятием «профессиональная компетентность».

Селевко Г. К. связывает способность и готовность в единую характеристику: «определение выпускника, владеющего тем, что он может сделать, каким способом деятельности овладел, к чему готов и есть компетентность».

Важное значение имеют работы Щедровицкого Г. П., в которых рассматривается соотношение понятий «квалификация», «компетенция» и «компетентность», «способность» и «готовность» с позиции оценки качества подготовки выпускников. По его мнению,

квалификация подразумевает готовность качественно выполнять конкретный специализированный вид деятельности.

Несмотря на различные позиции, исследователи едины в том, что готовность – необходимое условие успешной деятельности личности, в том числе и профессиональной.

По мнению Царьковой О. В. под готовностью понимается интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе.

Подготовленность – результат образовательного процесса, отражающий способность личности оперировать знаниями и умениями при решении определенного типа теоретических и практических задач и достигать намеченного результата деятельности. Готовность отличается от подготовленности наличием мотивов и убеждений личности. Готовность определяется достаточным уровнем способностей, определенными знаниями, профессиональными навыками, умениями, опытом личности и наличием мотивов.

Семушина Л. Г., понимает готовность к профессиональной деятельности как психическое состояние человека, которое предполагает осознание человеком своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять наиболее вероятные способы действия, предвидеть мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, вероятность достижения результатов. Автор рассматривает профессиональную готовность как интегративное качество личности специалиста, которое основывается на владении знаниями и умениями в области профессиональной деятельности, накоплении первоначального профессионального опыта.

Наиболее общую позицию в рассмотрении профессиональной деятельности, представляет Зеер Э. Ф. Он считает, что профессиональная деятельность – это социально-значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности. Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессию.

Русаков Ю. Т. выделяет следующие функции готовности к профессиональной деятельности:

1) Гностическая (обеспечивает качественную образовательную подготовку студентов).

Гностическая функция готовности к профессиональной деятельности отражает познавательную направленность личности. Она проявляется в практическом умении студента использовать знания в ходе решения профессиональных задач, в усвоении студентом системы профессиональных знаний, овладении творческими способами выполнения профессиональной деятельности, в формировании комплекса профессиональных умений, в стремлении к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний, в том числе и в различных областях; стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию), стремлении к творческой самореализации.

2) Интегративная (связанная с установлением процессуального единства между целью и действием).

Интегративная функция готовности к профессиональной деятельности тесно связана с гностической и создает условия для обобщения знаний, овладения общенаучными методами познавательной деятельности, переноса общих методов и приемов познания в профессиональную деятельность. Данная функция, по нашему мнению, проявляется в способности специалиста обладать целостным, системным мышлением, широким кругозором; быть способным к осмыслению жизненных явлений, самостоятельному поиску истины, критическому восприятию противоречивых идей; быть способным к системному видению профессиональной реальности, анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности.

3) Прогностическая (отражает результат деятельности).

Прогностическая функция состоит в предвидении, проектировании результатов профессиональной деятельности, оценке имеющихся условий, определении наиболее вероятных способов действия; прогнозировании мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата. Она проявляется в способности к проектной деятельности в профессиональной сфере, готовности брать на себя ответственность в критических ситуациях, самостоятельно и эффективно решать свои проблемы.

4) Ценностно-ориентировочная (связанная с осмыслением значимости профессиональной деятельности).

Ценностно-ориентировочная функция готовности к профессиональной деятельности связана с формированием профессиональной позиции как совокупности ценностных отношений студента к профессиональной деятельности, к себе как личности и профессионалу. Она проявляется в понимании студентом сущности и социальной значимости своей будущей профессии, в наличии устойчивого интереса к профессиональной деятельности, в понимании профессиональной ответственности за результаты своего труда, в представлении о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности, в осознании себя и своего места в обществе.

Проведенные нами теоретические исследования позволили выделить в структуре профессиональной готовности три компонента, которые являются инвариантными для любого вида профессиональной готовности – информационный, операционный и мотивационный. Они, соответственно, характеризуют знания, способы деятельности и потребности. Каждый из выделенных компонентов играет свою роль в их взаимодействии. Функцией мотивационного компонента является активизация проявления других компонентов (или их элементов). Функция информационного компонента состоит в обеспечении меры использования ресурсных возможностей других компонентов для достижения целевого результата (действие со знанием дела). Функция операционного компонента состоит в определении отношений между компонентами в процессе реализации ресурсного потенциала в пространстве и времени.

Учитывая вышесказанное и основываясь на теоретических положениях и подходах к проблеме развития профессиональной готовности к различным видам деятельности, можно согласиться с мнением Бондаренко С. А., который определяет профессиональную готовность как сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере.

Выводы.

Понятие готовности является одним из главных условий профориентационной деятельности. Готовность несет в себе большой и сформированный багаж знаний, умений и навыков, которыми овладел и успешно применяет на практике социальный педагог после окончания обучения. Если за период обучения профессиональная готовность не была сформирована на каком-либо уровне, то студент при выходе на работу не сможет быть компетентным сотрудником, и качественно выполнять поставленные задачи. Во избежание таких ситуаций профессиональное обучение в высших учебных заведениях проводится как на теоретическом уровне, так и на практическом.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ

Макарова Т.В.

обучающаяся кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Евпатории
научный руководитель: к.п.н. Раскалинов В.Н.

Введение. При современных тенденциях развития социума неизменно рождаются изменения российского образования, среди которых ведущими становятся проблемы подготовки специалистов, отличающихся высоким профессионализмом, профессиональной и личностной культурой, комплексно реализующих в деятельности творческий потенциал и собственный способ жизнедеятельности на основе интеграции общечеловеческих и профессионально значимых ценностей. В процессе социально-культурной и экономической трансформации общества перед будущими социальными педагогами возникает ряд заданий: быть высокофункциональным специалистом, когда приемы и технологии быстротечны, быть творческими и ответственными, способными к самообразованию и критичному мышлению, умеющими осознанно и эффективно функционировать в условиях меняющегося социума.

Цель и задачи исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность разработанных педагогических условий подготовки будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию в процессе профессиональной подготовки. Задачи опытно-экспериментальной работы заключались в следующем:

- определить диагностический аппарат для исследования готовности будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию;
- разработать совокупность критериев и показателей оценки уровня готовности будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию;
- определить базовый уровень готовности к профессиональному саморазвитию на констатирующем этапе эксперимента;
- провести экспериментальное исследование эффективности разработанной программы формирования готовности социальных педагогов к профессиональному саморазвитию.

Для оценки результативности и эффективности программы, реализуемой в рамках опытно-экспериментальной работы по подготовке студентов к профессиональному саморазвитию, были определены уровни и критерии готовности будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию.

Методика исследований. С целью выявления уровней сформированности готовности был использован комплекс методик, тестов и анкет (перед началом эксперимента по проверке эффективности разработанной программы и по ее завершении): определение расположенности к социально-педагогической деятельности (тест Е. А. Климова); диагностика реализации потребностей в саморазвитии; диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию; диагностика уровня саморазвития в профессионально-педагогической деятельности (Л. Н. Бережнова); оценка способности к профессиональному саморазвитию будущих социальных педагогов; контент-анализ анкеты «Ценностное отношение к профессии»; контент-анализ анкеты «Кто Я?»; контрольные срезы, анализ отчетов по психолого-педагогической и социально-педагогической практикам; анализ результатов самостоятельной и научно-исследовательской работы студенческих проблемных групп.

Результаты исследований. Результаты, полученные в ходе диагностической работы, подтвердили актуальность проводимого исследования и необходимость повышения уровня готовности будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию, а также планомерного педагогического сопровождения данного процесса. Результаты исследования показали, что во время учебы в вузе формированию готовности студентов к саморазвитию уделяется недостаточное внимание. Для многих характерна низкая способность к

самопознанию и рефлексии, неадекватная самооценка и низкий уровень уверенности в себе, слабое представление о своей самоэффективности, недостаточный самоконтроль. Отсюда и отсутствие у студентов программы саморазвития и самовоспитания на перспективу и слабое представление об ее смысле и значении. Внутренняя мотивация студентов, готовность к профессиональному саморазвитию, а также потребность в нем (критерий профессиональной направленности личности) находятся на достаточно низком уровне. Причем в динамике их продвижения от младших курсов к старшим также прослеживаются слабые изменения. У студентов всех курсов на низком уровне находятся знания о процессе профессионального саморазвития, активность и самостоятельность в получении знаний, потребности в недостающей информации и профессиональных знаниях, умениях и навыках, а также умения проектировать и осуществлять собственное профессиональное саморазвитие. Результат проведенного исследования по выявлению уровня профессионального саморазвития будущих социальных педагогов по критерию развитости рефлексивных умений также свидетельствует о преобладании низкого уровня. Все это говорит об отсутствии у студентов возможности проведения анализа собственной деятельности с целью ее совершенствования, использования разнообразных приемов и методов социального воспитания в будущей профессиональной деятельности. В связи с этим можно констатировать, что только немногие из будущих социальных педагогов после завершения обучения способны будут стремиться к постоянному профессиональному росту и развитию других личностных качеств, приводящих к становлению специалиста-профессионала.

Выводы. Таким образом, данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что традиционный учебно-воспитательный процесс вуза недостаточно нацелен на профессиональное саморазвитие будущего специалиста. Все это указывает на необходимость разработки целостной системы формирования профессионального саморазвития будущего социального педагога.

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Раскалинос В.Н.

*к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиал) КФУ
raskalinos-2014@yandex.ru*

Введение. Известно, что детерминирующую роль в структуре психических, индивидуальных, а также профессиональных качеств личности играет рефлексия. Умение личности пользоваться рефлексией в профессиональной деятельности определяется через понятие рефлексивной компетентности. Это важное профессиональное качество личности положительно влияет на процессы личностно-профессионального развития. Велика роль рефлексивной компетентности в переосмыслении личностного и профессионального опыта, она стимулирует формирование новых профессиональных эталонов и стандартов, стимулирующих развитие личности. Поэтому очень важным аспектом профессиональной подготовки будущего социального педагога является выявление актуального уровня сформированности его рефлексивной компетентности и обеспечение максимально благоприятных условий для ее развития.

Цель и задачи исследования. Выявление уровня сформированности рефлексивной компетентности напрямую зависит от точности выбранных диагностических методик, содержание которых должно коррелировать с выбранными критериями, показателями и индикаторами каждого из компонентов рефлексивной компетентности социальных

педагогов, что позволит определить их уровни в частности и общие уровни сформированности рефлексивной компетентности в целом.

Методика исследования. В ходе изучения уровня сформированности уровня рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов были определены структурные компоненты: мотивационно-аксиологический, содержательно-процессуальный, операционно-деятельностный, профессионально-творческий, каждый из них был продиагностирован с помощью соответствующих диагностических приемов. Для диагностики мотивационно-аксиологического компонента были определены: методика предельных смыслов Д.Леонтьева, опросник «Оценка потребности в формировании рефлексивной компетентности», тест В.Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию», позволяющие определить уровень сформированности мотивации к осуществлению рефлексии не только самого себя и других субъектов взаимодействия, но и самой социально-педагогической деятельности и конкретных профессиональных ситуаций, а также выявить развитие ценностных ориентаций на использование рефлексии непосредственно в социально-педагогической деятельности. Для диагностики содержательно-процессуального компонента были выбраны: тестовые задания по педагогике и психологии рефлексии, анкета «Профессиональная рефлексия социального педагога», а также социально-педагогические задачи, решение которых требует от обучающихся проявления рефлексии. Операционно-деятельностный компонент рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов определяется с помощью диагностического набора, который обнаруживает качество, комплексность профессиональной рефлексии, систематичность, оригинальность и самостоятельность действий по обеспечению педагогической рефлексии. Для установления уровня сформированности этого компонента использованы следующие методики: «Перевод на суахили» А. Бизяевой, «Профессиональная рефлексия в процессе педагогической практики» М. Марусинец, а также наблюдение за обучающимися во время прохождения практики. Выявление уровня сформированности профессионально-творческого компонента осуществлялось с помощью методики А. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексивности», контент-анализа отчетов по производственной практике, теста А. Бережновой «Рефлексия саморазвития», что позволило определить социально-педагогическую насыщенность рефлексии в профессиональном творчестве, ориентацию на самопознание и самосовершенствование.

Результаты исследования. Обратимся к анализу результатов диагностики сформированности мотивационно-аксиологического компонента рефлексивной компетентности. Установлено, что большинство будущих социальных педагогов не продемонстрировало высокие показатели по результатам диагностики данного компонента, тогда как низкий уровень является доминирующим. Также установлено доминирование достаточного и среднего уровней сформированности содержательно-процессуального компонента, включающего знание теоретических аспектов рефлексии как категории психологии и педагогики. Результаты диагностики показали, что для подавляющего количества будущих социальных педагогов использование рефлексии в процессе деятельности является достаточно сложной задачей. В группе испытуемых доминируют средний и низкий уровни проявления умений профессиональной рефлексии. Наблюдение во время практики за решением обучающимися профессиональных социально-педагогических ситуаций подтверждает выявленный уровень умений использовать рефлексию в квазипрофессиональной деятельности. Диагностика профессионально-творческого компонента свидетельствует о неоптимальном развитии рефлексивности у большинства обучающихся. Выявлено, что уровень сформированности компонента по его отдельным показателям не может считаться удовлетворительным.

Следующим этапом диагностики является определение общего уровня сформированности рефлексивной компетентности. Простое суммирование показателей каждого из компонентов не может считаться достоверным результатом, для этого

необходимо использовать методику А. Наследова. Результаты математических расчетов позволят охарактеризовать уровни сформированности рефлексивной компетентности каждого обучающегося и группы в целом. В данном случае установлены следующие показатели: высокий уровень – 0%, достаточный уровень – 34,05%, средний уровень – 26,95%, низкий уровень – 39%.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что предложенная методика диагностирования рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов апробирована является теоретическим и практическим основанием для оценки указанной компетентности в процессе профессиональной подготовки и переподготовки.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Рожкова Т.В.

*обучающаяся кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Евпатории
научный руководитель: к.п.н. Раскалинов В.Н.*

Введение. Современные преобразования в обществе особенно остро охватили сферу образования и профессиональных отношений. Система высшей школы претерпевает радикальные изменения и получает социальный заказ на специалистов нового профиля, среди которых достаточно востребованы профессионалы социально-педагогической сферы, претендующее на всеобщее признание и получение профессионального статуса, когда постепенно формируется новый тип специалиста, нацеленного на высокий профессионализм и деловую активность. Социальный педагог только тогда оправдывает социальные ожидания, когда его личность, общая и профессиональная культура развиваются опережающими темпами по отношению к подрастающему поколению. Формирование высокопрофессионального социального педагога – инициативного, мыслящего, самокритичного – возможно при условии приближения обучения в высшем учебном заведении к реальной профессиональной деятельности. Ведь становление социального педагога, как и любого специалиста, определяется не только глубоким знанием основ наук, постоянным совершенствованием его профессиональных умений и навыков, но и динамически развивающейся профессиональной направленностью.

Цель и задачи исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования профессиональной направленности будущих социальных педагогов. Основными задачами эксперимента являлись: выявление уровня сформированности профессиональной направленности будущих социальных педагогов; реализация разработанных педагогических условий формирования профессиональной направленности будущих социальных педагогов; оценка эффективности реализации разработанной программы.

На различных этапах экспериментальной работы было охвачено 39 обучающихся направления подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование (заочная форма обучения). Экспериментальная работа проводилась в естественных педагогических условиях на базе Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Методика исследований. Выявление уровня сформированности профессиональной направленности будущих социальных педагогов проводилось по специально подобранным методикам: анкета по выявлению доминирующих мотивационных характеристик, методика Л.И. Божович и И.К. Марковой «Типология мотивов учения», тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности обучающихся (Т.Д. Дубовицкая),

методика М.Инглхарта «Ценностные ориентации». Выбор всех вышеперечисленных методик, которые использовались в исследовании, определялся нами на основании таких критериев: валидность методик и их адаптивность к условиям исследования; простота в реализации и оценке результатов; возможность использования выбранных методик в работе социального педагога.

Результаты исследований. На этапе формирующей работы были обоснованы и созданы следующие педагогические условия: обеспечение четкой ориентации учебного процесса на профессиональную деятельность социального педагога, использование в учебном процессе форм и методов активного моделирования профессиональной деятельности социального педагога, привлечение обучающихся к поисковой деятельности по решению актуальных проблем в работе социальных педагогов, создание благоприятной эмоциональной атмосферы для активного профессионального самовыражения. Реализация указанных условий осуществлялась с помощью следующих форм и методов работы: проблемные лекции, лекции с ошибками, бинарные лекции, структурирование лекционного материала, ведение терминологических словарей, диагностические задания, решение социально-педагогических задач, методы активного обучения (дидактические игры, мозговой штурм, брейн-ринг), дискуссии, рефлексия в период практики.

Контрольный этап экспериментальной деятельности был посвящен выявлению динамики уровня сформированности профессиональной направленности обучающихся, для установления наличия (либо отсутствия) эффективности разработанных и реализованных педагогических условий.

При установлении уровня сформированности профессиональной направленности первоначально диагностировали мотивационную сферу обучающихся, используя аналогичный набор диагностических методик. Для выделения доминирующих мотивационных характеристик проведено анкетирование обучающихся, по результатам которого установлено, что внутренние мотивы будущих социальных педагогов преобладают над внешними. Также выявлена динамика всех мотивационных образований: мотив самоопределения +22%; мотив самосовершенствования + 18%; познавательный мотив +3%; мотив престижа – 5%. Данные изменения свидетельствуют о развивающихся в ходе экспериментальной работы мотивационных образованиях, когда более значимыми становятся профессиональные мотивы в жизнедеятельности личности. Установлена положительная динамика показателя: «гармонично сочетающиеся мотивы». Рост показателя на 46% позволяет констатировать результативность предложенной формирующей работы, позволяющей обучающимся разобраться в собственных мотивационных образованиях и гармонично совмещать познавательные и социальные мотивы. Наиболее привлекательными после проведенного формирующего этапа экспериментальной деятельности, становятся ценности индивидуализации, у обучающихся повысилось понимание того, что именно заинтересованность работой, направленной на строительство более гуманного и терпимого общества, при возможности интеллектуальной и творческой самореализации позволит стать настоящим профессионалом. Кроме того, следует отметить, что в целом по экспериментальной группе иерархия ценностей стала более структурированной. Заключительным этапом диагностики являлось выявление уровня сформированности профессиональной направленности обучающихся направления подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование.

Результаты диагностики свидетельствуют о преобладании обучающихся с высоким уровнем развития профессиональной направленности на контрольном этапе экспериментальной деятельности – 49%.

Выводы. Таким образом, выявлено, что у большинства обучающихся доминирующие мотивы четко и аргументировано обосновывают осознанность профессионального выбора; отношение к будущей профессии является устойчивым, активно-действенным; имеющиеся склонность к профессии; в структуре направленности сформированы профессиональные идеалы, убеждения, мировоззрение, включено широкий круг социальных потребностей, которые ориентируют личность на будущую профессиональную деятельность.

СОЦИАЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕТЕЙ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

Симакова Э. С.

старший преподаватель Евпаторийского института социальных наук (филиал) КФУ
e-mail: elichka_2010@mail.ru

Введение. Характеристика большинства социально-педагогических явлений и событий не может быть полной без всестороннего рассмотрения сущности и происхождения основных категорий и терминологии исследования.

Цель и задачи исследования. В данной статье обратимся к рассмотрению понятия «социальные учреждения для несовершеннолетних детей» в историко-юридической и социально-педагогической литературе. Для определения содержания понятия «социальные учреждения для несовершеннолетних детей» необходимо рассмотреть сущность отдельных категорий, составляющих его: социальные учреждения, несовершеннолетние дети.

Результаты исследований. Анализ современной справочной, энциклопедической и научно-методической литературы показал, что общепринятого определения социальных учреждений не существует, однако данное словосочетание применяется в учебной литературе, а также в некоторых законодательных актах. В связи с этим нам необходимо сформулировать рабочее определение социальных учреждений. Для этого рассмотрим содержание составляющих понятий: учреждение и социальное.

В литературе встречается несколько различных определений понятия «учреждение», где содержание данной категории варьируется в зависимости от отрасли знания, к которой принадлежит книга. Особенностью понятия «учреждение» является то, что в социально-педагогической литературе оно не рассматривается обособленно, а всегда в сочетании с определяемым словом, например, дошкольные учреждения или учреждение образования. Поэтому обратимся к толкованию понятия учреждение в других областях знания, где учреждение является самостоятельным понятием.

Учебник «Основы права» под редакцией З. Крыловой дает иное трактовку учреждения: *это организация, создаваемая для осуществления управленческих, социально-культурных или иных функций некоммерческого характера, - школа, больница, орган управления и т. д.* С ними солидарен «Юридический словарь» под редакцией И. Масликова. Наиболее близкое к социально-педагогической сфере определение термину учреждение дает «Современный экономический словарь» Б. Райзберга: *учреждением является организация, осуществляющая хозяйственную, социально-культурную деятельность в сфере услуг, в производстве духовного, информационного продукта; например, учреждения науки, культуры, образования, здравоохранения).*

Рассмотрим теперь понятия «социальное» как категорию философии, социологии, психологии и педагогики. В латинском языке слово «societas» означает общность, а «socialis» - общественное. В связи с такой универсальностью понятия «социальное» современная наука по-разному объясняет и понимает его.

Философский словарь трактует понятие «социальное» в первую очередь как общественный, относящийся к жизни людей и их отношениям в обществе, а также как прилагательное, по значению связанное с жизнью людей в обществе, их отношениями в обществе или к обществу, к примеру, в социальных науках, социальном воспитании. Содержательными элементами категории социальное социологический словарь называет понятия равенства, справедливости, свободы.

Рассматриваемое понятие употребляется в нескольких значениях:

1. «общественный», то есть отличающийся от биологических, природных явлений и процессов – все, что охватывает жизнедеятельность человеческого общества в целом, является социальным;
2. понятием «социальное» охватывается вся совокупность проблем человеческой

жизни, отражает отношения неравенства, которые существуют между людьми: отношения между индивидами и разными сообществами, состояние окружающей среды, условия быта, труда, отдыха, обеспечения материальными и духовными благами, специфические проблемы молодежи, женщин, детей, людей преклонных лет и др. «Социальное» словно входит в другие отношения, однако не сливается с ними, не растворяется в них. Поэтому говорят о социально-экономических, социально-политических, социокультурных отношениях, процессах, проблемах.

Коллектив авторов пособия «Социальная работа» (В. Андрущенко, М. Лукашевич, И. Мигонич, В. Бех и др.) склонны считать «социальное» составной частью, качественной характеристикой «общественного».

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что социальное — это особенный аспект общественных отношений, который возникает в ходе совместимой деятельности индивидов и социальных общностей в конкретно исторических условиях, проявляется в отношении друг к другу, к своему положению в обществе, к явлениям и процессам общественной жизни.

Следовательно, определившись с содержанием и сущностью отдельных категорий «учреждение» и «социальное» можно сформулировать самостоятельное определение понятия социальные учреждения: это организации, созданные государством или частными лицами (коммерческими структурами), осуществляющие социально-культурную, психолого-педагогическую, коррекционно-воспитательную деятельность в сфере социального обслуживания населения или организации, оказывающие социальные услуги. Например, школы-интернаты, детские дома, службы по делам семьи и молодежи, органы опеки и попечительства, колонии для несовершеннолетних преступников, дома престарелых и др. Как видим, область изучения выделенного понятия «социальные учреждения» достаточно широка, что подтверждается, например, фактом существования в некоторых вузах Украины специальности образовательно-квалификационного уровня «магистр» - «Управление социальными учреждениями».

Обратимся теперь к рассмотрению сущности понятия «несовершеннолетний ребенок». В отличие от категории «социальные учреждения» данный термин имеет однозначное трактование в большинстве современных словарей. Например, толковый словарь С. Ожегова несовершеннолетнего ребенка как ребенка, не достигшего совершеннолетнего возраста, по достижении которого человек становится полноправным гражданином. С юридической точки зрения в Украине совершеннолетие, а вместе с ним и полная дееспособность, наступает в 18 лет, т.е. детей, не достигших указанного возраста, можно считать несовершеннолетними. Необходимо отметить, что в более ранних словарях и энциклопедиях (В. Даля, Ф. Брокгауза и И. Ефрона) это понятие не выделяется, а есть только определения сущности терминов дети, дитя, ребенок.

Выводы. Следовательно, для характеристики содержания понятия «социальные учреждения для несовершеннолетних детей» нам понадобилось проанализировать наиболее типичные определения отдельных понятий: социальное, учреждение, несовершеннолетние дети. В результате было получено рабочее определение сущности изучаемой категории: это организации, созданные государством или частными лицами (коммерческими структурами), осуществляющие социально-культурную, психолого-педагогическую, коррекционно-воспитательную деятельность с несовершеннолетними детьми в сфере социального обслуживания детей и подростков или организации, оказывающие социальные услуги детям. К ним можно относить такие учреждения как управление труда и социальной защиты населения, служба по делам детей, управление по делам семьи и молодежи, детский дом, школа-интернат, колония для несовершеннолетних преступников и др.

Таким образом, была достигнута поставленная цель настоящей статьи: проанализированы различные научные подходы к определению сущности понятия «социальные учреждения для несовершеннолетних детей».

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Умерова З. А.

*студентка кафедры методик начального и дошкольного образования Евпаторийского
института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»*

г. Евпатории

научный руководитель: ст. преподаватель Симакова Э.С.

elichka_2010@mail.ru

Введение. В современной педагогической теории игра рассматривается как ведущий вид деятельности ребенка-дошкольника. Ведущее положение игры определяется не количеством времени, которое ребенок ей посвящает, а тем, что она удовлетворяет его основные потребности; в недрах игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности; игра в наибольшей степени способствует психическому развитию.

Цель и задачи исследования. Рассмотрим место игры в жизни ребенка-дошкольника и ее роль в его психическом развитии.

Результаты исследований. В игре находят выражение основные потребности ребенка-дошкольника. Прежде всего, ребенку свойственно стремление к самостоятельности, активному участию в жизни взрослых. По мере развития ребенка расширяется, осознаваемый им мир, возникает внутренняя потребность участвовать в такой деятельности взрослых, которая в реальной жизни ему недоступна. В игре ребенок берет на себя роль, стремясь подражать тем взрослым, образы которых сохранились в его опыте. Играя, ребенок действует самостоятельно, свободно выражая свои желания, представления, чувства. В отличие от повседневной жизни, где его постоянно учат, оберегают (не бегай, не упади, мой руки, не выдумывай), в игре ребенок может все: плыть на корабле, лететь в космосе, учить учеников в школе и т.д. Таким образом, дошкольник, как указывал К.Д. Ушинский, «пробует свои силы», проживая ту жизнь, которая ему предстоит в будущем.

Ребенку первых лет жизни свойственна потребность в познании окружающего мира, названная психологами ненасыщаемой. Детские игры во всем их многообразии предоставляют ему возможность узнавать новое, размышлять над тем, что уже вошло в его опыт, выражать свое отношение к тому, что является содержанием игры. Справедливы слова Н. К. Крупской об игре как «серьезной форме учения».

Ребенок – существо растущее и развивающееся. Движения – одно из условий его полноценного роста и развития. Потребность в активных движениях удовлетворяется во всех видах игр, особенно в играх подвижных и дидактических с такими игрушками, как бильбоке, настольным крокетом, мячом и др. В сюжетных играх в распоряжении детей находятся автомобили, каталки, коляски, побуждающие их к разным движениям. Большими возможностями для стимуляции двигательной активности, совершенствования качества движений обладают различные строительно-конструктивные материалы (крупный и мелкий строительные материалы, разного рода конструкторы, снег, песок и др.).

Очень велики возможности игры в удовлетворении присущей ребенку потребности в общении. В условиях дошкольного учреждения обычно складываются игровые группы, объединяющие детей по общим интересам, взаимным симпатиям. В силу особой привлекательности игры дошкольники оказываются в ней способными к большей сговорчивости, уступчивости, терпимости, чем в действительной жизни. Играя, дети вступают в такие отношения, до которых в других условиях еще «недоросли», а именно: в отношения взаимного контроля и помощи, подчинения, требовательности. Наличие таких отношений говорит о том, что играющая группа становится «играющим коллективом» (А. П. Усова).

В недрах игры зарождаются и дифференцируются (выделяются) другие виды деятельности (труд, учение). По мере развития игры ребенок овладевает компонентами, присущими любой деятельности: учится ставить цель, планировать, добиваться результата.

Затем он переносит эти умения в другие виды деятельности, прежде всего в трудовую.

Являясь ведущей деятельностью, игра в наибольшей степени способствует формированию новообразований ребенка, его психических процессов, в том числе воображения. Одним из первых, кто связал развитие игры с особенностями детского воображения, был К.Д. Ушинский. Он обратил внимание на воспитательную ценность образов воображения: ребенок искренне верит в них, поэтому, играя, испытывает сильные неподдельные чувства.

Признаком игры, как отмечал Л. С. Выготский, является наличие мнимой или воображаемой ситуации. На другое важное свойство воображения, которое развивается в игре, но без которого не может состояться и учебная деятельность, указал В. В. Давыдов. Это способность переносить функции одного предмета на другой, не обладающий этими функциями (кубик становится мылом, утюгом, хлебом, машинкой, которая едет по столу-дороге и гудит). Благодаря этой способности дети используют в игре предметы-заместители, символические действия («помыл руки» из воображаемого крана). Широкое использование предметов-заместителей в игре в дальнейшем позволит ребенку овладеть другими типами замещения, например моделями, схемами, символами и знаками, что потребуется в учении.

Как видим, в игре воображение проявляется и развивается при определении замысла, развертывании сюжета, разыгрывании роли, замещении предметов. Воображение помогает ребенку принять условность игры, действовать в мнимой ситуации. Но ребенок видит грань между воображаемым в игре и реальностью, поэтому прибегает к словам «понарошку», «как будто», «по правде так не бывает».

В педагогической теории игры особое внимание уделяется изучению игры как средства воспитания. Основопологающим является положение о том, что в дошкольном возрасте игра является тем видом деятельности, в котором формируется личность, обогащается ее внутреннее содержание. Основное значение игры, связанной с деятельностью воображения, состоит в том, что у ребенка развиваются потребность в преобразовании окружающей действительности, способность к созиданию нового. Он соединяет в сюжете игры реальные и вымышленные явления, наделяет новыми свойствами и функциями знакомые предметы (кресло – космическая ракета, плюшевый пингвинчик – отважный путешественник).

Велико значение игры в усвоении норм поведения, правил взаимоотношений. Но этим не исчерпывается ее значение для нравственного развития ребенка. Свобода игровой деятельности предполагает, что в ней ребенок чаще, чем в реальной жизни, ставится в условия, когда он должен сделать самостоятельный выбор (как поступить?).

В играх развиваются творческие способности ребенка. Они проявляются в выстраивании замысла, в разыгрывании роли, при создании необходимых для игры игрушек-самоделок, элементов костюма.

Следовательно, воспитательные возможности всех видов игр чрезвычайно велики. Взрослым важно реализовывать их так, чтобы не нарушать естественный ход игры, не лишать ее «души» замечанием, указанием, нотацией, просто неосторожным словом.

Одним из положений педагогической теории игры является признание игры как формы организации жизни и деятельности детей дошкольного возраста. Первая попытка организовать жизнь детей в форме игры принадлежала Ф. Фребелю. Он разработал систему игр, преимущественно дидактических и подвижных, на основе которых осуществлялась воспитательная работа в детском саду. Все время пребывания ребенка в детском саду было расписано в разных видах игр. Завершив одну игру, педагог вовлекал детей в новую. Научное обоснование игры как формы организации жизни и деятельности детей в детском саду содержится в работах А. П. Усовой.

Воспитательно-образовательные возможности игры возрастают, если она органически соединена с каким-либо другим видом деятельности. Наиболее целесообразно связывать игру с трудом, изобразительной и конструктивной деятельностью.

Выводы. Таким образом, наглядно доказано значительная роль игры в жизни и развитии ребенка дошкольного возраста: в психическом, физическом, эмоциональном и нравственном значении.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хитрова А. В.

*доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук Евпаторийского института социального наук (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского»
26.ua@mail.ru*

Введение. Внедрение в систему образования федеральных государственных образовательных стандартов обусловило перестройку всего педагогического процесса в высшей школе. В частности, реализация федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата), утвержденного приказом от 14 декабря 2015 г. № 1457, предполагает виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие данную программу: социально-педагогическая; психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения. В результате освоения программы бакалавриата у обучающегося должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Таким образом, возникает необходимость и одновременно трудность того, как правильно сформировать ту или иную компетенцию, которая находит отражение в способности и готовности обучающегося к конкретному виду деятельности. Очевидно, что речь идет о способах, где обучающиеся имеют возможность максимально проявить себя, продемонстрировать практические умения и навыки, таким, по нашему мнению является метод проектов.

Цель исследования заключается в раскрытии значения метода проектов как способа формирования готовности будущих социальных педагогов к видам профессиональной деятельности.

Методика исследований. В ходе исследования проведен анализ способов формирования готовности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности, где ключевым выступает интерактивный, в качестве основного направления рассматривается метод проектов.

Понятие «готовность» с различных сторон в своих исследованиях рассматривали А. А. Пуни, А. Ц. Ухтомский как определенное состояние психологических функций, который обеспечивает высокий уровень достижений при выполнении того или иного вида деятельности; как результат подготовки (подготовленности) к определенной деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович, В. А. Сластенин) и др.

Готовность может быть сформирована только в процессе практической, самостоятельной деятельности обучающихся. Таким видом деятельности является интерактивная, она обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей. Данный тип обучения повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным.

Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через

применение. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта.

Метод проектов – система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых обучающимися самостоятельно, но под руководством преподавателя, с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Ю. В. Гущин отмечает, что в основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», – его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Для достижения такого результата необходимо научить обучающихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Результаты исследования. В соответствии с основными этапами метода проектов в процессе подготовки бакалавров психолого-педагогического направления строится работа по формированию готовности к видам профессиональной деятельности. В качестве примера, можно рассмотреть работу по формированию готовности к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося (ПК-15), которая относится к социально-педагогической деятельности. Так, педагоги-психологи должны знать: технологии организации социальной защиты обучающегося; уметь: конструировать технологию организации социальной защиты обучающегося; владеть: технологией организации социальной защиты обучающегося.

Бакалавром предлагаются следующие темы для разработки проектов в рамках обозначенной выше профессиональной компетенции: «Общество – детям», «Защита без границ», «Мы рядом» и другие. Основная цель предложенных тем для проектов – это закрепление практических умений и навыков обучающихся, полученных в процессе теоретической подготовки.

Выводы. Профессиональная подготовка будущих социальных педагогов представляет собой сложный интегрированный процесс, результатом которого выступает готовность выпускников-бакалавров к конкретным видам деятельности. Причем, результатом освоения программы бакалавриата является сформированность общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В данном процессе, метод проектов занимает особое место, так как обеспечивает закрепление и выработку практических умений и навыков у обучающихся.

МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Холзаков П.В.

*студент кафедры социальной педагогики и психологии Евпаторийского института
социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» г. Евпатории*
научный руководитель: ассистент Атаманская К.И.

Введение. В настоящее время семья, как социально-педагогический феномен и особый социальный институт, подвержены серьезным изменениям и модернизации, которые проявляются в трансформации ее структуры, усложнении функций. Политические и социально-экономические кризисные явления в России стали причиной серьезных социальных потерь, затронувших большинство семей. В наиболее сложном положении оказались многодетные семьи. Особое внимание к многодетным семьям в современной науке объясняется тем, что появляются новые трудности, связанные с социально-экономическим кризисом, в результате чего многодетные семьи оказываются в зоне крайней нищеты, а при существующих формах социальной поддержки такие семьи обречены на социальную деградацию в условиях углубления социально-экономических трудностей.

Цель и задачи статьи заключаются в рассмотрении особенностей многодетной семьи как социально-педагогического феномена.

Результаты исследований, их краткий анализ. Проблема семьи как сложного социального явления служит объектом исследования многих наук: философии, социологии, психологии, педагогики, социальной педагогики, демографии т.д.

Рассматривая феномен многодетной семьи необходимо определить само понятие «семья» и «многодетная семья». Семья – это важнейший социальный институт, в котором происходит становление человека. Это форма общности людей, состоящая из «соединенных браком мужчины и женщины, их детей».

Семейное законодательство России не устанавливает четкие границы определения многодетной семьи. В соответствии с Указом Президента РФ от 5.05.1992 г. №431 органы исполнительной власти субъектов России самостоятельно устанавливают, какие семьи являются многодетными. При этом понятие «многодетная семья» определяется с учетом национальных и культурных особенностей социально-экономического и демографического развития того или иного региона.

Основным документом федерального уровня, определяющим социальный статус многодетной семьи, является Указ Президента РФ 5.05.1992 г. №431 «О мерах по социальной поддержке многодетных семей». Указ устанавливает для многодетных семей льготы в области жилищно-коммунальных, транспортных, медицинских, образовательных услуг, льготы в области трудовых и земельных отношений.

В социальной педагогике существует типология социального риска, предложенная выдающимся польским психологом и педагогом Дж. Возняком:

1) семьи, актуально нуждающиеся в социальной защите и поддержке в силу объективно сложившейся трудной жизненной ситуации, препятствующей их функционированию и развитию;

2) семьи, превентивно нуждающиеся в социальной защите и поддержке в связи с опасностью возникновения трудноразрешимых проблем.

Многодетные семьи относятся к первой категории семей социального риска и именно этим обусловлен широкий спектр проблем данной категории семей:

- материально-бытовые (финансовые) проблемы;
- проблемы трудоустройства родителей;
- жилищные проблема;
- психолого-педагогические проблемы;
- медицинские проблемы.

Но, не смотря на многие отрицательные моменты, многодетная семья обеспечивает

реальную возможность постоянного общения между людьми разного пола, возраста, снижают возможность формирования таких качеств, как эгоизм, себялюбие, лень. Разнообразие интересов, характеров, отношений, которые возникают в многодетной семье - хорошая почва для развития детей, для совершенствования личности родителей. Во взаимоотношениях членов многодетной семьи особенно значимо уважительное отношение к старшим. Многодетная семья является незаменимой школой коллективизма, подготовки каждого ребенка к будущей самостоятельной семейной жизни.

Значительной для поддержки многодетных семей является консультативная помощь как специалиста, непосредственно работающего с многодетной семьей, так и работников специализированных служб и центров психологической, правовой и социальной помощи, и адаптивно - педагогической помощи, включающей в себя работу самых разных специалистов (психологов, правоведов, экономистов, педагогов и др.).

Выводы. Анализ литературы относительно многодетных семей показал, что в таких семьях присутствуют и положительные, и отрицательные моменты, тем или иным образом влияющие на воспитание и социализацию детей. С одной стороны, многодетные семьи сталкиваются с множеством проблем (ограниченная жилищная площадь, недостаток средств, загруженность родителей на работе и т.д.), которые являются негативными факторами. С другой стороны, в ней существует межвозрастное и близковозрастное общение, что благоприятно влияет на становление личности ребенка в таких аспектах, как коммуникабельность, развитие эмпатии, трудолюбие, самостоятельность.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Фадеев В.И.

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»,

к. психол. наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии (РФ)

Введение. Каждая социально-экономическая формация ориентирована на развитие определенной образовательной модели, которая наиболее полно воплощает ее приоритеты. Особенно большие трудности возникают тогда, когда социальные и экономические институты страны находятся в стадии становления и легко поддаются внешним воздействиям. Сегодня государственные и бизнес структуры столкнулись с целым рядом проблем, в решении которых высшее образование играет важную роль.

Нужны усилия по переосмыслению советского по сути высшего образования, хотя и массового, но созданного в другое время и под другие задачи. В обновлении нуждается прежде всего содержание высшего образования, которое слабо обогащается исследованиями, не согласуется сегодня с требованиями работодателей, императивами построения общества знаний и принципами пожизненного образования. Формальная составляющая высшего образования нуждается в структурной реорганизации, развитии ступенчатости и гармонизации с возможностями неформального образования. Для обновления высшего образования требуется использование ресурсов высшего образования. Традиционно выделяют природные, материальные, трудовые, финансовые, информационные ресурсы. Но сегодня экономический рост обеспечивается в основном за счет таких ресурсов, как знания и образование. Это означает, что уже фактически существуют образовательные ресурсы.

Цель статьи - проанализировать теоретические подходы к содержанию понятия образовательные ресурсы высших учебных заведений.

Изложение основного материала. Рассмотрим теоретические подходы к анализу понятия образовательные ресурсы высшего образования:

I) Субъективный подход – выделяет возможности самих учащихся, чье образование предопределено их способностями, потребностями и стремлениями.

По мнению Н. П. Булатова, образовательные ресурсы – накопленные поколениями объем и качество знаний и профессионального опыта, которые усвоены населением и воспроизводятся через систему высшего образования.

Е. Н. Геворкян считает, что образовательные ресурсы высшего образования – совокупность знаний, умений и навыков, предпринимательских навыков, которые находятся в постоянном развитии, использование которых приводит к увеличению доходов, росту прибыли фирм и обеспечению экономического развития государства в целом.

Образовательный ресурс, по мнению А. В. Кочемазова, это совокупность системы знаний, умений, навыков и способностей индивидов, использование которой ведет к увеличению, во-первых, их доходов, во-вторых, росту прибыли организаций (бизнеса) и, в целом, обеспечению экономического развития страны, характеризующий профессионально-образовательный потенциал рабочей силы и функционирует в соответствии с законами информационной экономики.

А. И. Ливенко считает, что образовательные ресурсы – это совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных человеком в процессе получения образования в учебных заведениях, использование которых имеет социальный и экономический эффект в виде увеличения доходов, экономического роста и тому подобное. При этом система создания образовательных ресурсов имеет все признаки естественной монополии: принадлежность образования к общественно важным сферам деятельности, обусловлена экономической и социальной выгодой для всего общества, государства и отдельной личности; значительный эффект масштаба, благодаря чему становится возможной оптимизация общественных расходов; уникальность потребительских свойств образовательных ресурсов; наличие установленных государством барьеров для осуществления образовательной деятельности через механизм лицензирования и аккредитации и государственного стандарта образования; неэластичность спроса на образовательные ресурсы.

II) Объективный подход – характеризует возможности образовательной системы, обеспечивающей реализацию образовательных возможностей студентов и потребности социума, то есть собственно систему высшего образования.

В частности, Н. Б. Алексеева считает определяющим ресурсом образования «человеческий капитал знаний». Такой ресурс становится «предметом», «средством» и «результатом» управления высшим образованием. Качество образовательного процесса зависит от взаимодействия личностей преподавателя и студента. При возникновении этого взаимодействия возникает синергетический эффект самоорганизации, который, зачастую, не поддается неформализованному моделированию (описания в виде математических выражений) и количественной оценке.

Ю. П. Дудник выделяет, что образовательные ресурсы высшего образования – это совокупность предлагаемых высшими учебными заведениями и их структурными подразделениями образовательных программ для абитуриентов, студентов и аспирантов, эффективное освоение которых ведет к увеличению доходов индивидов, росту прибыли фирм и обеспечению экономического развития стран.

По мнению О. И. Ковалева образовательные ресурсы высшего образования – это объем ресурсов, задействованных во всех основных и вспомогательных процессах, связанных с подготовкой и переподготовкой кадров в системе высшего образования.

Главными ресурсами образования Н. Селезнева считает дидактически организованное знание (компонент содержания образования), кадры, учебную и научную литературу, лабораторное, компьютерное и другое материально-техническое обеспечение, финансы и тому подобное.

III) Интегративный подход определяет образовательные ресурсы высших учебных заведений как интегральное понятие, обозначающее часть системы ресурсов высшей школы, которые представляют существующие и будущие возможности совершенствования

компетентностей личности, обусловленные целями и потребностями всех заинтересованных сторон; при этом развитие компетентностей происходит через систему высшего образования с помощью традиционных и открытых ресурсов, которые реализуются в форме формального, неформального и информального обучения, что может быть выделено в единую систему существования высшего образования (процессе, результатах, системе и ценностях).

Выводы. Теоретический анализ литературы позволяет выделить три подхода к анализу структуры образовательных ресурсов системы высшего образования: субъективный, объективный и интегративный подходы.

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Фадеева М.В.

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»,

к. психол. наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии (РФ)

Введение. В условиях современного социально-экономических трансформаций возрастает роль психологической подготовки специалистов к выполнению профессиональной деятельности. Особое значение при этом приобретает психологическая подготовка будущих социальных педагогов и педагогов-психологов, призванных осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, создавая, тем самым благоприятные условия для обучения, воспитания, развития личности будущих поколений в школе, то есть сделать ее привлекательной для всех субъектов образовательного процесса. Это, в свою очередь, актуализирует проблему формирования положительного имиджа образовательной организации.

Цель статьи – описать модель готовности будущих социальных педагогов к формированию положительного имиджа образовательной организации.

Изложение основного материала. Опираясь на подходы ученых, которые исследовали проблемы психологической готовности к управленческой деятельности как результат специальной психологической подготовки управленцев, мы понимаем под результатом и одновременно критерием качества подготовки руководителей к формированию положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения их психологическую готовность к этому виду деятельности.

По своей структуре эта готовность является сложным, многоаспектным психологическим образованием, которое включает четыре взаимосвязанных компонента и представляет собой психологическую готовность руководителей учреждений среднего образования к управлению, которая включает в себя комплекс мотивов, знаний, умений и навыков, личностных качеств, обеспечивающих успешную деятельность руководителей по формированию положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения.

В основу нашей модели готовности положено исследование Л.М. Карамушки, но в нашем исследовании содержание этой готовности наполнен новой сути в соответствии с целями нашего исследования. В этой модели были выделены:

1) мотивационный компонент - совокупность мотивов, адекватных целям и задачам формирования положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения (стремление знать условия формирования положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения, желание овладеть методиками формирования положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения, желание руководителя повысить престиж и качество образования, желание самому иметь положительный имидж, желание реализовать собственные профессиональные и творческие замыслы);

2) когнитивный компонент - совокупность знаний, необходимых для формирования положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения (знание содержания понятий «имидж», «имидж школы», положительный имидж школы», наличие психологических знаний об особенностях и факторов формирования положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения, знание методов , методик, психологических средств формирования положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения);

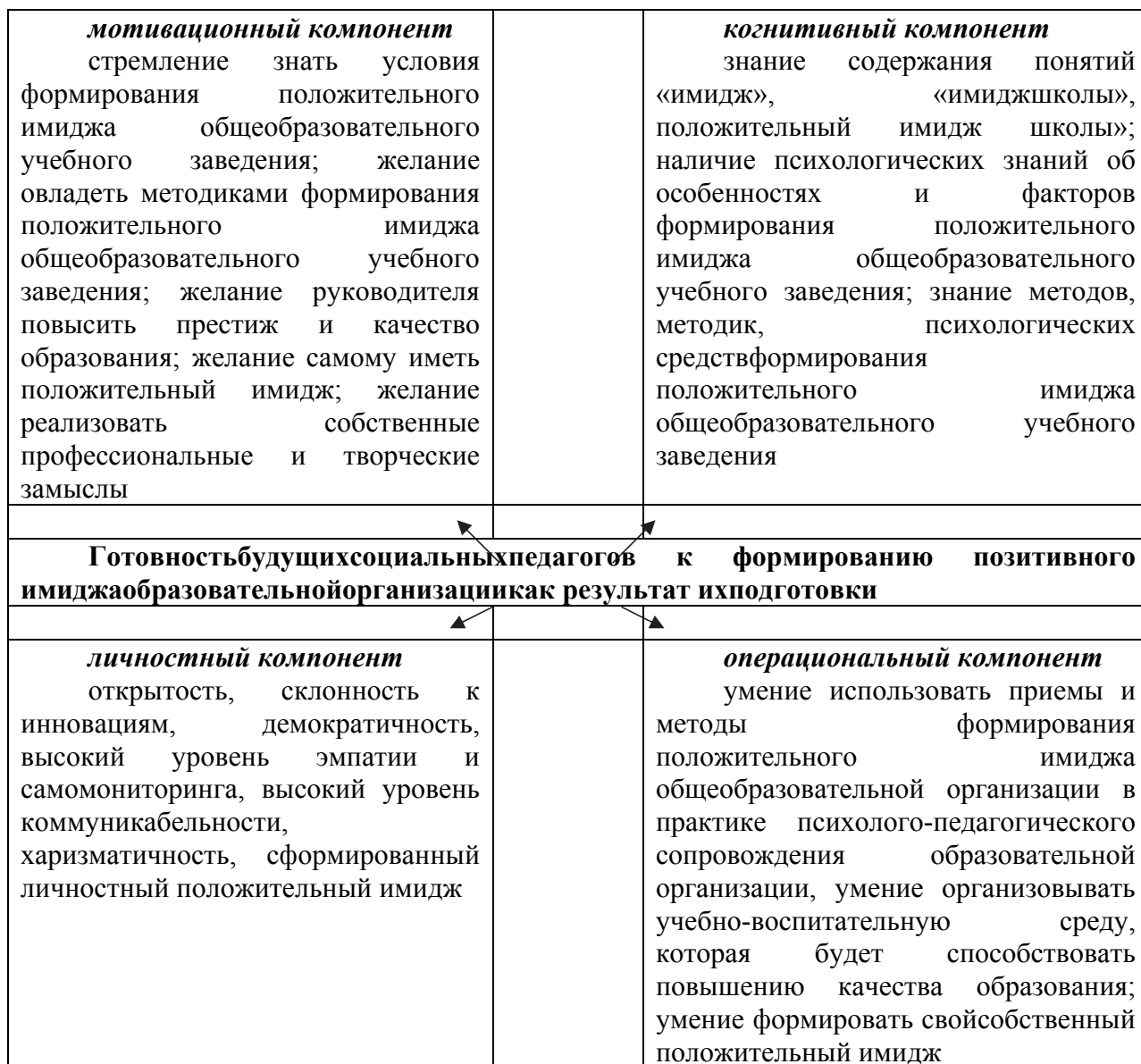


Рис. 1. Модель психологической готовности будущих социальных педагогов к формированию положительного имиджа образовательной организации как результат их подготовки

3) операциональный компонент - совокупность умений и навыков практического формирования положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения (умение использовать приемы и методы формирования положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения в практике психолого-педагогического сопровождения образовательной организации, умение организовывать учебно-воспитательную среду, которая будет способствовать повышению качества образования, и, как следствие, повышению имиджа общеобразовательного учебного заведения; вести индивидуальную работу с учителями и обучающимися по их умение формирования

собственного имиджа и, как следствие, формирование положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения; формировать свой собственный положительный имидж);

4) личностный компонент - совокупность важных для формирования положительного имиджа общеобразовательного учебного заведения личностных качеств (открытость, склонность к инновациям, высокий уровень эмпатии, коммуникабельности, умения создавать собственный положительный имидж и т.д.).

Выводы.Результатом профессиональной подготовки будущих социальных педагогов является их готовность к формированию позитивного имиджа образовательной организации. Нами выделены мотивационный, когнитивный, операциональный и личности компоненты данной готовности. Мотивационный, операционный и когнитивный компоненты готовности имеют функциональный характер, личностный компонент – это устойчивые личностные характеристики, которые формируются в процессе деятельности, общения между людьми и развития личности.

Все выше проанализированы структурные компоненты готовности будущих социальных педагогов к формированию положительного имиджа учебных заведений тесно переплетены между собой и только в целостности обеспечивают результативность поставленных целей.

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН И МЕТОДИК ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

(наименование секции)

ЛЕКСИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

Бабаева Н.Г.

*студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского
института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).*

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

n.babaeva62@mail.ru

Введение. Актуальность исследования лексических наполнений метафорических конструкций определяется постоянным интересом к творчеству М. Цветаевой, желанием каждого поколения открывать подлинное новаторство ее поэтической речи, в частности в области передачи лексических средств. В современной научной литературе о метафоре и ее роли в художественном тексте писали И. В. Арнольд, Н. Д. Арутюнова, Л. С. Бархударов, А. Н. Веселовский, И. П. Гальперин, Г. А. Ермоленко, Ю. Н. Караулов, Л. К. Латышев, Г. Н. Складневская, В. П. Москвин, В. Н. Телия и др. Известно, что классическое определение метафоры дал еще Аристотель в своей «Поэтике».

Цель статьи: исследовать лексическое наполнение метафоры в творчестве М. Цветаевой на предмет выявления национального исторического колорита и эмоционально-экспрессивной роли в поэтическом тексте.

Результаты исследования. Современная лингвистическая наука особое внимание уделяет изучению поэтического языка. Как средство языковой выразительности, метафора по своей природе практически универсальна: она обладает заметной эмоциональностью и экспрессивностью, его используют для Чаще всего в момент создания метафорических образов М. Цветаева использует слова общеупотребительного литературного языка. Но в ходе исследования мы выявили несколько метафорических конструкций с использованием устаревших и диалектных слов, под влиянием которых рождаются обновленные ассоциации (червонный, град, плат, нонче).

Из рук моих – нерукотворный град

Прими, мой странный, мой прекрасный брат.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегов дает толкование слова град как «город, стольный город.

Червонные возблещут купола,

Бессонные взгремят колокола.

«Червонный (устар. и высок.) – красный, алый».

Меня окутал с головы до ног

Благообразия прекрасный плат.

«Плат [устар.] платок, а также кусок холста, покрывала.

Ты озорство прикончи

Да засвети свечу,

Чтобы с тобой нонче

Не было – как хочу.

Понятно, что немногочисленные лексемы такого вида не создают ощущения архаичности языка поэзий, но своей яркостью и контрастностью служат для воссоздания в текстовом материале национального исторического колорита, торжественной обстановки. Их

использование, на наш взгляд, предопределено необходимостью выбора автором самого выигрышного в художественном понимании варианта среди возможных.

Наше исследование показало, что стержневыми словами, ставшими основой многочисленных художественных метафорических образований цикла «Стихи о Москве», являются семантические группы имен собственных. Они обозначают географические названия России времен М. Цветаевой, имена людей, названия улиц, религиозных праздников, исторических достопримечательностей. Например, название Москва (она же «дивный град», «мирный град», «нерукотворный град», «оставленная», «город, отвергнутый Петром») встречается 5 раз.

Будет твой черед:
Тоже дочери
Передашь Москву
С нежной горечью.

Пока они горят из синевы –
Неоспоримо первенство Москвы.

Москва! Какой огромный
Странноприимный дом!
Всяк на Руси – бездомный
Мы все к тебе придем.

Действительно, Москва – сказочный православный город, исцеляющий, помогающий прозревать и уходить от суетной жизни.

Употребление имен собственных – названий памятников истории и духовной культуры – с неожиданными признаками вызывает обновление поэтических слов, а новые словесные связи проявляют свежесть и нетрафаретность языковых средств. Такие многочленные метафорические конструкции своим внутренним наполнением выражают все быстро меняющиеся в те годы приметы душевного состояния лирической героини: то торжественно – приподнятое, то отвлеченно – безразличное.

Мне же – вольный сон, колокольный звон,
Зори ранние
На Ваганькове.

И Спасские – с цветами – ворота,
Где шапка православного снята.
К Нечаянные Радости в саду
Я гостя чужеземного сведу.

Бредут слепцы Калужскою дорогой,
Калужской – песенной – привычной, и она
Смывает и смывает имена.

А вон за тою дверцей,
Куда народ валит, –
Там Иверское сердце
Червонное горит.

Выводы. Таким образом, проанализировав лексическое наполнение метафорических конструкций в поэтических произведениях М. Цветаевой, мы видим, что метафоры своей яркостью и контрастностью служат для воссоздания в текстовом материале национального исторического колорита и еще более усиливают выразительность произведения.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АНЕКДОТАХ О МУЖЧИНАХ И ЖЕНЩИНАХ

Герасимчик А.О.

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

Аветисян Л.М.

ассистент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ

им. В. И. Вернадского»

gerasimchikang@gmail.com

Введение. Актуальность исследования заключается в том, что анекдот как жанр, емко отражает национальную и культурную специфику и включает множество тем, отображающих быт, национальные особенности быта, политическую сферу, осмеяние пороков человеческой натуры (жадности, глупости и др.) Также реализуются в нем и лингвистические особенности разговорной и письменной речи языка, который он отражает. Лингвистические особенности анекдотов проявляются на всех уровнях языка (фонетическом, лексическом, грамматическом).

Изучение анекдота в общей системе фольклорных жанров имеет ряд специфических особенностей. Прежде, само определение анекдота не охватывает всего жанра вполне, а затрагивает его разновидности.

Цель исследования проанализировать основные лингвокультурные особенности английских анекдотов в гендерном аспекте, а также дать характеристику особенностей англоязычных анекдотов о мужчинах и женщинах.

Результаты исследования. Анекдоты представляют собой многоплановое явление, которое выступает предметом литературоведческого, культурологического, лингвокультурного, семиотического, социологического, психологического и историко-политического анализа. Благодаря анекдоту высмеиваемый объект упрощается, становится более понятным, доступным, что, с одной стороны, снимает напряжение в отношении объекта, а, с другой, безусловно закрепляет существующий стереотип. Независимо от возраста, социального статуса, сексуальной ориентации каждый человек так или иначе включен в отношения со своим и противоположным полом, следовательно, анекдоты о различных аспектах жизнедеятельности мужчин и женщин будут для него актуальны.

Гендерные стереотипы/концепты, по мнению А. Шмелева, Е. Шмелевой, В. Карасика, Г. Слышкина, регулярно актуализируются в анекдотах, которые характеризуются как фольклорные смеховые тексты.

Из проделанного анализа английских анекдотических текстов можно сделать следующие выводы относительно специфики вербализации концептов «муж», «отец», «сын». Муж не супермен, но всегда самостоятелен, держится уверенно, независимо от жены, содержит семью, занимается бизнесом и делает профессиональную карьеру. Бизнес для него важнее жены (точнее собственных сексуальных желаний). Он хитроват, умен, конкурентоспособен, находчив, прагматичен, обладает деловой хваткой. Вместе с тем соблюдает принятые нормы: внимателен к жене (даже если ей изменяет), помнит о ее дне рождения и дне свадьбы, может подарить ценную вещь. О его изменах жена чаще всего знает все. Женскую измену муж не терпит, приходит в ярость, при этом достается и жене, и любовнику, но больше жене. Жена его «достает» своей сексуальной активностью, и он жалеет, что женился:

Two men talk: 'The thing which I would like the most to do now is go back home and tear off the pants of my wife.' 'WOW man, you're relationship with wife is still so passionate, right?' 'Not really, her pants got my balls in a choke hold.'

Отец все-таки пытается принять участие в воспитании детей, похвастать перед ними своими успехами, но делает это не очень умело. С детьми он суетлив, рассеян, эгоистичен, часто бывает черств и невнимателен к их потребностям.

Мужчина-сын пассивен, но рассудителен, склонен к самообвинению в случае неудачи и наказания, родительские методы воспитания критикует.

Наиболее многочисленная группа английских анекдотов о мужчинах касается их умственных способностей. Они совершенно очевидно созданы эмансипированными женщинами, которые, мягко говоря, не очень высокого мнения об этом аспекте личности противоположного пола. В этих анекдотах невежество мужчин противопоставляется интеллигенции женщин: 'Here are the top ten things that men know about women! 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Мужчина в англоязычных анекдотах часто имеет низкий уровень интеллекта, самоуверен без меры и безнравственен, в общении с представительницами противоположного пола (но не супругой) он мыслит интимной частью тела; женившись же, он перестает интересоваться женой как женщиной, опускается внешне (пивной живот и лишний вес), не снисходит до выполнения каких бы то ни было домашних обязанностей. Он ленив, неудачлив, не способен не только сделать карьеру («тряпка»), но и просто позаботиться о себе. Он бесчувственен, лжив, скуп на комплименты, дорожит больше машиной, чем любимой женщиной. Иначе говоря, он не оправдывает ожиданий женщины, но доволен собой и не желает меняться.

'Why do men need sports action replays 30 seconds after the event? Because they've forgotten what happened.

Как показывают статистические данные около трети всех случаев составляют анекдоты, в которых женщина выступает в одной из социальных ролей семейной сферы – чаще всего в роли жены, дочери и матери. В эту же группу вошли анекдоты, в которых речь идет о стремлении женщины выйти замуж.

Группа анекдотов по теме «дом, домашнее хозяйство» по смыслу примыкает к предыдущей, так как по своей социальной роли главная героиня здесь также чаще всего является женой.

A man inserted an ad in the classifieds: 'Wife wanted'. Next day he received a hundred letters. They all said the same thing: 'You can have mine.

Вторую по распространенности группу составляют анекдоты на тему «внешний вид», к которой нами также отнесены анекдоты о возрасте и приобретении новой одежды. Интересно также отметить, что женщины-подруги, разговаривающие о внешности, фигуре или возрасте друг друга, являются союзницами, а иногда – соперницами, иронизирующими друг над другом:

Women never have anything to wear. Don't question the racks of clothes in the closet; you just don't understand.

Третью группу в английском корпусе составляют анекдоты на тему «сексуальных отношений». Как можно заметить из типичных социальных ролей героинь данной группы анекдотов, сексуальные отношения являются темой разговора и для секретарши и для жены, что также сближает данную группу анекдотов с первой тематической группировкой.

Man writes a message for a woman: 'And how are you in bed? Receives an answer: - 'I am ok ... fit in.

Необходимо отметить, что в проанализированном корпусе анекдотов женщина практически не помещается в среду исполнения профессиональных обязанностей, даже в офисе секретарша, разговаривая с босом, думает о сексе или же две актрисы ведут беседу о внешности друг друга, а не о работе. Немногочисленные роли, связанные с профессией женщины, представляют собой весьма невысокий социальный статус или связаны с уже названными сферами «сексуальные отношения» (секретарша) или «внешний вид» (актриса). В отношении источника доходов женщин указывается удачное замужество.

Выводы. В анекдотах часто высмеивается половое бессилие мужчин, эта тема поднимается сексуально неудовлетворенными супругами, как правило, немолодого возраста. Большая группа анекдотов тематизирует измену жены. Анекдоты о мужчинах имеют более узкую направленность, чем англоязычные анекдоты о женщинах.

В анекдотах о женщинах наиболее распространены высмеивания женщины в роли жены.

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ РОМАНА Г. ЛАВКРАФТА «ИСТОРИЯ ЧАРЛЬЗА ДЕКСТЕРА ВАРДА»

Грешнова Е.И.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).

Научный руководитель: к. п. н., доцент Каменская И.Б.

Введение. Методологические основы концептуально-дискурсивного подхода к анализу художественного текста, разработанные в трудах С. А. Аскольдова, А. П. Бабушкина, Н. Н. Болдырева, С. Г. Воркачева, В. И. Карасика, Е. С. Кубряковой, Д. С. Лихачева, И. А. Макаровой, В. А. Масловой, М. А. Холодной, G. Fauconnier, L. Talmy и др., включают положения теории концептуального интегрирования ментальных пространств, анализ семантической структуры базовой единицы языка через изучение взаимодействия смыслов в дискурсе, интерпретационную модель понимания художественного текста как актуализацию системы языка в процессе художественного отражения реальности. Творчеству Говарда Филиппа Лавкрафта посвящены многочисленные литературоведческие исследования, накоплен значительный методический опыт, разнообразный по трактовкам и способам осмысления материала. Оригинальность его творчества обусловила интерес литературоведов (И. Богданов, О. Дерлет, М. У. Мо, П. Пенцольт), а также друзей писателя, опубликовавших работы, в которых содержатся наиболее подробные биографические данные и объективные суждения об авторе (Р. Барлоу, А. Дерлет, С. Джоши, П. Кук, С. Мариконд). Однако творческое наследие Г. Ф. Лавкрафта не подвергалось концептуально-дискурсивному анализу с целью объективизации критического и читательского восприятия. Вышесказанное определило выбор темы статьи и составило ее актуальность.

Цель статьи – выявить и описать ключевые концепты романа Г. Лавкрафта «История Чарльза Декстера Варда».

Результаты исследования. Художественный концепт – это ментальное образование, в котором индивидуально-авторское миропонимание предстает как результат осмысления общекультурной информации в соответствии с особенностями художественного сознания и словоупотребления писателя. Художественный концепт называют эстетическим впечатлением культуры. Индивидуальность авторского стиля, субъективность реализуемых посредством него понятий определяются творческим мировосприятием писателя. Художественный концепт можно признать динамичным образованием, которое формирует внутренний мир художественного произведения.

Проблематика романа Г. Ф. Лавкрафта «История Чарльза Декстера Варда» включает: проблему деградации человечества, которая решается через связь с наследственностью; проблему страха и способов его преодоления; проблему взаимоотношений человека с миром; проблему смысла жизни; проблему борьбы цивилизации и варварства. Характерным свойством системы персонажей романа является отсутствие черт, отличающих отрицательных персонажей от положительных, что позволяет утверждать, что каждый из героев романа выражает какую-то грань мироощущения автора и не противостоит ему.

Автор с помощью персонажей отображает тонкости иных сфер и обличает внушаемость человеческого сознания при контакте с потусторонним злом.

Анализ проблематики романа позволяет выделить следующие ключевые концепты произведения: Враждебный мир, Страх, Наследственность, Безумие.

Концепт Враждебный мир задает концептуальные координаты отношений главного героя с окружающим миром. Содержание концепта Враждебный мир раскрывается через содержание эксплицирующих его концептов Страх, Наследственность, Безумие. Мир враждебен, потому что человек нигде не чувствует себя в безопасности. В этом мире у Декстера Варда нет безопасного убежища, поскольку даже между ним и его собственной семьей воздвигается непреодолимый барьер: «... между ним и его семьей росла стена, подкрепляемая неприятием матерью его дальнейших исследований». Ближайшее окружение главного героя воспринимает его негативно, что усугубляет его отчуждение от окружающего мира: «Его считали эксцентричным, а он больше, чем когда-либо, старался избегать встреч со знакомыми и друзьями родителей». Главный герой осознал, что его занятия оккультизмом противозаконны и аморальны, и боялся, что, подобно предку, он испытает на себе тяжести гонений, подозрений и враждебности окружающих. Поэтому он скрывался вдали от дома, где ему никто не мог помешать

Автор вводит в содержание концепта Враждебный мир концептуальный признак субъективности: мир враждебен потому, что Декстер Вард воспринимает его таковым, потому, что герой отчуждается от мира по собственной инициативе. Причина испытываемых им страхов заключается в нем самом, в его собственной позиции по отношению к реальности.

Конфликт между главным героем и окружающим миром порождает атмосферу страха, пропитывающее все повествование. Концепт Страх эксплицируется автором через описание опасной местности и непонятных явлений: «...лишь внешней оболочкой, под которой скрывалась беспредельно опасная мрачная бездна, мрачные глубины которой недоступны человеческому разуму». Автор вводит в содержание концепта Страх два его основных компонента: опасность и необъяснимость. Интенсивность страха подчеркивается эпитетами «беспредельно опасная, мрачная», лексемами «бездна», «глубины». Экспликация концепта Страх в романе позволяет понять, что кажется страшным, а поэтому опасным, для человека: то, что издает пугающие, агрессивные или болезненные звуки («вой», «злобный рев», «странные звуки, словно удары по чему-то скользкому и липкому»); то, что выглядит крайне нездоровым или мертвым («искаженные черты»), издает неприятный запах («тошнотворные испарения», «зловонный») или неприятно на ощупь («скользкий», «липкий»). Полисенсорные образы Г.Ф. Лавкрафта отражают глубину и интенсивность страха обычного человека перед всем тем, что не укладывается в его сознание и поэтому смертельно пугает.

Смертельный страх порождает безумие. Концепт Безумие выражается автором через описание опасных ритуалов и заклинаний, своими звуками вводящими рассудок героев в гипнотический транс: «Слова формулы вертелись у него на языке, и он, сам того не замечая, стал громко повторять ее, глядя на буквы, высеченные на стене. Странно и угрожающе звучал его голос, постепенно слова слились в монотонный гудящий напев, от которого веяло чем-то древним и таинственным, и ему вторил леденящий душу вой, доносившийся издали из гулких колодцев, то взмывая, то утихая, в каком-то странном ритме». Автор вводит в содержание концепта Безумие два его основных компонента: транс и метаморфозы рассудка. Интенсивность безумия подчеркивается эпитетами «ужасающие», «лихорадочные», «чудовищные». Однако безумие главного героя происходит в определенном русле и не исчезает после изоляции от источника безумия. Помешательство главного героя отображается в его постепенном перевоплощении в своего предка, изменениях в голосе, манере речи и введении архаизмов в речь, несмотря на его усиленные попытки соответствовать современности.

Экспликация концепта Безумие в романе позволяет понять, что кажется безумным для человека: то, что не соответствует современным действиям, понятиям («чрезвычайно

архаичен»), («чуждый здравому смыслу»), то, что мешает воспринимать реальную обстановку, сбивает с толку, мешает самостоятельному управлению своим рассудком («парализующий»). Образ безумия Г.Ф. Лавкрафта отражает интенсивность изменения рассудка обычного человека, что напрямую связано с наследственностью. Безумие, как и наследственность, это равноправные столпы романа, которые не функционируют изолированно, они вытекают один из другого.

Перечисленные концепты трактуются автором как результат воздействия базового концепта Наследственность, отображаемого в визуальном сходстве главного героя и его предка. Наследственность и ее губительное влияние описывается автором как что-то аморфное и летучее, как пары газа, проникающие в каждую восприимчивую клетку живого организма. Наследственность изображается витающей в затхлом городе предка главного героя: «Какие запретные тайны, какие воплощенные извращения законов природы снова, через сто пятьдесят лет, будоражат старый город, каково имя зла, что вернулось в Провиденс, доселе мирно дремавший под своими древними остроконечными кровлями и куполами?». Экспликация концепта Наследственность включает концептуальные признаки неосвязаемости, губительности («парализующий яд прошлого»), фатальности («обречен», «перерождение в прапрапрадеда»). Концепт Наследственности хоть и является самым слабовыраженным, однако играет организующую роль в художественном мире романа. Именно в его интерпретационном поле образовались и окончательно оформились остальные концепты. Наследственность, порождая Страх, приводит к фатальному Безумию.

Выводы. Концептуальные координаты произведения задает концепт Враждебный мир, определяющий отношения героя с окружающим миром и трактуемый как субъективный, поскольку герой отчуждается от мира по собственной инициативе. Содержание концепта Враждебный мир раскрывается через концепты Страх, Наследственности, Безумия. Концепт Страх эксплицируется автором через описание опасной местности и необъяснимых явлений и воплощается в системе визуальных, акустических, обонятельных и тактильных образов. В содержание концепта Безумие включены концептуальные признаки несоответствия современной картине мира, противоречия здравому смыслу, дезориентированности в реальной действительности, неспособности управлять своими действиями и рассудком. Концепт Наследственность в романе наименее выражен вербально, однако играет организующую роль в художественном мире произведения. Наследственность трактуется автором как первопричина страха и безумия. Благодаря подобному функционированию концепта Наследственности художественный мир романа характеризует атмосфера фатализма и безысходности.

ИНДЕЙСКИЕ ЭТНОНИМЫ: ПОНЯТИЕ И СПЕЦИФИКА

Ерастова А.В.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).

Научный руководитель: к. п. н., доцент Картавая Ю. К.

kafedra_2010@mail.ru

Введение. Изучение индейских этнонимов имеет большое значение для ряда наук: историкам исследования в данной области необходимы для того, чтобы определить, какие племена проживали на той или иной части территории, а также отследить пути их миграции. Немаловажно это и для исследователей таких наук, как этногенез и лингвогенез. Существенным это является для этимологии, ономастики, социолингвистики, а также в решении такой проблемы, как передача индейских реалий через перевод.

Целью статьи является анализ специфических черт индейских этнонимов.

Результаты исследования. В отечественной науке вопросом изучения этнонимов занималась специальная группа ученых в составе Института этнографии АН СССР Н. Н. Миклухо-Маклая. Проводились исследования этнонимов народов СССР (В. А. Нахонов, А. И. Попов), а также Кореи (Р. Ш. Джарылгасинова), Китая (М. В. Крюков), этнонимами славян занимались О. Н. Трубачев, Г. А. Хабургаев и др. В настоящее время исследованиями в области этнонимии занимаются В. А. Буряковская, Г. Ф. Ковалев, И. А. Саликова, И. А. Френкель, проблему перевода индейских этнонимов на русский язык осветил в своей работе С. П. Смыслов.

Изучением этнонимов с точки зрения их происхождения и употребления занимается раздел ономастики – этнонимика. Этнонимы, согласно словарной статьи – это «номены для обозначения любого этноса (этнической группы, народа, народности, племени и т. п.)». Аналогичное определение дает автор статьи БЭС В. П. Нерознак, а так же автор энциклопедии Ю. О. Карпенко. М. Е. Ткачук подходит к определению этнонима с другой стороны и утверждает, что этноним, или имя культуры – «это программа коллективной деятельности. В нем зафиксированы и общее происхождение, и общая судьба культуры».

Насчитывается несколько классификаций этнонимов. Классификация А. Эрдмана древнегерманских этнонимов – одна из самых первых классификаций в этнонимике. Она основана на номинативно-семантическом принципе. Согласно данному критерию А. Эрдман выделяет следующие группы этнонимов: 1) произошедшие от географических названий; 2) связанные со специфичным внешним видом представителей этноса или же их вооружения; 3) наименования совокупности ряда характеристик одного племени в противопоставлении другому; 4) связанные с какими-либо особенностями нравов в племени или с прозвищами.

Этой же точки зрения придерживаются и другие ученые (А. И. Попов, В. А. Никонов) и дают схожие классификации.

В. П. Нарознак предоставляет другую классификацию. Так, этнонимы он подразделяет на макроэтнонимы и микроэтнонимы.

К макроэтнонимам относятся названия больших этносов, этнические общности. К микроэтнонимам же – наименование малых этнических групп, а также названия племен (ирокезы, сиу, шайены, шошоны).

Также различают аллоэтнонимы – название, которое дали определенной общности людей другие племена или народы, и автоэтнонимы – название племен или народов, которое они дали себе сами. Так, например, бразильских индейцев португальцы называли «ботокуды». По-португальски ботака означает втулку – небольшой деревянный диск, который индейцы носили как украшение, вставляя в прорезы своих губ.

Что касается самоназваний, то в их изучении возникают трудности. Значительная часть этнонимов подверглась искажениям переселенцев. Так, слово «ирокезы» не является самоназванием, название дано им враждебными алгонкинскими племенами, что в переводе означает «настоящие гадюки». Подобным образом дело обстоит с народом сиу, чье самоназвание – дакота, что переводится как «союзники» или как «союзные племена», а также саук, фокс и др.

Помимо макроэтнонимов, микроэтнонимов, аллоэтнонимов и автоэтнонимов, выделяют еще одну разновидность этнонимов, этнотопонимы.

Этнотопонимы – это этнонимы, которые соответствуют названию страны, области, территории, которую занимают тот или иной этнос. В свою очередь этнотопонимы делятся на прямые и обратные. Прямым является этноним, от которого впоследствии образуется название страны, обратным же – название даны этносу согласно названию территории их проживания.

Этнонимы, помимо отраслей науки, также используются и в художественной литературе. Например, романы Дж. Ф. Купера о Кожаном Чулке богаты на наличие индейских этнонимов. Так, в первой части данной пенталогии «Зверобой, или Первая тропа войны» упоминается название племени мохауки, которое проживало на берегах притока реки

Мохаук. Или же этноним «онейда», который означает название индейского племени «конфедерации ирокезов, живших в районе озера Онейда на территории современного штата Нью-Йорк». Также Дж. Ф. Купер упоминает делаваров – индейское племя, занимавшее долину реки Делавар, побережье Атлантического океана до современной Северной Каролины в XVII–XVIII веках, и враждебное им племя гуронов. Гуроно – племя индейцев, в XVIII веке населявшее берега озер Гурон и Онтарио, а также берег реки Святого Лаврентия.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что специфика индейских этнонимов заключается в том, что в них отражены исторические сведения о времени, исторических реалиях, особенностях мировоззрения и миропонимания индейских племен. А использование Дж. Ф. Купером в своей пенталогии о Кожаном Чулке антропонимов, апеллятивов вместе с этнонимами позволило наиболее точно передать национальную специфику индейцев: отобразить особенности их быта, необычность образа жизни, традиций и ритуалов, а также взаимоотношения между племенами. Так, например, писатель использует одно из прозвищ гуронов – минги. Оно является одним из примеров аллоэтнонимов в его произведении и с алгонинского языка переводится как «вероломный», «скрытный».

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ РОМАНА ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

Зуб И.Б.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).

Научный руководитель: к. п. н., доцент Каменская И.Б.

Введение. Теоретические основы концептуально-дискурсивного подхода к анализу художественного текста разработаны Н. В. Александрович, Л. Г. Бабенко, В. А. Масловой, И. А. Тарасовой и др. Концептуально-дискурсивный подход исходит из понимания художественного мира произведения как концептосферы, понимание которой объективируется путем анализа художественных концептов, репрезентирующих содержание концептуальной системы автора. Джейн Остин по праву считается «первой леди» английской литературы, творчество которой высоко ценили не только литературоведы (Н. М. Демурова, К. А. Макрушина, М. Батлер, М. Уэлдрон), но и собратья по перу (Дж. Г. Льюис, А. Саллоувэй, В. Скотт и др.). Исследователи отмечали стремление к стилистическому совершенству Дж. Остин, идеализацию главных героев. Вместе с тем, творческое наследие Джейн Остин не подвергалось концептуально-дискурсивному анализу с целью объективизации критического и читательского восприятия образа женщины викторианской эпохи. Вышесказанное определило выбор темы статьи и составило ее актуальность.

Цель статьи – выявить и описать ключевые концепты романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение».

Результаты исследования. В. Г. Зусман, обосновывая необходимость включения понятия «концепт» в терминосистему литературоведения, пишет о том, что опора на концепт открывает новые возможности в представлении литературы в качестве коммуникативной художественной системы. Литературный концепт, по мысли автора, выступает своеобразным «агентом» других рядов культуры в художественном тексте: «Литературный концепт – такой образ, символ или мотив, который имеет «выход» на геополитические, исторические, этнопсихологические моменты, лежащие вне художественного произведения». Следовательно, художественный образ и концепт противопоставляются по сфере бытования – интратекстуальной или интертекстуальной.

Ключевые концепты романа Дж. Остин «Гордость и предубеждение» актуализированы автором в его названии: концепты *Pride* и *Prejudice*.

Концепты *Pride* и *Prejudice* находят свое воплощение в характерах главных героев – Элизабет и Дарси. Фицуильям Дарси формирует мнение о человеческом достоинстве в силу своего статуса в обществе, происхождения и материального достатка. Именно это дает героям испытывать заслуженное, по их мнению, чувство гордости: «*Such as vanity and pride. Yes, vanity is a weakness indeed. But pride – where there is a real superiority of mind, pride will be always under good regulation*».

Особенности смыслового наполнения концепта *Pride* в романе Дж. Остин определены преобладанием рационального отношения к жизни у героев, на которое влияет их социальная и культурная принадлежность к аристократическому слою общества: «*“His pride, said Miss Lucas, does not offend me so much as pride often does, because there is an excuse for it. One cannot wonder that so very fine a young man, with family, fortune, everything in his favour, should think highly of himself. If I may so express it, he has a right to be proud”*». Концепт *Pride* в олицетворении Дарси связан с сословно-иерархическими отношениями.

Отличительной особенностью художественного выражения концепта *Pride* в романе является мотив испытания героев гордостью: с этим связана особая художественная функция данного концепта в раскрытии характера персонажа – он является признаком уровня добропорядочности героя: «*That is very true,*» replied Elizabeth, «*and I could easily forgive his pride, if he had not mortified mine*».

Динамика художественного сознания автора развивается в сторону реалистического понимания действительности, что способствует изменению смыслового наполнения концепта *Pride*. На этой основе формируется определенный стереотип поведения, который характеризуется уважительным отношением к людям, находящимся ниже по социальной лестнице, что позволяет представителю высшего сословия стать образцом для подражания в отношении воспитания, образования, чувства и порядочности. Концептуальные признаки концепта *Pride* иллюстрируется следующим высказыванием персонажа произведения: «*Vanity and pride are different things, though the words are often used synonymously. A person may be proud without being vain. Pride relates more to our opinion of ourselves, vanity to what we would have others think of us. When dinner was over, she returned directly to Jane, and Miss Bingley began abusing her as soon as she was out of the room. Her manners were pronounced to be very bad indeed, a mixture of pride and impertinence; she had no conversation, no style, no beauty* .

Характерной чертой для художественной картины мира Дж. Остин является оппозиция *Pride :: Humility*: герои, воплощающие концепт *Humility*, развенчивают романтическое понимание гордости как заслуги, сопровождаемой безразличием к окружающим.

Таким образом, понятийная основа концепта – понятие «сословная гордость» в художественной картине мира Дж. Остин – становится этической категорией, характеризующейся принятием определенного идеала в поведении человека, относящегося к аристократии. Этот идеал содержит в себе самокритичность, уважительное отношение к людям, находящимся ниже на социальной лестнице, вынуждающие представителя высшего сословия быть образцом для подражания в отношении воспитания, образования, такта, самообладания и порядочности. Только такое проявление сословной гордости автор считает заслуживающим уважения: «*... the respect which he felt for her high rank, and his veneration for her as his patroness, mingling with a very good opinion of himself, of his authority as a clergyman, and his right as a rector, made him altogether a mixture of pride and obsequiousness, self-importance and humility*».

Отклонения от этого идеала, выражающиеся в высокомерии, тщеславии и гордыне, безжалостно подвергаются саркастическим обличениям автора. Межличностный и социальный конфликт способствуют выявлению негативных качеств в характере героев. Дж. Остин показывает, что идеалы сословной гордости, возведенной в культ, приводят к одиночеству, препятствуют достижению счастья. Сословная гордость перерастает в нравственную категорию, в первую очередь, давая оценку душевным и волевым качествам

человека: «*Yes, vanity is a weakness indeed. But pride—where there is a real superiority of mind, pride will be always under good regulation*».

Концепт «*Prejudice*» менее вербализован в романе. В произведении наблюдается некоторая односторонность, отражающаяся в структуре и содержании романа в целом и в представленных в нем языковых единицах. Элизабет является олицетворением концепта *Prejudice*. Именно предубеждение объясняет отношение Элизабет к Дарси, девушки мелкой помещной семьи к мужчине аристократу. Девушка подвержена предубеждению, ее сформированная среда и воспитание осложняют ее положение. Она склонна к грубости и даже жестокости, с трудом налаживает отношения с другими людьми, склонна до крайности упрощать ситуации или наоборот усложнять и обычно нерушимо верит в превосходство своей социальной группы. Это отличает ее от типичного женского образа викторианской эпохи.

Герои романа склонны обсуждать явление предубеждения между собой: «*And never allow yourself to be blinded by prejudice?*». Персонажи справедливо отмечают наличие предубеждения как в своих, так и в чужих суждениях: «*With a strong prejudice against everything he might say, she began his account of what had happened at Netherfield*». Герои совершают ошибки, идя на поводу предубеждения. Все, что друг о друге знают Элизабет и Дарси, подталкивает их принимать к сведению лишь ту информацию, которая отвечает их ожиданиям. Благодаря этому они убеждаются в своих заблуждениях на основании лишь отдельных ситуаций, что и способствует формированию их предубеждения. Автор часто акцентирует внимание на силе предубеждения, давая возможность читателю понять, значение этого глубокого чувства: «*The general prejudice against Mr. Darcy is so violent, that it would be the death of half the good people in Meryton to attempt to place him in an amiable light*». В ряде случаев предубеждение сужается в романе до понятия «предрассудок»: «*Certainly. But the misfortune of speaking with bitterness is a most natural consequence of the prejudices I had been encouraging. There is one point on which I want your advice. I want to be told whether I ought, or ought not, to make our acquaintances in general understand Wickham's character*».

Таким образом, содержание концепта *Prejudice* включает убежденность в превосходстве аристократического сословия, высокомерие и тщеславие, предрассудки.

Выводы. Концепты *Pride* и *Prejudice* являются ключевыми концептами романа Дж. Остин «Гордость и предубеждение». Содержание выделенных концептов определяется противоречием между индивидуально-личностными убеждениями и принципами и социальными нормами. Интерпретационное поле концепта *Pride* включает признаки прагматичности, чувства собственного достоинства, чувства сословной принадлежности и традиционной общественной замкнутости английского общества, присущих английской ментальности. Содержание концепта *Prejudice* включает убежденность в превосходстве аристократического сословия, высокомерие и тщеславие. Взаимодействующие концепты *Pride* и *Prejudice* эксплицируются в противопоставлении положительным качествам персонажей, таких как рациональный склад ума, осмысленный подход к жизни, интеллигентность, самокритичность, сдержанность, способность на глубокие чувства. Именно эти свойства позволяют героям в конечном итоге преодолеть *Pride* и *Prejudice* и достичь личного счастья.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ

Зубрей Д.Э.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).

Научный руководитель: к. п. н., доцент Картавая Ю. К.
dana.zubrey@gmail.com

Введение. Абстрактная лексика является популярным параметром изучения, привлекая внимание лингвистов тем, что это слова, которые выражают интеллектуальную, духовную и эмоциональную деятельность человека. Проблемы соотношения абстрактного и конкретного в языке и мышлении, способность языка к абстрагированию, пути развития абстрактного и конкретного в языке были объектами осмысления философов и лингвистов с античных времен и до сих пор. Важно отметить, что теоретическим основам изучения абстрактной лексики посвящено множество работ. Среди них работы: В. Нимчука, Т. Полуфановой, З. Пискозуб, Л. Полюги, В. Русановского.

Цель статьи – определить особенности структурно-семантических функций абстрактной лексики.

Результаты исследования. Системность абстрактной лексики определяется по-разному. Например, она может проявляться при распределении слов в разных семантических полях, в организационной однотипности словообразовательных моделей или в других параметрах, присущих только определенному типу слов.

Абстрактная лексика характеризуется рядом признаков, они связаны с внеязыковыми факторами, называя объективные действия, состояния, признаки объектов окружающей действительности. Также, они чувствительны к изменениям в окружающей среде, соотносятся с другими словами лексической системы, с другими семантическими группами, а в пределах своей микросистемы образуют лексические отношения типа синонимических и антонимических. Вместе с тем следует указать, что:

- 1) семантическая структура абстрактных существительных бывает очень широкая и нечеткая;
- 2) они имеют присущие только им словообразовательные средства;
- 3) они настолько разнообразны, что не все могут быть представлены в лексиконе одного человека.

В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» абстрактная лексика определена как «часть лексической системы языка». К ней могут принадлежать слова разных частей речи, которые выявляют и передают определенную абстрактность. Чаще всего это существительные, называющие понятия, не имеющие реального воплощения, то есть указывают на состояние (*сон, тишина*), чувства (*любовь, ненависть*), процесс (*ход, бег*), качество (*темнота, ясность*), черты характера (*доброта, злость, воспитанность*), различные проявления интеллектуального уровня человека (*знания, ум*), отношения между лицами, народами (*дружба, мир*), понятие этикета (*приветствие*), научные и производственные сроки. К абстрактной лексики относится и глагол *быть*, когда выполняет функцию связи. Как правило, к этой категории слов причисляют лишь абстрактные существительные, имеющие грамматическое выражение категории абстрактности (присущие только им словообразовательные суффиксы, отсутствие, как правило, категории множества, не сочетаемые с количественными числительными).

Так, абстрактные существительные имеют ряд признаков, характерных только им. Например, отмечается, что абстрактным существительным свойственны такие словообразовательные суффиксы: *-анн-, -яnn-, -енн-, инн-, -ванн-, -уванн-, -тт-, -ння, н-, -ит-, -ок-, -к-, -б-, -об-, -ин-, -анин-, -от-, -еч-, -тв-, -иж-, -ость-, -ощ-, -ств-, -цтв-, -зтв-, -инь-, -изм.*

Также, учитывая семантический принцип, к абстрактной лексике мы можем отнести и слова других частей речи. Так, сравнивая, с одной стороны, прилагательные *ароматный, громкий, круглый, каменный, синий, сладкий*, которые обозначают внешние материализованные признаки, а с другой стороны, прилагательные *добрый, грустный, ленивый, опытный, моральный, искренний, умный*, можно сделать вывод, что слова со второй группы образованные от абстрактных существительных, более абстрактные. Их можно отнести к абстрактной лексике, без учета грамматических показателей. Аналогичное сравнение можно провести между глаголами конкретного действия (*писать, читать, рубить, ходить, бросать*) и глаголами, которые выражают чувства, внутреннее состояние (*любить, ненавидеть, веселиться, грустить, надеяться*). Глаголы второй группы имеют более выраженную абстрактность, учитывая их соотнесенность с абстрактными существительными (*любовь, ненависть, веселье, печаль, надежда*).

Вопрос об абстрактности слов рассматривался в языкознании преимущественно по поводу существительного, именно в пределах этой части речи утвердилось разделение на конкретные и абстрактные субстантивы. Однако исследователи отмечают необходимость изучения конкретности и абстрактности на базе других частей речи. Характерной особенностью глагола как самостоятельной части речи является процессуальность, которая, будучи обобщением процессов, действий, состояний, находит свое воплощение в словесных значениях системы глагола. Семантика глаголов и прилагательных, в отличие от значения существительных, имеет относительный характер в силу того, что в основе их словесного значения лежат понятия признака-процесса.

Выводы. Абстрактные слова привлекают внимание современных лингвистов как лингвистические феномены, находящиеся в точке пересечения языка и сознания, речи и мысли. Способность к абстрагированию обеспечивает именно язык, поэтому исследование абстрактных номинативных единиц выходит на проблему соотношения языка и мышления, именно эта проблема интересовала ученых с самого момента возникновения языкознания. Конкретные и абстрактные существительные являются языковыми явлениями, но сам факт выделения данной категории слов относится к сфере языкознания.

Таким образом, хотя большинство абстрактных слов – существительные, которые образованные суффиксальным способом, однако встречаются и прилагательные, глаголы, наречия и числительные, которые произошли от существительного и также являются абстрактными. Абстрактные слова выражают субстантивно представленные качества, свойства, состояния, действия, процессы.

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ РОМАНА ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»

Каменская И.Б.

*к.п.н., доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И.*

Вернадского»,

Плетнева С.В.

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

Введение. Интеграция лингвокогнитивных и литературоведческих методов исследования художественного дискурса выступает одной из доминирующих тенденций современного литературоведения, стремящегося к объективизации критического восприятия творческого наследия автора. Одним из наиболее теоретически обоснованных (Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, Е. С. Кубрякова, В. А. Маслова, Л. В. Миллер, З. Д. Попова, А. Я. Сарна, И. А. Стернин и др.) и достаточно широко апробированных (О. С. Акетина, Карасева Ю. А., Т. И. Колабинова, Е. Г. Малышева, М. Ю. Фокина и др.) методов подобного интегрального исследования является концептуально-дискурсивный анализ художественного произведения. Творческое наследие Дж. Д. Селинджера, самого знаменитого представителя «нью-йоркской» литературной школы 40-60-х гг. 20 столетия, не рассматривалось с позиции концептуально-дискурсивного анализа. Вышесказанное определило выбор темы статьи и составило ее актуальность.

Цель статьи – выявить и описать ключевые концепты романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи».

Результаты исследования. Ключевой категорией концептуально-дискурсивного анализа художественного произведения является художественный концепт, репрезентирующий одновременно и общекультурные ценности, и субъективное мироощущение автора. На сегодняшний день понятие художественного концепта находится в стадии осмысления. Л. В. Миллер определяет этот феномен как «... сложное ментальное образование, принадлежащее не только индивидуальному сознанию, но и психоментальной сфере определенного этнокультурного сообщества, ... универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти и способный выступать в качестве фермента и строительного материала при формировании новых художественных смыслов». Таким образом, художественный концепт – это вербализованная в художественном произведении ценностно-значимая ментальная единица индивидуально-авторской картины мира, представляющая, с одной стороны, общепринятые знания, а с другой – отражающая субъективный авторский опыт переживания действительности.

Концепты, функционирующие как аксиологическая основа романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», отражают реалии американской действительности 20 в. Одним из ключевых концептов романа является концепт Отчуждение, эксплицируемый через поведение главного героя. Холден не ищет путей понимания с обществом, пребывая в постоянном конфликте с ним, потому что нравы и принципы, господствующие в США в середине 20 века, не могут удовлетворить потребности. Такое отношение героя эксплицирует концептуальный признак концепта Отчуждение – неприятие корыстности. Примером падения нравов может послужить поведение жильцов гостиницы, в которой поселился Колфилд: «Вы даже не представляете, что творилось в корпусе напротив <...> Я видел, как один тип, седой, приличный господин, в одних трусах вытворял такое <...> Сначала он поставил чемодан на кровать. А потом вынул оттуда женскую одежду и надел на себя <...> Потом надел узкое черное платье <...> А потом стал ходить по комнате маленькими шажками <...> курить сигарету и смотреться в зеркало». Следовательно, следующим концептуальным признаком концепта Отчуждение выступает неприятие аморальности мира.

Холдену Колфилду, оказавшийся на пороге взрослой жизни, ищет справедливости. Концепт Справедливость красной нитью проходит через весь роман. Жажда справедливости была обусловлена господствующей в Америке идеей «американской мечты», которую пропагандировал Джеймс Адамс в трактате «Эпос Америки»: «... американская мечта о стране, где жизнь каждого человека будет лучше, богаче и полнее, где у каждого будет возможность получить то, чего он заслуживает». Дж. Д. Сэлинджер понимал, что реализация этой концепции в послевоенном обществе практически невозможна, отсюда и образовался диссонанс, вследствие которого обострилась потребность в справедливости, Холдена Колфилда: «... даже если ты все время спасал бы людям жизнь, откуда бы ты знал, ради чего ты это <...> Как узнать, делаешь ты все это напоказ или по-настоящему, липа все это или не липа? Нипочем не узнать!». Важными концептуальными признаками концепта Справедливость являются искренность и целенаправленность.

Несмотря на общий пессимистический настрой произведения, герой находит в себе силы бороться за справедливость, и помогает ему в этом любовь – ещё один важный концепт романа. На первый взгляд может показаться, что Холден Колфилд ненавидит и высмеивает все и всех: «... мне всегда смешно. Вечно я говорю «очень приятно с вами познакомиться», когда мне ничуть неприятно. Но если хочешь жить с людьми, приходится говорить всякое». На самом же деле в его сердце находится место для любви: «... Только мы обнялись покрепче, я ей вдруг говорю, что я ее люблю <...> в ту минуту я был уверен в этом», – говорит Холден о Салли Хейс. Холдену свойственно глубокое чувство братской любви, которую он ощущает по отношению к своей сестре и братьям. Особым авторитетом младшего брата пользуется старший брат Колфилда – Д. Б. Необычайно трогательные чувства испытывает Колфилд по отношению к своему умершему в раннем возрасте брату Алли. Для него Алли стал настоящим ангелом-хранителем: «Каждый раз, когда я доходил до конца квартала и переходил с тротуара на мостовую, мне вдруг начинало казаться, что я никак не смогу перейти на ту сторону. Мне казалось, что я вдруг провалюсь вниз, вниз, вниз и больше меня так и не увидят <...> Только дойду до угла, сразу начинаю разговаривать с моим братом, с Алли. Я ему говорю: «Алли, не дай мне пропасть! <...> Алли, прошу тебя!» А как только благополучно перейду на другую сторону, я ему говорю спасибо. И так на каждом углу – все сначала».

Самые сильные чувства Холдена Колфилда вызывает его младшая сестра Фиби: «Я долго смотрел на нее при свете. Она крепко спала, подвернув уголок подушки. И рот приоткрыла. Странная штука: если взрослые спят открыв рот, у них вид противный, а у ребятешек – нисколько. С ребятешками все по-другому. Даже если у них слюнки текут во сне – и то на них смотреть не противно». Именно из глубокой любви к Фиби развился главный концепт романа – концепт Защиты. Переживая за будущее младшей сестры, Холден одновременно хочет защитить всех малышек на планете от жестокости окружающего мира: «... я себе представил, как маленькие ребятешки играют вечером в огромном поле, во ржи. Тысячи малышек, и кругом – ни души, ни одного взрослого, кроме меня. А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И мое дело – ловить ребятешек, чтобы они не сорвались в пропасть. Понимаешь, они играют и не видят, куда бегут, а тут я подбегаю и ловлю их, чтобы они не сорвались. Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи. Знаю, это глупости, но это единственное, чего мне хочется по-настоящему».

Выводы. Таким образом, анализ романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» позволил выявить его ключевые концепты: Отчужденность, Справедливость, Любовь и Защита. Все ключевые концепты романа взаимосвязаны и взаимозависимы. Системообразующую роль в романе играет концепт Защита, так как цель жизни главного героя – ловить детей над пропастью и не дать им кануть в бездну послевоенной действительности Америки середины 20 века.

СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Каменский А.И.

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

Платонов А.В.

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

Введение. Смена образовательной парадигмы в общеобразовательной школе подразумевает смещение акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию, что предполагает поиск методов обучения, при которых учащиеся приобретают умения использовать полученные знания в реальных жизненных ситуациях. Концептуальные положения компетентностного подхода к иноязычному образованию разработаны Д. А. Ивановым, И. А. Зимней, В. В. Литвинцевым, О. В. Овчарук и другими учеными. Теоретические и практические аспекты обучения иноязычной грамматике в рамках коммуникативного подхода исследовались Н. Д. Гальсковой, Я. М. Колкером, Е. С. Кузнецовой, О. Н. Опойковой, Е. И. Пассовым, Н. К. Складенко, С. Brumfit, M. Celce-Murcia, S. Hilles, F. Klippel, W. Littlewood. Вместе с тем, проблема формирования иноязычной грамматической компетенции с учетом национально-культурных особенностей изучаемого языка, возрастных особенностей обучаемых, динамики коммуникативных потребностей обучаемых в изменившемся социальном контексте остается недостаточно изученной. Вышесказанное определило выбор темы статьи и составило ее актуальность.

Цель статьи – систематизировать содержание формирования иноязычной грамматической компетенции младших школьников.

Результаты исследования. Действующая программа по иностранному языку определяет формирование у школьников способности и готовности к межкультурному общению. Данная цель предполагает достижение обучающимися определенного уровня грамматической компетенции, что позволяет сформулировать основное требование к объему грамматического материала, подлежащего усвоению в средней школе: он должен быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальным для усвоения его в данных условиях.

В методической литературе разработаны основные принципы отбора грамматического минимума. В активный грамматический минимум включаются те явления, которые являются совершенно необходимыми для продуктивных видов речевой деятельности. Основными общепринятыми принципами отбора в активный грамматический минимум, считаются: принцип распространенности в устной речи; принцип образцовости; принцип исключения синонимических явлений.

В соответствии с двумя первыми принципами в активный минимум включаются лишь те грамматические явления, которые являются употребительными в устной речи, распространяются на значительный круг лексики. Согласно третьему принципу в активный минимум включается лишь одно явление из всего синонимического ряда, нейтральное в стилистическом отношении. Этот принцип является уточнением первых двух и состоит в ограничении грамматических средств, усваиваемых активно. К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи, и которые ученики должны понять на слух и при чтении.

В активный грамматический минимум для начальной школы включаются грамматические явления, обеспечивающие речевую деятельность учащихся по таким темам, как жилье (дом, квартира), семья, друзья, школа, образующие метатему «Ученик и его окружение», куда входят: личные местоимения: *I, you, we, he, she, it, they*; притяжательные

местоимения: *my, your, his, her, its, our, their*; формы глагола *to be*: *am, is, are*; модальные глаголы: *can, must, may*; структуры *I have (got); There is / are; I can... (see, hear) etc.*; отрицательная частица *not*; вспомогательный глагол *do*; вопросительные слова: *what, when, where, why, who, how; The Present / Past / Future Simple Tense*.

К главным принципам отбора грамматических явлений в пассивный минимум относятся: принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи и принцип многозначности. Согласно этим принципам, в пассивный минимум включаются наиболее распространенные грамматические явления книжно-письменного стиля речи, которые имеют ряд значений.

Организация грамматического материала имеет существенное значение при формировании иноязычной грамматической компетенции. Она определяет в значительной степени успех работы над грамматической стороной различных видов речевой деятельности и, следовательно, конечные результаты преподавания иностранного языка в средней школе. Грамматический материал должен быть организован функционально, чтобы грамматические явления органически сочетались с лексическими в коммуникативных единицах объемом не менее предложения. Предложение выступает в качестве единицы обучения грамматике иностранного языка, представляющей собой единство структуры предложения, морфологических форм элементов этой структуры и ритмико-интонационного оформления, определяемого его коммуникативной функцией и контекстом.

Содержанием процесса обучения, нацеленного на формирование иноязычной грамматической компетенции младших школьников, является система учебно-речевых действий учащихся, включающая три этапа: структурный, тематически-структурный и межтемный.

На структурном этапе учащиеся овладевают новым грамматическим материалом (структурами и морфологическими формами) на ранее изученной, тематически связанной лексике. На тематически-структурном этапе главное внимание уделяется новой лексике по теме на основе усвоенных ранее структур. Вполне возможно введение некоторого количества нового грамматического материала. На межтемном этапе создаются условия для творческого и правильного перекомбинирования ранее усвоенного и изучаемого лексического и грамматического материала в устной и письменной речи по межтемным акциям общения.

На структурном и тематико-структурном этапах создаются благоприятные условия для формирования морфологических и синтаксических навыков как на уровне отдельных структур, так и на уровне связной, элементарной диалогической и монологической речи, что позволяет целенаправленно тренировать структуры предложений не только по отдельности, но и в тематической связи друг с другом. Межтемный этап положительно влияет на формирование и совершенствование речевых (монологических и диалогических) умений, а также умений чтения и беспереводного понимания связных текстов.

Итак, основными требованиями к объему грамматического материала, подлежащего усвоению в начальной школе, являются: его достаточность для пользования языком как средством общения в заданных программой пределах и реальность для усвоения его в данных условиях.

Выводы. Содержанием процесса обучения, нацеленного на формирование иноязычной грамматической компетенции младших школьников, является система учебно-речевых действий учащихся, включающая три этапа: структурный, тематически-структурный и межтемный. Структурный этап нацелен на овладение обучаемыми новым грамматическим материалом на материале изученной, тематически связанной лексики. На тематически-структурном этапе усвоенные ранее структуры активизируются на материале новой лексики. Межтемный этап нацелен на творческое комбинирование усвоенного и изучаемого лексического и грамматического материала в устной и письменной речи по межтемным акциям общения.

ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ ФУНКЦИЙ ТОПОЕДИНИЦ

Картавая Ю.К.

*к. п. н., доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского института социальных наук (филиала)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
(Республика Крым, Россия).
kafedra_2010@mail.ru*

Введение. Исследования топонимов важны с точки зрения своеобразия их функционирования в топонимическом пространстве. Функция наряду со значением топонимических единиц входит в состав общелингвистических категорий, хотя «Большой энциклопедический словарь» определяет функцию как «внешнее проявление свойств какого-либо объекта в определенной системе».

По словам Н. Васильевой, функция топонимов состоит не только в указании на называемый ими объект, данные языковые единицы всегда несут дополнительную экстралингвистическую информацию. Выполняя ряд социальных функций, имя трансформируется по законам языка, хотя причины, стимулирующие развитие именных систем лежат вне сферы действия лингвистики.

Результаты исследования. Вариаций функций топонимов может быть неограниченное количество, а поиск идеальной общепринятой классификации функции топонимов должен продолжаться, потому что на современном этапе развития в русской ономастике (как и в международной) нет единой, общепринятой классификации функций этого лексического слоя.

Н. Подольская акцентирует внимание на наличие основной функции топонима – номинативно-идентификационно-дифференцирующей, а среди активных функций отмечает информационную и экспрессивную, среди пассивных – познавательную и аккумулирующую.

С. Шойбонова расширяет объяснение функции имени собственным указанием на то, что главная функция топонима – «это своего рода обязанность, служба, предназначенная роль, выполняемая в речи топонимическими единицами».

Любой топоним, как и слово, играет определенную роль. Они могут выполнять и индивидуальную функцию, и общую, при чем не всегда в лексике, а и в понятийном познании географического пространства человеком.

Рассматривая функции реальных топонимов, А. Суперанская настаивает на том, что только четыре функции имен собственных возможны в речи:

- 1) коммуникативная (сообщение, репрезентация), когда имя, известное собеседникам, служит основой сообщения;
- 2) апеллятивная (призыв, влияние);
- 3) экспрессивная (выразительная), в которой обычно выступают общеизвестные имена, которые находятся на пути превращения в общие;
- 4) дейктическая (указательная), в которой обычно произнесение имени сопровождается указанием на объект».

В. Бондалетов называет топонимы «единицами языка-речи» и говорит о следующих функциях имен собственных:

- 1) основные: номинативная (имя называет объект); идентифицирующая (указывает на объект в ряду ему подобных); дифференцирующая (указывая, имя выделяет определенный объект из ряда ему подобных);
- 2) второстепенные: социальная, эмоциональная, аккумулятивная, дейктическая (указательная), функция «введения в ряд», адресная, экспрессивная, эстетическая и стилистическая.

Проблема функционирования топонимов в географической среде затрагивалась практически каждым исследователем, при этом на сегодняшний день отсутствует единая

классификация функций топонимов, и этот вопрос остается открытым, поскольку топонимика имеет свойство постоянно развиваться.

Выводы. Итак, все отмеченные функции достаточно разнообразны, каждый исследователь по-своему подходит к проблеме классификации топонимических единиц. Как видим, в вопросе о функциях топонимов и их разрядов по денотату среди исследователей-ономастов нет согласованности. Нет двух ученых, которые выделяли бы абсолютно одинаковые функции топонимов, иногда совпадают только некоторые из них, как, например, идентификационная или дифференциальная функции, которые выделяют почти все исследователи.

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

Климова К.В.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).

Научный руководитель: к. п. н., доцент Картавая Ю. К.
kafedra_2010@mail.ru

Введение. Музыкальная лексика помогает изобразить эмоции, знаки, звуки, образы в литературных трудах. И музыковеды, и литературоведы изучают данный вопрос. Так, музыкальную лексику исследовали Н. Атоманова, Н. Лысова, А. Махов, Т. Павлюченкова, П. Перцева, Е. Петрушанская, Л. Пумпянский, Ю. Текутова, Н. Титкова, А. Шульдишова.

Целью статьи является определение особенностей музыкальной лексики.

Результаты исследования. Музыкальная лексика может выполнять в литературных произведениях различные функции:

- 1) создание звуковых ассоциаций;
- 2) создание временного пространства (арфа и клавишины знаменуют прошлое в «Призраках» у И. Бунина);
- 3) символизация;
- 4) передача определённого настроения («лира грустит» у Ф. Тютчева);
- 5) создание образа.

Музыкальная лексика чаще всего исполняет роль тропов. Так, в средневековых европейских текстах музыкальные термины выступали в качестве аллегорий. В Библии человек выступает как музыкальный инструмент Бога. В анонимном трактате «Мистическая лоза» распятый Иисус сопоставлен с кифарой, семь струн которой символизировали его последние слова.

С помощью музыкальной лексики можно выразить тембр путём словесного уподобления: «Рояль был весь раскрыт и струны в нём дрожали...» (А. Фет). В статье Н. Мышьяковой «К проблеме «музыкальности» литературного произведения» отмечено, что «характер окрашенности восприятия звука, выбор речевого пласта, из которого взята лексическая единица, называющая источник звука и/или дающая характеристику самому звуку (вьюга воет или поет; стенания филомелы или хриплый свист соловьи и т. п.) – создается некий культурный акустический «горизонт ожидания» читателя/слушателя, производится культурно-акустическая настройка на жанровый, стилевой, ценностный ранг произведения». Английский поэт Роберт Браунинг словесно воспроизвёл произведение композитора Б. Галуппи в стихотворении «Токката Галуппи». В нём автор даёт описание музыки при помощи музыкальных терминов: lesser thirds (малая терция), suspensions (диссонанс), seventh (септима). Также Браунинг сумел словесно процитировать

нотную запись («Аббат Фоглер») посредством точного описания мелодии. Ряд русских поэтов использовали метод акустицизма в своих работах («Водопад» Г. Державина).

У И. Бродского в стихотворениях часто выступает тема джаза («Пьеса с двумя паузами для сакс-баритона»). Для советского населения этот жанр музыки являлся не только удивительными зарубежными звуками, но и былознаменованием некоего «антисоветизма». У М. Цветаевой образ Москвы символизировали колокола («У меня в Москве – купола горят...»).

У В. Маяковского и музыкальные инструменты демонстрируют людей («Скрипка и немножко нервно»). А. Блок через «скрипки» и «голос» показывает образ девушки («Я вижу блеск забытый мной...»). Образ дореволюционного уклада жизни через «обедню» птиц можно наблюдать у С. Есенина в стихотворении «В хате».

Выводы. Музыкальная лексика является средством передачи образной, эмоциональной, звуковой, символической сцены в литературных произведениях. Эта проблема выявляет интерес у многих учёных в области литературоведения и музыковедения.

Особенностью музыкальной лексики является способность выступать в произведении в качестве переносных значений, тем самым выполняя различные функции и делая литературные творения в нашем воображении живыми.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА Р. БРЭДБЕРИ «451° ПО ФАРЕНГЕЙТУ»

Леонова К.В.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия)

Научный руководитель: к. п. н., доцент Каменская И.Б.

Введение. Рэй Дуглас Брэдбери Автор приблизил жанр научной фантастики к «большой» литературе, создал оригинальный тип лирической новеллы, выступил в контексте антиутопии. Творчество Р. Брэдбери достаточно глубоко исследовано в литературной критике и литературоведении как США, так и других стран, включая Россию. Проводились исследования идейно-тематического содержания наследия писателя (В. Джонсон, М. Менгелинг, А.Салливан), проблем поэтики (Д. Уатт, К. Эмис, Б. Этебери). Российское литературоведение представляло Р. Брэдбери как писателя Мечты, жизненной энергии (Н. М. Пальцев, Т. Хмельницкая), исследовало поэтику Р. Брэдбери в аспекте традиции антиутопии и современного контекста (М. И. Киселева), различные грани творчества и легенду о жизни (П. Молитвин). Своеобразие художественного мира произведений Р. Брэдбери как реализация авторской языковой картины мира автора не получило системного освещения. Вышесказанное определило выбор темы статьи и составило ее актуальность.

Цель статьи – выявить и описать художественное своеобразие романа Р. Брэдбери «451° по Фаренгейту».

Результаты исследования. Художественный мир литературного произведения – это воссозданная в нем посредством речи и при участии вымысла предметность. Он включает в себя не только материальные данности, но и психику, сознание человека, главное же – его самого как душевно-телесное единство. Художественный мир произведения имеет собственные взаимосвязанные закономерности, собственные измерения и собственный смысл, как система. Можно выделить следующие элементы художественного мира: люди, события, природа (живая и неживая), вещи, время, пространство, слова-заместители, знаки предметов.

Действие романа Р. Брэдли «451° по Фаренгейту» разворачивается в Америке XXI века. Изображая время в романе, Р. Брэдли создает картину будущего на основе существующих тенденций. Он размышляет о судьбах земной цивилизации, о будущем Америки. Иллюстрируемые в книге Соединенные Штаты – это страна с доведенной до абсурда культурой потребления, навязчивой рекламой и искусственно уютными домами. Здесь пожарники не тушат пожары, а сжигают запрещённые книги. Людей, предпочитающих ходить пешком, принимают за сумасшедших. Возбраняется даже любоваться природой. Малейшие отступления от общепринятого образа жизни вызывают репрессии.

Л. Михайлова таким образом характеризует ситуацию в романе: «... Символы – деньги, «американский образ жизни», уютный домашний очаг – заслоняет реальность, обманывает сознание человека и обедняет его. Брэдли пишет «451° по Фаренгейту», чтобы передать страшные последствия обеднения кругозора, охлаждения человеческих чувств при потреблении только подготовленной для восприятия информации.

Развитие науки коренным образом изменило мышление людей. Нормой поведения становится потребительское существование, при котором единственную пищу для ума дают развлечения, реальность заменена примитивными телеиллюзиями. Р. Брэдли считает, что гибель духовной культуры запрограммирована самими установками современной цивилизации. Духовный кризис социума является следствием попытки социальной адаптации в модернизированном мире. Теория социального развития у Р. Брэдли тесно связана с ролью техники в человеческом обществе. В книге два символа механизации цивилизации. Первый – это «механический пёс», предназначенный для вылавливания читателей книг. Пес символизирует тотальность, репрессии. Второй – модернизированное телевидение, которое является символом безразличия, отмирания души и интеллекта человека будущего.

Роман «451° по Фаренгейту» наглядно иллюстрирует конечный этап развития техносферы. Милдред Монтег всё время посвящает телевизору. Брандмейстер Битти размышляет в своём монологе о том, что обществу нужны одни лишь развлечения и техника, которая будет экономить время, не оставляя тем самым шанса для длительных рассуждений. В произведении мы не обнаруживаем однозначных признаков технофобии. «Не технология, не техника, не машина – двигатели репрессий, а представление о них хозяев, которое определяет их количество, срок существования, их мощность, их место в жизни и потребность в них», – предполагает Г. Маркузе. По мысли Л. Мэмфорда, в человеке постоянно борются два импульса: художественный и технический, что и происходит с Гаем Монтегом, человеком технократической эры, открывшим для себя мир красоты и гармонии.

Гай выражает хронотоп индивидуалиста, борющегося с системой. Его борьба начинается с момента встречи с юной девушкой Клариссой, которая была из людей, не соответствующих нормам общества. Она подтолкнула главного героя к размышлениям о счастье и предназначении пожарников, тем самым создав хронотоп пороговой ситуации.

Пройдя через колебания, попытки выяснить причины деградации общества и указать на них другим, Гай заканчивает свой путь с людьми-книжками, олицетворяющими хронотоп дороги. Убежавшие когда-то от цивилизации, ушедшие в леса, странствующие люди являются хранителями книг, которые они выучили наизусть.

К разрушению приводит власть, хронотоп которой вводят пожарники. Они больше не тушат пожары, а сжигают книги, запрещенные государством. Это приводит к уничтожению культуры и истории народа.

Действие романа разворачивается в городе, что вносит в роман черты хронотопа провинциального города. Р. Брэдли не случайно противопоставляет сельскую идиллию антиутопическому городу. Город и деревня для него – два полюса цивилизации, и разрушение Города – это знак перехода в новое качество. Это сама эпоха, цивилизация, культура, которую необходимо уничтожить, чтобы на пустом месте построить новую, мыслимую автором как сельскохозяйственная утопия. Р. Брэдли выдвигает концепцию циклического развития цивилизации, ясно указывая на то, что этап «массовизации» – лишь

один из циклов, который неизбежно сменится другим, возвращающим человечество к его естественным и культурным истокам, откуда оно вновь начнёт своё восхождение к кульминационной точке.

Все в городе описано в замкнутом пространстве. Милдред в гостиной с жужжащими телеродственниками, пожарники – в пожарной станции, подростки – в машинах, Фабер – в своем доме. Вышеперечисленное говорит об одиночестве и отчуждении людей друг от друга, нежелании слушать и понимать окружающих.

В определённом плане роман представляет собой диалог, или дискуссию, в которой каждый персонаж стремится отстоять свое видение жизни. Каждый герой предлагает собственное «учение», претендуя на роль учителя для Монтэга, а в лице Монтэга – для всего человечества, зашедшего в тупик. Таким образом, можно разделить всех действующих лиц книги на две группы: первая – приверженцы официальной идеологии, считающие опасным всякого рода инакомыслие: Битти, жена Монтэга Милдред, её подруги; вторая – так называемые «диссиденты»: Кларисса, Фабер, Грэнджер. Гай Монтэг по образу своего мышления находится где-то между ними – сначала ближе к первым, затем – ко вторым. Каждый из монологов персонажей последовательно подталкивает главного героя к выработке собственных взглядов. Все эти люди оставляют неизгладимый след в душе Монтэга, общение с ними способствует формированию его мировоззрения.

Роман Р. Брэдли – философская аллегория. Каждый персонаж придерживается своей идеологии и пытается склонить к ней главного героя. Кларисса воспринимает жизнь непосредственно, эмпирически, её оценки – большей частью прямые умозаключения из её личного, практического опыта. Она наблюдает за людьми, прислушивается к их разговорам. Милдред всегда готова принять точку зрения большинства. Её философия – философия толпы. У неё нет собственного мнения, она не может аргументированно обосновать правильность или неправильность того или иного действия. Она мыслит штампами, как и её приятельницы миссис Фелпс и миссис Бауэлс, появляющиеся в одном из эпизодов.

Лишь брандмейстер Битти знает, о чём говорит. Он – наиболее сложная и едва ли не самая трагическая фигура в книге: ведь он сам вынуждает Монтэга убить его. Недаром Фабер подозревает, что Битти – их единомышленник. Битти умён, он способен самостоятельно мыслить, он говорит убедительно, с множеством аргументов. И всё же его монолог у постели переживающего духовный кризис Монтэга двусмыслен: с одной стороны, он оправдывает уничтожение культурных ценностей, с другой – выражает скептическое отношение к массовой культуре. Битти вполне осознаёт, к чему катится их мир. Но, сознавая неправильность этого пути, он всё-таки делает выбор – приспособиться. Только когда уже ничего не исправить, он понимает свою ошибку и умирает, потому что у него нет другого выхода.

Фабер в повествовании играет роль критика. Он сопротивляется существующей системе по-своему: внешне ведя такой же образ жизни, как все, а наедине с собой оставаясь старомодным университетским профессором. Это скорее пассивная идеология, философия критики, а не действия. Активные мыслители – «люди-книжки», которые за двадцать лет создали нечто вроде организации и наметили план действий. Их устами говорит Грэнджер. У них философия действия, они заучивают наизусть содержание книг, держат связь друг с другом и разрабатывают принципы, пусть и утопические, на которых будет построено новое общество. Рассуждения они подкрепляют поступками.

Встреча с каждым из «учителей» для Монтэга соотносится с одним из этапов его духовного развития. Общение с Клариссой пробуждает в нём сомнение в правильности жизненного выбора, с Милдред и её подругами открывает глаза на пустоту его существования, с Битти даёт понимание причин духовного кризиса в обществе, с Фабером позволяет назвать наконец вещи своими именами, с Грэнджером и его единомышленниками помогает определить своё жизненное предназначение. Каждый из этих персонажей есть, таким образом, в каком-то смысле часть самого Гая Монтэга, зеркало его философских раздумий.

Выводы. Художественное своеобразие романа «451° по Фаренгейту» Р. Брэдбери определяется особенностями его хронотопа и спецификой системы персонажей. Хронотоп романа является взаимодействием комплекса психологических хронотопов, таких как: хронотоп дороги, хронотоп власти, хронотоп индивидуалиста, хронотоп провинциального города и хронотоп замкнутого пространства. Система персонажей представлена как две противопоставленные группы героев, первая из которых подчиняется диктату власти, вторая включает в себя людей-мыслителей. У каждой группы своя идеология, и наиболее яркие представители противопоставленных групп персонажей стремятся вовлечь главного героя в свою сферу влияния. Это выражается в использовании автором диалогов-диспутов и монологов-рассуждений персонажей, которые оказывают влияние на выработку собственных взглядов у главного героя. Главный герой проходит этап эволюции от первой группы к второй, от незначущего элемента хронотопа власти через сомнение и критическое отношение к действительности до индивидуалистического протеста против нее.

ФУНКЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ЛИРИКЕ А. БЛОКА

Лесь А.В.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).

Научный руководитель: к. п. н., доцент кафедры Картавая Ю. К.

kafedra_2010@mail.ru

Введение. В настоящее время заимствование является незаменимым процессом, благодаря которому происходит пополнение словарного запаса. Заимствования обогащают русский язык и являются одним из способов пополнения лексики современного языка, его развития и эволюции. Термин «заимствование» является исключительно многозначным и включает в себя различные явления, которые исследователи, каждый по-своему, стремятся дифференцировать, что ведет к расширению области исследования «своего» и «чужого» в языке.

На данный момент в русском языке насчитываются десятки тысяч слов, заимствованных из иностранных языков. Так же издаются многочисленные словари заимствований, необходимые для правильного употребления и написания слова.

Проблематика заимствованной лексики продолжает оставаться во внимании современных исследователей. Так как, каждый определенный случай заимствования имеет свою специфику и функцию, несмотря на особую общность процессов в условиях языкового контакта.

Важнейшие аспекты проблемы использования заимствованных слов и их функций в русском языке нашли отражение в исследованиях многих ученых. Значительный вклад в рассмотрение заимствованных слов внесли такие ученые, как: В. М. Аристова, С. А. Беляева, М. А. Брейтер, Л. А. Войновой, Л. П. Крысин. Функционирование заимствованных слов отражалось в работах М. П. Алексеева, Л. А. Новикова, Л. А. Кутиновой.

Цель статьи: проанализировать и определить функции заимствований в лирике А. Блока.

Результаты исследования. Заимствованные слова рассматриваются разными лингвистами и в разный период времени, ученые изучают употребление заимствованных слов в языке, их особенности, степень освоения, возможности замены слова синонимами, частотность использования. Исходя из этого, существует большое количество иноязычных слов, которые группируются по разным основаниям.

Рассмотрев большое количество функций заимствованных слов в русском языке, мы можем классифицировать их так:

- 1) номинативная функция заключается в процессе присвоения имен определенным предметам, явлениям;
- 2) функция, характеризующая речевую характеристику персонажа;
- 3) функция, с помощью которой автор самовыражается;
- 4) функция создания местного колорита сюжета;
- 5) функция, при помощи которой создается эффект информационной опустошенности текста;
- 6) эстетическая функция;
- 7) оценочная или аксиологическая функция.

Исходя из предложенной классификации, мы можем проанализировать литературные тексты, а именно лирику А. Блока и определить функцию заимствованных слов использованных автором в своих стихотворениях.

Лирика А. Блока несет в себе необычный характер, во многих стихотворениях идет нарушение стопы из-за чего меняется размер стихотворения. А. Блок насыщает свои стихотворения иноязычными словами. Лирика наполнена с одной стороны разочарованностью, мрачностью, а с другой стороны в ней чувствуется тяга к жизни, торжество.

Проанализировав некоторые стихотворения, можно сделать вывод, что А. Блок чаще всего использовал в своих произведениях испанские, германские и немецкие заимствования.

Анализ заимствованных слов в лирике А. Блока позволяет нам распределить их по функциям.

В лирике А. Блока довольно часто встречается функция заимствованных слов, которая создает эффект информационной опустошенности в тексте. Таким образом, автор изображает угнетенное состояние героя. Например, мы можем это проследить в стихотворении «Мы встречались с тобой на закате»:

*«Ни тоски, ни любви, ни обиды,
Всё померкло, прошло, отошло...
Белый стан, голоса панихиды
И твое золотое весло».*

А. Блок известен как создатель образа Прекрасной Дамы, которая прошла путь от божественного существа до простой женщины, встречаемой в повседневной жизни. Так в своем цикле стихотворений «Кармен» А. Блок отражает любовь, музыку, искусство, печаль и радость. В этом разделе поэт использует такие заимствованные слова и словосочетания как «Кармен», «Эскамильо», «сегидилья», «Цунига», «Хозе, «синь струящийся хитон»». Слово «Кармен», «Цунига» и «Эскамильо», «Хозе» – женское и мужское имя испанского происхождения, «сегидилья» – испанский народный танец. Эти слова, заимствованные из испанского языка, которые определяют функцию создания местного колорита, а именно цыганской стихии и любви. Например, «Я отвожу глаза от книги...

*«О, страшный час, когда она,
Читая по руке Цуниги,
В глаза Хозе метнула взгляд!».*

Исходя из этого, такой поэт как А. Блок, использует заимствованную лексику, выполняющую функцию создания местного колорита, функцию создания информационной опустошенности текста и эстетическую.

Другие произведения писателя, безусловно насыщены заимствованными словами и выполняют функцию, характеризующую речевую характеристику персонажа, функцию с помощью которой автор самовыражается и оценочную или аксиологическую функцию в речи.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что заимствованная лексика носит обогащающий характер русского языка, придает разнообразие в арсенал языковых средств, и дает возможность придать словесное выражение текста.

ПОНЯТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Логунова Т. А.

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

научный руководитель: старший преподаватель Сигова К. В.

Введение. Языковая картина мира является дискуссионным понятием, самым обсуждаемым в отечественном языкознании. Однако до сих пор не существует весьма четкого определения данному термину, в связи с его недостаточной степенью изученности.

Цель и задачи. Определить понятие языковой картины мира на основе теории языкознания и философии. Задача исследования заключается в рассмотрении языковой картины мира. Для выполнения задач применялись такие методы: анализ и обобщение, контент-анализ, дискурс-анализ.

Результаты исследований. Понятие языковой картины мира изначально появилось в трудах В. фон Гумбольдта о внутренней структуре языка. Он был первым, кто проявил интерес к национальному языку и мышлению, при этом отмечая, что «...различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия». По его словам, язык, главным образом, влияет на развитие культуры и ценностей народа; эти ключевые особенности принято считать характерными для всех языков. Впрочем, первостепенное отличие зиждется на постулате духовного облика народа, но главенствующее расхождение в языках состоит в форме самих языков, «в способах выражения мыслей и чувств». Тем не менее, он трактует язык как «промежуточный мир» между мышлением и действительностью, при этом утверждая, что язык определяет особенное мировоззрение, указывая на расхождение и отличительные черты между понятиями «промежуточный мир» и «картина мира». Первое понятие представляет собой статичный продукт языковой деятельности, единицей которого выступает «духовный объект». Картина мира, в свою очередь, воплощается в подвижной, динамичной сущности, так как образуется и конструируется из языковых вмешательств в действительность; единицей ее является речевой акт. Таким образом, роль в образовании данных понятий принадлежит языку, поскольку он, в свою очередь, представляет «... орган, образующий мысль, <...>, в становлении человеческой личности, в образовании у нее системы понятий, в присвоении ей накопленного поколениями опыта языку принадлежит ведущая роль».

Язык это непереносимое составляющее культуры, которая является частью человеческого наследия. Модель мира, что была им создана, несет в себе антропоцентризм. Эту точку зрения поддерживает В. А. Маслова, утверждая, что «языковая картина мира – это общекультурное достояние нации, она структурирована, <...> отражает способ речемыслительной деятельности, характерной для <...> эпохи, с ее духовными, культурными и национальными ценностями». Впрочем, Д. Ю. Апресян полагает, что языковая картина мира представляет собой «...отраженные в естественном языке способы восприятия и концептуализации мира...», то есть он подразумевает, что «...основные концепты языка складываются в единую систему взглядов, <...> коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка».

По мнению Г. В. Колшанского, языковая картина мира основывается на особенностях каждого народа. Эти характерные черты воплощаются и проявляются в различиях лексической и грамматической номинации явлений и процессов, их этимологии. Следовательно, этот аспект прослеживается и наблюдается в «... языковых образованиях, как в норме, так и в его отклонениях и индивидуальных стилях».

Выводы. Понятие языковой картины мира охватывает, переплетая между собой две дифференциальных и наряду с этим всеобъемлющих концепции: картина мира, представленная языком, отличается от «научной»; для каждого языка присуща своя картина, которую другие языки могут трактовать и реализовывать в другом русле.

ТИПОЛОГИЯ КОЛОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

Нига́й А.В.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).

Научный руководитель: к. п. н., доцент Картавая Ю. К.
albina.albina1998@mail.ru

Введение. Колоративная лексика является очень интересной и своеобразной. Именно присутствие цвета и дальнейшее его восприятие всегда привлекало внимание многих ученых. Проблема заключается в том, что колоративная лексика исследуется в сфере воздействия определенного цвета на человека, рассматривается как духовное создание и отражает культурную атмосферу своего времени.

Целью статьи является изучение типологии колоративной лексики.

Результаты исследования. Типология – это учение о классификации, систематизации и упорядочении сложных объектов, в их основе лежат понятия о типе и о нечетких множествах.

Часть окружающего воспринимается нами благодаря цвету. Можно сказать, что именно цветовой фактор присутствует во всех сферах деятельности человека. На основе этого мы будем исследовать колоративную лексику.

Колоративная лексика – это определенная группа слов, которая выражает значение цвета. Лексика, обозначающая цвет, может выступать как в прямом, так и в переносном (дополнительном) значении.

Колоративная лексика изучалась еще с появления авторского стиля, которым пользовались великие писатели Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, С. А. Есенин, А. П. Чехов, М. А. Шолохов, В. С. Стус. Сама особенность цветообозначений заключена конкретной темой и проблемой, вследствие чего автор достигает прекрасной яркости текста. Колоративная лексика может быть фоном создания автора, выражающая действительность и внутренний мир персонажей.

С самого начала обозначения цвета были сформулированы в XI–XII вв., но они не влекли за собой огромный интерес. Лишь в XVII в. произошло резкое развитие, благодаря которому в конце XVII в. цветообозначение обретает почти современный вид.

Рассмотреть колоративную лексику можно на примере В. С. Стуса. Его произведения не принадлежат к простым. Главную роль в них, выражающую свойство цвета, играют определенные эпитеты. Именно свои несбывшиеся мечты, невозможность вернуться в прошлое В. С. Стус передает через определенные цвета: «там *черный* стол», «*черные* желания», «в сердце *черный* шрам» («Кажется, каждый день до меня идут письма»).

В стихотворении «Приснились мне любимые мои» настроение грусти усиливает образ черной розы:

*...и я грущу,
не зная, какую с своих роз –
красную иль черную я подарю,
чтоб не прикрыть....*

Черный и красный цвет встречаются и в других стихотворениях:

*Одна – красная скала,
а другая скала – черная.*

*...будто промахи судьбы: несчастный, посмотри,
Как красною и черною твои поднялись
Года спрятанные.*

Любой символ в основном трактуется как условный знак определенного понятия или предмета. В поэзиях мастеров слова он не ограничивается одним значением, а имеет

многозначность. Мастерское использование цветовой палитры свидетельствует о том, что поэты творчески усвоили лучшие традиции современной и мировой литературы, воплотив цвет в сильнейший стилистический способ.

Другим ярким примером использования колоративной лексики является С. А. Есенин, который создавал собственную картину мира. Поэт использовал достаточно большое количество прилагательных, обозначающих цвет и оттенки, благодаря которым стихотворения наполняются специфическим смыслом. У С. Есенина красный цвет – это положительный и цветовой образ. С самого начала в первобытных культурах, красный цвет – олицетворение жизни и жизненной активности, поэтому он так интересен и многообразен. По словарю С. Ожегова, это цвет употребляется для обозначения чего-нибудь хорошего, светлого.

Красный: Тонет день за *красными* холмами («Свищет ветер под крутым забором...»).

Близок твой кому-то *красный* вечер... («Проплясал, проплакал дождь весенний...»).

Красной розой поцелуй веют,

Лепестками тая на губах. («Я спросил сегодня у менялы...»).

Маковый: Уведу тебя под склоны

Вплоть до *маковой* зари. («Темная ноченька, не спится...»).

Багряный: Полыхают зори, курятся туманы,

Над резным окошком занавес *багряный* («Задымился ветер, дремлет кот на бруссе...»).

Алый: «*Алый* мрак с небесной черни...».

Вишневый: Теперь бы брызнуть в небо

Вишневым соком стих... («О муза, друг мой гибкий...»).

Полнота и многообразие цветовой палитры поэзии – неисчерпаемые и представляют богатейший материал.

Выводы. В заключении можно сказать, что колоративная лексика занимает большое место в языковой картине мира. Цвет рассматривается как духовное создание человека, поэтому исследуется и воздействие определенного цвета на него. Колоративная лексика, как выражающая значение цвета, всегда будет употребляться в текстах. Это поможет многим писателям разнообразить и наполнить произведение красочным миром и преподнести различные оттенки.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СПЕЦИФИКА ТРОПОВ В РУССКОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКЕ

Нурсеитова С.Б.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).

Научный руководитель: старший преподаватель Шалацкая Т. П.

id.sevilia-9ea37be77@vkmessenger.c

Введение. В современной филологической науке представлены исследования волшебной народной сказки с позиций её литературно-художественного своеобразия. На славянской территории волшебная сказка сформировалась до начала принятия христианства (наличие в ней элементов культа и морали язычников), отобразила различные представления, верования и традиции предшественников. Многообразие жанровых форм сказки определяет уровень сложности нерешенных заданий по выявлению своегообразия тропов. Однако, при наличии типологии, жанр обладает и таким свойством, как речевое воплощение содержательной сущности. Более всего специфика речи проявляется в стиле художественных произведений.

Цель нашей статьи: анализ лексического массива волшебных сказок, выявление продуктивных тропов. Для реализации цели использованы контекстуальный анализ, описательный метод.

Результаты исследования. Исследователей русской сказки привлекали речевые параметры жанра (О. И. Зворыгина), морфология волшебной сказки (В. Я. Пропп), культурный феномен (О. Н. Халуторных), специфика тропов не была предметом отдельного изучения.

Волшебная фольклорная сказка литературоведами характеризуется как специфическая контаминация других жанров (от лат. *contaminatio* - смешение). Включая в себя элементы фольклорных разновидностей, древних и современных, она стала прочным основанием и источником формирования других жанров устного народного творчества. По мнению О. Н. Халуторных, сказка – это своеобразная аксиологическая модель человеческого бытия, определённый социокультурный опыт личности. Она содержит различные философские категории, позволяя анализировать общественные явления.

Многие исследователи (Аарне) этого жанра выделяли в нём следующие категории: 1) чудесный противник, 2) чудесный супруг (супруга), 3) чудесная задача, 4) чудесный помощник, 5) чудесный предмет, 6) чудесная сила или умение, 7) прочие чудесные мотивы. Одни предлагают волшебные сказки назвать «подчиненными семиперсонажной схеме» (В. Я. Пропп) или, обращаясь к ранним источникам, мифическими.

В волшебных сказках рассказчики широко использовали различные тропы, среди которых эпитеты и сравнения – наиболее распространенные средства художественной выразительности. В текстах представлены формы сравнений, которые преимущественно употребляются с союзами точно, словно, как, будто реже встречаются отрицательные сравнения, имена существительные в Т. п.; сравнительная степень прилагательных. Об этом свидетельствуют следующие фрагменты текстов. Например: золотое перо жар-птицы: как огонь перо светится! («Жар-птица и Василиса-царевна»), сделался таким красавцем, что нав сказке сказать, ни пером написать, точно мертвый лежит – не ворохнется («Заколдованная королевна»), С утра до вечера бьется мужик как рыба об лед, а все ничего нет («Горе»), в избушке старик сидит – седой как лунь; Не ясен сокол налетает па стадо гусей, лебедей и на серых утиц, нападает Иван-царевич на войско вражее; не столько сам бьет, сколько конь его топчет («Иван-царевич и белый полянин»), я б выткала ему кафтан из серебра, из золота, и сиял бы он, как жар-птица («По колена ноги в золоте, по локоть руки в серебре»). Наиболее численную группу составляют эпитеты: добрый молодец, мертвая и живая вода, чистом поле, ретивый конь, богатырский голос («Безногий и безрукий богатыри»); за синее моря, красная девица, красоты неописанной («Береза и три сокола»); худые речи, божий свет, котлы кипучие, ножи булатные («Белая уточка»); сильномогучие богатыри, буйная голова, горячие слезы, белые руки, расписные палаты, чудодейное колечко («Волшебное кольцо»); уста сахарные, очи соколиные, брови соболиные («Иван-царевич и белый полянин») и другие. Гораздо меньше выявлено метафор: сердце ее ничему не радовалось, закипел народ, полились меды («Несмеяна-царевна»).

В волшебной сказке свойственны чудесные вещи, фантастические персонажи, необычайные действия. Народ традиционно преувеличивал силу и ловкость персонажей, чтобы подчеркнуть физическую мощь героев. Гиперболизируются преодоление пространства, красота, нищета, богатство, предметов и т.п. Гиперболы: полетела стрела за сто верст, попала в богатыря Марка Бегуна и отбила ему обе руки; Иван Голый прибежал, начал коня поглаживать, гладил, гладил, взял за хвост, дернул – и всю шкуру содрал («Безногий и безрукий богатыри»); двенадцать молодцев, все на одно лицо, волос в волос, голос в голос («Волшебное кольцо»).

Сравнения передают эмоциональную выразительность, усиливают психологическое состояние персонажа. В текстах волшебных сказок зафиксированы

сравнения-гиперболы (волчьим молоком умылась, окатилась и с постельки встала, как ничем не хворала («Звериное молоко»).

Проведенный анализ позволяет убедиться в том, что тропам свойственно совмещаться в речевой единице (контаминация), поэтому возникают такие виды: метафорический эпитет или олицетворение, гиперболическое сравнение или эпитет и т. п. В одной волшебной сказке может быть мало тропов, а в другой – целая система, моделирующая образы, насыщающая текст.

Основное предназначение проанализированных тропов русской волшебной сказки – это усиление речевой изобразительности и выразительности, формирование аксиологического и эмоционально-экспрессивного восприятия текста.

Выводы. Проведенный анализ сказок («Жар-птица и Василиса-царевна», «Заколдованная королева», «Горе», «Безногий и безрукий богатыри», «Береза и три сокола», «Белая уточка», «Волшебное кольцо», «Звериное молоко») даёт основание считать, что жанр русской волшебной сказки характеризуется оригинальностью речевой организации, богатством тропов, неповторимостью образов. В создании и характеристике образов доминируют эпитеты, сравнения, гиперболы. Метафоры выявлены в незначительном количестве. Функционируют также сравнения-гиперболы, метафорические эпитеты, метафорические олицетворения. Представляется перспективным исследование данного текстового жанра в лингвокультурологическом, социолингвистическом, психолингвистическом аспектах.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНИМОВ КАК СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОГО СТИЛЯ ЛИНЫ КОСТЕНКО

Пятковская А.О.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания

Евпаторийского института социальных наук (филиала)

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» г. Евпатория (РФ)

научный руководитель: старший преподаватель Шалацкая Т. П.

Введение. Ономы характеризуются сложностью и разнообразием. Актуальные темы ономастики о роли лингвистических и экстралингвистических факторов, её семантики привлекают внимание лингвистов. Непрерывный процесс пополнения арсенала современных украинских наименований свидетельствует не только о народной фантазии, но и подтверждает мнение о лексическом богатстве народного языка и значительных потенциальных возможностях его ономастической системы.

Цель нашей статьи: охарактеризовать онимы в поэтических текстах Лины Костенко, определить специфику языкового стиля украинской писательницы.

Результаты исследования. Вопрос о функциях имен в национальном поэтическом и прозаическом дискурсе относится к актуальным направлениям современной лингвистилистики. Проблема функционирования имен собственных в художественных текстах поднималась практически каждым исследователем литературной ономастики (В. Бондалетов, Ю. Карпенко, М. Мельник, В. Михайлов, А. Суперанская и др.), Однако и сегодня отсутствует целостная классификация роли имен в художественном тексте.

Специфика образно-художественного восприятия слова влияет на функции имен, которые включены в лексический массив литературного произведения. В художественном тексте онимы подлежат функциональной перестройке, и определяющей функцией становится не только номинативная, но и другие, причем доминирование той или иной функции обусловлено жанровыми особенностями произведения.

Таким образом, изучение имён собственных как элементов ономастической системы текста включает исследование структурной организации ономастического пространства, принципы и способы номинации, стилистические функции онимов, их ассоциативные связи, соотносимых с реализацией конкретного образа, замысла произведения, позицией автора.

В. Н. Михайлов выделил четыре функции «вымышленных персонажей и именованных исторических лиц»: 1) функция художественно-образной характеристики; 2) функция «псевдонимов» определенных лиц; 3) функция «готовых» имен (преимущественно исторических, мифологических и литературных); 4) функция создания в тексте исторического или национального колорита. В последних работах Ю. А. Карпенко предлагает следующий перечень функций имен: номинативная, хронотопическая, характеризующая, функция художественно выразительная, экспрессивная, текстобразующая. Рассматривая роль имен, А. В. Суперанская настаивает, что возможны четыре функции собственных имен: 1) коммуникативная; 2) апеллятивная; 3) экспрессивная; 4) указательная.

В. Д. Бондалетов расширил функциональный ряд литературных имен: главные – номинативная, идентификационная, дифференциальная; дополнительные – социальная, эмоциональная, аккумулятивная, указательная, функция «введение в ряд», адресная, экспрессивная, эстетическая, стилистическая, символическая.

Отечественная исследовательница Н. В. Васильева предлагает наиболее полную, по её мнению, классификацию функций литературных онимов, которую создал Д. Лампинг: 1) идентификационная; 2) иллюзионистическая (названия вызывают у читателя иллюзию реального мира); 3) мифологизирующая (имя порождает у читателей реальное представление о герое) – это ведущие функции литературных онимов, причем вторая и третья – близки, а первая является обязательной для каждого имени собственного – поскольку она определяет, что это название принадлежит онимам, как в реальном, так и в литературном бытии; 4) характеризующая; 5) акцентологическая и констеляционная функция; 6) перспективизационная функция (способность имени определить перспективу денотата в художественном тексте); 7) эстетическая функция. Однако Н. В. Васильева демонстрирует возможность пополнения этого списка, добавив к функциям Д. Лампинга еще одну, отражающую деформации культурно значимых имен в поэтике постмодернизма, которую она называет деконструктивной.

Итак, проблема заключается в том, что в настоящее время нет завершенной целостной классификации функций онимной лексики. Нет двух ученых, которые выделяли бы абсолютно одинаковые функции собственных имен. Иногда совпадают только некоторые из них, как, например, идентификационная или дифференциальная функция, которую среди прочих выделяют почти все исследователи. Вполне вероятно, что именно полифункциональность поэтонимов не позволяет безупречно их исследовать и разработать специальную методику их классификации и согласовать их терминологию. Анализ материала показал, что авторы или выделяют функциональные возможности онимов отдельного разряда, например, антропонимов, или делают обобщения на основании обработанного материала.

Анализ имен собственных в сборниках Лины Костенко показал, что весь ономастикон её поэзии в принципе можно распределить по тематике:

1) антропонимы, обозначающие библейских персонажей (Нестор, Пимен, Симеон Столпник, Давид, Соломон, Саул, Лотова жона); героическую и мировую литературу (Андромеда, Марс, Атлант, Антей, Лорелей, Геродот, Гомер, Пракситель, Плутарх, Страбон, Гекатей, Геродот); державных деятелей, исторических персон (Байда Вишневецкий, Витовт Виговский, Потоцкий, Павлюк, Наливайко, Богдан Хмельницкий; сказочных персонажей (Шехерезада, Алладин, Ивасик-Телесик); теонимов (*Перун, Папай, Афина Паллада, Купала, Богиня Эос, Зевс, Аид, Гелиос, Бог*); главных героев и персонажей второго плана (*Гордей, Иван Искра, Еремия, Маруся Чурай, Горпина, Черкес, Мартин Пушкар, Семен Горбань, Рох Яблунковский, Тадеуш Шпик, Гук, Галерник*);

2) обобщённые и абстрактные онимы (*Жизнь, Вечность, Потоп, Земля*);

- 3) астрономы (*Водолей, Медведица, Солнце, Кови*);
- 4) топонимы (*Украина, Волынь, Киев, Берестечко, Переяслав, Хвастов, Белая Церковь, Дубно, Смоленск, Збараж, Корсунь, Херсонес, Кафа, Рим, Троя, Трапезунд, Содом, Гоморра, Литва, Семиград, Молдова, Прага*);
- 5) гидронимы (*Азов, Ворскла, Днепр, Дон, Дунай, Сула*);
- 6) лексические единицы для обозначения времени (*летом 1658, ночь на Купала, на Маковей, на Варвары, образ Спаса, времена Батыева, Рождество*);
- 7) онимы, обозначающие религиозные реалии (*тюремная церковь «Всех скорбящих радость», Страшный Суд, Евангелие, книга «Часослов»*);
- 8) онимы, которые называют части сёл, городов, местности (*Киевские ворота, Подол, Лавра, улицы: Гончарные, Крым, Полесье, гора Афонская, Куль-Оба*);
- 9) онимы – названия песен (*«Засвіт встали козаченьки», «Посіяла огірочки», «На тіпала конопель»*);
- 10) онимы-обращения (*Господи, Марія, Дева Пречистая*);
- 11) названия государственных документов (*устав Литовский, Магдебургское право*);
- 12) идеонимы (*Красная книга, «Сад божественных песен»*).

Часть перечисленных номинаций представляет широкий временной, пространственный, культурный, онтологический диапазон, охваченный Линой Костенко в своём творчестве. Онимы, использованные писательницей, выполняют идентификационную; иллюзионистическую; характеризующую; акцентологическую; констелляционную; перспективизационную и эстетическую функции. Богатство лексического массива, умелое вживание онимов в поэтический текст свидетельствуют об эрудиции автора и высоком уровне его мастерства.

Выводы. Итак, можем сделать вывод, что онимам в произведениях Лины Костенко органически присуща полифункциональность. Они, как правило, выполняют, вопреки классификационной логике, почти все возможные функции сразу. Это создаёт определенные трудности для исследователей, но придаёт индивидуальному стилю поэтессы насыщенность, колорит, лаконичность, афористичность.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ТОПОНИМИКИ

Сеттарова Л.Х.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия)

Научный руководитель: к. п. н., доцент Картавая Ю. К.

kafedra_2010@mail.ru

Введение. Заинтересованность к смысловому составляющему географических названий предпринята еще в далеком прошлом. Первые попытки описания топонимов были осуществлены в античный период. Топонимические сведения стали неотъемлемым компонентом известных античных трудов, как «Естественная история» Плиния Старшего, «География» Страбона, «История Геродота». Как наука топонимика начала развиваться в 18–19 вв. Пик развития науки приходится на вторую половину XX в. Именно в этот период было написано большое количество трудов, несущих огромную ценность и в наше время. Прежде всего, к ним относятся работы Мурзаева Э. М. «Топонимика и география», Никонова В. А. и Трубачева О. Н. «Принципы топонимики», Суперанской А. В. «Что такое топонимика?».

Топонимика обязательно несет в себе глубоко национальное значение, которое она создает по-разному в разных языках множеством путей. Она является достаточно ценным источником, ведь предоставляет огромный материал из истории языка. Наука важна для

этимологии, истории, и лексикологии также, как и для лингвистической географии, так как некоторые топонимы устойчиво сохраняют архаические черты.

Каждый топоним несет в себе разноплановую информационную ценность: географическую, лингвистическую, историческую. По настоящее время ведутся споры по поводу того, к какой же дисциплине принадлежит топонимика. Поэтому наука изучается с помощью различных подходов. Проблема изучения топонимики как науки является популярной и до сих пор.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать главные подходы изучения топонимики как науки.

Результаты исследования. Развитие топонимов находится в тесной связи с географией, историей, этнографией. В них отражены такие ступени истории духовной и материальной культуры создания ее народа и проявляются языковые закономерности. В результате этого появляется особый интерес для научного изучения как языковой материал и как историко-географический источник.

Топонимы изучают с разных аспектов:

- 1) историческом;
- 2) географическом;
- 3) лингвистическом.

В каждом аспекте есть выдающиеся исследователи, которые своими трудами сделали весомый вклад в развитие топонимики как науки.

В историческом аспекте топонимы изучали Т. В. Давыдова («Топонимика северных народов Сибири и Дальнего Востока России»), Т. Н. Мельникова («топонимии Англии в ее историческом развитии»), М. С. Кордуба («Земля является свидетелем прошлого: Географические названия, как исторический источник»), О. А. Купчинский («Древнейшие славянские топонимы Украины как источник историко-географических исследований»), Т. Д. Беценко («Происхождение географических названий Сумщины»).

В географии топонимы были исследованы такими учеными, как М. Мурзаев («Топонимика и география»), А. Л. Байцар («Использование местных географических терминов Украинских Карпат в ландшафтоведении»), Е. М. Поспелов («Топонимика в школьной географии»), Н. И. Надеждин («Опыт исторической географии русского мира»).

В лингвистическом аспекте топонимы изучали в разных направлениях:

1) гидронимы – И. М. Железняк («Изучение гидронимов в пределах одной семемы»), Л. Т. Масенко («Гидронимы восточного Подолья»), В. П. Шульгач («Гидронимия бассейна Стир»).

2) ойконимы – С. М. Хантимиров («Ойконимы как компонент топонимики и лексико-семантической системы немецкого языка»), Г. И. Глебко («Ойконимы бассейна Нижней Печоры»), А. А. Бурыкин («О новых аспектах, новые задачи и новые возможности изучения ойконимов»);

3) урбанонимы – Р. В. Разумов («Система урбанонимов российского провинциального города конца XVIII-XX веков: На примере Костромы, Рыбинска и Ярославля»), Г. Х. Ибрагимова («Лексико-семантические особенности урбанонимов в сравнительном плане»), Н. В. Подольская («Урбанизация центральных областей РСФСР»).

Географические названия – это уникальная среда, ведь без нее представить человечество было бы не реально. Они выражают и мироощущение, и психологическое состояние людей, а также их быт, культуру, ментальность. Это та часть цивилизации, без которой ее существование было бы необъяснимым. Топонимы – самые важные компоненты географии как науки. Правильное толкование географом топонимов снабжает его невероятным материалом, который дает познания для географической науки в области хозяйственной и духовной деятельности человека, а также природных условий. Верное понимание топонима дает ценную информацию для определения национальности поселения, характера их заселения. Он является самым главным звеном карты, именно поэтому верное написание топонима значительно для картографии.

Очень важным информационным звеном топонимика является в истории. Она является источником для определения названий племени и территорий их расселения. В исторической науке исследуется не только причины возникновения топонимов, но и причины изменения и развития. С помощью их изучения можно узнать множество важной информации различных исторических событий. Многие топонимы объединены в исторические пласты, ведь они отображают различные эпохи развития человечества. Они встречаются почти во всех исторических источниках.

В лингвистической науке топонимы отображают развитие языка, историю становления и распространения. Они находятся в подчинении от лингвистических законов языка и непосредственно изучаются лингвистами. В языкознании топоним – имя собственное. Поэтому изучает топонимы такой раздел как ономастика.

Выводы. Изучение топонимики являлось очень важным в давние времена. Актуальным оно является и в наше время. Их изучением занимались ученые разных направлений, ведь топонимика является междисциплинарной наукой. Ее изучение ценно как для лексикологии, так и для истории и географии, что и определило основные аспекты изучения топонимики.

ПРОБЛЕМА АРХЕТИПА В ЛИТЕРАТУРЕ

Сигова К. В., Стуга И.О.

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

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

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

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Введение. Понятие «архетип» является актуальной научной проблемой, исследуемой на протяжении долгого времени. Архетип представляет собой сложную категорию, однако, как литературная единица изучена не в полной мере.

Цель и задачи исследований. Выявить особенности архетипа в современной научной парадигме. Задача исследования заключается в рассмотрении архетипа в литературе. Для выполнения задач применялись такие методы: анализ и обобщение, контент-анализ, контекстуально и сопоставимо типологический методы, дискурс-анализ.

Результаты исследований. Архетип подразумевает под собой первоначальные, основательные образы и мотивы, являющиеся фундаментом мифов, сказок и других проявлений общечеловеческого сознания; он не приравнивается к знаку и несет собой чисто «символический характер». Тем не менее, первоначально, термин «архетип» был введен в сферу психологии К. Юнгом, однако, позже он начал развиваться в обиходе мифологов и литературоведов.

Архетип в литературе – это образ, который встречается и повторяется в романах, рассказах и фольклорных произведениях. Это так называемая «литературная модель, несущая в себе понятное читателю смысловое ядро». Следовательно, архетип представляет собой механизм, пробуждающий в человеке глубокие чувства, когда встречается в искусстве и литературе.

Фундаментальный вклад в развитие теории архетипа имели работы А. Большаковой, Ф. Буслаева, Е. Мелетинского. В середине XIX века, анализируя фольклор разных народов, Ф. Буслаев приходит к выводу об архетипичном характере многих литературных и фольклорных образов. Схожесть образов и метафор он объяснял существованием «первообразов» из древних преданий, при этом указывая на их несводимость с эпическими и мифологическими героями.

А. Большакова определяет архетип как «первообраз, изначальную модель мировосприятия, укоренённую в коллективном бессознательном человечества, нации, рода». По её мнению, архетип занимает авторитетное место в ценностной картине мира, представляет собой «начало и конец всех вещей». С данной точкой зрения согласен Е. Мелетинский, утверждая, что архетипы - это «первичные схемы образов и сюжетов, составившие некий исходный фонд литературного языка, понимаемого в самом широком смысле».

Впрочем, в современной научной парадигме до сих пор не существует единого определения понятию архетип. Однако существует более точная трактовка архетипа, представляющая собой общие модели, сюжеты и детали мифов, которые всюду встречаются.

Как литературоведческое понятие архетип обладает характерными свойствами: первичность, прочность (инвариативность), варибельность в разных произведениях, постоянство и «образцовость». Каждый архетип является сложным понятием, что приводит к затруднениям по выявлению его истинного начала, следовательно, самое подробное описание не обеспечит его полное обоснование. Архетипы предстают в различных текстовых, иллюстрационных, звуковых и цифровых символах, однако, языковым проявлением архетипов считаются сравнения и метафоры.

Выводы. Понятие архетип в литературе реализуется как «первообраз», встречающийся в художественных произведениях. Архетип является важным элементом взаимодействия читателя и автора, обладающим характерными свойствами.

ЭПИСТОЛЯРИИ: ЖАНРОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ

Турина О.С.

студентка кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Республика Крым, Россия).

Научный руководитель: к. п. н., доцент Картавая Ю. К.
oksanochka.turina@mail.ru

Введение. Эпистолярные тексты в современной эпистолографии изучают до сих пор историки исключительно как основной вид письменных источников. Письма исследуют различные научные дисциплины и отрасли, а именно, по философии Л. Гусякова, П. Клакин, М. Коган; по истории В. Сметанин, Ю. Шаповал и др.; по лингвистике Т. Зорина, К. Ленец, В. Передриенко, М. Пилинский и др.; по психолингвистике Т. Дридзе, Ю. Лотман; по культурологии М. Коцюбинский, А. Крат и др.; по народоведению: М. Дмитренко, П. Ротач и др.; по педагогике Е. Пасечник, А. Боб и др.; по психологии Г. Костюк и др.

Цель статьи. Определить жанрово-разнообразие эпистоляриев, стилевые и дискурсивные особенности.

Результаты исследования. Как отметил Ю. Шорох «одно из главных отличий письма заключается в том, что оно, кроме образа автора, несет в себе образ конкретного лица, как ее видит автор». По мнению литературоведа, можно было бы классифицировать письма разных авторов в соответствии с размером присутствия в них образа адресата.

На сегодняшний день эпистолярий рассматривается с разных точек зрения, а именно, как отметила А. Маликова, «эпистолярный текст», «эпистолярный язык», «эпистолярный стиль», «эпистолярный жанр», «эпистолярный дискурс».

На современном этапе существует проблема, которая приводит к спору между исследователями в отнесении эпистолярия к самостоятельному стилю, жанру или дискурсу. В лингвистике, понятие «эпистолярный стиль» выделял еще М. Ломоносов, но уже в начале 19 в. письма не определяли в однородную единую структуру. Условно можно разделить

ученых на три вехи, а именно ряд отечественных и зарубежных исследователей: И. Барцевич, Ю. Бельчиков, Л. Булаховский, Л. Кулишенко, Л. Вашкив, И. Голубовская, И. Левчук считают, что эпистолярии следует выделить всамостоятельный стиль. Как отмечает И. Голубовская «эпистолярный стиль – языковой стиль, который обслуживает заочное, в форме писем, общение людей во всех сферах их жизни». Или из слов известного исследователя И. Левчука мы видим, что «...эпистолярный стиль – функциональная разновидность литературного языка, который обслуживает сферу письменных частных или частно-официальных отношений». Среди всех представленных лингвистами фактов понятие эпистолярный стиль остается недоказанным, так как нет определенных аргументов и доказательств.

Следующие лингвисты: А. Акишина, Н. Белунова, А. Гвоздев, И. Гальперин, Т. Зорин, И. Котяш, И. Суханова, И. Чередниченко отрицают и не воспринимают наряду с различными функциональными стилями эпистолярный стиль, а классифицируют эпистолярий как разновидность стилей, который занимает промежуточное место среди основных функциональных стилей. Исследователи опираются на то, что «эпистолярный жанр как литературный феномен слишком сложной семантической реальности, которая, несмотря на свою меняющуюся природу, трудно поддается однозначным и прямолинейным дефинициям».

Нами были проанализированы позиции С. Гиндина, В. Наера, Т. Радзиевской, Н. Павлик, которые предлагают относить эпистолярии к «межстилевому явлению, которое способное существовать в рамках или на базе того или иного функционального стиля, или за их пределами». В частности, в официально-деловом стиле – деловая переписка, в научном стиле – научная переписка, в художественном стиле – дневники и мемуары, в публицистическом стиле – письма из прессы, в разговорно-бытовом стиле – личные, частные письма.

Ученые уверены, что своеобразие эпистолярного жанра проявляется в трех основных аспектах, которые имеют особое значение при создании эпистолярных текстов, а именно, коммуникативный аспект, содержательно-тематический аспект и структурный аспект.

Начнем рассматривать коммуникативный аспект, который предусматривает обмен информацией, который зависит от личных отношений субъектов переписки или зависит от социальных положений. Определение коммуникативного аспекта эпистолярия сопровождают основные факторы, а именно, тональность и сфера коммуникации (официальная / неофициальная): дружеская, интимная и т. п.; социальное положение (пол, возраст, социальная дистанция) ситуация речи; цель коммуникации; отношение письменных партнеров к общению (готовность / неготовность, заинтересованность / незаинтересованность и т. п.); временные и пространственные параметры.

Следующий аспект, на который надо обратить внимание – содержательно-тематический, который зависит непосредственно от темы, намерений переписки и делится на группы: традиционно-ритуальные письма, эмоционально-интимные письма, интеллектуальные письма.

Структурный аспект имеет характерные черты, то есть, употребление стандартных формул обращений, начала и конца эпистолярного образования; употребление вопросительных и восклицательных предложений; наличие формул сообщения; обращением к определенному лицу и изложения содержания от первого лица.

Во второй половине XX века ученые рассматривают эпистолярий как тип дискурса: А. Курьянович, Н. Сапожникова, Ю. Троцкий, М. Чаркин. В 1960–1970 годах этот термин рассматривали как связанность и последовательность предложений или речевых актов. Но сейчас дискурс является одним из самых употребляемых и одновременно одним из самых многозначных терминов. Известный профессор, доктор филологических наук Е. Киров считает, что дискурс «это совокупность письменных и устных текстов на том или ином языке в рамках той или иной культуры за всю историю их существования». По мнению Т. Каменской «дискурс – совокупность письменных или устных текстов и ситуаций, их

создание и актуализация». Соотносит дискурс с текстом и В. Демьянков, но, по словам Е. Кирова, текст является лишь частью дискурса «то есть его фрагменту присуща сюжетная и логическая завершенность. Текст имеет начало и конец (пусть даже и открытый), чего сам дискурс не имеет».

Дискурс можно рассмотреть также с помощью речевого жанра, потому что жанр относят к единице дискурса. Такой подход изучают ряд исследователей (М. Бахтин, Т. Шмелева, В. Карасик). При анализе ученые разбивают целостный эпистолярный текст на фрагменты (сегменты), после классифицируют такие концепции, во-первых, на этикетные речевые жанры: первоначальное обращение и конечный сегмент языкового типа (речевые жанры пожелания, установки на получение ответа, подпись и т.д.), внутритекстовые (речевые жанры комплимента, благодарности, извинения и т.п.); во-вторых, информативные речевые жанры: речевые жанры сна, фантазии (содержат нереальную информацию) и речевые жанры воспоминаний (содержат действительную информацию); в-третьих, оценочные речевые жанры: речевые жанры негативных оценок (критика, насмешка, ирония, сплетня, упрек и т.д.) и положительная оценка (одобрение, согласие, похвала и т.д.); в-четвертых, императивные речевые жанры (совет, призыв, просьба, требование, предложение).

Выводы. Таким образом, учитывая все предыдущие литературоведческие исследования эпистоляриев, мы считаем возможным отнести эпистолярные тексты к уникальным объектам исследования современной лингвистики. Так как эпистолярий всегда был на виду многих ученых несмотря на время, он все равно остается не изученным и актуальным по различным аспектам.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАФОРЫ В РАЗЛИЧНЫХ ЕДИНИЦАХ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО УРОВНЯ НА ПРИМЕРЕ ПОЭЗИЙ М.ЦВЕТАЕВОЙ «СТИХИ О МОСКВЕ»

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)

Бабаева Н.Г.

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУВО «КФУ имени В. И. Вернадского», магистрант, направление подготовки «Славянская филология» (РФ)

n.babaeva62@mail.ru, allanik8@mail.ru

Введение. Материалы данного исследования можно использовать как элемент комплексного филологического анализа поэтических текстов Марины Цветаевой.

Под комплексным филологическим анализом понимают «анализ обобщающего типа, который предполагает расположение композиционно-речевой структуры текста, его образного строя, пространственно-временной организации и интертекстуальных связей».

В современной научной литературе о классификации, функциональной роли и значимости метафоры в художественном тексте писали Ю. Д. Апресян, И. В. Арнольд, Н. Д. Арутюнова, А. Н. Веселовский, И. П. Гальперин, В. А. Гак, Г. А. Ермоленко, Ю. Н. Караулов, Г. Н. Складневская, О. М. Мороховский, В. П. Москвин, В. Н. Телия и др.

Цель статьи: исследовать метафору в различных единицах морфологического уровня на поэзии Марины Цветаевой.

Результаты исследования. Преимущество филологического анализа состоит в том, что его применение помогает в целом понимать единство формы и содержания текста, их

взаимозависимость, а в конечном результате – эстетически воспринимать художественный текст.

Среди многочисленных направлений изучения метафоры (по Г. Н. Скляревской их – 11) мы выделили собственно-лингвистическое направление, которое предполагает выявление и классификацию метафор с точки зрения морфологии, словообразования, синтаксиса.

Такие ученые как Н. А. Кожевников, Г. Д. Ахметова, Ф. Стамбовский указывают на три группы этого художественного тропа: метафора-сравнение, метафора-загадка, глагольная метафора. В текстах художественных произведений метафора может реализовываться в различных единицах морфологического уровня. Например, в именах существительных, именах прилагательных, причастиях, глаголах. С точки зрения формы выражения Н. Д. Арутюнова выделяет такие типы метафор: субстантивная, адъективная, глагольная.

Для языка во всех его функциональных разновидностях, для его усовершенствования, развития характерен процесс семантического обновления слова через его метафорическое употребление. Сегодня границы исследования метафор значительно расширились, изучение ее грамматической структуры позволяет развернуть семантическое пространство метафор. Субстантивная метафора через изменение значения имени существительного изменяет и функции называния, приобретая при этом функции характеристики качественно-эмоциональной оценки другого слова.

В процессе метафоризации метафорическое имя существительное приобретает синтаксическую функцию эпитета относительно модификатора.

Мы проанализировали субстантивные метафоры в цикле поэзий М. Цветаевой «Стихи о Москве». Исследование текстового материала показало, что большинство метафор такого типа выражены моделью имя существительное в Именительном падеже + имя существительное в Родительном падеже: *«синева подмосковных роц»*, *«уступчивость речи русской»*, *«благообразия прекрасный пояс»*, *«рев молодых солдат»*, *«улицы оставленной Москвы»*.

Над синевою подмосковных роц
Накрапывает колокольный дождь.
Устав от вас, враги, от вас, друзья,
И от уступчивости речи русской, –
Надену крест серебряный на грудь .

Ох, как в ночи страшен
Рев молодых солдат!
Меня окутал с головы до ног
Благообразия прекрасный плат.

Интересными, на наш взгляд, кажутся субстантивные метафоры в форме: имя существительное + приложение, в основе которого лежит сравнительное содержание. В поэтическом языке приложение – это не просто определение, выраженное именем существительным, а сопоставление, где сравнивается не предмет с предметом, а предмет с конкретно-образной системой. Их встречается немного: *«дом – пряник»*, *«семь холмов – семь колоколов»*, *«часовня звездная – приют от зол»*.

Часовню звездную – приют от зол –
Где вытертый – от поцелуев – пол.

Следующие конструкции представляют собой модель: имя существительное – обращение: *«о мой первенец»*, *«дерево мое невысокое»*, *«мой древний вдохновенный друг»*, *«мой странный, мой прекрасный брат»*.

Возношу тебя, время лучшее,
Дерево мое
Невесомое!

Как видим, субстантивные метафоры очень разнообразные, многокомпонентные и достаточно продуктивные средства лингвальной экспликации авторского мировосприятия.

Адъективные метафоры в поэзиях цикла «Стихи о Москве» выражают качественные признаки предметов, действий через экспрессивно-оценочную функцию. Структурно-грамматическое оформление адъективных метафор в основном представлено моделью Имя прилагательное + Имя существительное, притом можно наблюдать семантический сдвиг имен прилагательных в сторону метафорических определений: «вольный сон», «колокольный звон», «дивных сил», «церковки златоголовые», «смиранных странников», «жаркой рябины», «чужими пятаками», «дерзкая кровь», «свят вид», «колокольный дождь», «червонные купола», «бессонные колокола», «колокольное семихолмие», «колокольный день», «первый звон», «жаркий сон», «одиноким сон», «себялюбивый сон», «московский сброд», «странноприимный дом», «каторжные клейма», «смуглые поля», «красной кистью, «легкое лицо».

Исходи пешком-молодым шажком! –

Все привольное семихолмие

Выводы. Проанализировав метафорические конструкции с точки зрения их семантико-грамматических особенностей, можно сделать вывод, что автор умело вплетает образные единицы языка в ткань своих поэтических произведений, создавая неповторимый мир идиостиля. Субъективные и адъективные метафоры отличаются тем, что выражают качественные признаки через оценочно-экспрессивную маркировку, активизируя творческое воображение читателя.

ПОРАЖЕНИЯ И ПОБЕДЫ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫАлексашенко А.А.¹¹*студентка кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиала) «КФУ им. В.И. Вернадского»*

Научный руководитель: к.и.н., доцент Ивлева Я.А.

Введение: Разгромив Францию, Россия стала влиятельным государством. С императором стали считаться другие монархические дворы. Война могла начаться ещё в последней четверти 1836г., в это время задержали парусное судно с оружием и порохом, этот груз предназначался горским участникам восстания партизанского движения. Это была провокация, которую МИД Британии специально организовал, вследствие того, что Великобритания не нашла союзников, скандал замяли.

Цель и задачи исследования: выявить и проанализировать поражения и победы Крымской войны.

Результаты исследования: Турецкий султан имея поддержку со стороны английских и французских войск поставил ультиматум России вывести войска из княжеств Валахии и Молдовы. Но, не дождавшись подчинения, России 16 октября была объявлена война. Эти сражения не принесли Турции великих достижений, ни в береговых ни в морских боевых действиях. На Кавказе русскими войсками были нанесены поражения городам Турции, были взяты Баязет и Карс. Нашей армией не было утрачено ни единого корабля, а потери врагов были значительны – семь больших трехмачтовых корабля, два маленьких. Вице-адмирал Осман-пашу попал в плен. В следующем сражении был завоеваны турецкие пароходы, ставшие в дальнейшем Российскими под другими названиями. После поражений османов в войну вступили более могущественные соперники, Франко-британское объединение военно-морского флота, которое было предназначено для защиты турецких берегов. 29 января 1854г. Наполеон II потребовал провести мирные переговоры с Турцией, также потребовав, чтобы российские войска ушли из Молдавии и Валахии. После получения отказа, была объявлена война со стороны Англии и Франции России. Россия не была готова к такой войне, так как она была вооружена в основном устаревшими гладкоствольными ружьями и артиллерией.

В середине апреля 1854г. русские войска потерпели утрату техники и промышленных объектов в Одессе огнем артиллерии и авиационными бомбами. Июнь 1854г. франко-британские корабли подошли к Севастополю. В июле суда проникли в Балтику, но подойти к Санкт-Петербургу у них не получилось, так как путь был перекрыт морскими минами, на которых были подорваны несколько кораблей.

В конце августе гарнизон Петропавловска-Камчатского отразил штурм города со стороны англо-британского объединения военных сил. В сентябре 1854 г. вооруженные силы противника, для проведения операций высадились в Крыму. В октябре армии Франции и Британии подошли к Севастополю. Попытка сразу ворваться не удалась. Зимой 1855 г. Севастополь был захвачен, после чего начались разногласия между Францией и Англией о дальнейших действиях.

Вывод: Таким образом, видно, что самые важные победы Крымской войны произошли в 1853 г., а поражения происходили из-за нежелания правительства модернизировать армию.

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ: ЕСТЕСТВЕННО-ПРАВОВОЙ РАКУРС

Ануфриенко А.А.

доцент, кандидат юридических наук кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Введение. Актуальность проблемы определения оптимального воздействия естественного права на современное патриотическое и духовно-нравственное воспитание в Республике Крым, не вызывает сомнения. Зачастую решение этой проблемы связывают с системой общепризнанных (в современном информационном мире) рациональных, основанных на материализме, методов и подходов, которые как показывает практика, обычно малоэффективны. В тоже время явно, уделяется недостаточно внимания традиционным, основанным на идеализме мировоззренческим идеям. Именно вышеизложенное, указывает на важность рассмотрения практического аспекта современного патриотического и духовно-нравственного воспитания в республике Крым естественно-правовом ракурсе.

Цель и задачи исследования. Целью нашего исследования является определение практического аспекта естественно-правового ракурса современного патриотического и духовно-нравственного воспитания в Республике Крым.

Методология исследования. В процессе исследования использовалась традиционная философско-правовая методология, основанная на идеалистическом естественно-правовом мировоззрении.

Результаты исследований, их краткий анализ. Возможно, что процесс духовной и физической деградации части современного молодого поколения в Республике Крым может быть остановлен путем оптимизации патриотического и духовно-нравственного воспитания на основе философско-правовых категорий, связанных прежде всего, с естественным правом. Естественное право одна из главных парадигм теоретико-правового и юридического мышления, опирается на идею единых нормативно-ценностных принципов, которые господствуют в космосе, природе и обществе и способны быть мерилем справедливости законоположений, установленных государством. Следует обратить внимание на тот факт, что практическое применение этой парадигмы позволяет оптимально регулировать общественные отношения, в том числе и в процессе воспитания. Вышеуказанная категория теории права понимается как передача и организация усвоения накопленного человечеством социально-исторического опыта, его духовной культуры. Учитывая выше сказанное, можно утверждать, что, в ракурсе нашего исследования, естественное право – идеальная, неизменная, вечная нормативная система, оптимально регулирующая существование Вселенной в целом и человеческого общества в частности. Его идеи способны служить возрождению процесса традиционного воспитания, в том числе и в сфере современного патриотического и духовно-нравственного формирования гражданина Российской Федерации, проживающего на территории Республики Крым.

Практическими действиями вышеупомянутой оптимизации в естественно-правовом ракурсе может быть ознакомление учащейся молодежи со следующими основополагающими традиционными естественно-правовыми категориями.

Любовь – самопожертвование. Любовь, в естественно-правовом ракурсе, можно сравнить с воздействием на мир Солнца. Солнце любит весь мир абсолютной любовью – жертвуя миру свой свет и тепло, пока не погаснет. Так и настоящий Человек, пока жив, должен любить всех – независимо от того как к нему относятся окружающие...

Дух – начало бытия. Является основой естественного права, имеет метафизическую (надчувственную, трансцендентную) природу и выступает в двух основных формах –

сверхличной и антропологической (личностной). В религиозном аспекте под этим термином понимают слово Бог. Дух можно представить в виде вымышленного Слона. К Слону подходят слепые люди: один касается хобота, другой хвоста, иной клыка – каждый представляет Слона по-своему. Аналогично и разные народы воспринимают Дух по-своему, поэтому существуют различия в вере, обычаях, одежде и т.д. Но Слон, как и Дух один. В тоже время у каждого народа свой образ Слона (свое восприятие начала бытия). Как показывает история, народ, потерявший свое представление «Слона» (свои традиции) – обречен на вымирание. Это наиважнейшая идея утверждающая важность патриотического воспитания.

Душа –нематериальная бессмертная основа у человека, которая, с точки зрения философии права, определяет сущность его жизни, и отделяет от животного мира. Допустим, что жизнь Человека в отдельных аспектах можно сравнить с жизнью Гусеницы – в конце – «кокон». Кажется, что все кончено, но из кокона весной вылетает радостная Бабочка. А вдруг и с нами с людьми произойдет что-то подобное? Наука ведь доказала бесконечность Вселенной, значит знания человечества это только капля мирового океана...

Совесь, в философско-правовом ракурсе – внутренний суд человека. Эмоционально-психологический механизм нравственного самоконтроля. Способствует правомерному поведению человека. Совесь «сигнализирует»: «Человек – остановись, не греши...», потом «утихает», и как следствие, происходит гибель духовная, а затем и физическая Человека.

Грех – вред, который Человек наносит сам себе. Грех можно сравнить с «хождением по гвоздям». При этом болезненном процессе наносится вред, прежде всего самому Человеку. Так и в случае нарушения Человеком традиционных народных правил поведения наносится вред, прежде всего на духовном уровне самому Человеку, что неминуемо приведет к отрицательным последствиям (бесплодие, преждевременная смерть, болезнь, безумие и т.п.).

Стыд– страх внешнего осуждения. Отрицательно окрашенное чувство, объектом которого является какой-либо поступок или качество субъекта. Стыд связан с ощущением социальной неприемлемости того, за что стыдно.

Патриотизм – Любовь к своей семье, соседям по дому, улице, селу, городу, ко всем согражданам в целом и государству. Именно патриотизм в процессе государственного строительства способен содействовать сплочению граждан в процессе творчества. Следует отметить, что жители Республики Крым зачастую понимают патриотизм в материалистическом аспекте и продолжают находиться под деструктивным воздействием борьбы с традиционной религиозной культурой. Формирование патриотизма в естественно-правовом аспекте, возможно, прежде всего, под воздействием положительной информации о своих близких, согражданах, о государстве в целом. Положительную информацию о своей семье, например, можно получить, составив генеалогическое древо, в котором могут быть отражены творческие семейные традиции, в том числе и в правовой сфере, профессиональные предпочтения ит.д.

Выводы. Итак, учитывая вышеизложенное можно предположить, что практический аспект современного патриотического и духовно-нравственного воспитания в Республике Крым в естественно-правовом ракурсе связан, прежде всего, с такими основополагающими традиционными естественно-правовыми категориями как Любовь, Дух, Душа, Совесь, Стыд, Страх, Патриотизм. Вышеуказанные категории могут быть включены в соответствующие учебные программы в философско-правовом аспекте.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ КРЫМА В ПЕРИОД ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

Еременкова М.А.

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

Перед началом Гражданской войны уровень промышленного производства в Крыму был достаточно велик. На территории полуострова находилось несколько сотен небольших промышленных предприятий. Промышленный пролетариат довоенного периода насчитывал 16-18 тысяч человек. Одними из крупнейших промышленных предприятий были мастерские Севастопольского военного порта и Керченский металлургический завод.

На начало 1917 г. посевные площади в Крыму составляли 696 636 десятин. Производство зерна оставалось основой сельского хозяйства полуострова. Виноградарство, садоводство, а также выращивание табака имели важное значение.

В годы Гражданской войны Крымский полуостров являлся исключительно многонациональным регионом. 50 % населения составляли русские и украинцы, 25 % – татары. Всего на территории Крыма насчитывалось представителей около 70 национальностей. К началу Гражданской войны в Таврической губернии работало 1828 начальных школ. Эти школы в основном принадлежали земствам, министерству народного просвещения и церковным приходам. Своему духовенству подчинялись мусульманские медресе и еврейские хедеры. Существовали так же школы ведомства Императорского дворца и уделов, приюты, ведомства МВД (при тюрьмах), Таврическое Епархиальное женское училище, Таврическая духовная семинария, 8 мужских гимназий, 7 реальных училищ, 18 женских гимназий, 4 коммерческих училища.

В ходе Гражданской войны хозяйство Крыма разрушалось. В три раза сократилось промышленное производство. Посевная площадь сократилась на одну треть, урожайность снизилась почти на 50 %. Сады и виноградники приходили в упадок. Резко сократилось поголовье скота. Жители полуострова нуждались в хлебе, одежде, топливе, керосине, спичках. Увеличивалась инфляция. Все это привело к тяжелым социально-экономическим и политическим последствиям. Численность рабочих уменьшилась в половину. Образовывалась большая армия безработных. Ухудшались межнациональные отношения. Перепись населения, проведенная в 1921 году выявила, что в Крыму проживало 720 тысяч человек, представители 59 национальностей. Основную массу населения также составляли русские и украинцы – 50%, крымские татары составили 25,9%, евреи – 6,8 %, немцы – 5,9 %, далее шли армяне, поляки, греки, караимы.

За период Гражданской войны часто сменявшие друг друга власти, чаще всего, использовали национальную рознь в своих целях, земельный вопрос, тесно связанный с национальным так и не был разрешен. В 1921 году, летом, начали проявляться признаки голода. Впоследствии это бедствие приобрело катастрофический характер. В первую очередь оно коснулось регионов, не ведущих зернового хозяйства, предгорных и горных районов, в которых, большей частью, проживали крымские татары. В такой обстановке Москва решила создать Крымскую Автономную Республику. В течение 10 дней появилось постановление ВЦИК и СИК об образовании Крымской АССР. 13 наркоматов и 3 управления – таким был сформирован аппарат управления республики. Одной из основных задач правительства республики было возрождение хозяйства, так же вниманием было охвачено и направление по восстановлению промышленности. Но для осуществления намеченных целей у вновь образованной республики было недостаточно материальных ресурсов. В связи с этим было принято решение сконцентрировать основные силы на восстановление менее пострадавших отраслей – табачной, кожевенной, соляной, полиграфической. Земельный вопрос, в свою очередь, приобрел не только экономическое, но и политическое значение. Большинство

крестьян было заинтересованно в его скорейшем разрешении. До самого окончания гражданской войны основная часть земель находилась во владении у помещиков и церкви. Законодательные акты Советской власти о земле осуществлялись непоследовательно и медленно.

Основное внимание правительства республики привлекало к себе борьба с голодом. По данным на весну 1922 года в Крыму голодало около 70 % населения. В результате голода в 1921-1922 годах на полуострове умерло более 75 тысяч крестьян.

Период гражданской войны в Крыму является одним из важнейших в истории нашего государства. В это время на территории полуострова социально-экономическое положение с каждым днем становилось все хуже.

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В КРЫМУ ПОСЛЕ ПРИСОЕДИНЕНИЯ КРЫМСКОГО ПОЛУОСТРОВА К РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Кадырова Г.Л.

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

научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Ш.М.

Одной из основных внешнеполитических задач Российской империи в XVIII в. стало овладение Крымским полуостровом. Для Крыма это период становится переломным, меняющим впоследствии всю его дальнейшую судьбу. Изменения, которые произошли в политической, экономической и многих других сферах жизни полуострова, также затронули и социальную сферу. Неотъемлемой частью истории Крыма является история крымского автохтонного населения – крымских татар. По присоединению Крыма к Российской империи его численность претерпевает изменения.

Присоединение Крыма Россией в 1771 г., последующая ликвидация ханства и окончательное присоединение полуострова к Российской империи в 1783 г., после отречения от власти Шагин-Гирея, повлекли за собой массовую миграцию крымского населения. Еще в 1778 г. правительство Екатерины II переселяет более 31 тыс. крымских христиан – греков и армян – в Азовскую губернию. Вслед за этим массовый характер приобретает эмиграция крымских татар в Турцию. Общее количество эмигрировавших в конце XVIII в. крымских татар, по разным оценкам, колеблется от 80 тысяч (П. Паллас) до 300 тысяч человек (П. Сумароков).

О численности жителей Крыма в период присоединения его к России сохранились противоречивые сведения. Некоторое время они строились на предположениях и носили достаточно приблизительный характер. И только пятая ревизия (перепись населения в 1795 г.) дала цифру 157319 человек, из которых 126 тысяч составляли крымские татары.

Правительство старалось, особенно поначалу, не вмешиваться в дела религиозные. Для Крыма была учреждена должность особого муфтия, полностью независимого от главы всех мусульман России. Попытались по возможности опираться и на местную знать, для чего, как это делалось повсюду, многочисленные крымские беи и мурзы были приписаны к дворянскому сословию. Русскими дворянами стали предки людей, которые всегда будут считаться гордостью России: Гаврилы Державина (потомок рода Нарбековых), Льва Толстого (род Идрисовых), Федора Достоевского (потомок Челебея), Александра Куприна (род Туган-Барановских), Анны Ахматовой (род Чагодая)... Сами за себя говорят тюркские фамилии выдающихся русских людей: Аксаков (Хромой), Кутузов (Буйный), Колчак (Рукавичка)...

Политика России, направленная на скорейшую колонизацию края, включала меры по восполнению потерь населения, что привело к изменению этнического состава Северного

Причерноморья. Активно поощряется миграция в Новороссию, в т.ч. Крым, переселенцев из различных губерний России и других государств, проводится расселение здесь 70 тысяч государственных и крепостных крестьян. В результате этих мер к середине XIX в. население полуострова возросло до 315 тысяч человек.

Новые потрясения для крымских татар были связаны с Восточной (Крымской) войной 1853-1856 гг. Ее исход подтолкнул многих из них к очередному переселению в Турцию, достигшему апогея в 1860 г. Это привело к тому, что 687 селений опустели совершенно, а общее число покинувших Таврическую губернию к концу 1863 г. составило 192360 человек.

В 1865 г., несмотря на попытки привлечения в Крым новых переселенцев, на полуострове проживало лишь 194,4 тысячи человек. Однако прокладка железной дороги до Симферополя и Севастополя и последующий экономический подъем содействовали притоку в губернию новых жителей.

К началу XX в. число крымских татар в Таврической губернии не превышало 188 тысяч.

В начале 1779 г. правительством России было принято решение выселить основную часть крымских греков-христиан, а также часть армян за пределы Крыма. Этим достигались три цели. Поскольку в качестве причины этой акции выдвигались якобы имевшие место притеснения греков и армян татарами, то мусульмане выставлялись в негативном свете перед христианским миром, конкретно - перед европейской дипломатией; этим отчасти оправдывалась борьба с ними "христианнейшей царицы". Во-вторых, переселением крупного отряда рабочей силы (свыше 30 тыс. человек) достигалась цель начальной колонизации новозавоеванного, но пока не заселенного Северного Приазовья. Наконец, в-третьих, освобождались ценнейшие территории, в основном вдоль Южного берега и в самых плодородных речных долинах, которые должны были отойти в царскую казну.

В этом исходе потомков древних греков и византийцев есть много неясного. Старые историки сообщают, что митрополит объявил греческой пастве о некоем «соглашении, состоявшемся с русским правительством» по поводу переселения. При этом греки особого энтузиазма не проявили, и даже начались некие затруднения, о смысле которых мы можем только догадываться и которые «преодолеи своей энергией и распорядительностью Суворов», после чего «переселение совершилось, невзирая на протесты как татар, так и самих христиан» (Кулаковский Ю., 1914, 134 - 135).

За первой депортацией последовали многие другие. Выше говорилось уже о частном, помещичьем переселении крепостных на крымские земли. Но гораздо большее демографическое значение имела государственная колониальная политика. Правительство стало наделять землей отставных солдат, а также принудительно переселять в Крым женщин, предназначенных им в жены. Оседали такие полуискусственные семьи в специальных поселках – в Симферопольском уезде это Подгородняя Петровская, Мазанки, Курцы, Мангуш, Зуя, Вия-Сала, Верхние Саблы и Владимировка; в Феодосийском - Изюмская, Елизаветовка; в Евпаторийском – Трех-Абланы, Степановка.

Вторую волну переселенцев составили государственные крестьяне и инородцы – на р. Конской, близ Знаменки, осело 3 тыс. старообрядцев из Новгорода-Северского; около Топлы, Орталан и Старого Крыма селятся армяне; близ Аутки – часть вернувшихся из-за Азова греков.

Третью волну составили иностранцы - меннониты из Эльбинга и Данцига (их заехало более полутысячи человек), затем немцы из Петербурга, Нассау, Вюртембурга и Баварии. Наконец, в 1810 г. из Турции были приглашены на жительство плотники и каменщики.

Наиболее последовательные из колонизаторов настаивали на продолжении депортации коренных крымчан – на сей раз мусульман, утверждая уже в 1804 г., что для русификации края «потребен миллион народа ремесленного и торгового не мусульманского вероисповедания, вечно враждебного просвещению» (Никольский А.В., 1925, 23).

Ослабленное в процессе экономического развития, упиравшегося в задерживающую его общественно-экономическую систему, истерзанное длительной борьбой с Россией, оплетенное сложной системой шпионажа, подкупов и интриг и запуганное русскими штыками, Крымское ханство перестало существовать. Ханство полностью утратило остатки политической независимости.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАВРИЧЕСКОГО МАГОМЕТАНСКОГО ДУХОВНОГО ПРАВЛЕНИЯ: ИСТОРИОГРАФИЯ

Меджитова Р.И.

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

Введение. Обзор историографии данного исследования посвящен изучению функционирования мусульманского института самоуправления в Таврической губернии, а также вопросам деятельности такого органа. Анализ трудов по данному направлению позволил раскрыть данную тему во всем ее многообразии. Истории становления Таврического муфтията с одновременным выявлением основных направлений деятельности этого учреждения до периода современности комплексно не изучалась. Ранее были раскрыты только лишь отдельные аспекты развития мусульманского правления, такие как возникновение учреждения, конфессиональное образование крымских татар, вакуфное землепользование и деятельность комиссий по решению земельных вопросов, а также деятельность мусульманского суда.

Цель и задача статьи – изучить доступную литературу по деятельности Таврического магометанского духовного правления.

Результаты исследования. Историография данной темы представлена работами авторов разных лет. В зависимости от этого ее условно можно разделить две группы: дореволюционная и современная историография.

Широкий круг работ представлен в историографии дореволюционного периода, в особенности в конце XIX – начале XX вв. Большое внимание исследователи данного периода посвятили изучению взаимоотношений мусульманского духовенства региона с российской властью. Прежде всего, данное обстоятельство было связано со 100-летним юбилеем со дня присоединения Крымского полуострова к Российской империи.

Большое значение для исследования имели работы И.Ф. Александрова, опубликованные в Известиях Таврической ученой архивной комиссии. В работе «О мусульманском духовенстве и управлении духовными делами мусульман в Крыму после его присоединения к России» автор уделил большое внимание деятельности мусульманского духовенства в Таврической губернии. Труд «К истории учреждения Таврического магометанского духовного правления» направлен на выявление особенностей становления Правления и условий, при которых создавалось данное учреждение.

Особенно ценными являются исследования А. Воскресенского, который в своих работах «К вопросу о поземельных отношениях и устройстве крымских татар» и «Татары и земельно-устроительные комиссии в Крыму» подробно описывает характер и особенности землепользования в Крыму. Он приводит подробные сведения обо всех спорных вопросах, возникающих вследствие сложившегося особого земельного права крымскотатарского народа. Вторая работа автора полна фактического материала по вопросу земельных комиссий, проводившихся российской властью на территории полуострова.

Особенности правовых основ мусульман подробно изучил Н.Е. Торнау. В своих работах «О праве собственности по мусульманскому законодательству» и «Изложение начал мусульманского законоведения» исследователь изложил основные положения мусульманских законов и сведения о таком виде неотчуждаемого имущества, как вакуф.

Конфессиональное образование крымскотатарского народа достаточно подробно описал Ф.Н. Андриевский. В работе «Мусульманский мектеб и его роль среди татарского народа на Крымском полуострове (исторический очерк)» он выявил роль мусульманского мектеба в жизни мусульман полуострова. Автор привел многообразные сведения об организации образовательной деятельности в народных школах, а также об условиях обучения в них.

Историография советского периода практически отсутствует, что позволяет сделать вывод о кризисном этапе в изучении мусульманских институтов самоуправления. В исторической науке в это время господствовала концепция воинствующего атеизма, что и объясняет отсутствие основательных работ по истории религиозных учреждений. Еще одной причиной кризиса историографии данной темы является недоверительное отношение советской власти к крымским татарам. До Второй мировой войны в изучении истории крымскотатарского народа содержались лишь эпизодические исследования. Границей кардинальных перемен в изучении этого вопроса стал 1944 г. После депортации народа из Крыма исследования в области истории и культуры крымских татар и вовсе прекратились.

Третий блок литературы представлен трудами современных авторов. Этот период историографии наиболее содержательный и включает работы различного вида (статьи, монографии, учебники и учебные пособия). Исследователи ставят перед собой следующие цели: обобщить труды предыдущих лет; более подробно изучить отдельные аспекты деятельности народа в целом и мусульманского духовенства в частности; рассмотреть взаимоотношения духовных правлений и собраний в свете законов Российского государства; выявить роль мусульманской духовной власти в жизни населения, а также роль государства в жизни мусульман губернии.

Попытку написать историю Крыма именно изнутри, т.е. с учетом специфики региона и местного населения, сделал В.Е. Возгрин в своем труде «Исторические судьбы крымских татар». Ценная информация в работе содержится относительно культуры и менталитета крымскотатарского народа.

Р.Г. Ланда выявил и представил основные тенденции в развитии ислама на территории Российской империи, показал смену отношений между мусульманской общиной и государственной властью. Все эти положения включает в себя его работа «Ислам в истории России».

Большую роль для исследования сыграли труды В.Ю. Ганкевича. Его исследования касались конфессионального образования мусульман империи в целом и крымских татар в частности. Публикации автора включают в себя важные сведения, касающиеся джадидистского движения в реформировании образования. Так, богата ценным фактическим материалом его работа «Очерки по истории крымскотатарского народного образования (Реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман Таврической губернии XIX – начала XX вв.)». Также в изучении темы помощь оказали другие труды В.Ю. Ганкевича, такие как «Вопросы народного образования мусульман Российской империи начала XX в.» и «На службе правде и просвещению: Краткий биографический очерк Исмаила Гаспринского». Последняя публикация посвящена деятельности И. Гаспринского, известного крымскотатарского реформатора и просветителя.

Весомый вклад в изучение функционирования ислама на территории России внес известный востоковед Д.Ю. Арапов. Его докторская диссертация на тему «Система государственного регулирования ислама в Российской империи (последняя треть XVIII – начало XX вв.)» является фундаментальным трудом для данного исследования.

Особо стоит отметить вклад в изучение данной тематики З.З. Хайрединовой. Статьи «Вакуфные комиссии в Таврической губернии и их роль в решении земельных споров (XIX – начало XX ст.)», «Деятельность Таврического магометанского духовного правления в сфере конфессионального образования крымских татар в XIX – начале XX ст.», «К вопросу о деятельности Таврических муфтиев конца XVIII – XX вв.», «Мусульманское духовенство Таврической губернии в системе государственного управления Российской империи» посвящены разным направлениям деятельности Таврического муфтията. З.З. Хайрединова большое внимание уделили вопросам становления Правления и проектам реформирования этого учреждения. Большую ценность представляет учебное пособие «Ислам в Крыму: очерки истории функционирования мусульманских институтов», в котором комплексно рассмотрена структура и деятельность Таврического муфтията.

Д.В. Конкин в своей работе «Вакуфные владения в Крыму в свете законов Российской империи» уделил большое внимание вакуфному землепользованию в Крыму и регулирование этого вопроса органами государственной власти.

Трудом, который посвящен деятельности мусульманских судов в Таврической губернии, является статья «Магометанский духовный суд в Таврической губернии (конец XVIII – первая половина XIX ст.)» Т.В. Худько.

Для исследования деятельности Таврического Правления важно рассмотреть вопросы развития мусульманских духовных учреждений в Российской империи в совокупности. В этом направлении работали Д.Н. Денисов и Р.А. Силантьев.

Первый автор в труде под названием «Выполнение мусульманским духовенством округа ОМДС государственных полномочий в XIX – начале XX века» описал развитие Оренбургского магометанского духовного собрания.

Другой исследователь Р.А. Силантьев написал докторскую диссертацию «Эволюция системы внешних сношений духовных управлений мусульман России: сравнительно-исторический анализ», в которой довольно основательно изучил взаимоотношения Таврического, Закавказского правлений и Оренбургского собрания.

Выводы. Таким образом, кратко проанализировав литературу по теме исследования, можно сделать вывод о том, что подробное и комплексное изучение данной темы начинается историками современности. Советская историография полностью отсутствует по причине специфики изучаемой темы. Отдельные элементы исследования интересовали авторов дореволюционного периода. Историографический обзор литературы позволяет говорить о необходимости продолжения изучения деятельности Таврического муфтията с расширением отдельных элементов структуры работы.

РОЛЬ РОССИИ В СЕМИЛЕТНЕЙ ВОЙНЕ

Низовцев Б.А.

студент кафедры истории и правоведения Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Ш.М.

Захватом Силезии во время Войны за Австрийское наследство (1740–1748 гг.) прусский король Фридрих II Великий заметно расширил границы своего государства. Пруссия, уже к началу войны 1740–1748 гг. имевшая третью армию в Европе по численности и первую по выучке, теперь могла создать мощную конкуренцию австрийцам в соперничестве за главенство над Германией. Австрийская императрица Мария Терезия не желала смириться с потерей Силезии. Её неприязнь к Фридриху II усиливалась и религиозным различием католической Австрии с протестантской Пруссией.

Пруско-австрийская вражда была главной причиной **Семилетней войны**, но к ней добавились ещё и колониальные конфликты Англии и Франции. В середине XVIII в. решался вопрос о том, какая из этих двух держав будет господствовать над Северной Америкой и Индией. Запутанность европейских отношений привела к «дипломатической революции» 1750-х гг. Двухвековая вражда между австрийскими Габсбургами и французскими Бурбонами была преодолена во имя общих целей. Вместо англо-австрийского и франко-прусского союзов, сражавшихся друг с другом во время Войны за Австрийское наследство, образовались новые коалиции: франко-австрийская и англо-пруская.

Сложной была и позиция России накануне Семилетней войны. При петербургском дворе имели влияние сторонники как Австрии, так и Пруссии. Возобладали в конце концов первые, императрица Елизавета Петровна двинула свои войска на поддержку Габсбургов и Франции. Однако авторитет «прусофилов» продолжал оставаться сильным. Русское участие

в Семилетней войне от начала до конца знаменовалось нерешительностью и колебаниями между двумя европейскими группировками.

К середине XVIII в. международная ситуация в Европе существенно меняется. Австро-французское соперничество отходит на второй план, а на первый выдвигается стремление Прусского королевства создать новый центр силы и добиться гегемонии в германских землях.

Но в начале 50-х гг. рост агрессивности Пруссии заставил Австрию отказаться от вражды с Францией и заключить с ней антипрусский союз. Англия, заинтересованная в отвлечении французских сил от колоний. Заключение англо-прусского договора в Петербурге расценили как враждебный интересам России шаг. Это привело к разрыву России с Англией и заключению союза с Францией. Русско-франко-австрийский союз отныне противостоял англо-прусскому.

За счет укрепления верховной власти, мобилизации ресурсов, создания хорошо организованной, крупной армии (за 100 лет она выросла в 25 раз и достигла 150 тыс. чел.), относительно небольшая Пруссия превращается в сильную державу. Прусская армия становится одной из самых лучших в Европе. Ее отличали: железная дисциплина, высокая маневренность на поле боя, четкое исполнение приказов. Кроме того, прусскую армию возглавлял выдающийся полководец той эпохи – король Фридрих II Великий, который внес заметный вклад в теорию и практику военного дела.

К середине XVIII в. резко обостряются и англо-французские противоречия, связанные с борьбой за передел колоний. Все это привело к изменениям традиционных связей. Англия заключает союз с Пруссией. Это заставляет бывших противников – Францию и Австрию – сплотиться перед угрозой со стороны англо-прусского альянса.

Последний развязывает Семилетнюю войну (1756–1763). В ней участвовали две коалиции. С одной стороны, Англия (в унии с Ганновером), Пруссия, Португалия и некоторые германские государства. С другой – Австрия, Франция, Россия, Швеция, Саксония и большинство германских государств. Что касается России, то Петербург не устраивало дальнейшее усиление Пруссии, чреватое ее притязаниями на влияние в Польше и на бывшие владения Ливонского ордена. Это прямо затрагивало российские интересы. Россия примкнула к австро-французской коалиции и, по просьбе своего союзника – польского короля Августа III, в 1757 г. вступила в Семилетнюю войну.

Прежде всего, Россию интересовала территория Восточной Пруссии, которую Петербург предполагал отдать Речи Посполитой, получив от нее взамен граничащий с Россией район Курляндии. В Семилетней войне российские войска действовали как самостоятельно (в Восточной Пруссии, Померании, на Одере), так и во взаимодействии со своими союзниками австрийцами (на Одере, в Силезии).

Накануне Семилетней войны русская армия, по крайней мере, по штатному расписанию, насчитывала более 400 тыс. солдат и офицеров. В это число входило 20 тыс. гвардейцев, 15 тыс. гренадер, 145 тыс. фузилеров, 43 тыс. кавалеристов (включая гусар), 13 тыс. артиллеристов и инженеров, 75 тыс. гарнизонных войск, 27 тыс. Украинской ландмилиции, 110 тыс. казаков и калмыков.

Поскольку гвардия, гарнизонные войска и милиция в продолжение кампании в Центральной Европе оставались на территории России, а из 110 000 казаков и калмыков только часть могла быть призвана на службу, реальная сила армии заметно снижалась. Кроме того, многие фузилеры не могли быть использованы в действующей армии, так как должны были нести службу на шведской и турецкой границах.

Роль России выражалась в оттягивании прусских сил на восточный фронт, т.е. взятие в клещи Пруссии со всех сторон вместе с союзниками. Но сильная Прусская армия легкогромила Францию, армия которая считалась сильнейше в Европе, Швецию и других участников антипрусской коалиции. Успешно воевала и с русскими. Но русские войска отличались стойкостью и мужеством, например, неся потери при которой любая другая армия дрогнула и отступила, русские держались, чем поразили пруссаков.

Несмотря на неудачное начало своей военной кампании и основные проблемы, которые были связаны с логистикой и политикой, также и слабым командным составом, недобором войск. Всё же русские войска смогли сломить сопротивление прусской армии, захватить Берлин и множество других городов. И так год за годом, несмотря на переменные успехи каждой из сторон в войне постепенно успех переходил в руки русской армии. Она в этой войне приобрела огромный опыт, который использовали в дальнейшем.

29 декабря 1761 г. умерла Елизавета Петровна и на трон вступил боготворивший Фридриха Пётр III. Новый император немедленно порвал с союзниками и вступил в коалицию с Фридрихом. Неожиданно для короля, готового идти на любые уступки, Пётр III вернул Пруссии всё потерянное ей в сражениях. Он не только отказался от всех завоеваний, но и заключил союз с Фридрихом II и предоставил русские войска в его распоряжение. Таким образом, Пруссия была спасена от разгрома. Русская армия готовилась к вступлению в войну на стороне вчерашнего врага. Лишь свержение Петра III помогло избежать такого поворота в войне.

Основной силой в антипрусской коалиции становится Россия. Франция слаба из-за своей недисциплинированности, Швеция также слаба: её могущество было сломлено Петром I после Северной войны. И основные военные тяготы легли именно на Россию в Европейском театре военных действий.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Скрябина Т.О.

доцент, кандидат педагогических наук

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

Постановка проблемы. В традиционной системе подготовки учителей истории в высшей школе главную роль в решении проблемы формирования практических профессиональных умений студентов, в том числе общепедагогических, играет педагогическая практика. К сожалению, приходится констатировать, что реальная педагогическая практика достаточно далека от совершенства и не в полной мере решает все поставленные перед ней задачи, что резко снижает ее обучающее значение. Из-за имеющихся недочетов в организации, проведении и теоретико-методическом обеспечении педагогической практики в современной высшей школе практика зачастую сводится к механическому копированию методов и приемов работы учителей и классных руководителей без обязательного ее теоретического осмысления.

Качественное совершенствование процесса и результата подготовки учителя истории в системе высшего педагогического образования требует нового научного подхода к ее организации и содержанию, основная идея которого заключается в том, чтобы интегрировать учебный материал, уплотнить его, установить необходимые зависимости и взаимосвязи, в том числе меж- и внутрипредметные.

В качестве способа, обеспечивающего достижение положительных перемен в общепедагогической подготовке и как следствие этого значительное повышение качества профессионально-педагогической подготовки, может служить интеграция ее теоретической и практической составляющих.

Изложение основного материала. Переход от традиционной организации общепедагогической подготовки к современной, основанной на интегративно-компонентном подходе, позволит в значительной степени разрешить имеющиеся место противоречия в подготовке будущих учителей истории, способствовать целостному развитию личности студента, приобщению его к культурным ценностям, перестроить систему профессионально-

педагогической подготовки на принципах аксиологического, антропологического, культурологического, личностно-деятельностного, личностно ориентированного и системно-целостного подходов.

Интеграция – процесс формирования целостности из множества ранее разобщенных одно- и разнородных компонентов. Интеграция теоретической и практической составляющих общепедагогической подготовки в соответствии с приведенными определениями может быть обозначена как процесс формирования целостной общепедагогической подготовки, в ходе которого ее составляющие взаимопроникают друг в друга, образуют неразделимый, целостный процесс общепедагогической подготовки будущих учителей истории.

Полный цикл педагогической деятельности может быть представлен в виде системы последовательно сменяющих друг друга уровней: практика (начальный уровень) – теоретическое знание (теория) – методологическое знание (методика) – практика (конечный для данного цикла уровень).

На каждом уровне определяющее значение имеет конкретный комплекс знаний:

- 1) о способах изучения педагогической практики, накопления необходимых эмпирических данных;
- 2) о способах восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории;
- 3) о способах перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций;
- 4) о способах внедрения соответствующих рекомендаций в практику с целью ее преобразования, перевода на более высокий качественный уровень;
- 5) о критериях и показателях оценки результативности научно-исследовательских работ применительно к каждому циклу познания и преобразования практики.

Важнейшей особенностью интегративного знания является его целостность. Главными признаками целостного, интегративного, знания выступают:

- интегративное качество данного знания, отличное от свойств и качеств образующих его исходных знаний;
- мобильность слагаемых интегративного знания и всего знания в целом как системного образования;
- целесообразность знания, его устремление к достижению цели через субъекта - носителя интегративного знания;
- повышенный уровень коммуникативности интегративного знания;
- интегративное знание – инструментарий развития (синтезированного видения) явлений, объектов и процессов окружающей действительности.

Необходимое условие для выявления системообразующего фактора интеграции – определение основания для объединения. При этом в качестве системообразующих факторов могут выступать идеи, явления, понятия, предметы, способные объединить в целостное единство компоненты системы, стимулировать деятельностное проявление, сохранить определенную и необходимую степень свободы компонентов, обеспечить саморегуляцию новой системы, ее саморазвитие.

Для определения объективных научных критериев выявления интегративных связей, отражающих взаимозависимости теоретического и практического компонентов общепедагогической подготовки, необходимо опираться на два существенных показателя:

1. Количественный – оптимальное число элементов знаний и умений, относящихся к каждому компоненту, привлекаемых для изучения определенного учебного материала.
2. Качественный – какие знания и умения каждого компонента должны быть использованы в первую очередь.

Качественный показатель является определяющим по отношению к количественному. В процессе интеграции теоретического и практического компонентов общепедагогической

подготовки привлекается такой объем знаний и умений, который обеспечивает оптимальное и эффективное решение основных задач данной подготовки.

Методологический подход к выявлению теоретической составляющей общепедагогической подготовки будущих учителей истории обуславливает соответствие содержания данной составляющей критерию научности, что требует правильного отражения объективной действительности, сущности явлений, закономерностей, точного определения и употребления основных понятий и категорий, оптимальной организации процесса сообщения и усвоения этого содержания (отбор, объем, расположение учебного материала).

Содержание теоретической составляющей определяется соотношением содержания педагогики как научной дисциплины и области предмета, изучаемой будущими учителями истории в процессе вузовской подготовки. Научная дисциплина и учебный предмет не идентичны, область предмета не является научной дисциплиной. Эти различия находят отражение в выполняемых функциях, в объеме научной информации, в расположении, структурировании и систематизации изучаемого материала.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что содержание теоретической составляющей общепедагогической подготовки студентов может быть сгруппировано по степени их значимости для профессиональной подготовки в три следующие группы:

- 1) теоретический материал, о котором студент должен быть только информирован;
- 2) теоретический материал, который студент должен знать и сохранять в своей памяти;
- 3) теоретический материал, который студент должен освоить, чтобы применять в практической деятельности, без которого эта деятельность становится малопродуктивной и неэффективной.

Такая группировка теоретического учебного материала как содержания одной из составляющих общепедагогической подготовки будущих учителей истории представляет собой достаточно сложную и до конца не разработанную проблему, успешное решение которой могло бы позволить в значительной степени облегчить положительное решение других проблем организации подготовки будущего учителя истории в педагогическом вузе.

Вместе с тем очевидно, что педагогическая практика – это важнейшее звено общепедагогической подготовки учителя. Она выступает как объективный, системообразующий фактор всех сторон этой подготовки. Отсюда следует, что при организации общепедагогической подготовки студентов историков нужно двигаться не только от теории к практике, как это происходит в современной, ставшей традиционной системе общепедагогической подготовки будущих учителей истории, но и от практики к теории. В сущности, это означает, что только при подходе, обеспечивающем взаимопроникновение, интеграцию теории и практики, педпрактика реально станет системообразующим фактором подготовки студентов к предстоящей педагогической деятельности.

Однако было бы неверно сводить практический компонент общепедагогической подготовки только к педагогической практике. Овладение операциональными сторонами деятельности учителя, педагогическими технологиями, методами и процедурами осуществляется и в процессе аудиторных занятий, при изучении теоретических курсов. Вместе с тем теоретический компонент подготовки также не сводится исключительно к усвоению студентами теоретических знаний по педагогике в ходе аудиторных занятий. Процесс усвоения многих теоретических знаний продолжается во время учебной деятельности студентов в период педпрактики.

Выводы. Все вышесказанное означает, что сложилась настоятельная необходимость в специальном изучении проблем, потенциальных возможностей применения интегративного подхода в организации общепедагогической подготовки учителя истории. Интеграция, способствуя реализации новых задач подготовки учителя истории в педагогическом вузе, позволяет в то же время гуманизировать и гуманитаризировать общепедагогическую подготовку, придать ей большую профессиональную направленность.

ПРОБЛЕМА ОХРАНЫ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО ПАМЯТНИКА «КАРА-ТОБЕ»

Фросталюк Л.А.

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

научный руководитель: старший преподаватель Мурадасылова Ш.М.

В марте 2000 г. на базе греко-скифского городища Кара-Тобе, которое датируется IV в. до н.э. – I в. н.э., был создан Международный центр экспериментальной археологии и инновационной педагогики «Кара-Тобе». Инициатором создания данного центра выступил Агарков В.И., (кандидат педагогических наук, директор МЦЭАИиП «Кара-Тобе» все 16 лет существования Центра), а также группа ученых и любителей истории.

Каждый год, начиная с 1983 г. в летний период здесь проводятся раскопки Кара-Тобинской группой Крымской археологической экспедиции Института Археологии РАН г. Москва.

Археологический памятник (городище) расположен в Северо-Западном Крыму, где поблизости располагается известный бальнеологический курорт Саки, с известным грязелечебным озером, носящим название «Саки».

Первыми, кто обратил свое внимание на холм Кара-Тобе, являлись греки, искавшие плодородные почвы для того, чтобы выращивать зерновые культуры. Время, Появились они здесь в IV в. В этот период все Северо-Западное побережье Крыма, включая и город Керкинитида была включено в состав Херсонесского государства. В течение пяти веков жизнь продолжалась в городище. Здесь были не только греки, но и скифы, а также римляне. Раскопки, проводящие в последние годы подтверждают научную гипотезу о расположении на Кара-Тобе крепости Евпаторион, которая была построена в ходе Диофантовых войн, происходивших приблизительно в 111 г. до н.э.

В числе первых проектов МЦЭАИиП «Кара-Тобе» было создание Музея древностей Северо-западного Крыма. Этот проект был осуществлен, как уже говорилось выше, в марте 2000 г. и развивается по сей день. В 2015 г. Музею исполнилось 15 лет. Основным направлением деятельности Центра является сохранение археологического памятника Кара-Тобе для будущих поколений, а также его практическое использование как исторического памятника античного периода Крыма.

Но памятнику необходима охрана, как круглосуточная, так и круглогодичная. Для ее организации, а также для проведения работ по консервации открытых архитектурных фрагментов и их музеефикации сразу встала необходимость о вкладе значительных средств. В скором времени эти средства были выделены учредителями, а также принято решение во всех видах деятельности, по возможности, создать коммерческие составляющие. В первую очередь финансовые поступления могли быть от музея, где экспонировались бы находки археологов с городища. Но для музея требовалось помещение.

Таким помещением стал бывший объект береговой обороны Черноморского флота построенный еще в 1949 г. непосредственно на городище. Объект был оставлен военными еще в 60-е годы и требовал капитального ремонта. Для проведения капитального ремонта опять нужны были деньги. Поэтому для размещения музейной экспозиции были отремонтированы несколько помещений, а ремонт всего объекта решили проводить поэтапно. Такой подход оправдал себя и уже через 4 месяца музей принял первых посетителей. Со временем собрав информацию о военном объекте, он вошел составной частью в экскурсию. Проведенная консервация и музеефикация археологического раскопа сделало его интересным для посетителей и позволило проводить экскурсионный показ.

Первым архитектурным объектом относящимся к экспериментальной археологии стало строительство реплики открытой археологами скифской усадьбы. Воссоздание скифской усадьбы не потребовало финансирования, а было выполнено энтузиастами под контролем археологов. Место для усадьбы по согласованию с Комитетом по охране культурного

наследия АР Крым было выбрано в охранной зоне, на территории где отсутствовал культурный слой. Таким образом, в кратчайшие сроки был создан полноценный туристический объект, который включал четыре составляющие: археологический раскоп, музей, скифскую усадьбу I в. до н.э. (объект экспериментальной археологии) и объект береговой обороны Черноморского флота.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Халов В. С.

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

Постановка проблемы. Стремительное развитие инноваций, внедрение новых технологий обучения является одним из факторов, определяющий вектор развития мирового сообщества XXI века. Цивилизация неуклонно движется к построению информационного общества, где решающую роль играют информация и научные знания.

Вопрос о роли современных информационных, а в последнее время и коммуникационных технологий в деле совершенствования и модернизации сложившейся образовательной системы остается актуальным на протяжении последних двух десятилетий. Однако наибольшую остроту он получил в ходе внедрения в практику учебного процесса относительно недорогих и поэтому доступных персональных компьютеров, объединенных как в локальные сети, так и имеющих выход в глобальную сеть. Для успешной реализации программы модернизации среднего образования, во многом базирующейся на его компьютеризации и «интернетизации», потребуются не только современное техническое оснащение учебных заведений, но и соответствующая подготовка педагогов и организаторов системы образования.

Изложение основного материала. Проблемы управления образовательным процессом в школе стали наиболее успешно решаться в рамках реализации программы инновационной деятельности в сфере информационно-коммуникационных технологий в системе образования.

Исторически понятие «технология» в значении науки о мастерстве возникло в связи с техническим прогрессом. Ведущим в технологии считается детальное определение конечного результата и точное его достижение.

В условиях развития образования с использованием информационно-коммуникационных технологий приоткрываются значительные возможности для организации и использования групповых форм обучения, в которых этот процесс осуществляется в условиях взаимодействия учеников и учителя. Кроме того, такие важные качества личности, как независимость суждений, критичность, самостоятельность, готовность предоставить помощь товарищу и т.п., формируются, прежде всего, в коллективной деятельности.

Интерактивность – это один из новых педагогических инструментов, которые предоставляют нам информационно-коммуникационные технологии. К новым педагогическим инструментам, которые появляются у учителя с использованием информационно-коммуникационных технологий, прибавляются еще мультимедиа, моделинг, коммуникативность и производительность. При этом интерактивность выступает стержневым инструментом, необходимым условием реализации возможностей четырех других.

Мультимедиа – это представление объектов и процессов не в традиционной текстово-описательной форме, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука. Анимация, многочисленные иллюстративные материалы, тщательно отобранная информация,

замечательный дикторский текст обеспечивают наглядность, научность, доступность, системность, последовательность и другие дидактические принципы, которые оказывают содействие формированию наглядно-образных знаний. Мультимедийность создает психологические моменты, способствующие восприятию и запоминанию материала с включением подсознательных реакций учащегося: например, подведение итогов или выдача задания могут в каждой лекции дистанционного курса предваряться каким-либо звуком или мелодией, настраивающей ученика на определенный вид работы. Это обеспечивается заранее в процессе подготовки курса и не требует сосредоточения внимания учителя.

Моделинг – это, прежде всего, возможность моделирования реальных объектов и процессов с целью их исследования. Он открывает безграничное количество возможностей от задач к виртуальной действительности. Применение этих возможностей осуществляется в компьютерных программах независимо от предметной направленности.

Подобный подход к информационно-коммуникационным технологиям дает значительные возможности для расширения сектора самостоятельной учебной работы на уроках.

Информационно-коммуникационные технологии предоставляют нам новые педагогические инструменты. Используя эти инструменты, мы можем:

- развивать активно деятельностные формы обучения на уроках;
- за счет диалога с программой, который получает характер учебной игры, оказывать содействие активизации наставительно-познавательной деятельности учеников, повысить мотивацию к обучению;
- организовать обучение на основе взаимодействия ученика с компьютером, учеников с учителем и групповой работы учеников;
- всесторонне излагать информацию с использованием высококачественной наглядности;
- организовать процесс самостоятельной творческой работы учеников на уроках, самооценку на основе программ, разработанных под руководством квалифицированных специалистов;
- контролировать теоретические знания, умение и навыки;
- предоставить возможность возвратиться к предыдущему материалу в случае возникновения проблем;
- автоматизировать нетворческие, рутинные операции;
- заинтересовать учебным материалом, активизировать познавательную деятельность учеников;
- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, предоставить возможность ученикам учиться соответственно своим способностям;
- широко использовать первоисточники, по возможности полно обеспечить учителя и учеников материалом (основным и дополнительным) для подготовки к уроку;
- поднять на новый уровень информационную компетенцию наших учеников;
- значительно усилить практическую сторону образования и в целом повысить ее качество;
- расширить информационные возможности учителя, как по форме, так и за скоростью преподавания учебного материала;
- организовать новую форму обратной связи между учителем и каждым учеником;
- автоматизировать проверку приобретенных знаний, умений и навыков с помощью тестовых программ;
- увеличить количество и разнообразие тренировочных упражнений, задач и задач.

Используя информационно-коммуникационные технологии, мы формируем компетенции, которые нужны нашим ученикам для жизни в современном обществе.

Итак, процесс организации обучения школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий позволяет:

– сделать этот процесс интересным, с одной стороны, за счет новизны и необычности такой формы работы для учащихся, а с другой, сделать его увлекательным и ярким, разнообразным по форме за счет использования мультимедийных возможностей современных компьютеров;

– эффективно решать проблему наглядности обучения, расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для учащихся свободно осуществлять поиск необходимого школьникам учебного материала в удаленных базах, данных благодаря использованию средств телекоммуникаций, что в дальнейшем будет способствовать формированию у учащихся потребности в поисковых действиях;

– индивидуализировать процесс обучения за счет наличия разно уровневых заданий, за счет погружения и усвоения учебного материала в индивидуальном темпе, самостоятельно, используя удобные способы восприятия информации, что вызывает у учащихся положительные эмоции и формирует положительные учебные мотивы;

– раскрепостить учеников при ответе на вопросы, т.к. компьютер позволяет фиксировать результаты (в т.ч. без выставления оценки), корректно реагирует на ошибки;

– самостоятельно анализировать и исправлять допущенные ошибки, корректировать свою деятельность благодаря наличию обратной связи, в результате чего совершенствуются навыки самоконтроля;

– осуществлять самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность (моделирование, метод проектов, разработка презентаций, публикаций и т.д.), развивая тем самым у школьников творческую активность.

Таким образом, из выше перечисленных достижений, использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность для: повышения мотивации обучения; индивидуальной активности; направленность на личность школьника; формирование информационной компетенции; свобода творчества.

Выводы. Информационно-коммуникационные технологии это новый подход к процессу обучения в школе, новые технические средства, интегрированные продукты. Овладение информационно-коммуникационными технологиями обучения, значительно повышает качество школьного образования, развивает познавательный интерес и активность учащихся. Использование различных средств, для практического внедрения информационно-коммуникативных технологий, создание учебно-методического обеспечения позволяет повысить эффективность образовательного процесса. Компетентное использование информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе учителем, увеличивает педагогическое воздействие, формирует творческий потенциал каждого ученика.

ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА НАСАЖДЕНИЙ СОСНЫ КРЫМСКОЙ В КРЫМУ

Роговой В.И.¹, Селиванова Л.А.², Трофименко И.А.³, Швец Ю.П.⁴, Неонета А.А.⁵,
Разумный В.В.⁶

¹кандидат сельскохозяйственных наук, ведущий научный сотрудник Алуштинского филиала КФУ;

²научный сотрудник Алуштинского филиала КФУ;

³начальник управления лесного хозяйства Государственного комитета по лесному и охотничьему хозяйству Республики Крым;

⁴кандидат сельскохозяйственных наук, заместитель директора по науке Алуштинского филиала КФУ;

⁵научный сотрудник Алуштинского филиала КФУ;

⁶старший преподаватель кафедры лесного дела и садово-паркового строительства Академии биоресурсов и природопользования КФУ.

E-mail: v_rogovoy@mail.ru

Введение. Сосна является одной из главных лесообразующих пород Крыма, что в значительной степени обусловлено ее биологическими особенностями. На данный момент сосновые насаждения на Крымском полуострове занимают 46,7 тыс. га, или около 18% от всех покрытых лесной растительностью земель. В лесах региона растут более 12 видов рода сосна, в частности черная (крымская) – *Pinus nigra* J.F. Arnold subsp. *pallasiana* (Lamb.) Holmb., пицундская (Станкевича) – *P. stankewiczii* (Sukacz.) Fomin, обыкновенная – *P. sylvestris* L., итальянская (пиния) – *P. pinea* L., алепская, эльдарская, желтая – *P. ponderosa* Dougl. и др. В лесоводственно-экологическом отношении большой интерес представляет именно сосна крымская, поскольку является доминирующим видом. Кроме того, сосна крымская – важный объект ведения лесного хозяйства в Крыму, сбалансированное и рациональное осуществление которого невозможно без лесотипологической основы.

Материал и методы исследований. В процессе работы проведены натурные обследования сосновых насаждений согласно общепринятым в лесоводстве и лесной таксации методикам, а также проанализирована выдельная база данных ПО «Укрлеспроект», которая насчитывает более 11 тыс. выделов, где сосна крымская является главной лесообразующей породой.

Результаты исследований, их краткий анализ. Естественный ареал рассматриваемого подвида сосны черной в Крыму находится в центральной части южного макросклона Главной гряды Крымских гор на высоте от 350 – 400 до 900 – 1000 м н.у.м. Этот вид занимает преимущественно южные склоны гор в районе Большой Ялты. Кроме того, естественно встречается в северной части Черноморского побережья Кавказа, Малой Азии и о. Кипр.

Общая площадь насаждений сосны крымской составляет 41950,2 га или 16,2 % от покрытой лесом площади Крыма, общий запас – 7533,8 тыс. м³. Средний возраст сосновых насаждений – 63 года, средний бонитет – III,7, средняя полнота – 0,75, запас на 1 га – 180 м³/га, средний прирост – 2,9 м³/га·год. Сосна крымская широко применяется в лесокультурном производстве: в Крыму площадь лесов искусственного происхождения преобладает и составляет 79,6 % от общей площади насаждений сосны крымской, остальная часть – леса естественного происхождения.

Сосна крымская характеризуется невысокой требовательностью к почвенно-гидрологическим условиям. Это обусловило произрастание ее в разнообразных местообитаниях. В типологическом аспекте сосновые леса произрастают преимущественно в условиях сухого сугрудка (С₁) (69,2 %), значительно меньше в условиях очень сухой и сухой субори (В₀₋₁) (13,3 %), а также в условиях очень сухого и свежего сугрудка (С₀, С₂) (13,6 %), на другие типы лесорастительных условий (эдапоты) (А₁₋₂, В₂, С₃, D₀₋₂) приходится мене 4 % от общей площади насаждений сосны крымской.

Экологическая и биологическая пластичность сосны крымской в зависимости от условий ее местообитаний определили большое многообразие типов леса с господством или незначительным ее участием в насаждениях. Среди 97-ми типов леса, выделенных П.П. Посоховым в Крыму, сосна крымская встречается в 50-ти, а в качестве типобразующей породы формируется в 15-ти типах.

Распределение площади насаждений сосны крымской в Крыму по типам леса подтверждает установленную П.П. Посоховым закономерность – с улучшением условий местопроизрастания характерно формирование сложных по строению и смешанных по составу дендроценозов.

Все преобладающие типы леса (>10,0 %) (С₁-дСкм, С₁-мжСкм, С₁-Скм^{см}) насаждений сосны крымской естественного происхождения формируются в условиях сухого сугрудка (С₁) и занимают площадь 4911,8 га или 57,4 %. На распространенные типы леса (3,5 – 10,0 %) (В₁-грДс, С₁-грДс, С₂-бкСкм, С₂-Скм^{кл}, D₂-Скм^{кл}) указанных древостоев приходится 32,7 %. Остальные типы леса, в которых встречается сосна крымская, в сумме занимают 9,9 % от общей площади насаждений сосны крымской естественного происхождения.

Преобладающие типы леса (С₁-грДс, С₁-дСкм) насаждений сосны крымской искусственного происхождения также формируются в условиях С₁ и занимают 56,2 %. На распространенные типы леса (В₀-грДп, С₀-мж-грДп, С₁-мж-грДп, С₁-скДп) приходится 21,1 %. Остальная доля (менее ¼) насаждений сосны крымской искусственного происхождения произрастает в 41 типе леса.

Площадь насаждений сосны крымской естественного происхождения в типах леса, в которых сосна крымская является типобразующей породой, составляет 6748,1 га или 79 %. Там, где в качестве типобразующей породы выступает дуб скальный – 1373,8 га или 16 %. На остальные типы леса с другими типобразующими породами (дуб пушистый, сосна обыкновенная, бук, ясень обыкновенный, можжевельник высокий) приходится 428,5 га или 5 % от общей площади насаждений сосны крымской естественного происхождения.

Иная ситуация наблюдается в распределении площади насаждений сосны крымской искусственного происхождения. Тут отмечается преобладание доли типов леса с такими типобразующими породами, как дуб скальный и дуб пушистый (соответственно 38 % и 25 %). Площадь искусственных сосновых насаждений произрастающих в типах леса с типобразующей породой сосной крымской составляет 10239,1 га или 31 %. На остальные типы леса с другими типобразующими породами (можжевельник высокий, сосна обыкновенная, сосна пицундская, бук, ясень обыкновенный) приходится 2024,6 га или 6 % от общей площади насаждений сосны крымской искусственного происхождения.

Таким образом, на полуострове искусственные насаждения сосны крымской были созданы в основном в местах произрастания дубовых лесов. Следовательно, искусственные формации с сосной крымской являются производными древостоями преимущественно в типах леса, где типобразующими породами являются дуб скальный и дуб пушистый.

Вывод. В Крыму искусственные насаждения сосны крымской созданы не в своих эдафо-климатических и экологических условиях, что и является первопричиной их массового усыхания в последние годы.

ВЛИЯНИЕ ЛЕСНЫХ ПОЛОС РАЗНОЙ КОНСТРУКЦИИ НА СКОРОСТЬ ВЕТРА И УРОЖАЙ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПРОДУКЦИИ

Неонета А.А.

научный сотрудник Алуштинского филиала КФУ

neoneta@mail.ru

Введение. Одним из главных принципов сельскохозяйственного использования пахотных земель является научно обоснованная комбинация экологических и экономических интересов общества. Экологизация сельскохозяйственного производства предусматривает рациональное использование земель с учетом законов природы, потенциальных возможностей природных ресурсов, необходимости воспроизведения почвенного плодородия. Защитные лесные насаждения являются одним из самых важных факторов экологической оптимизации агроландшафта. Они вносят изменения в экологическое и биологическое равновесие территории путем создания своеобразного микроклимата на почвах прилегающих к лесным полосам, поглощению части поверхностного стока, который в конечном результате влияет на производительность и качество продукции, произрастающей на прилегающих территориях.

Эффективность лесных полос определяется в основном горизонтальной протяженностью ветровой тени. Скорость ветра в разных точках ветровой тени разная: ближе к полосе она наименьшая, а чем дальше от нее, тем она большая. Зоной эффективного влияния лесных полос считают пространство, где скорость ветра уменьшается на 10-20 % сравнительно с открытым местом.

Цель и задачи. В зависимости от конструкции лесные полосы влияют на скорость ветра по-разному, что положительно отображается на сельскохозяйственных культурах. С целью исследования влияния лесных полос разной конструкции на скорость ветра были проведенные опыты, в которых определялась средняя скорость ветра на разном расстоянии (через 2 средних высоты), на близлежащем сельскохозяйственном поле, в среднем за сутки в лесных полосах продувной, ажурно-продувной и ажурной конструкций. На каждом пункте замера определялась скорость ветра на высоте 1,0 м, и 0,3 м. Для учета урожая пшеницы брались снопы с 1 м² в трехкратной повторности. Площадки размещали в пунктах наблюдений параллельно лесной полосе с интервалом 35 м. Вес зерна определяли после обмолота. Исходя из среднего значения урожайности на 1 м² делали перерасчет в ц/га.

Результаты исследований. Одним из факторов оптимизации биологического строения лесных полос является рациональная их ширина, количество рядов в них. Объективно ширина лесных полос определяется необходимостью выращивания высокорослых, биологически стойких, эффективных насаждений при минимальном отчуждении пахотной земли. Исследования проводились в насаждениях 55 летнего дуба обыкновенного, четырех рядная лесная полоса, со средней высотой 8 метров, шириной, междурядий 4,5 м; 40 летней гледичии, трёхрядная лесная полоса, со средней высотой 8,7 м, междурядьем 2 м; двурядной лесной полосе ореха грецкого, шириной междурядий 5 м, средней высотой 4,5 м, возрастом 40 лет; сосны крымской, с шириной междурядий 4,5 м, средней высотой полосы 7,6 м, возрастом 40 лет; и биоты восточной, с высотой 7 м., шириной междурядий 4 м, возрастом 40 лет.

По результатам лесоводственной оценки, хорошее состояние выявлено в некоторых видов древесных пород, которые нужно использовать в первую очередь – биоты восточной, сосны крымской, гледичии, дуба черешчатый, из кустарниковых пород – бирючины.

В первую очередь влияние полевых защитных лесных полос на микроклиматические условия поля связаны с ослаблением ветра в приземных слоях воздуха, которые создают защитные насаждения. Воздух перетекает сверх лесной полосы и, кроме того, скорость его слабеет при прохождении его сквозь просвещения в полосе. Поэтому непосредственно за

полосой скорость ветра резко уменьшается. С отдалением от полосы скорость ветра увеличивается (Рис 1, 2).

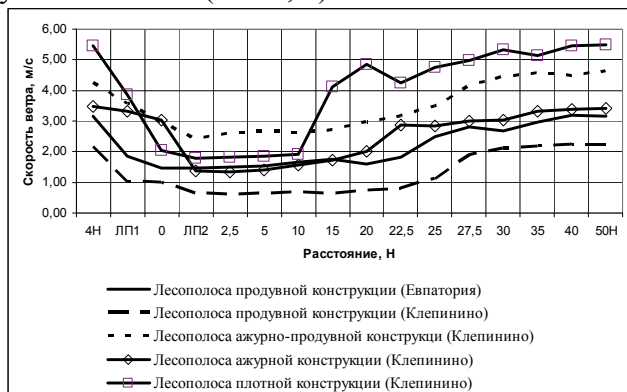


Рис. 1 Скорость ветра в зависимости от конструкции лесополосы на высоте 1 м.



Рис. 2 Скорость ветра в зависимости от конструкции лесополосы на высоте 0,3 м.

Результаты исследований (рис. 1, 2) свидетельствуют, что наиболее эффективно влияет на скорость ветра трёхрядная лесная полоса ажурно-продувной конструкции как на высоте 1,0 м так и на 0,3 м. Ее эффективное влияние проявляется до расстоянию 25 Н. Даже на расстоянии 27,5 Н скорость ветра снижается на 15 – 18 %. Лесные полосы продувной и ажурной конструкции эффективно влияют на расстоянии 20 – 22,5 Н на высоте 1,0 м и на 22,5 – 25 Н на высоте замера 0,3 м, а после 25 Н их влияние почти отсутствует. В лесной полосе плотной конструкции на расстоянии свыше 10 Н регистрируется резкое увеличение скорости ветра, а на расстоянии 15 Н различия сравнительно с открытым полем отсутствуют.

Полезащитные лесные полосы, улучшая экологию полей, тем самым влияют на рост и урожайность сельскохозяйственных культур. Известно, что в меру увеличения полеззащитной лесистости возрастает надбавка урожая. В степных хозяйствах с лесистостью меньше 1,4 % (от площади пашни) урожай зерновых составлял 40,5 ц/га, 2,0 – 41,9; 2,9 – 42,8, а с лесистостью свыше 4,0 % – 54,3 ц/га. При увеличении полеззащитной лесистости на 1 % урожай увеличивается на 5,3 ц/га

Как показали исследования непосредственно возле лесной полосы как из наветренной, так из заветренной стороны урожай уменьшается, но он на 8 – 10% больше, чем в поле, которое не находится под защитным действием лесные полосы, то есть на расстоянии свыше 22 средних высот. В трёхрядной лесной полосе акации белой ажурно продувной конструкции самую большую прибавку урожайности (40 – 60%) определено на расстоянии 6 – 18 Н, на расстоянии 22 Н прибавка значительно меньшая – до 25%, а уже на расстоянии 26 Н действие лесные полосы на урожайность не проявляется. Влияние лесные полосы плотной конструкции на урожайность значительно меньший как за расстоянием (2 – 10 Н), так и за общими процентными показателями.

Выводы. Наиболее эффективно (до 25 Н) уменьшает скорость ветра трёхрядная лесная полоса ажурно-продувной конструкции, а на расстоянии 27,5 Н на 10 – 17 %. Лесные полосы продувной и ажурной конструкции эффективно уменьшают скорость ветра на расстоянии 20 – 22 Н, а после 25 Н их влияние почти отсутствует. В лесной полосе плотной конструкции на расстоянии 10 Н происходит резкое повышение скорости ветра, а на расстоянии 15 Н этот показатель в защищенных полосами и открытых полях не отличается.

Самую большую урожайность зерновых культур зафиксировано в зоне влияния лесной полосы на расстоянии 10 – 18 Н. По отношению к конструкции самая большая прибавка урожая наблюдается у ажурно-продувной. Непосредственно возле защитного насаждения как из наветренного, так из заветренного боков урожай уменьшается, но он больше, чем в поле, которое не находится под защитным действием лесной полосы. Таким образом, исследованиями доказано, что в степном Крыму по отношению положительного действия лесной полосы на скорость ветра и урожай сельскохозяйственной продукции, наиболее эффективная ажурно-продувная и продувная конструкции.

ВЛИЯНИЕ ЛЕСНЫХ ПОЛОС НА АГРОХИМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ТЕМНОКАШТАНОВЫХ ПОЧВ СТЕПНОГО КРЫМА

Селиванова Л. А.¹, Грицай Н. А.², Роговой В. И.³, Неонета А. А.⁴

¹научный сотрудник Алуштинского филиала КФУ

²младший научный сотрудник Алуштинского филиала КФУ

³кандидат сельскохозяйственных наук, ведущий научный сотрудник Алуштинского филиала КФУ

⁴научный сотрудник Алуштинского филиала КФУ

selivanova1357@mail.ru

Введение. Создание защитных лесных полос является наиболее доступным, длительно действующим и экологически чистым методом биологической мелиорации почв.

Необходимость выращивания защитных лесных полос в тяжелых почвенно-климатических условиях сухой степи требует изучения не только этих условий, но и изучения средообразующей роли самих полос.

Известно положительное влияние лесных насаждений, и в частности, полосных, на водно-физические и физико-химические свойства почв каштановой зоны.

Влияние полосных лесных насаждений на состав и распределение водорастворимых солей почвы исследовано еще недостаточно.

Цель и задачи исследований. Целью исследования химического состава почвы на участках был вопрос определения влияния древесных насаждений лесополосы на изменение количества водорастворимых солей в почве в сравнении с аналогичными показателями в поле.

Методика исследований. В процессе работы нами заложены 2 пробные площади на территории урочища «Сиваш», находящегося в Кировском районе Республики Крым. При закладке пробных площадей, почвенных разрезов руководствовались общепринятыми методиками. Почвенные разрезы копали в виде широких полуям размером 1 на 1 метр, глубиной 80 – 100 см. С каждого 20-сантиметрового слоя почвы отбирали образцы приблизительным весом 0,5 кг для определения химических особенностей почвы.

Почвенные образцы отбирались в 3-х кратной повторности. В составе водной вытяжки определялись: кислотность почвы (потенциометрически), общая минерализация, содержание сульфатов, хлоридов, соды, карбонатов и гидрокарбонатов, подвижных соединений фосфора, калия, натрия.

Результаты исследований. Согласно почвенно-ботаническому районированию, предложенному Дзенс-Литовской Н.Н., исследуемый участок в районе урочища «Сиваш» относится к присивашскому солонцово-темнокаштановому остепненно-пустынный злаково-полынный району.

Темно-каштановые почвы развиваются в области суббореального субаридного климата. Климат района обуславливает непромывной тип водного режима, благодаря чему перемещение веществ происходит только в границах почвенного профиля. Почвообразующими породами являются лессовидные карбонатные глины на верхнеплейстоценовых лагунных отложениях.

Пробные площади заложены на одном элементе нанорельефа, проба 1 – в середине лесополосы, проба 2 заложена в поле ячменя, примыкающем к лесополосе.

Лесополоса ажурной конструкции состоит из гледичии трехколючковой (*Gleditsia triacanthos* L.) и вяза мелколистного (*Ulmus parvifolia* Jacq). Ширина лесополосы – 12 м, ширина междурядий – 4 м, расстояние между деревьями – 1,5 м, возраст лесополосы – 35 лет. Гледичия (два средних ряда) на исследуемом участке лесополосы протяженностью 50 м находится в угнетенном состоянии, из 34 деревьев вяза мелколистного в двух крайних рядах 6 деревьев сухих, 5 заменены корневой порослью. Средняя высота вяза мелколистного – 9 м, средний диаметр – 28 см.

Данные химического анализа почвы свидетельствуют, что подвижной фосфорной кислотой почвы в достаточной мере не обеспечены. Ее количество колеблется от 23 до 3,8 мг/100 г почвы. Низкая обеспеченность почв подвижным фосфором связана с ограниченными запасами гумуса и его интенсивной минерализацией.

Подвижного калия в почве достаточное количество. Актуальная реакция почв в верхнем горизонте слабощелочная (рН 7,5), потом становится среднещелочной (рН 8,8,5).

Процесс выщелачивания солей в почве, кроме образования иллювиальных карбонатного и сульфатного горизонтов характеризуется также распределением и количеством водорастворимых солей по почвенному профилю. Данные общей минерализации почв отображены в таблице.

Таблица. Общая минерализация почв

Общая минерализация мг/100г почвы	Глубина, см					
	0-10	20-30	40-50	50-60	60-80	80-100
ПП №1 – лесополоса	95,5	86,0	106,5	83,5	97,5	115,0
ПП №2 – поле ячменя	95,5	93,5	101,5	190,5	230,0	570,0

В сухом остатке водных вытяжек с верхних горизонтов почв содержится незначительное количество солей. Содержание солей в почве на участке поля возрастает с глубины 50 – 60 см, это характеризует почву как солонцеватую разновидность. Соленосный горизонт почвы в поле начинается с глубины 80 – 100 см. Показатели общей минерализации в горизонте 80 – 100 см в поле превышают аналогичные показатели в этом горизонте почвы под пологом лесополосы в 5 раз. Эти данные свидетельствуют о процессе значительного рассоления почвы под пологом лесополосы. В составе водорастворимых солей в верхней части профиля преобладают бикарбонаты и сульфаты кальция и магния. В образцах почвы не выявлено наиболее опасной для растений соды (CO_3). Токсические для растений концентрации хлоридов в почве поля наблюдаются с глубины 60 – 80 см. Под лесополосой хлориды вымыты до глубины 100 см.

Выводы. Под влиянием лесных полос возрастает глубина промачивания почв, увеличиваются возможности вымывания водорастворимых солей. Наиболее интенсивно выносятся легкорастворимые хлориды и сульфаты натрия. Сульфаты кальция и магния вымываются слабо. Вынос солей усиливается с глубиной. Показатели общей минерализации в горизонте 80 – 100 см в поле превышают аналогичные показатели в этом горизонте почвы под пологом лесополосы в 5 раз. Таким образом, защитные лесные полосы оказывают значительное рассоляющее действие на темнокаштановые почвы степной зоны Крыма.

ФГАОУ ВО «ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(наименование структурного подразделения)

ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ О СИТУАЦИЯХ
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Жарикова И.А.

старший преподаватель кафедры дефектологии и возрастной физиологии

Института психологии и педагогики

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Тюменский государственный университет»

научный руководитель – д.п.н., к.м.н., профессор Малярчук Н.Н.

jarikova1988@mail.ru

Введение. Детско-родительские отношения рассматриваются как фактор, оказывающий влияние на различные стороны развития ребенка, главным образом на формирование его индивидуальных особенностей, социальное развитие и психическое благополучие. Проблемы взаимодействия детей и родителей исследуют и педагоги, и психологи. В России и за рубежом изучением данной темы в разное время занимались М.Ю. Арутюнян, Дж. Болдуин, Дж. Боулби, Д. Боумринд, С. Броуди, А.Я. Варга, Э. Маккоби, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер, М. Эйнсворт, З. Фрейд, А. Фрейд, и многие другие.

Детско-родительские отношения отечественными исследователями определяются как избирательная в эмоциональном и оценочном плане психологическая связь ребенка с каждым из родителей. Она выражается в переживаниях, действиях, реакциях, связанных с возрастнo-психологическими особенностями детей, с культурными моделями поведения и с собственной жизненной историей. Всё перечисленное определяет как особенности восприятия ребенком родителей, так и способ общения с ними.

Содержание понятия «детско-родительские отношения» включает в себя:

- во-первых, подструктуру семейных отношений, включающую взаимосвязанные, но неравнозначные отношения: родителей к ребенку – родительское отношение (материнское и отцовское отношение) и ребенка к родителям;
- во-вторых, взаимоотношение, взаимовлияние, активное взаимодействие родителя и ребенка которые обозначаются терминами «детско-родительское взаимодействие», «детско-родительские взаимоотношения».

Теоретико-эмпирические исследования детско-родительских отношений посвящены вопросам изучения психологической готовности к будущему родительству молодых людей-социальных сирот и выпускников детских домов. Гендерные различия в структурных компонентах психологической готовности и представлений о семейных ролях изучаются и у подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Подростки с умственной отсталостью являются группой риска в связи с недостаточными способностями к полноценному пониманию и усвоению социальных норм и ролей, в том числе и родительских. Анализ научной литературы показал, что проблема формирования представлений у умственно отсталых подростков о ситуациях детско-

родительского взаимодействия в современной коррекционно-педагогической литературе раскрыта не в полной мере.

Цель исследования: изучить уровень осведомленности подростков с умственной отсталостью о содержании родительских ролей.

Задачи исследования: 1) определить группу подростков в качестве респондентов; 2) изучить особенности состава семьи обследуемых подростков; 3) разработать тест конкретных ситуаций детско-родительского взаимодействия; 4) исследовать осведомленность подростков с умственной отсталостью о содержании родительских ролей.

Результаты исследований. Исследование проводилось среди школьников 5-8-х классов (30 юношей, 30 девушек) вспомогательного отделения КУ «ЛСОШ № 45» (г. Луганск). Возраст респондентов – 11-16 лет. Сделаем акцент на особенностях состава семей, в которых проживают подростки: 1) 17 юношей и 9 девушек из полных семей (20 из них имеют младшего брата или сестру); 2) 8 юношей и 8 девушек из неполной семьи (отец проживает отдельно или умер); 5) юношей и 3 девушки проживают с тетей, либо бабушкой; 4) 10 девушек – 3 сироты, живущие в детском доме.

Предварительно была проведена беседа, вопросы которой были объединены в 4 блока: «Представления о родительстве», «Отношение к ребенку со стороны родителей», «Представление о том, как ребенок должен относиться к своим родителям», «Представление о собственном будущем в роли родителей». По результатам беседы был разработан тест ситуаций, цель его – на примере конкретных ситуаций детско-родительского взаимодействия определить уровень осведомленности подростков о содержании родительских ролей.

Исследование показало, что в решении ситуаций хозяйственно-бытового характера подростки демонстрируют определенную осведомленность, конкретные знания, вполне уместные в определенной ситуации, практические умения и навыки. Это может объясняться, тем, что в усвоении умственно отсталыми подростками моделей поведения в подобных ситуациях не возникает особых трудностей. Эти модели семейной ролевого поведения им знакомы по опыту собственной семьи (наглядно демонстрируются родителями и другими взрослыми членами семьи) и является относительно легкими для усвоения (не предусматривают сложных мыслительных операций, усваиваются путем подражания). Поэтому можем прогнозировать, что выполнение родительских ролей, связанных с выполнением хозяйственно-бытовых дел (накормить ребенка, постирать ее вещи и т.п.), будет осуществляться относительно удовлетворительно.

Что касается тех ситуаций детско-родительских взаимодействий, которые предусматривают предоставление эмоциональной поддержки со стороны взрослого (анализ ситуаций с двух позиций «родитель-ребенок» и принятия обобщающего решения), то в этом направлении возникают трудности, которые обусловлены, прежде всего, интеллектуальными нарушениями респондентов. Однако это вовсе не свидетельствует о категорической невозможности усвоения умственно отсталыми подростками и юношами элементарных стереотипов социального взаимодействия, которые предусматривают демонстрацию (именно демонстрацию, а не переживания) эмпатического восприятия другого человека. В этом направлении представляется возможным усвоение соответствующих стереотипов поведения в рамках межличностного взаимодействия (например, спрашивать о самочувствии и настроение членов семьи, демонстрировать эмоциональную поддержку невербальными средствами – гладить по голове, касаться плеча, держать за руку, успокаиваться, обнимать и т.п.).

Выводы. Таким образом, возможны содержательные направления коррекционно-воспитательной работы, ориентированные на расширение и уточнение представлений умственно отсталых подростков и юношей о содержании родительских ролей мужчины и женщины, а также формирование элементарных умений и навыков родительского поведения, усвоение стереотипов родительской ролевого поведения. Необходимо у умственно отсталых подростков: а) расширять представления о выполнении родителями хозяйственно-бытовых функций, направленных на обеспечение жизнедеятельности ребенка, формировать

соответствующие ролевые стереотипы поведения; б) формировать представления о возможностях детско-родительского взаимодействия (общения, совместный досуг, игра, активное попечительство), а также о границах родительской ответственности за жизнь, здоровье и эмоциональное самочувствие ребенка; в) формировать представления о семейных отношениях, родстве, взаимопомощи, вырабатывать элементарные навыки демонстрации эмоциональной поддержки через усвоение невербальных средств и вербальных шаблонов.

ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Буслаева А.Н.¹

¹ студент кафедры дефектологии и возрастной физиологии института психологии и педагогики Тюменского государственного университета

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Спирина А.В.

buslaeva.95@bk.ru

Аннотация: в статье содержатся данные об исследовании особенностей интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Ключевые слова: дизартрия, интонационная выразительность речи

Введение. Интонационная выразительность речи играет важное значение для развития языковой способности ребенка, формирования высокой речевой культуры в коммуникативной деятельности и предпосылок успешного обучения в школе.

Проблема несформированности интонационной выразительности речи, без специального исправления, со временем приводит к вторичным и третичным последствиям (просодико-интонационным ошибкам). К числу таких ошибок относятся: нарушение письма; нарушение чтения; нарушение овладения математикой и многое другое.

Интонационно выразительная сторона речи – сложное суперсегментное фонологическое явление, всецело сориентированное на коммуникацию, служащее на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений, экспрессивных и эмоциональных категорий (А.М. Антипова).

Интонационная выразительность речи включает следующие компоненты: мелодика, темп, пауза, сила голоса, логическое ударение, фразовое ударение, и является обязательным признаком полноценной устной речи (А.И. Максаков, Е.Е. Шевцова).

Изучение особенностей интонационной выразительности речи и затруднений, которые испытывают дошкольники с дизартрией, учет выявленных особенностей позволит целенаправленно и дифференцированно строить работу по формированию интонационной выразительности речи как важнейшего компонента нормированной речи.

Экспериментальная работа по изучению состояния интонационной стороны речи проводилась на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 125 города Тюмени.

Испытуемыми выступили 10 детей дошкольного возраста с логопедическим заключением «дизартрия».

Целью констатирующего эксперимента стало выявление особенностей интонационной стороны речи у детей с дизартрией.

Задачи: подобрать методики исследования для диагностики уровня сформированности интонационной выразительности речи у дошкольников с дизартрией; изучить особенности и уровни сформированности интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией; провести качественный и количественный анализ результатов эксперимента.

Нами были использованы следующие **методики:** методика исследования интонационной стороны речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием (В. Чагова); методики Е.Ф. Архиповой: «Методика восприятия и воспроизведения интонации», «Методика восприятия и воспроизведения логического ударения», «Обследование модуляций голоса по высоте и силе», «Методика восприятия и воспроизведения тембра голоса». Используются рекомендации по

обследованию речи детей, предложенные в исследованиях Р.И. Лалаевой, М.Ф. Фомичевой, Т.Б. Филичевой.

Анализ данных полученных в ходе диагностики особенностей и уровня развития интонационной выразительности речи у детей дошкольного возраста с дизартрией позволил определить, что 40% детей имеют средний уровень развития интонационной выразительности речи, и 60% имеют низкий уровень развития интонационной выразительности речи.

Испытуемые со **средним уровнем интонационной выразительности речи (40 %)**:

- Допускают ошибки при воспроизведении логического ударения
- При исследовании высоты голоса задания выполняются правильно или с небольшими ошибками, которые исправляются самостоятельно.
- Недостаточно плавно увеличивают силу голоса.
- При исследовании тембра и ритма речи требовались наводящие вопросы логопеда.
- Доступно повествовательное предложение, активная помощь требуется с вопросительным и повествовательным предложением и дифференциацией предложений.
- Выделяют интонацией слог из цепочки слогов после нескольких проб.
- Называют эмоциональную окраску предложения (грустно, удивленно или весело).

Дети дошкольного возраста с дизартрией обнаружившие **низкий уровень интонационной выразительности речи (60 %)**:

- С трудом различают интонационные структуры в импрессивной речи, не справляются с дифференциацией предложений.
- Доступно повествовательное предложение, остальные интонационные структуры плохо развиты. Не могут определить главного слова в предложении.
- Плохо воспринимают и воспроизводят логическое ударение (при вопросе «какое важное слово я выделила голосом?» называет все предложение). Сила голоса недостаточна развита (резко увеличивает силу голоса)
- Тембр плохо развит (свой пример не привела, только соглашалась с логопедом)
- Речь не модулированная, монотонная.
- Различают эмоциональную окраску предложения (грустно, весело или удивленно)?
- Ритм речи плохо развит, задания для выполнения трудны (не придумывают слова по аналогии, а называют слова из образца).
- Отмечается сложность в сосредоточении некоторых детей.

Выводы. В ходе проведенного исследования было выявлено, что 40% детей имеют средний уровень, а 60% имеют низкий уровень развития интонационной выразительности речи.

Детям со **средним уровнем** интонационной выразительности речи для выполнения заданий необходима помощь взрослого. Допускаются небольшие ошибки, при указании на ошибку, ребенок выполняет в дальнейшем без ошибок. Недостаточно плавно увеличивают силу голоса. Доступно повествовательное предложение, вопросительное. Выделяют интонацией слога из цепочки слогов после нескольких проб.

Дошкольникам с **низким уровнем** интонационной выразительности речи для выполнения практически всех заданий требовалась активная помощь взрослого. С трудом различают и не дифференцируют интонационные структуры. Плохо воспринимают логическое ударение. Тембр плохо развит. Доступно повествовательное предложение, остальные интонационные структуры плохо доступны. Речь не модулированная, монотонная. Ритм речи плохо развит. Отмечалась отвлекаемость детей.

В ходе исследования мы также выяснили, что уровень развития интонационной выразительности речи тесно связан с уровнем развития речи ребенка: чем ниже общий уровень развития речи, тем ниже уровень сформированности интонационной выразительности речи.

Важно отметить, что большинство детей с речевым диагнозом «дизартрия» имеют недостаточное развитие компонентов интонационной выразительности, в той или иной степени. Поэтому не вызывает сомнения необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию интонационной выразительности речи у детей дошкольного возраста с дизартрией, что является перспективой дальнейшего исследования.

РАЗВИТИЕ АГРАРНОГО ТУРИЗМА В КРЫМУ

Туварчиева Г.А.

*к.э.н., зав.отделом информационного обеспечения АПК, анализа рыночной информации
агропромышленного комплекса и отчетности ГБУ РК «Южный зональный научно-
исследовательский центр продуктивности агропромышленного комплекса»*

Gulnara.crimea@mail.ru

Введение. У многих людей Крым ассоциируется с развитием туристической его сферы. Однако это уникальный регион, в котором соединен природно-климатический и историко-культурный потенциал, являющийся основой для развития не только туристской отрасли. Ведущей системообразующей сферой экономики региона, формирующей агропродовольственный рынок, продовольственную и экономическую безопасность, трудовой и поселенческий потенциал сельских территорий является сельское хозяйство.

В настоящее время рынок туристических услуг в Крыму неконкурентоспособный и сельское хозяйство испытывает определенные трудности. Совершенствование туристической и сельскохозяйственной сфер, развитие аграрного туризма посредством использования исторических, культурных, природных особенностей полуострова обеспечит перспективное изменение региона.

Цель и задачи исследования. Цель исследования - оценить уровень развития агротуризма в Крыму. Исходя из цели, задачами исследования являются изучение значения развития агротуризма для туристического рынка, определение факторов, оказывающих влияние на развитие отрасли в Крыму, поиск основных направлений перспективного развития агротуристической сферы в регионе.

Методика исследования - качественный контент - анализ информации, собранной из различных источников позволяет выявить важные, содержательные характеристики текста.

Результаты исследования. Во многих крупных городах из-за ухудшения окружающей среды, интенсивного ритма современной жизни у людей возникла потребность в общении с природой, в чистом воздухе, тишине, натуральных продуктах питания. Эту потребность первыми удовлетворили французы и итальянцы в начале 70-х годов XX столетия через симбиоз туризма и сельского хозяйства в один вид деятельности – агротуризм. Туристов потчевали домашним вином и свежими экологически чистыми блюдами.

Агротуризм получил свое развитие в Швейцарии, Испании, Греции, Польше, Болгарии, Латвии, Литве. По официальным подсчетам в Европе сегодня действуют более двух миллионов сельских «гостевых домов». Каждая страна и каждая местность делают акцент на собственном неповторимом колорите - это могут быть чистый горный климат и мастер-классы по стрижке овец, походы по неведомым уголкам древних развалин или уроки гончарного дела.

В Украине и Беларуси сельский туризм развит с незапамятных времен. Сейчас набирает новый виток. В Республике Беларусь грамотно определено правовое поле в области агроэкотуризма, это позволяет отрасли активно развиваться, несмотря на изначально слабый туристический потенциал: отсутствие моря, гор.

Агротуризм является одним из основных направлений отдыха для туристов во многих сельских районах Европы. На 2016 год доля сельского туризма в общем объеме туристических услуг в странах Евросоюза составляет более 40%.

В России доля агротуризма в объеме туристических услуг не превышает 2%. Вместе с тем, успешно реализуются проекты в сфере аграрного туризма во Владимирской, Вологодской, Калужской, Ярославской областях страны, Алтайском и Краснодарском краях, в республиках Алтай, Бурятия, Хакасия, доказывая перспективность развития этого направления туризма и сельского хозяйства.

На территории Крыма в настоящее время отсутствуют официальные статистические данные в области агротуризма. По неофициальным данным в 2009-2011гг. развитием агротуризма занимались около 50 хозяйств в Бахчисарайском, Белогорском, Кировском, Симферопольском, Черноморском районах республики, зарегистрированных как физические лица по оказанию услуг туристам и имеющие собственные средства размещения. Функционировали две организации по продвижению и поддержке развития агротуризма:

- 1) Союз содействия развитию сельского зеленого туризма - общественная неприбыльная организация республиканского подчинения, основанная в 1998 году, объединяющая хозяйств сельских усадеб, домашних сельских музеев традиций и культуры разных этнических групп народов региона, фермеров, частных предпринимателей в сфере сельского хозяйства, мастеров народных промыслов;
- 2) Крымская ассоциация сельского зеленого туризма - общественная организация, объединяющая на добровольной основе собственников объектов сельского зеленого туризма, образованная в 2006 году.

Этот период можно характеризовать, как этап зарождения агротуризма в республике, который имеет черты, низкого уровня развития, объясняемые

- отсутствием маркетинговых мероприятий по продвижению агротуристических услуг,
- недостаточным уровнем комфорта и оборудования объектов этого вида деятельности,
- неудовлетворительным состоянием инфраструктуры и благоустройства сел,
- маленьким ассортиментом и низким качеством услуг.

Добавив к перечисленным, отсутствие государственной поддержки определим основные факторы, оказывающие негативное влияние на современное развитие отрасли.

Мировой опыт показывает, что аграрный туризм является одним из наиболее эффективных инструментов выхода сельского хозяйства из кризиса, образования экономических выгод, повышения доходов малого и среднего бизнеса, улучшения экологической обстановки в регионе.

Развитие агротуризма, как основного вида сельскохозяйственной деятельности в Крыму обеспечит преимущественно сельскохозяйственные районы новыми рабочими местами, увеличение объемов производства экологически чистой и экономически выгодной продукции, расширение туристической сферы на весь полуостров.

Для максимально эффективной реализации потенциала рынка аграрного туризма в Крыму требуется создать совершенную нормативно-правовую базу, предусмотреть бюджетную поддержку, разработать механизмы субсидирования, создать единый центр, обеспечивающий маркетинговое продвижение услуг, координирующий развитие агротуризма в регионе.

Выводы. Выгодное географическое положение полуострова, разнообразный ландшафт, благоприятный климат, природные богатства, историческое и культурное наследие, имеющийся рекреационный потенциал, опыт ведения традиционных для Крымского полуострова отраслей сельского хозяйства определяют предпосылки развития туризма в аграрной сфере.

Подтвердить имидж Крыма, как туристического региона, ускорить темпы развития агротуризма в республике, обеспечить высокий уровень эффективности сельского хозяйства, расширить ассортимент услуг в сфере туризма позволит использование опыта развития агротуристического рынка в других регионах и странах.

РЕЗЕРВНЫЙ КАПИТАЛ: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И УЧЕТА

Колтунова А. И.

*магистрант кафедры бухгалтерского учета Государственной организации высшего
профессионального образования «Донецкого национального университета экономики и
торговли имени Михаила Туган-Барановского»*

научный руководитель: к.э.н., доцент Ягмур Е.А
koltunovaai@gmail.com

Введение. В условиях современного экономического кризиса создание резервного капитала является залогом защиты предприятия от неблагоприятного колебания на внешнем рынке. Резервный капитал, созданный путем ежегодного отчисления части полученной прибыли, может быть использован для покрытия возможных убытков, выплаты дивидендов владельцам привилегированных акций в неблагоприятные периоды, а также для увеличения размера уставного капитала в случае расширения деятельности предприятия. В связи с этим, на сегодняшний день, особенно актуальным вопросом является исследование формирования и использования резервного капитала.

Цель и задачи. Целью статьи является выявление проблем формирования и использования резервного капитала, определение его минимальной величины, отражение в учете структурных элементов резервного капитала.

Результаты исследований. Вопросы формирования и использования резервного капитала всегда были в центре внимания ученых, в частности, исследованием данного вопроса занимались: И.А. Бланк, Ф.Ф. Бутинец, Н.В. Рассулова, В.В. Сопко, Е.А. Ягмур и другие.

В экономической литературе резервный капитал предприятия рассматривается в широком и узком смысле. В широком смысле к резервному капиталу относятся все его составляющие, которые предназначены для покрытия возможных убытков и потерь. В узком смысле к резервному капиталу относят капитал, который формируется за счет отчислений из чистой прибыли и отражается по статье баланса «Резервный капитал».

Обязательное законодательное регулирование резервного капитала осуществляется только в хозяйственных обществах Украины. Законодательством Украины предусмотрены минимальный размер резервного капитала хозяйственных обществ, и минимальные отчисления из их чистой прибыли, так:

- минимальный размер резервного капитала установлен в размере не менее 25% уставного капитала, а для акционерных обществ этот процент уменьшен до 15% от зарегистрированного уставного капитала.
- минимальные отчисления установлены в виде ежегодных отчислений не менее 5% суммы чистой прибыли.

В международной практике, создание резервного капитала предусматривается в законодательстве многих стран. Например, в Германии установлена минимальная граница совокупного объема резервов. Согласно Закону «Об акционерных обществах» Германии, отчисление двадцатой части прибыли необходимо совершать, пока объем резервов не достигнет 10% номинального капитала. Такой же порядок существует и в Швейцарии, однако там минимальный размер обязательных резервов составляет 20% номинального капитала. Вообще, в мировой практике предельная сумма резервного капитала колеблется от

10 до 40% уставного капитала. Из вышесказанного можно сделать вывод, что минимальные отчисления, установленные в зарубежных странах, отвечают нормам, которые действуют в Украине. Однако следует отметить, что в связи с изменениями минимальной заработной платы в Украине, возникает необходимость пересмотра установленного минимального уровня резервного капитала предприятия. Величину резервного капитала необходимо регулировать в соответствии с инфляционными процессами, которые происходят в экономике.

Что касается учета резервного капитала, то для обобщения информации о состоянии и движении резервного капитала, предназначен счет 43 «Резервный капитал», по кредиту счета отражается создание резервов, а по дебету - их использование. Сальдо этого счета отражает остаток резервного капитала на конец отчетного периода. Однако нужно отметить, что счет 43 не имеет аналитических счетов, именно поэтому информация о том, на какие нужды планируется использование резервного капитала, не отображается. Поэтому исходя из возможных направлений использования резервного капитала, а также его допустимого размера и контроля за соблюдением норм законодательства, мы предлагаем ввести отдельные субсчета:

- 431 «Основной (минимальный) резервный капитал», который бы отражал основное направление использования резервного капитал - покрытие убытков предприятия;
- 432 «Резерв на выплату дивидендов по привилегированным акциям»;
- 433 «Резерв на другие выплаты».

Данные изменения позволят повысить качество учета резервного капитала, и предоставит пользователям финансовой отчетности более детальную информацию, что будет способствовать принятию эффективных финансовых решений.

Далее, для лучшего понимания информации о составе и порядке формирования резервов, предлагаем в Форме 1 «Баланс (Отчет о финансовом состоянии)» объединить резервы в отдельный раздел, в котором найдут отражение резервный капитал, резерв переоценки необоротных активов и резервы будущих выплат и платежей. Предложенные изменения повысят аналитичность и информативность баланса и позволят разграничивать основной капитал и запасной, который предусмотрен для использования в случае наступления непредвиденных и прогнозных ситуаций. Раскрытие информации о резервном капитале в Балансе, также потребует совершенствования структуры Отчета о собственном капитале. В связи с этим, предлагаем Графу 6 «Резервный капитал», разделить на три подграфы, которые будут отражать все составляющие резервов пассивного характера. Таким образом, приведенные предложения расширят аналитическую емкость Формы 1 «Баланс (отчет о финансовом состоянии)» и Отчета о собственном капитале, а информация, отражающаяся в них, станет более понятной для руководителей и внешних пользователей.

Выводы. Итак, сегодня на практике довольно незначительная часть предприятий осознает потребность в создании резервного капитала, распределяя собственные средства согласно текущим потребностям и без учета стратегии долгосрочного развития компании. Размер резервного капитала необходимо корректировать, учитывая инфляционные процессы, а также не ограничиваться законодательно установленным уровнем резервного капитала, а рассчитывать его из возможных реальных потребностей. Также следует пересмотреть формы финансовой отчетности, которую нужно дополнить статьями, которые отражали бы особенности формирования и использования резервов в разрезе видов.

THE BUSINESS PLAN. PROBLEMS AND SOLUTIONS

Красюк А.А.

*Студентка кафедры учета, анализа и аудита Севастопольского Государственного
Университета*

научный руководитель: ст. преп. Миронцева С.С.

What are the parts of a business plan? A good plan accomplishes three important tasks. First, it aligns the management team toward a common set of goals. Then, once the vision is on paper, it forces the team to take a long, hard look at the feasibility of the business. "A business plan is like a dry run to see if there is a major problem with your business before losing any money," says Mike McKeever, author of «How To Write A Business Plan». Finally, a business plan is a sales document: It aims to attract professional investors who may only have time for a cursory glance at each idea that crosses their desks.

The aim of my research is consideration of key parts of a successful business plan.

1. Executive Summary. The executive summary provides a succinct synopsis of the business plan. The Executive Summary must communicate to the prospective investor the size and scope of the market opportunity, the venture's business and profitability model. An executivesummary must be compelling, easy-to-read, and no longer than 2-4 pages.

2. Company Analysis. This section provides a strategic overview of the company and describes how the company is organized, what products and services it offers/will offer.

3. Industry Analysis. This section evaluates the playing field in which the company will be competing, and includes well-structured answers to key market research questions such as the following:

- What are the sizes of the target market segments?
- What are the trends for the industry as a whole?
- With what other industries do your services compete?

4. Analysis of Customers. The Customer Analysis section assesses the customer segment(s) that the company serves.

5. Analysis of Competition. This section defines the competitive landscape of your business. It identifies who the direct and indirect competitors are.

6. Marketing Plan. The marketing plan details your strategy for penetrating the target markets.

7. Operations/Design and Development Plans. These sections detail the internal strategies for building the venture from concept to reality.

8. Management Team. The Management Team section demonstrates that the company has the required human resources to be successful.

9. Financial Plan. The Financial Plan involves the development of the company's revenue and profitability model. In addition, the financial plan assesses the amount of capital the firm needs, the proposed use of these funds, and the expected future earnings. It includes Projected Income Statements, Balance Sheets and Cash Flow Statements.

So a business plan must include:

1. Title page: name and address of the firm; names and addresses of the founders; the essence of the proposed project; project cost
2. Introduction: The main provisions of the proposed project.
3. Analysis of the situation in the industry: current situation and trends of its development; potential competitors; prospective consumers

4. The essence of the proposed project: manufactured products; work performed and services; the necessary facilities and equipment; the required administrative and production staff; information about the entrepreneur and his partners.

5. Marketing Plan: the estimated price for the products; possible distribution channels; advertising products; Forecast of new products; targets.

6. Organizational Plan: ownership; information on partners (shareholders); measure of responsibility of partners; the governing bodies; the organizational structure of the firm; allocation of responsibilities and functions

7. Financial plan: plan of income and expenses; cash receipts and payments; balance plan; break-even point; the main sources of funds; how to use the revenues.

8. Risk Assessment: weaknesses of the enterprise; the likelihood of the emergence of new technologies; alternative strategies; reliable partners and suppliers.

9. Annex: list of the main documents.

And remember:

- Get rid of the fluff. No investors want to read a long business plan. Get to the point quickly.
- Be realistic. You should be honest with yourself in your business plan, which is why it's important to consider challenges and opportunities. If you've got a strong idea, let it stand on its merit.
- Show you're conservative.
- Visuals are good. Whenever possible, and without overdoing it, use visuals in your business plan. Graphs, charts, and images can help bring your concept to life.
- Be creative. Do something unique to make the plan yours.

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Аблаева З.А., 3
Алексашенко А.А., 92
Ануфриенко А.А., 93
Атаманская К.И., 30

Б

Бабаева Н.Г., 54, 89
Бешкова Д.В., 5
Бодюл А. В., 7
Буслаева А.Н., 117

В

Власьян Е.А., 32

Г

Гайкевич С. В., 33
Герасимчик А.О., 56
Грешнова Е.И., 58
Грицай Н. А., 113

Е

Ерастова А.В., 60
Еременкова М.А., 95

Ж

Жарикова И.А., 115

З

Зуб И.Б., 62
Зубрей Д.Э., 65

К

Кадырова Г.Л., 96
Каменская И.Б., 67
Каменский А.И., 69
Картавая Ю.К., 71

Климова К.В., 72
Колоскова Т.В., 8
Колтунова А. И., 121
Кононова Ж.В., 11
Король А.В., 12
Кочуганова М.М., 14
Красюк А.А., 123
Кучер К.А., 16

Л

Леонова К.В., 73
Лесь А.В., 76
Логунова Т. А., 78

М

Макарова Т.В., 37
Меджитова Р.И., 98

Н

Неонета А. А., 113
Неонета А.А., 109, 111
Нигай А.В., 79
Низовцев Б.А., 100
Нурсеитова С.Б., 80

П

Павличенко Т.А., 19
Платонов А.В., 69
Плетнева С.В., 67
Пятковская А.О., 82

Р

Разумный В.В., 109
Раскалинос В.Н., 38
Роговой В. И., 113
Роговой В.И., 109
Рожкова Т.В., 40

С

Селиванова Л. А., 113
Селиванова Л.А., 109
Сеттарова Л.Х., 84
Сигова К. В., 86
Симакова Э. С., 42
Скрябина Т.О., 102
Стуга И.О., 86
Сухинова Е.В., 21

Т

Трофименко И.А., 109
Туварчиева Г.А., 119
Турина О.С., 87

У

Умерова З. А., 44

Ф

Фадеев В.И., 49
Фадеева М.В., 51
Фросталюк Л.А., 105

Х

Халов В. С., 106
Халова Н.А., 23
Хитрова А. В., 46
Холзаков П.В., 48

Ш

Швец Ю.П., 109
Шевченко А.Н., 89
Шерматова Э.Ш., 25

Э

Эмиральева Э.Р., 27