

**Кемеровский государственный университет  
Томский государственный университет  
Кемеровский научный центр Сибирского отделения РАН  
Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске**



*Посвящается 65-летию Победы  
в Великой Отечественной войне*

**НАУЧНОЕ  
ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЕЖИ**

**Материалы XIV Всероссийской  
научно-практической конференции  
15-16 апреля 2010 г.  
Часть 2**

**Издательство Томского университета**

**2010**

УДК 519  
ББК 74+72  
Н76

**Научное творчество молодежи:** Материалы XIV Всероссийской  
Н76 научно-практической конференции (15–16 апреля 2010 г.). – Томск: Изд-во  
Том. ун-та, 2010. – Ч. 2. – 236 с.  
ISBN 978-5-7511-1938-6

В часть 2 вошли материалы секций «Психология и педагогика»,  
«Филология», «История, социология, культурология», «Физическая  
культура и спорт. Здоровый образ жизни».

**ББК 74+72**  
**УДК 519**

Ред. коллегия:

д-р пед. наук, проф. Т. М. Чурекова,  
канд. ист. наук Е. В. Вечер,  
канд. физ.-мат. наук, доц. И. Р. Гарайшина,  
канд. филол. наук Н. А. Булахтина

ISBN 978-5-7511-1938-6      © Кемеровский государственный университет, 2010  
© Филиал КемГУ в г. Анжеро-Судженске, 2010  
© Коллектив авторов, 2010  
© Коллектив авторов, 2010

## ВОСПИТАНИЕ ИСТОРИЕЙ

В 2010 г. Россия будет отмечать 65-летие Победы в Великой Отечественной войне. В какую бы даль ни уходили военные годы, мы не должны о них забывать, о них нужно помнить внукам и правнукам ветеранов, тем более что сейчас предпринимаются попытки принизить нашу Великую Победу, назвать белое черным, а черное белым.

Великая Отечественная война 1941–1945 гг., навязанная Советскому Союзу германским фашизмом, продолжалась 1418 дней и ночей, она была самой жестокой и тяжелой в истории нашей Родины, каждые сутки уносила в среднем 14104 человеческие жизни. Каждый час погибало 588 человек, каждую минуту – 10, каждые 6 секунд – один человек. Не обошла та страшная война и наш небольшой сибирский город.

Начало Великой Отечественной было воспринято анжеровсудженцами как всенародное горе. В конце 1941 – начале 1942 г. на территории города были сформированы 69-я морская и 137-я стрелковая бригады. Весной 1942-го более 130 анжеровсудженцев, в основном девушки, окончившие курсы медицинских сестер, добровольно вступили в 149-ю отдельную стрелковую бригаду, формируемую в Томской области. В годы Великой Отечественной войны свыше 20 тысяч анжеровсудженцев ушли на фронт, 7400 из них не вернулись с полей сражений.

С первых дней горняки встали на трудовую вахту под девизом «Кто норму свою выполняет вдвойне, тот доблестный воин в священной войне». В боевые сороковые наравне с мужчинами в забое работали женщины. В 1942 г. 1532 женщины спускались в шахты. Их бригады не уступали мужским по показателям, выполняя план на 200–235 %. В годы Великой Отечественной значительно вырос объем добываемого угля. В общей сложности за четыре тяжелых года анжерскими шахтерами было добыто 15 млн 302 тыс. тонн угля. Именно в годы войны анжерская промышленность интенсивно развивалась. Летом 1941 г. в город начали прибывать эвакуируемые предприятия. За время Великой Отечественной в Анжеро-Судженск были эвакуированы машиностроительный, вагоноремонтный, химико-фармацевтический заводы. В этом же году в городе началось строительство стекольного завода.

В годы войны город принимал раненных в боях солдат. Под госпитали были переоборудованы все подходящие школьные и административные здания. Всего было организовано одиннадцать эвакуогоспиталей на 6785 коек. Тысячам солдат здесь оказали помощь, но для десятков бойцов наша земля стала последним пристанищем. На городском кладбище на братской могиле установлен обелиск, на котором высечены имена солдат, умерших от ран в госпиталях Анжеро-Судженска.

В настоящее время в Анжеро-Судженске проживают 2477 героев тех дней, из них 266 участников и инвалидов Великой Отечественной войны, 9 блокадников Ленинграда, 18 узников фашистских концлагерей, 2184 труженников тыла. Весь город активно готовится к празднованию 65-летия

Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Администрацией города проводится благотворительная акция «Никто не забыт, ничто не забыто!» по оказанию адресной помощи героям войны. Активную помощь и поддержку оказывают руководители городских предприятий и организаций, индивидуальные предприниматели, горожане.

Студенты и сотрудники филиала Кемеровского государственного университета в г. Анжеро-Судженске не остались в стороне от общегородской акции, внося свой вклад в Фонд Победы. Собранные средства были переданы труженикам тыла. Студенты филиала постоянно оказывают волонтерскую помощь ветеранам войны. Для ветеранов и тружеников тыла, проживающих в Доме милосердия, была проведена благотворительная акция «Встречи, согревающие сердца». Пресс-центр филиала готовит к изданию малую Книгу Памяти «Дорогами войны», в которую студенты включают материалы о своих родственниках – участниках событий военных лет.

65-летию Великой Победы посвящается XIV Всероссийская научно-практическая конференция «Научное творчество молодежи». Многие из докладов участников конференции так или иначе будут посвящены предстоящему юбилею великой Победы. Привлечение молодежи к историческим исследованиям о войне – лучший способ патриотического воспитания, сохранения исторической памяти народа.

*Г.М. Клицова,*  
заместитель главы г. Анжеро-Судженска  
по социальным вопросам,

*Е.В. Вечер,*  
канд. ист. наук, доцент, директор филиала  
Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске

## ТРАГЕДИЯ ПОБЕДЫ

Годы все больше отдаляют от нас Великую Отечественную войну. Все меньше становится тех, кто дошел до Победы. Но интерес к войне не ослабевает. Ведь она была не только великим подвигом, но и страшной трагедией нашего народа. Современники стремятся разобраться в том, что же произошло со страной и народом, какова была цена Великой Победы.

Войне посвящены тысячи работ, выдвинуты десятки версий, авторы которых пытаются выяснить истинные причины войны, выявить ее виновников, интерпретировать ход событий. Сегодня вопрос о причинах войны и ее итогах перешел из исторической плоскости в политическую. Попытки пересмотра истории войны, отождествление сталинского и фашистского режимов имеют и конкретные политические цели. На Западе уже раздаются голоса, требующие ревизии итогов войны, изменения европейских границ, изъятия у России приобретенных территорий.

Великая Отечественная является знаковой вехой советской истории, и победа в войне долгое время рассматривалась как закономерность, воплощающая торжество идей социализма. Действительно, война сплотила народы СССР перед лицом общего врага, а победа в войне изменила расстановку сил в мире, привела к созданию мировой системы социализма.

Советские историки, действуя в жестких идеологических рамках, не смогли воссоздать объективной картины войны. Вопросы, связанные с просчетами руководства, замалчивались, а сама история войны неоднократно переписывалась в угоду политической конъюнктуре.

Ситуация стала меняться с конца 1980-х гг., когда в условиях гласности и отказа от идеологических стереотипов у исследователей появилась возможность использовать ранее недоступные архивные материалы, приоткрыть трагичные страницы войны, открыто заявить о стратегических просчетах военно-политического руководства страны. В этот период и в обществе резко повысился интерес к собственной истории. Результатом всего этого стал огромный поток публикаций, который не ослабевает и сегодня. Большинство авторов публикаций – это добросовестные исследователи, которые пытаются разобраться в происходивших событиях, выявить историческую правду. Но есть и такие, кто в погоне за дешевой сенсацией выдвигает самые невероятные версии, выстраивая их на догадках и подтасовке фактов.

Последние 20 лет в обществе не затихает дискуссия о роли в войне И.В. Сталина. Одни вообще отрицают какой-либо положительный вклад генералиссимуса в Победу, заявляя, что она была достигнута «не благодаря, а вопреки» Сталину. На него возлагают вину за репрессии в Красной Армии накануне войны, за катастрофу ее первых месяцев, за трагические неудачи 1942 г. Возрождена версия, когда-то запущенная Н.С. Хрущевым, о том что Сталин планировал военные операции по глобусу.

Причины победы представители этого направления сводят к огромным ресурсам страны, которые сталинский режим смог мобилизовать, не

считаясь с какими-либо людскими потерями. А массовый героизм советских людей объясняется тем, что они были оболванены сталинской пропагандой и лишь поэтому не щадили своих жизней. Другие, в духе советских традиций, считают, что Сталин – гениальный вождь и полководец, и именно ему удалось сплотить народ и привести его к победе.

65 лет прошло после войны, а в обществе так и не утихают споры о цене победы. Достаточно вспомнить, какой ажиотаж вызвала попытка московских властей разместить ко дню Победы на улицах Москвы транспаранты с изображением Сталина.

Историкам еще предстоит разбираться во многих спорных вопросах Великой Отечественной. Но вопросы, ответ на которые ждет общество, гораздо шире любой научной дискуссии. Ведь итоги войны изменили соотношение сил на планете, определили облик современной Европы и всего мира.

Да, итоги войны неоднозначны. Победа СССР привела к установлению режимов просталинского типа в странах Восточной Европы, а народ-освободитель по-прежнему оставался в застенках тоталитаризма. Но нельзя забывать, что этот самый народ спас мир от «коричневой чумы», а целые народы – от полного уничтожения.

Следует подчеркнуть, что победа над фашизмом – одна из самых значимых для России в XX в. День Победы – единственный общенациональный праздник, значение которого непререкаемо для представителей разных поколений. Сегодня общая Победа связывает русский народ с народами стран СНГ. И неслучайно марионеточные правительства некоторых наших соседей пытаются стереть память о войне, сносят памятники солдатам-освободителям и восхваляют пособников фашистов. Власть, которая воюет с прошлым своего народа, сама обречена на забвение.

Мы не должны забывать своей истории. Надо помнить, что война была не только бессмертным подвигом народа, но и его трагедией. Война должна постоянно напоминать о том, в каком мире мы сегодня живем и какова была цена Великой Победы.

*В.А. Дробченко,*  
д-р ист. наук, профессор кафедры культурологии  
филиала Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

## СПОР, ДИСКУССИЯ, ПОЛЕМИКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРИЕМЫ

*Л. И. Акмалтдинова*

*Башкирский государственный аграрный университет*

Тема моей исследовательской работы заключается в установлении определенной связи между людьми – взаимопонимания. Актуальность выбранной темы исследования исходит из того, что общение в кругу друзей, беседы, переговоры, конференции – все это нуждается в очень тщательном подходе со стороны каждого.

Главной целью работы является установление определенной связи между партнерами, с помощью которой можно добиться общего решения текущей проблемы. К задачам исследования относится следующее:

- 1) научиться определять источник возникновения спора;
- 2) выбор позиции спора;
- 3) нахождение путей решения с учетом специфики проблемы.

Новизна работы выражается в ином подходе к изучению проблемы спора. Исследование основано на анализе ситуации и выделении общей структуры спора. Данный прием позволяет использовать соответствующие методы с учетом специфики нового времени, разнообразия жизненных ситуаций.

Практическое исследование работы заключается в применении его не только к каким-то определенным, заранее предсказуемым ситуациям, а с учетом быстрой смены времени, скоростного ритма жизни для последующей самостоятельной реализации.

Сейчас, в наше бурное время, без умения постоять за себя, выйти победителем из конфликтной ситуации человеку просто невозможно выстоять, выжить в этом мире. Именно благодаря правильному стилю речи, действиям, искусному владению языком человек способен преодолеть непонимание, выйти победителем из конфликтной ситуации.

Спор – это характеристика процесса обсуждения проблемы, способ ее коллективного исследования, при котором каждая из сторон, аргументируя (отстаивая) и опровергая (оппонируя) мнение собеседника (противника), претендует на монопольное установление истины.

В процессе дискуссии-спора необходимо придерживаться таких принципов, как предварительная подготовка, последовательный анализ альтернатив, преодоление психологических барьеров, поэтапное продвижение к истине, уважение личности оппонента, аргументированная конструктивная критика.

Рассматривая проблемы споров и критики, нельзя не остановиться хотя бы немного на проблеме агрессии и стресса. Самое главное в такой ситуации – оставаться спокойным. Как только Вы осознали, что наступает обострение ситуации, попробуйте мысленно выйти за пределы данной си-

туации и посмотреть на все происходящее со стороны. Постарайтесь оценить ситуацию как зритель, сидящий в театре. Когда Вы усвоите технику восприятия негативной ситуации, научитесь управлять собой, можете в принципе изменить стратегию поведения в подобных ситуациях.

Слово «дискуссия» происходит от латинского *discussio* – рассмотрение, исследование. Под дискуссией обычно имеется в виду публичное обсуждение каких-либо проблем, спорных вопросов. Дискуссия часто рассматривается как метод, активизирующий процесс обучения, изучения сложной темы, проблемы.

Внимательно и до конца выслушивайте доводы оппонента, трезво взвесьте и оцените их. Вначале приводите только сильные доводы, а о слабых говорите после и как бы вскользь. В процессе спора старайтесь убеждать, а не уязвлять оппонента. Еще один важный совет: никогда не вступайте в дискуссии и споры неподготовленными. Особенно впечатляют точные цифровые данные, которые невозможно опровергнуть. В дискуссии необходимо уважительное отношение к чужому мнению. Главное, чтобы участники дискуссии имели хотя бы желание согласовать общую цель, иначе дискуссия превратится в сопоставление частичных мнений.

Полемика как вид аргументации в коммуникации отличается от спора, дискуссии. Она выражает такой вид обсуждения, который характеризуется непримиримостью оснований.

В полемике средствами борьбы служат мнения, доведенные до основания позиций. В отличие от спора полемика ведется в организованных формах, но эта организованность не роднит ее с дискуссией. Полемика чаще регламентируется соглашениями типа круглого стола, политического диалога в предвыборной кампании, «открытой трибуны».

В целом полемика представляется как наиболее адекватная форма обсуждения вопросов, имеющих социально-политическое значение.

Таким образом, хотелось бы подвести небольшой итог всему вышесказанному. Суть описанных принципов, особенностей еще раз подчеркнула большую их значимость. Описанные различного типа психологические способы и приемы воздействия на партнера доказали то, что их действительно множество. И лишь исходя из каждого из них, анализируя конкретный жизненный случай, каждый сам должен решить, чем ему воспользоваться. От того, как именно верно и рационально будет сделан Ваш шаг на пути решения спора, конфликтной ситуации, будет зависеть Ваше дальнейшее общение.

#### Литература

1. Бонаев С.К. Искусство общения. – М.: Изд-во ЮНИТИ, 2009. – 345 с.
2. Сагадеева П.Р. Общение и взаимопонимание. – СПб.: Книга, 2010. – 290 с.

# ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ

*К. Атясова*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Н. М. Гумирова  
Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Долгое время в России, несмотря на провозглашение в идеологии, педагогике идей формирования нравственной, обладающей высокой культурой, всесторонне и гармонично развитой личности, преобладал общественно-ориентированный подход, при котором общественные интересы имели приоритетное значение над личностными. Ориентация на конечный результат, имеющий значение, прежде всего для общества, статус ребёнка как объекта учебно-воспитательного процесса привели к тому, что система обучения оказалась в значительной мере безличностной.

Однако в то же самое время такие учёные и практики, как К. Д. Ушинский, В. И. Водовозова, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, В. П. Вахтеров, Л. Н. Толстой, А. П. Нечаев и другие, разрабатывали новые системы и технологии, которые и заложили гуманистические традиции в отечественной педагогике. Они и определили во многом стратегическое направление развития школьного образования, результатом которого на современном этапе является личность, обладающая ключевыми компетенциями, обеспечивающими адаптацию её в новых, постоянно меняющихся условиях жизни.

**Гуманистические идеи** учёных и практиков быстро завоевали симпатии людей благодаря **педагогической публицистике**. Она стала самобытным явлением педагогической культуры России, неотъемлемой частью общественно-педагогического движения.

Начало этого движения – 60-е годы XIX в., когда в русской истории появились учреждения и организации, деятельность которых была направлена на распространение знаний среди народных масс. Именно в эти годы правительство всерьёз начинает заниматься перестройкой школьной системы, именно в эти годы формируется педагогическая журналистика, появляются первые педагогические журналы «Журнал для воспитания», «Учитель», «Русский педагогический вестник», «Семья и школа», «Педагогический листок», «Воспитание и обучение» и др., в которых стали широко обсуждаться теоретические проблемы воспитания и обучения. В ходе обсуждения основных проблем умственного, нравственного и физического воспитания стала настойчиво проводиться мысль о необходимости тщательного изучения **внутреннего мира ребёнка**. В 1866 г. возник первый русский журнал, посвящённый вопросам воспитания детей дошкольного возраста «Детский сад». На его страницах нашла отражение деятельность русских педагогов, сыгравших важнейшую роль в развитии научной педа-

гогики и становлении педагогической психологии К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева и др.

Ряд современных учёных (П.Г. Лысенко, Т.С. Князева, И.В. Филина и др.), исследуя проблему педагогической публицистики, дали определение понятию: **педагогическая публицистика – это род педагогических произведений, посвящённых злободневным проблемам обучения, воспитания и развития педагогической науки, содержащих оценку этих проблем автором и дающих представление о способах их разрешения.** Названные исследователи считают, что к педагогической публицистике можно отнести работы со следующими признаками:

- актуальность;
- острая злободневность;
- авторская оценка проблемы;
- представление о способах её разрешения.

Данные **критерии** позволяют сделать некоторые **обобщения**, в частности о том, что публицистика всегда стремится поспеть за событиями и на основе опыта прогнозировать уроки, которые годятся на будущее. Отображение и оценка ситуаций в публицистике зависят от позиции автора как представителя определённых социальных сил и сопровождаются открытым или маскированным изложением в зависимости от политических условий общества, идеалов социального устройства и путей их осуществления.

На основе сделанных выводов и анализа педагогической публицистики названные авторы установили, что гуманистическое направление в педагогической науке и практике России в первой половине XX в. начиналось с творчества А. С. Макаренко, и в полной мере оно было развёрнуто В. А. Сухомлинским во второй половине XX в. Педагогическая публицистика А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского обусловила дальнейшее развитие данного направления, вызвала к жизни движение педагогического новаторства во второй половине XX в., которое объясняется общественным, культурным и педагогическим подъёмом в стране. В этот период наибольший интерес для современности представляет педагогическая публицистика педагогов-новаторов Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильина, И. П. Волкова, В. Ф. Шаталова, С. Л. Соловейчика и др., так как она отвечала критериям, названным выше.

Ведущими педагогическими изданиями в это время стали «Вестник Академии наук СССР», журналы «Советская педагогика», «Пионер», «Семья и школа», «Костёр», «Вожатый», газеты «Пионерская правда», «Учительская газета», «Поиск» и др. Педагогическая публицистика второй половины XX в. сыграла большую роль в пропаганде передовых педагогических идей, в процессе саморазвития и при поддержке педагогов-учёных и практиков избрала самое приоритетное направление педагогического поиска – гуманизацию образования и воспитания.

Она продолжает мобилизовывать общественное мнение страны на ускоренное развитие педагогической науки, оказывает помощь отдельным

учёным и практикам, совершенствуется сама, развивая педагогическую тематику в острой идеологической борьбе.

Педагогическая публицистика выполняет свою пропагандистскую роль через множество актуальных и успешно функционирующих психолого-педагогических изданий, таких как «Педагогика», «Народное образование», «Психология обучения», «Вопросы психологии», «Инновации в образовании». Это далеко не полный перечень изданий, рассматривающих актуальные проблемы современного личностно-ориентированного образования.

Сегодня педагогическая публицистика опирается на опыт выдающихся педагогов, психологов, философов, рефлексирующих свою деятельность с гуманистических позиций, таких как Ю. К. Бабанский, Е. А. Ильин, М. А. Дёмин, Т. С. Лапина, Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская и многие другие.

Но вместе с тем, как отмечает ряд исследователей процесса развития педагогической публицистики, он исследован недостаточно. Так, не раскрыты особенности развития педагогической публицистики, не нашли своего объяснения причины развития её гуманистической направленности. Поэтому учёные ставят перед собой задачи: раскрыть стимулирующее значение педагогической публицистики в развитии гуманистической направленности педагогической теории и практики, выявить её влияние на состояние современной педагогической мысли.

В заключение следует заметить, что современная педагогическая публицистика реализует преемственность в развитии гуманистических идей воспитания молодёжи, пытаясь заставить общественность осмыслить её инновационную ценность.

## **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

***Т. О. Бугаева, Н. А. Хамидулина***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В центре внимания педагогов продолжает оставаться актуальной проблема личностно-ориентированного подхода в образовании, где во главу угла ставится личность ребенка, самобытность которого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Происходящие в образовании инновационные процессы (обновление содержания образования, освоение образовательных стандартов, современных педагогических технологий и т. д.) обострили интерес к личностно-ориентированному подходу в системе образования.

Личностно-ориентированное обучение имеет глубокие корни. Стремление к возвышению человека, наиболее полному воплощению в нем человеческой сущности прослеживается с древних времен. Еще Платон говорил: «Мера всех вещей – человек».

Личностно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам обеспечивает культуроведческую направленность обучения, приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение её представить средствами иностранного языка, включение школьников в диалог культур.

Теория и практика личностно-ориентированной технологии обучения разрабатывалась известными учеными и методистами, такими как А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская и др.

Общепризнано, что осуществление личностно-ориентированного подхода в образовании возможно при соблюдении следующих условий:

- наличие комфортных и безопасных условий обучения;
- осуществление воспитания саморегулирующего поведения личности;
- формирование и развитие мышления;
- учёт уровня способностей и возможностей каждого ученика в процессе обучения;
- адаптация учебного процесса к особенностям групп учащихся.

Личностно-ориентированное обучение предполагает поэтапный характер процесса обучения: – от изучения личности ученика через осознание и коррекцию личности и основано на когнитивных аспектах, при этом необходимо выявлять и учитывать психофизиологические особенности ученика, его интересы, жизненные ценности, личные потребности и т. д.

Реализация личностно-ориентированного обучения требует разработки такого содержания образования, куда включаются не только научные знания, но и метазнания, т.е. приемы и методы познания. Важным является разработка специальных форм взаимодействия участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей).

Кратко сформулируем основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного образовательного процесса:

- учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого ученика;
- в ходе обучения необходимо постоянное согласование субъектного опыта учеников с научным содержанием задаваемых знаний;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ученику возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

– конструирование и организация учебного материала, предоставляющие ученику возможность выбирать его содержание, вид и форму при выполнении заданий, решении задач;

– выявление и оценка способов учебной работы, которыми пользуется ученик самостоятельно, устойчиво, продуктивно.

Возможность выбора способа должна быть заложена в самом задании. Необходимо стимулировать учащихся к выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала:

– при введении метазнаний, т. е. знаний о приемах выполнения учебных действий, необходимо выделять общелогические и специфические предметные способы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;

– необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но, главным образом, процесса учения, т. е. тех трансформаций, которые выполняет ученик, усваивая учебный материал;

– образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлекссию, оценку учения как субъектной деятельности.

При составлении учебного текста необходимо, кроме отбора его по научному содержанию, целям усвоения, характеру изложения (описательному, объяснительному и т. п.), учитывать также личностное отношение ученика при работе с этим текстом.

Подытоживая вышесказанное, мы можем утверждать, что использование личностно-ориентированного подхода обеспечивает предоставление учащимся большей внутренней свободы, хотя контроль педагога не снимается.

Таким образом, для реализации модели личностно-ориентированного обучения в школе необходимо: во-первых, принять концепцию образовательного процесса не как соединение обучения и воспитания, а как развитие индивидуальности, становление способностей, где обучение и воспитание органически сливаются; во-вторых, выявить характер взаимоотношений основных участников образовательного процесса: управленцев, учителей, учеников, родителей; в-третьих, определить критерии эффективности инновационности образовательного процесса.

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ ДЕТСКОГО БРОДЯЖНИЧЕСТВА**

***Е. В. Воеводина, А. В. Михальцов, Л. П. Михальцова***

*Филиал Кемеровского государственного университета*

*в г. Анжеро-Судженске*

Бродяжничество детей как форма отклоняющегося поведения остается одной из тревожных характеристик современного российского общества. Проблема уличных детей возникла не вчера, но в различных условиях она развивалась по-разному. Не существует единого объяснения тому, что вынудило некоторых детей работать или жить на улицах. Однако существ-

вуют взаимосвязанные факторы, которые объясняют, почему всё больше и больше детей избирают этот ненадежный и часто опасный образ жизни [1].

Особую роль в системе преодоления безнадзорности играют специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков девиантного поведения, в которых проводится психолого-педагогическая, медицинская и социальная реабилитация несовершеннолетних с отклоняющимся от нормы общественно опасным поведением, прививаются им трудовые навыки, дается широкая профессиональная подготовка, проводятся различные занятия.

Основное назначение таких центров – оказание конкретной помощи ребенку в обретении им смысла жизни через обращение педагогов к его внутреннему миру, его природной активности, через изучение, понимание и реализацию его внутренних возможностей и потребностей к самореабилитации, саморазвитию, самоопределению [2].

На констатирующем этапе эксперимента, в декабре 2009 г., во время прохождения психолого-педагогической практики, нами была предпринята попытка анализа деятельности одного из таких центров по преодолению детского бродяжничества. В процессе исследования мы использовали такие методы, как изучение нормативно-правовых документов, регламентирующих работу Центра; анализ планов и отчетов, основных направлений деятельности; обобщение передового опыта по преодолению бродяжничества в период с 1996 по 2009 г.

Анализ показал, что использование традиционных технологий по преодолению детского бродяжничества дало определенные результаты. Например, в период с 1996 по 1998 г. в стенах Центра находилось 7 детей, склонных к бродяжничеству, в возрасте от 9 до 14 лет, причем только четверо из них воспитывались в дисфункциональных семьях. После внедрения традиционных технологий, таких, как психолого-педагогическое консультирование, организация рейдов, жизнеустройство детей, получены следующие результаты: 1 ребенок возвращен в семью, 1 – определен в приемную семью; судьбы других отследить не удалось, известно только, что родители двух детей лишены родительских прав и дети отправлены в интернат другого города, один подросток попал в исправительную колонию.

С 1999 по 2001 г. количество детей, склонных к бродяжничеству, пребывающих в Центре, увеличилось более чем вдвое; причиной тому явилась социальная нестабильность жителей нашего региона, выражающаяся в несвоевременной выдаче заработной платы, в безработице, связанной с закрытием угольных предприятий. За этот календарный период Центр принял 17 детей. Увеличение количества детей, склонных к бродяжничеству, потребовало от сотрудников Центра внедрения социально-педагогических технологий, ранее ими не применяемых. В рамках этих технологий были апробированы методы, побуждающие и формирующие определенную деятельность, сознание личности (убеждение, побуждение к коллективной творческой деятельности, совместная трудовая деятельность

и др.), и методы, оценивающие и стимулирующие определенную деятельность личности (активизация положительных эмоций, регулирование агрессивности и гнева, самовоспитание и др.). Применение этих технологий положительно сказалось на эмоциональном состоянии и жизнеустройстве детей: пять детей в возрасте от 9 до 11 лет возвращены в семью; шесть детей определены в другие социальные учреждения (возраст 13–14 лет); бродяжничество шести детей в возрасте 11–13 лет преодолеть не удалось. Положительные тенденции в преодолении бродяжничества в период 1999–2001 гг. существуют. Но полностью преодолеть это явление, особенно у детей 11–13 лет, не удалось. Анализируя причины неудач, мы пришли к выводу, что финансирование Центра осуществляется из городского бюджета, но оно не является достаточным для решения реабилитационных задач. Недостаточность средств сказывается на материально-техническом оснащении учреждения, накопления коррекционного оборудования. Также проблемным является обучение кадров по работе с детьми, склонными к бродяжничеству. Не всегда педагоги могут правильно запланировать работу с учетом индивидуальных особенностей подростков, использовать методы воздействия, не приносящие вред психическому здоровью, а наоборот, реабилитирующих искажения в развитии.

Следующий временной отрезок деятельности Центра по преодолению бродяжничества детей, подвергшийся нашему анализу – это 2001–2009 гг. В этот период количество детей, склонных к бродяжничеству, находящихся на реабилитации в Центре, увеличилось незначительно по сравнению с предыдущим периодом: с 17 до 20 детей. Из них 9 девочек в возрасте от 12 до 15 лет. Сложность работы с девушками заключалась в их стойком неприятии каких-либо бесед, диагностики, коррекционных мероприятий. Девушки отличались высоким уровнем агрессии, тревожности. Именно в связи с возникшими сложностями педагогами и психологами Центра были разработаны коррекционно-развивающие программы, направленные, в первую очередь, на коррекцию агрессивного поведения, регуляцию отрицательных эмоций и развитие этических умений, нравственных понятий. Помимо тренинговых занятий, использовались и привычные, давно апробированные технологии.

Анализируя работу Центра за период 2001 г. – декабрь 2004 г., можно увидеть следующие результаты: только 3 человека возвращены в семью, 10 – определены в другие социальные учреждения. Можно отметить резкий спад эффективности деятельности по преодолению детского бродяжничества, несмотря на использование многочисленных технологий. Из результатов анализа следует, что применение традиционных технологий в практике работы Центра давало определенные результаты, но за период 2001–2004 гг. произошло снижение эффективности деятельности Центра по преодолению детского бродяжничества.

Пытаясь выяснить причины малой эффективности деятельности, мы провели беседы с директором Центра, психологами, воспитателями, подготовили и провели анонимное анкетирование сотрудников Центра,

наблюдение за их деятельностью. Обработав результаты этого исследования, мы сделали вывод, что снижение результатов деятельности по преодолению бродяжничества обусловлено рядом объективных и субъективных причин. Нами были выявлены такие объективные причины, как:

- недостаточное финансирование Центра;
- несовершенство нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность по преодолению детского бродяжничества;
- рост семей, чей доход ниже прожиточного минимума.

К основным субъективным причинам мы отнесли:

- отсутствие специального образования у некоторых сотрудников;
- неосведомленность многих педагогов о существовании инновационных технологий по преодолению детского бродяжничества;
- нежелание общеобразовательных учреждений сотрудничать с Центром по вопросам профилактики бродяжничества.

Обобщив результаты деятельности Центра, выявив причины снижения эффективности работы по преодолению детского бродяжничества, мы совместно с директором Центра, психологами провели производственное совещание, на котором были оглашены результаты исследования. По окончании совещания мы совместно с психологами разработали алгоритм внедрения новых технологий по преодолению бродяжничества в деятельность Центра.

Таким образом, характеризуя основные направления работы Центра, следует отметить, что в работе по преодолению детского бродяжничества используются в основном традиционные технологии, что в некоторой мере снижает ее эффективность. На наш взгляд, применение инновационных социально-педагогических технологий повысит эффективность деятельности Центра по преодолению детского бродяжничества.

#### Литература

1. Прихожан А. М. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005.
2. Савинов А. Н., Зарембо Т. Ф. Организация работы органов социальной защиты: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2001.

## **БЛЕСК И НИЩЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ**

***Т. Григорьева***

*Научный руководитель: Н. В. Лебедева*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Что включает в себя понятие «педагогическая пресса»?

Для одних – это совокупность газет, журналов, периодических и непериодических сборников, печатная площадь которых целиком или частично посвящена проблемам образования, теории и практике обучения, взаимоотношениям в триаде «государство – общественность – система образования» и др. Для других – к педагогической прессе можно отнести лишь те издания, большая часть площади которых посвящена анализу ра-

боты учебных заведений, методике изложения тех или иных тем, отдельных дисциплин и пр. Наконец, третьи утверждают, что педагогической прессой является лишь то, что освящено заботой и руководством Министерства образования, появляясь на свет в рамках издательства «Педагогическая пресса». В последнем случае понятие «педагогическая пресса России» включает лишь 3 еженедельные газеты и выходящие раз в квартал 15 специализированных журналов, чей общий тираж едва позволяет обеспечить школы не всеми, а только одним из журналов.

Если же исследовать каталог подписных изданий России, то окажется, что перечень педагогических газет не сводится к единственным «Учительской газете», и «1-е сентября». Всего их в каталог подписных изданий на 2009 г. в рубрике «Педагогика. Образование» внесено 23 (включая журналы – свыше шестидесяти). Впрочем, эта величина переменная, так, одна только издательская группа «1-е сентября» печатает 14 газет, постоянно экспериментируя и предлагая воспитателям, учителям и школьным администраторам все новые и новые специализированные газеты с весьма заманчивыми названиями и содержанием. Вы спросите – а тираж? Увы, даже у наиболее популярных – всего лишь несколько тысяч.

Почему же в России, в отличие от 80-х годов, нет ни одного печатного издания, предназначенного для информирования учителей и выходящего тиражом, приближающимся к численности учителей? Почему информационное поле для столь важной для процесса развития России группы профессионалов, как учителя и преподаватели вузов, сколлапсировало почти до нуля, сократившись (с учетом частоты появления) по газетам в десятки, а по научно-популярным журналам – в тысячи раз? Анализ сложившейся у нас ситуации с информационным обеспечением потребностей учителей школ и вузовских преподавателей, совершенно необходимых для их нормальной профессиональной деятельности, и сравнение с зарубежными прецедентами свидетельствуют о влиянии на нее нескольких причин.

Индивидуальная мотивация учителя своей пассивности в подписке даже сравнительно дешевых педагогических изданий почти полностью связана с проблемами соединения далеко разомкнувшихся концов семейного бюджета. Зарплата уже давно опустилась ниже границы минимального обеспечения физического выживания. Для решения проблемы обеспечения работников сферы образования необходимыми изданиями для профессиональной деятельности развитые страны давно изобрели метод субсидирования таких изданий и бесплатного (полностью или частично) обеспечения ими учителей. Могли ли сделать нечто подобное наши государственные органы? Одно Министерство образования на основе своих возможностей – нет, весь Кабинет министров вместе с другими органами – наверняка мог.

Отсутствуют даже попытки государственных органов провести научное исследование результативности информационной помощи учителям уже имеющихся изданий, объединить усилия, организовать и поддержать

наиболее эффективные. На практике же не только все представления этих органов о проблемах работы школы сводятся к теме «Зарплата и содержание помещений», но они лишают поддержки и даже пытаются достичь закрытия тех педагогических изданий, «вина» которых связана с какими-либо второстепенными факторами – связью с впавшими в немилость руководителями, «страдающими излишней независимостью» от государственных органов или «милых» им инстанций, и пр.

Типичный пример «журнала с проблемами» – «Вестник образования России». Появляясь раз в квартал, журнал непрерывно повышал качество и уровень научных и методических статей. Даже удельная стоимость информации в данном журнале была гораздо ниже, чем в других педагогических журналах равного или близкого научного уровня. Например, отличный по качеству статей «Право и образование» имеет более чем вдвое меньший объем и тираж, но почти в два раза большую цену. Это означает, что в нем удельная стоимость информации оказывается приблизительно в пять раз выше, чем в «Вестнике образования». Среди достоинств «Вестника образования» и то, что он не упускал из внимания не только среднее образование, но и высшее.

На сегодняшний момент появляется достаточно большое количество периодики по тематике новых технологий в образовании – «Современные технологии автоматизации», «Компас», «Информационные технологии в образовании», появились новые журналы по высшему образованию, по качеству в сфере образования, наконец, по управлению в сфере образования. Проблема лишь в том, что малый процент учителей имеет в своем арсенале эти новинки. Проблема все та же.

Таким образом, актуальным является то, что информационное и методическое обеспечение учителей и преподавателей должно стать в умах законодателей и высшей администрации России условием сохранения высокого уровня и качества образования.

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*А. Дудко*

*Научный руководитель: Г. В. Степаненко  
Анжеро-Судженский педагогический колледж*

Современное общество живет в сложных социоэкономических условиях, в ситуации постоянных изменений ценностей и идеалов, при высокой степени неопределенности условий принятия решений и неоднозначности многих жизненных выборов.

В настоящее время остро стоит проблема духовного сознания подрастающего поколения, поскольку часто в сознание детей вносятся стереотипы понимания взаимоотношений взрослых людей, их отношений друг к другу, формирования ценностей, которые не способствуют позитивному восприятию окружающего мира.

Являясь сложным психологическим феноменом, духовно-нравственное сознание в своей основе имеет категориальную структуру, которая формируется с детства. Особое место в этом процессе отводится младшему школьному возрасту как периоду, когда ребенок вступает в новые социальные отношения и приступает к систематическому обучению. Важную роль здесь, как подчеркивает М. М. Аплетаев [1], выполняет учебная деятельность, которая «создает условия для овладения учащимися способами решения различных умственных и нравственных задач, формирует на этой основе систему отношений детей к окружающему миру».

Как отмечает Н. Б. Андрианова [2], у детей в этом возрасте повышается устойчивость морального поведения. Простейшие его формы, связанные с выполнением элементарных нравственных норм, приобретают тенденцию к закреплению. В самостоятельных нравственных действиях ученик младших классов по сравнению с дошкольником может успешно справляться с более сильными внутренними препятствиями. Он в состоянии, например, по собственному решению сесть за уроки, преодолев при этом желание посмотреть увлекательный фильм. Ему по силам отказаться от интересной игры ради скучного, но нужного общего дела.

Вместе с тем даже высоким уровням морального развития младшего школьника присущи свои возрастные ограничения. В этом возрасте дети еще не способны к достаточно полноценному понятийно-дискурсивному мышлению, следовательно, и к выработке собственных нравственных убеждений. Представления их о духовно-нравственных нормах отличается конформный, репродуктивный характер. Усваивая то или иное моральное требование, младший школьник все еще полагается не на внутреннюю, оперирующую определенными аргументами апробацию его истинности, а на авторитет педагогов, родителей, старших школьников. Относительная несамостоятельность этического мышления и большая внушаемость младшего школьника обуславливают его легкую восприимчивость как к положительному, так и к дурному влиянию.

Что знают младшие школьники об основных нравственных категориях?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо знать, какие категории в духовно-нравственном сознании являются базовыми. У Платона, Сократа, Аристотеля находим такие категории, как *добро*, *зло*, *мудрость*, *мужество*, *умеренность*, *справедливость*, *счастье*, *дружба*, *свобода*. В Средневековье появляется понятие *милосердие*, в более позднюю историческую эпоху – *долг* (И. Кант), *вина* (Г. Гегель). Таким образом, можно выделить 12 категорий.

Мы попросили младших школьников пояснить, как они понимают предъявленные им слова. Из 100 опрошенных было 27 первоклассников (14 девочки и 13 мальчиков), 22 второклассника (10 девочек и 12 мальчиков), 24 третьеклассника (15 девочек и 9 мальчиков) и 27 четвероклассников (12 девочек и 15 мальчиков). Опрос проводился индивидуально.

### **Ответы первоклассников.**

Проще всего первоклассникам было объяснить, что такое *дружба*, *зло*, *добро*, *счастье*, *свобода*, труднее – *умеренность*, *милосердие*, *мужество*.

Раскрывая смысл категории *дружба*, дети чаще всего употребляли конкретные проявления дружбы, такие, как «играть вместе», «не драться, вместе гулять», «не ссориться».

В толковании *зла* ответы детей в основном связаны с действием – «драться», «поступать плохо», «убивать», «обижать других». Некоторые высказывания связаны с характеристикой другого человека («это злой человек»). Необходимо отметить, что в объяснениях понятий *дружба* и *зло* учащиеся давали не только эмоциональную оценку.

*Добро* в представлении отвечающих – «делать хорошее», «хорошо поступать», «не обижать», «не злиться», «добрый человек». При этом существуют значительные различия в ответах девочек и мальчиков. Для первых *добро* связано, прежде всего, с помощью («помогать всем», «помогать друг другу», «человек помогает своему другу»), для вторых – с отсутствием внешних конфликтов («не обижать», «не злиться ни на кого», «не драться»). Ответов, связанных только с эмоциональной оценкой предъявленной категории, не наблюдалось.

Понятие *счастье* первоклассники чаще всего определяют как «радость», «добро», «веселье», «когда дарят подарки». Встречается и только эмоциональная оценка: «это хорошо».

Несмотря на то, что категорию *свобода* объяснило большинство учащихся, ее понимание далеко от действительности. Так, для значительной части первоклассников *свобода* связана с отдыхом: «гулять на улице», «бегать, гулять», «играть». Для остальных данная категория ассоциируется с освобождением из мест заключения: «вышел из тюрьмы», «выпустили из тюрьмы», «вышел из страшного (тюрьмы)».

### **Ответы второклассников.**

По-прежнему, как и для первоклассников, трудными для объяснения оказались категории: *умеренность*, *милосердие*, *мужество*.

*Счастье* связывается школьниками второго года обучения с весельем, радостью, везением, добром: «когда радуешься, гуляешь», «ты радостный», «подарки», «сбылась мечта». Некоторые дети связали понятие *счастье* с пережитым: «папа приехал», «родители дали сто рублей», «когда долго не видел друга и встретил его».

В понимании *добра* существовавшая между девочками и мальчиками разница нивелируется. Второклассники связывают данную категорию, прежде всего, с помощью другому человеку: «помогать бабушкам», «помогать близким», «делать что-то хорошее для других», «помощь».

*Свобода* по-прежнему в большинстве случаев объясняется с точки зрения отдыха и выхода из мест заключения. Кроме того, появляется большое количество ответов, связанных с пониманием данной категории как отсутствия границ и ответственности: «можешь идти, куда хочешь»,

«что хочешь, то делаешь», «жить одному», «тебя везде отпускают», «ничего не заставляют делать».

В отношении *дружбы* в ответах начинают дифференцироваться конкретные признаки: «друг не бросает в беде», «хорошо общаться», «в беду попал, а друг помог».

*Зло* толкуется с точки зрения причинения вреда: «когда грабят», «кого-то побил», «обижать», «поступить плохо». Присутствуют и ответы, связанные с характеристикой другого человека: «плохой человек», «жестокый», «человек с черствым сердцем».

#### **Ответы третьеклассников.**

Ученики 3-х классов практически без труда справляются с объяснением всех предъявленных им категорий. Исключение составляют *милосердие* и *умеренность*.

Рассмотрим категории, которые учащиеся объясняют уверенно. Одна из них – *долг*. Несмотря на то, что для подавляющего большинства долг по-прежнему связан с ситуацией, когда кто-то «что-то взял, и это нужно вернуть», появляются ответы, в которых долг – это обязанность: «должен сделать что-то вовремя».

*Счастье* все реже связывается с подарками и праздниками и чаще с радостью, веселым настроением, семьей: «веселье», «когда человек радуется», «семья вместе, и всем хорошо», «когда в семье появляются дети».

Категория *добро* также чаще всего ассоциируется с помощью, хорошими поступками: «помогать тем, кто попросит», «не делать плохое», а категория *зло* — с причинением вреда: «взять чужое без спроса», «говорить плохие слова», «взять чужую сумку».

Что касается понятия *справедливость*, то необходимо отметить, что в последнее время оно служит объектом пристального внимания со стороны исследователей (психологов, педагогов, юристов). Ими выделены четыре основных вида справедливости: дистрибутивная (справедливость результата, исхода какого-либо события, связанного с распределением благ, вознаграждений или наказаний, лишений), процедурная (справедливость самого процесса, процедуры принятия решения), карательная (справедливость в ситуации назначения наказания за проступок или преступление) и восстановительная (в ее основе лежит нейтрализация чувства несправедливости и его последствий у жертвы).

В ответах третьеклассников встречается дистрибутивное понимание *справедливости* («человек нашел что-то, что ему не принадлежит, и вернул хозяину», «все поровну и одинаково», «все по-честному»). Остальные виды справедливости в ответах детей не встретились. Учащиеся связывают справедливость с отсутствием обмана, честностью, хорошими, правильными поступками.

Больше половины третьеклассников объяснили понятие *мудрость*. Эта категория в основном связывалась с такими характеристиками человека, как «смелый», «гордый», «сильный», «умный». Встречаются и такие ответы, как «получать 5», «ничего не бояться», «защищать девочек».

Толкование категории *вина* связано, прежде всего, с совершением плохих поступков: «порвал что-то мамино», «сделал плохо», «что-то на-творить», «провиниться». Некоторые учащиеся говорили, что *вина* — «это когда ты грустный», «грусть», «печаль».

*Свобода* по-прежнему остается в понимании учащихся как отсутствие границ и запретов («когда можно гулять, развлекаться, ходить, где хочется») и как освобождение из мест заключения.

Категория *дружба* толкуется учащимися 3-х классов так: «ты доверишь секреты», «не ссориться», «быть верными».

Как и для учащихся 1–2-х классов, для третьеклассников остаются сложными для толкования понятия *милосердие* и *умеренность*. Хотя некоторые школьники предприняли попытку объяснить первую из названных категорий. Чаще всего понятие *милосердие* ассоциировалось у них с характеристиками человека: «милый человек», «человек с добрым сердцем», «сердечный человек».

#### **Ответы четвероклассников.**

Практически всем предъявленным категориям учащиеся 4-х классов смогли дать объяснение. Сложности возникли только при толковании понятий *милосердие* и *умеренность*.

Категория *дружба* в объяснениях предстает, как «дружишь с человеком и не ябедничаешь», «дети, которые дружат со школы много лет», «когда хорошо относишься к человеку». В исследованиях Е. Е. Моховой [3] изучалась возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем школьном возрасте. Как отмечает исследователь, динамика содержания этих представлений заключается в том, что в начале младшего школьного возраста наблюдается постепенное оформление интереса к другу, возникает представление об исключительности дружеских отношений, а в конце данного возрастного периода дружба понимается как взаимоприятное и бесконфликтное взаимодействие в совместной деятельности. Опираясь на наши данные, мы можем сделать вывод, что от 1-го к 4-му классу прослеживается переход от внешних описаний проявления дружбы («когда играть вместе») к внутреннему содержанию («доверять другу», «быть верными»).

Все учащиеся 4-х классов связывают категорию *добро* с хорошими поступками, оказанием помощи другим людям: «человек дает машину напрокат», «человек ничего плохого не сделал и не сделает», «ухаживать за кем-то», «помочь перейти дорогу».

Категория *зло* (как и у учащихся 1–2-х классов) у четвероклассников связана с причинением вреда и плохими поступкам, «некрасиво относиться к взрослому», «не слушаться», «человек мстит и угрожает». Появляются ответы достаточно высокой абстрагированности: «больно на душе», «ненависть, отрицание всего».

*Счастье* по-прежнему ассоциируется с весельем, радостью, покупками («купил телефон», «радость, что у тебя все получается», «когда смеешься»).

Помимо дистрибутивного понимания справедливости («кому-то дали две конфеты, а он поделился»), в ответах четвероклассников обнаруживается и такой вид, как карательная справедливость («наказали того, кто что-то натворил», «когда я бью другого и мне ничего не говорят, а ему говорят»). Быть справедливым, по мнению испытуемых, значит «быть честным», «соблюдал законы», «быть всегда правым», «сказал правду, чем сладкую ложь».

*Вина* в ответах учащихся связывается с совершением плохого поступка и последующим наказанием за это: «человек виновен и его отругали за это», «натворил что-то, и мама ругает», – а также с переживанием стыда и чувством страха: «сделал плохое, и тебе стыдно», «страх».

Категория *долг* рассматривается школьниками как «должен деньги или вещи», «должен что-либо отдать», «взять у кого-то деньги в долг». И лишь изредка встречаются ответы, связанные с выполнением обязанностей («что-то должен сделать»).

По-прежнему при толковании понятия *мудрость* ученики используют характеристики человека: «смекалистый», «умный», «человек читает много книг и отвечает на вопросы», «обладает способностью передвигать предметы, лечить». Встречаются такие объяснения: «человек душой мудрый и ничего не боится», «всемогущий человек».

*Мужество*, по мнению четвероклассников, – это «смелость», «когда человек храбрый», «спасти кого-то». Интересны ответы мальчиков, указывающие на то, что данное качество присуще только мужчинам: «мужская вещь», «настоящий мужик колет дрова», «когда ты мужик».

Объясняя понятие *умеренность*, большинство детей связывали его с ограничением: «дети развеселились, но много шалить нельзя», «делать все, что позволено, но в рамках приличия», «попил воды, а тебе хочется еще, но ты не пьешь», «делать что-то умеренно». Были четвероклассники, которые сказали, что впервые слышат это слово.

*Милосердие* четвероклассники толковали так: «всех любить», «прощать всех», «сделать что-то сердечное». Назывались и характеристики человека: «милый», «сердечный», «добрый». Некоторые дети говорили, что «быть милосердным – значит сердиться».

Анализируя итоги опроса, можно сделать следующие выводы:

1. В процессе жизнедеятельности ребенка обязательно формируется категориальная структура духовно-нравственного сознания.

2. На протяжении младшего школьного возраста происходят закономерные, соответствующие общим законам развития психического отражения изменения содержательных и количественных характеристик духовно-нравственных категорий.

3. В развитии духовно-нравственного сознания существует закономерность, которая может быть обозначена как одновременность формирования основных понятий.

4. Существующие индивидуальные варианты развития структуры этического сознания младших школьников позволяют говорить о значимо-

сти влияния макро-, мезо- и микрофакторов на ее формирование (семья, родители, учитель, друзья и т. д.)

#### Литература

1. *Аплетаев М. М.* Воспитание нравственных основ личности в процессе обучения. – Омск, 1999.
2. *Андреанова Н. Б.* Чувство долга у детей младшего школьного возраста: дис.... канд. психол. наук. – М., 1957.
3. *Мохова Е. Е.* Возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем школьном возрасте: автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 2004.

### **К ВОПРОСУ О РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДИСКРИМИНАЦИИ В ПРОВИНЦИИ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ**

***В. В. Дьяконов, Е. В. Немолот***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В обширном культурном пространстве России особое место занимает провинциальная культура. По ряду причин, в числе которых удаленность от столиц, культурных центров, провинциальная культурная среда никогда не претендовала на воспитание талантов в завершенном виде. Однако исторический опыт русской культуры свидетельствует о неисчерпаемости провинции как истока и почвы для рождения и формирования неординарных, талантливых личностей, учитывая перевод с латинского языка *provincia* (*pro* — вперед, *vincere* — побеги давать), термин «провинция» можно интерпретировать как источник нового, дремлющий потенциал глубинных структур культуры.

С другой стороны, находясь в диалектическом противопоставлении к центру, российская провинция выполняет функцию притормаживания, консервативную роль хранительницы традиционного, роль механизма стабилизации [4].

Таким образом, перед нами предстает сложный, противоречивый, самобытный образ провинциала, статичный и закрытый, с одной стороны, с другой стороны – избирательный, оценивающий и сохраняющий лучшие культурные начала.

Сегодня, в эпоху стремительных перемен от постиндустриального к информационному обществу, происходит ускорение темпов межчеловеческого общения; укрепление всевозможных связей на разных уровнях – такие серьезные перемены не могли не отразиться на особенностях современного уклада русского провинциала. Профессиональная же деятельность, в том числе и педагогическая, также претерпевает серьезные изменения, поскольку педагогу необходимо формировать личность ученика, потенциально высокообразованную, способную к конкуренции.

Отличительная черта информационного общества – направленность развития на производство, переработку, хранение и распространение ин-

формации среди членов общества. В провинции же явно ощущается проблема доступности профессиональной педагогической информации [2].

Необходимо учитывать и тот фактор, что за последнее время изменились сами источники профессиональной информации. Вместе с традиционными – периодическими и книжными изданиями – значимым источником сегодня становится Интернет, и если традиционные источники имеют некоторые инструменты навигации, то поиск в Интернете требует решения проблемы доступности ресурсов с учетом оценки их качества, надежности, достоверности.

В данных условиях встает также вопрос о развитии информационной культуры современного педагога. К показателям информационной культуры относят: интерес к современным способам информационного обмена и поиск все новых путей интенсификации образовательного процесса на информационной основе; потребность в постоянном обновлении знаний о возможностях применения информационных технологий в профессиональной и общекультурной среде; профессиональную мобильность и адаптивность в информационном обществе. Как помогает в этом педагогическая периодика?

Анжеро-Судженск – типичный провинциальный город с довольно объемной образовательной инфраструктурой [1, с. 72]. В результате опроса сотрудников библиотек некоторых образовательных учреждений города выяснилось, что в условиях кризиса все больше ощущается недостаток качественной специальной литературы. Частично этот недостаток восполняется средствами Интернет-ресурсов. Однако специалисты, работающие в образовательных учреждениях, средний возраст которых 35 лет, воспринимают Сеть не иначе как средство разрушения русской культуры.

Опрос преподавателей кафедры психологии и педагогики Анжеро-Судженского филиала Кемеровского госуниверситета (АСФ КемГУ) показал, что они также испытывают недостаток качественной и доступной литературы для обогащения учебного процесса и самообразования. Решается ими эта проблема по-разному – одни пользуются сетью Интернет, другие выписывают дополнительные газеты и журналы. Большинство же пользуются библиотечными вариантами педагогической прессы.

Нами было проведено исследование, насколько успешно решается проблема информационной дискриминации в образовательных учреждениях нашего города посредством «живой» педагогической прессы.

Из порядка двухсот педагогических периодических изданий, предназначенных для образовательных учреждений различного уровня, предлагаемых подписной кампанией на первое полугодие 2010 г., образовательные учреждения г. Анжеро-Судженска имели возможность подписаться на периодические издания, представленные в таблице

Образовательное учреждение	Процент выписанных изданий	Образовательное учреждение	Процент выписанных изданий
Школа № 3	1	Училище № 43	1,5
Школа № 20	11	Школа-интернат № 35	5
Центральная библиотека	3,5	Управление образования	16,5
Медицинский колледж	4,5	Педагогический колледж	18
Политехнический колледж	7,5	АСФ КемГУ	16
Детский дом интернат для детей-сирот	2		

Большим спросом в образовательных учреждениях нашего города пользуются следующие издания: «Учительская газета», «Управление образованием», «Классный руководитель», «Народное образование», «Вестник образования в России», «Научно-методический журнал», «Школьный психолог», «Школьные технологии» и т. д. В АСФ КемГУ актуальны такие издания, как «Педагогическая наука и образование», «Психологическая наука и образование» и т. д.

Таким образом, можно констатировать элементы информационной дискриминации в провинции [3, с. 205]. Информационная дискриминация понимается как вынужденное ограничение, задержка информации, значимой для полноценной жизнедеятельности специалиста какой-либо области, в нашем случае – специалистов и работников образовательных учреждений.

Причинами информационной дискриминации в провинции, по нашему мнению, являются: социальная и информационная зависимость провинции от центра; наличие информационных барьеров; проблемы с материально-технической оснащённостью; низкая интенсивность информационного обмена, а также низкий уровень информационной культуры педагогов.

Доступность сети Интернет компенсируется привычкой студентов не искать информацию по педагогике и психологии в книгах и журналах, а бездумно скачивать ее из Сети. Чаще всего используются самые примитивные способы обнаружения нужных ресурсов, при этом также утрачиваются навыки аналитического чтения и оценки полученных сведений, формирования собственного мнения. Эта проблема не является специфической для русской провинции, подобную же проблему заявляют и западные исследователи. Отсюда перспектива вырастить поколения полуграмотных специалистов и духовно неразвитых людей.

Возможные способы профилактики информационной дискриминации в провинции, по нашему мнению, следующие: выявление информационных потребностей специалистов образования; оказание методической помощи в организации информационного обслуживания; содействие в проведении занятий по информационной культуре педагогов; создание для них специального информационного банка данных.

#### Литература

1. Анжеро-Судженск / Отв. ред. А. В. Правда. – Кемерово: ИПП «Кузбасс», 2007. – 264 с.
2. Гуманистическое образование в условиях информационной цивилизации // Педагогика. – 2008. – №7. – С. 3–7.
3. Современный словарь иностранных слов: ок. 20000 слов. – М.: Рус. яз., 1993. – 740 с.
4. URL: <http://ec-dejavu.net/p/Provinces.html>.

## **ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

*А. Н. Егоров, Т. В. Газизова*

*Лесосибирский педагогический институт-филиал  
Сибирского федерального университета*

Младший школьный возраст – это самоценный период, наиболее благоприятный в нравственном становлении личности. Именно в это время ребенок осознает отношения между собой и окружающими, осваивает новые социальные роли, начинает задумываться над своим «я».

Монологический характер образования в современных условиях не является эффективным фактором личностного развития учащегося, охраны его здоровья. Самореализация младшего школьника возможна лишь в его диалоге с внешней образовательной средой. Диалог определяет приоритет в образовательной деятельности личностного начала младшего школьника, является источником формирования эмоционально-ценностного отношения учащегося к действительности, опыта его творческой деятельности. Умение анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, способность к самосовершенствованию и умение дать адекватную самооценку, быть ответственным, самостоятельным, уметь творить и сотрудничать – с этими качествами ребенку необходимо войти в этот мир. И задача педагога на этом этапе – таким образом построить процесс обучения, чтобы помочь раскрыться духовным силам ребенка. Необходимо прививать ребенку навыки практических действий.

Учебная дискуссия как метод учебной работы известна в практике работы учебных заведений. Учебная дискуссия предполагает диалог обучаемых, стимулирует высказывание собственной позиции по поводу изучаемого материала, а значит, и более глубокое погружение в него, более продуманный отбор и систематизацию фактов для аргументации, тем самым развивая коммуникативные способности учащихся, культуру учебного труда, способствуя становлению определённых личностных качеств, которые будут востребованы в дальнейшей учебной и жизненной деятельности. Учебные дискуссии дают наибольший эффект при изучении и проработке сложного материала и формировании нужных установок. Этот активный метод обучения обеспечивает хорошие возможности для обратной связи, подкрепления, практики, мотивации и переноса знаний и навыков из одной области в другую. Этот метод позволяет максимально полно ис-

пользовать потенциальные возможности учащихся, способствуя лучшему усвоению изучаемого ими материала. Это обусловлено тем, что в учебной дискуссии не учитель говорит о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных учителем, максимально используя свой личный опыт.

Познавательная активность необходима человеку, чтобы он смог познать себя, раскрыть заложенные в себе способности, найти свое место в жизни. Плодотворной почвой для познавательной активности является учебная деятельность как источник целенаправленной работы мысли, развития жизненно важных свойств личности ребенка. Задача учителя состоит в том, чтобы обеспечить не общую активность в познавательной деятельности, а активность, направленную на овладение ведущими знаниями и способами деятельности. При такой организации процесса обучения школьник выступает как активный участник собственного учения, т. е. его субъектом.

При подготовке к учебной дискуссии в классе является перекрёстная дискуссия, или, как её ещё называют, «спор с самим собой». Этот метод предполагает обмен мнениями с воображаемым оппонентом, придерживающимся противоположных взглядов. Суть состоит в том, чтобы понять воображаемого собеседника, принять или корректно отвергнуть его позицию. Перекрёстная дискуссия оформляется в форме таблицы и сопровождается самостоятельно сделанным выводом, в котором обучаемый аргументированно излагает наиболее приемлемую с его точки зрения позицию. При проведении учебной дискуссии типа «совместный поиск» главным способом руководства её ходом являются стимулирующие активность или уточняющие смысл высказываемого вопросы. Распределение и выполнение ролей чаще используется при проведении такого вида дискуссии, как дебаты. Это групповой, более формализованный вариант дискуссии. Особенностью учебной дискуссии является целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины.

Таким образом, в учебной деятельности учебная дискуссия открывает перед учителем возможность управлять формированием межличностных отношений младших школьников: расширять контакты учащихся, включать в группы других детей, создавать новые группы. При организации учебных дискуссий их деятельность наполняется ценностно-смысловым содержанием, углубляются мотивы учения, формируется положительное отношение к умственному труду. В ходе наших наблюдений выяснилось, что обращение детей к учителю в процессе учебной дискуссии происходит в основном, если они не могут скоординировать уже сформулированные точки зрения, т. е. в результате конфликта и разногласий их мнений. Все выделенные требования использования учебной дискуссии тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены между собой, образуя структуру работы учителя, которая задает логику его педагогической дея-

тельности. И мы полагаем, что в начальной школе необходима организация целенаправленной работы по использованию учебных дискуссий с целью активизации познавательной деятельности учащихся.

## **МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ НА СТРАНИЦАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ**

***В. В. Зайцева, Л. П. Михальцова***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Официальной педагогической прессе исполнилось 205 лет. По историческим меркам это не столь зрелый возраст. Но с точки зрения развития современной психолого-педагогической науки – это самый расцвет. На страницах педагогической прессы поднимались и поднимаются самые острые, актуальные, животрепещущие проблемы современного образования. Причем речь идет не только об образовании в России, но и в других странах как ближнего, так и дальнего зарубежья. Мы хотели бы остановиться лишь на некоторых темах межкультурного диалога, поднимаемого на страницах педагогической прессы.

Наиболее часто обсуждаемой темой является проблема толерантности. На страницах педагогической печати говорится о том, что в 1995 г. ООН приняла Декларацию принципов терпимости – основополагающий международный документ, в котором не только провозглашаются принципы человеческого единения в современном и будущем мире, но и указаны пути их реализации [1]. В Декларации раскрыта сущность ключевого понятия человеческих взаимоотношений – толерантности (терпимости). Как указано в документе, «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности» [1, 3]. Нельзя не согласиться с авторами статей, которые отмечают, что толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений [3]. Толерантность – это единство в многообразии. Это не только моральный диалог, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а прежде всего активное отношение к действительности, формируемое на основе «признания универсальных прав и свобод человека». Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях». Мы считаем, что проблемы воспитания толерантности становятся особенно актуальными в наши дни, когда в результате активизации международного терроризма резко возросла напряженность в человеческих отношениях.

Следующая тема, которая поднимается в ходе межкультурного диалога, – это проблема развития интеллекта и менталитета представителей

разных народностей, этносов. Несмотря на различные подходы к этой проблеме, многие авторы солидарны в том, что интеллект – это устойчивая, присущая и развивающаяся в течение жизни система свойств и качеств познавательной деятельности человека, это способность решать нешаблонные жизненные задачи. Это, конечно, и мыслительные способности человека, его эмоциональное, духовное состояние, это общая культура и культура умственного труда.

Авторы педагогических статей отмечают, что любое развитие интеллекта – это естественный процесс приобщения к стандартам культуры, к шаблонам восприятия, мышления, поведения, отстоявшегося знания и проверенные опытом способы деятельности [2]. Менталитет – это понятие, отражающее уровень общего и социально-психологического развития человека, его познавательный и поведенческий алгоритм. Это особое свойство личности, не только возникающее под влиянием социума и образования, но имеющее и генетические корни в духовном развитии народа. Это сознательное и подсознательное, инстинкт и опыт, полученные по наследству, национальные традиции, обычаи и верования и т.д. Это психологическая основа интеллектуального развития личности, тем более что он связан с языком. Есть основание считать, что интеллект и мышление человека являются структурными компонентами его менталитета [1].

Не менее важная тема межкультурного диалога – это обострение межнациональных отношений, которые характерны для «постперестроечных» лет, породило возрастание интереса и внимания к проблемам национального воспитания. В связи с политическими, социальными изменениями в 1999 г. была разработана и вынесена на обсуждение общественности общая стратегия образования в стране (Б. С. Гершунский, А. Б. Сорокин, Н. Г. Алексеев и др.).

В Национальной доктрине образования в РФ среди основных задач в сфере образования указаны следующие: гармонизация национальных и этнокультурных отношений; сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций и культур; сохранения языков и культур всех народов Российской Федерации [3]. Каждая личность выступает индивидуальным носителем и творцом социально-политических и духовно-нравственных условий функционирования нации как в историческом прошлом, так и в настоящем. Безнационального человека не бывает. «Национальность личности есть одна из фундаментальных форм проявления индивидуальности». Н. Бердяев писал: «...человек входит в общество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин. Человек не может перескочить через целую ступень бытия, от этого он обеднел бы и опустел бы. Национальный человек – большее, а не меньшее, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные. Можно желать братства и единения русских, французов, англичан, немцев и всех народов Земли, но нельзя желать, чтобы с лица

Земли исчезли выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур...» [3, с. 37].

Рассматривая проблему национального сознания, ряд исследователей полагают, что суть сознания состоит, во-первых, в неизбежности ослабления роли давно созданных национальных ценностей, во-вторых, в размывании некоторой части давно сложившихся этнических факторов культуры и быта, национального сознания и национальной психологии, в увеличении доли заимствованного из достижений культуры других наций и народностей, в неуклонном возрастании значения общих, интернациональных черт. Национальное сознание в условиях сегодняшнего мира не может не преодолевать этническую однородность ориентации, замкнутость в себе. Современные средства коммуникации, усиление экономических культурных связей создают для этого качественно новые возможности. Если же в повседневной жизнедеятельности, в идеалах и потребностях народов фиксировать только национально-специфическое, особенно элементы исторического прошлого, события и нравы, факты и обычаи, то национальное сознание, а еще явственнее – национальное самосознание, неизбежно вступит в конфликт с ценностями и идеалами интегрального развития нации. Известно, что для формирования и развития национального самосознания учащихся необходимы: национальная среда (язык, быт, традиции, географические особенности местоживания нации и пр.); национальное образование (приобщение к культуре, литературе, знакомство с литературным языком нации, ее историей и пр.); межнациональное общение (осознание уникальности национальных ценностей и определение места нации в мировом сообществе).

Таким образом, анализируя педагогическую прессу, мы выяснили, что основными, особенно обсуждаемыми темами межкультурного диалога являются:

- тема этнической толерантности;
- тема национального сознания, мышления и интеллекта;
- проблемы формирования и развития национального самосознания.

#### Литература

1. *Гершунский Б. С.* Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. – №7. – С. 3.
2. *Махмутов М. И.* Интеллектуальный потенциал россиян: престиж ослабления (гипотезы, размышления, полемика) // Педагогика. – 2001. – №10. – С. 91.
3. *Сорокин А. Б., Алексеев Н. Г.* Проблемно-диалоговая форма «вопрос – ответ» // Педагогика. – 2001. – №2. – С. 37.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ПО СТРАНИЦАМ ЖУРНАЛА «РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ».  
ПРОБЛЕМА ЕГЭ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

***В. Зобнин***

*Маршинский педагогический колледж*

Чтобы констатировать факт отношения учащихся и педагогов к ЕГЭ, нами проанализирован журнал «Русский язык в школе» и установлено, что четыре журнала из десяти содержат материалы, посвященные ЕГЭ.

Опыт проведения ЕГЭ показывает, что наиболее сложными для учащихся остаются задания В8 и С. Первое задание направлено на анализ роли изобразительно-выразительных средств, второе предполагает написание сочинения-рассуждения на основе предложенного текста. Оба задания требуют от старшеклассников умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции. В этих условиях многоаспектный анализ текста становится наиболее востребованным на уроках русского языка. Вниманию читателей предлагается опыт работы с текстом на библейский сюжет. В основу анализа текста, способствующего написанию творческой работы, положен текст В. И. Порудоминского о картине Н. Н. Ге «Тайная вечеря». Выбор религиозной темы позволяет обсудить важные нравственные проблемы, объяснить, почему христианскими мотивами «пропитана» вся русская классическая литература.

Тематика текста, насыщенность его культурными концептами способствуют осуществлению преемственности между дисциплинами гуманитарного цикла (историей, литературой, русским языком, историей религии, МХК).

За время своего участия в ЕГЭ мы убедились в том, что большинство школьников страны в 2009 г. не смогли сдать экзамен по русскому языку, и дело не в качестве образования, а в неграмотно составленных экзаменационных вопросах.

У ЕГЭ есть и плюсы. Баллы, выставляемые в ходе испытания, полнее характеризуют уровень знаний ученика, чем существующая пятибалльная система. Традиционная схема выставления оценок не позволяет объективно сравнивать уровень знаний учеников разных школ. Все сегодня понимают, что оценка «отлично», поставленная ученику в одной школе, еле-еле соответствует оценке «хорошо» в другой. Результаты же сдачи ЕГЭ позволяют знать каждому выпускнику тестовый балл, а следовательно, собственный рейтинг по данному предмету. Именно баллы, получаемые в ходе ЕГЭ, позволят выпускнику реально оценить свою конкурентоспособность и правильно выбрать вуз.

Но есть в ЕГЭ и свои минусы. Со стороны участников экзамена самым распространенным нарушением на ЕГЭ стало применение мобильных телефонов. Во время экзаменов фиксировались звонки, СМС-общение в Интернете.

На сегодняшний момент по итогам 2009 г. в России 2,7 процента выпускников не получили аттестаты об общем полном образовании, это порядка 27 тысяч человек.

Были зафиксированы следующие случаи: перед экзаменами было много предложений купить «бланки», «результаты» и даже «свидетельства» о сдаче ЕГЭ.

Почти половина участников ЕГЭ на добровольной основе выбрали обществознание. Этот предмет сдавали 484915 человек.

Коренное отличие ЕГЭ от традиционной процедуры итоговой аттестации заключается даже не в тестовой форме заданий и не в формализованной системе подсчета баллов, а в использовании для всех без исключения выпускников единых государственных эталонов оценки. Эти заданные издавна эталоны приходят на смену многочисленным внутришкольным критериям оценок, во многом зависящим от отношения конкретного педагога к ученикам. В то же время публикуемые в печати статистические данные делают открытыми результаты функционирования каждой школы, и по ним формируется их общественный рейтинг.

Как же успешно подготовить учащихся к сдаче единого государственного экзамена? Во-первых, надо выявить образовательные ценности выпускников и их планы продолжения образования. Во-вторых, выяснить уровень фактической предметной подготовки учащихся и насколько он соответствует их притязаниям. В-третьих, надо знать, какие прогнозы делают по части выполнения заданий ЕГЭ сами выпускники и их учителя-предметники, и выявить динамику их согласованности на протяжении учебного года.

Уходят в прошлое так хорошо знакомые любому из нас классы, парты, мел, дневники, тетрадки, оценки, контрольные, чернильницы – старая школа не актуальна. Новое обучение готовит новую экономику. Вот несколько высказываний американских экспертов, которые этим непосредственно занимаются. Руководитель колледжа: «Как это ни странно прозвучит в век расцвета технологий, все важнее становятся гуманитарные науки – философия, история, литература, родной язык. Они учат вас интерпретировать полученную информацию и аргументированно защищать свою точку зрения. Огромную важность приобретают музыка и живопись. Нельзя научить людей «думать иначе» без гуманитарного образования. Оно может помочь решить проблему и даже способствует рождению новых идей». Директор колледжа: «Уходят в прошлое привычные оценки – двойки, тройки, пятерки. Мы с большой досадой смотрим назад, но нужно шагать вперед и только».

#### Литература

1. Русский язык в школе. – 2009. – №6. – С. 15–16.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*С. И. Зубова, Ю. С. Борискевич*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Преподаватель в профессиональной школе должен обладать на достаточно высоком уровне особыми компетенциями педагога-исследователя, быть способным самому вести исследовательскую деятельность и руководить исследовательской деятельностью студентов, обеспечивая переход от субъективного уровня новизны результатов научного исследования к готовности получать объективно значимые новые для фундаментальной науки и прикладной практики результаты.

Для начала рассмотрим само понятие «компетенция».

Так, например, педагогический словарь под редакцией Коджаспирова дает следующее определение: «Компетенция – это способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области».

В педагогической энциклопедии приведено такое определение: «Компетенция – это личностная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач».

Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и другим качествам специалиста. Так, например, в учебном пособии по педагогике под редакцией В. А. Сластенина дано определение исследовательской компетенции. «Исследовательская компетенция – это совокупность знаний в определенной области, наличие исследовательских умений (видеть и решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель и планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выбирать наиболее оптимальные методы, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования), наличие способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности».

Преподавателем профессиональной школы должны быть освоены следующие виды исследовательской компетенции:

- учебно-исследовательская компетенция,
- методически-исследовательская и
- управляюще-исследовательская компетенция, нацеленные на проектирование и организацию исследовательской деятельности студентов.

Как отмечают ученые, исследовательская компетенция формируется в процессе «примерки на себя» преподавателем роли современного студента, проводящего то или иное исследование. В процессе освоения этой роли преподаватель будет способен выявить слабые места и трудности той или иной составляющей исследовательской деятельности. В результате могут быть созданы типовые исследовательские работы, оформление ко-

торых может быть задано студентам в качестве образца, а порядок проведения – в качестве демонстрационного примера.

В отличие от исследовательской методическая компетенция формируется с целью подготовки учебно-методического обеспечения, позволяющего снять большинство наиболее значимых вопросов, возникающих при выполнении исследовательских проектов, сделанных на основе предложенной типовой работы. В качестве целей выполняемых исследований могут быть предложены наборы заданий, списки тем для студенческих исследований. Очень важным критерием является однозначность критериев выставления оценки за исследовательскую студенческую работу.

По мнению психологов В. С. Мухина, И. А. Зимней и др., преподаватель должен также обладать управляющей компетенцией, которая направлена на организацию взаимодействия в информационной среде. Здесь следует говорить об организации взаимодействия между преподавателем и студентами, построенного на основе принципов сотрудничества. Кроме того, речь идет о взаимодействии преподавателей, осуществляющих руководство учебными исследованиями, не только базирующимися на материале одной дисциплины, но и требующими обобщения межпредметного учебного материала.

И, наконец, следует говорить о совместной работе в процессе выполнения исследования группами студентов-исследователей. При этом работа каждого студента должна быть адекватно оценена и направлена. Важно, чтобы не только лидер в студенческой группе получил необходимый опыт, но и каждый из участников совместной исследовательской работы.

Также необходимо отметить, что формирование исследовательской компетенции будущего педагога, как отмечала Гильмеева, начинается со студенческой скамьи, с написания курсовых и дипломных работ.

Исследовательская компетенция современного специалиста включает способность к анализу проектируемых информационных систем, опыт использования технологий принятия решения, в том числе по вопросам необходимости новых разработок или выбора оптимальных путей внедрения информационных проектов, а также навыки проверки надежности сконструированных информационных ресурсов и деятельности по повышению эффективности их эксплуатации.

Исследовательская компетенция в современном обществе рассматривается с точки зрения информационных объектов и информационных функций. Соответственно исследовательская деятельность в информационной области будет связываться с мобильностью объектов, на которые направлена информационная деятельность, и с процессом ее функционального обеспечения.

Отечественные ученые выделяют следующие этапы реализации исследовательской компетенции педагогов в учебном процессе:

Первый этап состоит в реализации исследовательской компетенции в условиях образовательного процесса и включает в себя:

1) отбор образовательных технологий, ориентированных на информационную и исследовательскую деятельность;

2) проектирование учебно-методического обеспечения при опоре на стабильные технологии исследовательской деятельности и их применение к различным типам объектов, подлежащих изучению;

3) разработку и внедрение путей целенаправленного повышения уровня информационного развития.

Второй этап включает анализ достигнутого результата освоения исследовательской компетенции и использует:

1) адекватную для каждого типа объектов систему оценки;

2) непрерывный мониторинг исследовательской деятельности студентов;

3) научно обоснованный выбор качественных показателей результативности учебного процесса;

4) ориентацию на технологичность проверки качества;

5) обратную связь, коррекцию на уровне достижения стратегических и тактических целей обучения.

Таким образом, обладая исследовательской компетенцией, педагог профессиональной школы помогает студентам овладеть их собственной исследовательской компетенцией, которая способствует их конкурентоспособности в динамично развивающейся информационной среде.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ИНТЕРЕСА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ**

*А. Н. Каравеева, А. Ю. Хадбиходжева*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Актуальность заявленной темы определяется новыми задачами, стоящими перед высшей школой в целом и перед системой подготовки педагогических кадров.

Подготовка учителя, способного быть на уровне современных требований, самым тесным образом связана с формированием у него профессионального интереса к своей деятельности.

Если рассматривать проблему интереса в психолого-педагогическом плане, то интерес выступает как избирательная направленность человека, его внимания, его мыслей, помыслов (Т. Рибо, Н.Ф. Добрынин, С. Л. Рубинштейн); интерес рассматривается как проявление умственной и эмоциональной активности (Е. К. Стронг, С. Л. Рубинштейн); в интересе видят тенденцию заниматься деятельностью, вещами, процессом занятий; интерес – это своеобразный сплав эмоционально-волевых и интеллектуальных процессов, повышающий активность создания и деятельности человека (Л. А. Гордон); интерес – это структура, состоящая из потребностей (Ш. Бюллер); интерес – это специфичное отношение личности к объекту,

вызванное сознанием его жизненного значения и эмоциональной привлекательностью (А. Г. Ковалев).

Все эти признаки, несмотря на свою разноплановость, вполне объединимы в одну характеристику интереса:

– интерес выступает как сложное личностное образование, включающее в себя интеллектуальную деятельность, эмоциональные и волевые проявления. Все это, по мнению Г. И. Щукиной, должно привести к направленному выбору деятельности. Таким образом, интеллектуальный компонент интереса включает в себя, как это показала в своих работах Г. И. Щукина, следующее:

– активность по отношению к источникам информации, значимой для личности;

– активность по отношению к возможным сферам деятельности;

– активное оперирование приобретенными знаниями и умениями;

– активное стремление передать полученные знания и умения другим.

В качестве показателей интересов выделяются мотивы деятельности, выступающие как фактор мотивации, эмоциональные проявления интересов в виде эмоционального настроения, «эмоции интеллектуальной радости», и третий компонент – это волевые проявления как форма поведения в различных эмоциональных ситуациях.

Сравнивая точки зрения всех исследователей – педагогов и психологов, можно отметить, что все они рассматривают интерес в связи с различными видами деятельности. Интерес для этих ученых связывается с процессами формирования личности. Такой личностно-деятельный подход сохранился и в работах современных педагогов и психологов (Б. Г. Ананьев, Ж. Ф. Беляев, Л. И. Божович, В. Г. Иванов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. И. Щербаков, Г. И. Щукина и др.).

Несмотря на различные подходы к проблеме интереса и его структуре, всех авторов объединяет общая методологическая платформа, заключающаяся в том, что носителем интереса может быть только человек, а проявления интереса направлены на различные сферы человеческой деятельности, в первую очередь, связанные с профессиональным определением.

Исходя из вышеизложенного, в нашем исследовании мы считаем возможным рассматривать интерес как мотив, механизм и регулятор деятельности личности, благодаря которому формируется социально активная личность.

В современной психологии нет единой теории интересов, более того, до сих пор в большинстве работ интересы практически не разделены с такими понятиями, как мотивы, потребности, направленность.

Отдельные авторы, в зависимости от степени ограничения интересов от других психических свойств, состояний и процессов (К. Г. Морозова) или объединения этих психических явлений (В. С. Мерлин), находятся на диаметрально противоположных позициях.

Наиболее убедительной для нас является точка зрения С. П. Кряжде, который рассматривает структуру интересов как сложный комплекс психических свойств, связанных с направленностью личности на предполагаемую или приобретенную профессию.

Учитывая позитивное, раскрытое различными психологическими школами в понимании интереса вообще, мы рассматриваем профессиональный интерес как динамический комплекс психических свойств и состояний, проявляющихся в избирательной, познавательной и волевой активности, направленной на предполагаемую или приобретенную профессию.

Имея в виду, что профессиональный интерес является динамичным комплексом психических свойств и состояний, его можно разделить на три уровня: интерес потребителя, интерес деятеля и собственно профессиональный интерес. Они охватывают развитие профессионального интереса от его зарождения до зрелого состояния.

Подготовка к учительской профессии требует определенных личностных качеств, среди которых интерес занимает особое место. Более того, практика подготовки специалистов с высшим образованием свидетельствует о большой роли интереса к профессии не только при ее выборе, но и в процессе приобретения профессионального мастерства.

Таким образом, мы можем опираться на имеющиеся исследования, которые позволяют утверждать, что важным элементом структуры профессиональной пригодности учителя является развитый педагогический интерес.

В профессиональном становлении интерес определяет, по нашему мнению, движение личности в системе профессиональных знаний, отношений к себе, профессии, окружающим людям, умение действовать, обладание необходимыми умениями и навыками деятельности и т. д. Все это пересекается в единой точке – в личности будущего педагога как единство внешних и внутренних факторов развития личности педагога, определяя единство сознания, эмоций и поведения личности.

Значительный вклад в развитие методов изучения профессиональных интересов внесла Г. И. Щукина. Она указывает на то, что не существует таких объективных методов, которые могли бы с достоверностью замерить наличие и интенсивность познавательного интереса. Однако, как считает Г. И. Щукина, показателями, знаменующими собой интерес к учению, являются интеллектуальная активность, эмоциональные проявления, волевые проявления и свободный выбор деятельности.

Рассмотренная нами классификация показателей, разработанная Г. И. Щукиной и ее последователями, во многом подсказывает ряд подходов и для нашего исследования. Студенты, как и школьники, в своей познавательной деятельности, определяющей весь учебный процесс в вузе, могут проявлять в различной степени свою интеллектуальную, эмоциональную и волевую активность.

Одной из составляющих интеллектуального компонента интереса является активность по отношению к источникам информации, значимой для личности.

То есть от того, насколько широко охватываются студентами различные источники информации (в том числе и педагогическая публицистика), мы можем судить о степени развитости интереса к педагогическим знаниям, а следовательно, и об интересе к самой профессиональной деятельности.

Для изучения степени развитости интереса к педагогическим знаниям мы провели опрос студентов пятого курса факультета психологии и педагогики филиала КемГУ в г. Анжеро-Судженске.

Проведя анализ полученных данных, мы можем сделать следующие выводы.

Три четвертых от общего числа студентов в своей учебной деятельности используют материалы со страниц педагогических журналов и газет (из них половина для подготовки к семинарским и лекционным занятиям и всего лишь десятая часть при написании курсовых и дипломных работ).

По мнению большинства студентов, на страницах педагогических журналов и газет не в полной мере раскрываются вопросы, связанные с взаимоотношениями педагогов с младшими школьниками и трудными подростками. Наибольший интерес вызывает информация, связанная с обучением и воспитанием детей разных возрастных групп.

На вопрос о том, способствует ли чтение педагогической публицистики развитию интереса к педагогической профессии, три четверти опрошенных ответили утвердительно.

Таким образом, большинство студентов обращается к педагогической публицистике для поиска необходимой информации, наибольший интерес у них вызывают вопросы взаимоотношений педагогов с воспитанниками. Наиболее востребованными являются газета «Школьный психолог», журналы «Педагогика», «Вопросы психологии», «Воспитание школьников», «Классный руководитель», «Народное образование» и др.

## **ЭКСКУРСИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ГЕОГРАФИИ**

*А. А. Ключникова*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. О. А. Брель  
Кемеровский государственный университет*

Современная школа и стоящие перед ней учебно-воспитательные задачи требуют применения активных методов обучения. Экскурсии применяются с большим успехом в преподавании разных школьных предметов. Но едва ли можно указать другой школьный предмет, который в такой же степени нуждался в использовании экскурсий, как география. Поэтому

в методике обучения географии уделяется большое внимание организации и проведению географических экскурсий.

Учебная экскурсия по географии может служить учителю хорошим инструментом повышения качества учебно-воспитательной работы, так как является одним из важных средств формирования у учащихся географических представлений и реальных понятий. Географическая экскурсия, являясь активным методом обучения, способствует формированию познавательных интересов учащихся по географии, расширению их кругозора, формированию наблюдательности, специальных географических умений и навыков и т. д. В связи с этим тема данной курсовой работы весьма актуальна.

Существует множество способов и вариантов классификации географических экскурсий. В учебных программах по каждому предмету устанавливаются обязательный перечень экскурсий и их содержание. С этой точки зрения все проводимые в школе экскурсии условно расчленяются на несколько видов, но само по себе деление носит больше условный характер.

Весьма интересны, но в некоторой степени трудны при организации и проведении экскурсии в музей, они требуют своей методики. В музее изучаемые предметы находятся не в естественных, а в искусственных условиях, на выставках в весьма концентрированном состоянии в виде экспонатов. В нём сосредоточено так много материала, что его трудно в одно посещение усвоить. Поэтому школьная экскурсия в музей должна быть тематической, по возможности увязанной с проходимой в классе темой. Обзор музея ограничивается только отдельными комнатами и выставками, которые относятся к теме и доступны пониманию учеников начальной школы.

В г. Кемерове существует несколько музеев, которые предоставляют качественную основу для проведения музейных экскурсий. Особенно распространены краеведческие музеи, они больше всего могут удовлетворить потребности школы в рамках географической экскурсии. Посещение краеведческого музея хорошо увязывать не только с программной темой, но и с ознакомлением учеников со своим краем.

Педагогическая теория и практика подтверждают, что экскурсионная форма школьной работы обладает большой учебно-воспитательной эффективностью, а в преподавании географии применение её прямо необходимо. Без экскурсий преподавание географии неизбежно приобретает словесно-книжный характер.

Экскурсия оживляет, усиливает познавательный процесс у детей, развивает их наблюдательность. Экскурсия знакомит детей с природой, с окружающей действительностью. Она сближает их с жизнью, прививает им навыки к научному исследованию реального мира, связей и взаимозависимостей объективных явлений. Всё это создаёт весьма благоприятные условия для проведения учебно-воспитательной работы.

На сегодняшний момент экскурсия на уроках географии весьма популярна среди школьников г. Кемерово, большинству ребят нравится такая форма урока, и они находят ее интересной и полезной.

Обычно учащиеся всех классов воспринимают экскурсию как интересную и желанную форму занятий, поэтому после любого вида инструктажа они задают много вопросов. Однако после устного инструктажа школьники в основном задают вопросы организационного характера: куда пойдём, зачем пойдём, что будем делать и т. д. При использовании письменной инструкции вопросы, как правило, направлены на выяснение конкретных заданий или их элементов.

Итак, экскурсия – форма учебно-воспитательной работы, наделённая массой достоинств, но и не исключающая недостатки, которые можно назвать менее значительными. Это весьма специфическая форма работы, требующая определенной подготовки как учителя, так и класса.

Несмотря на давность применения экскурсий и на существование обширной, многообразной литературы по этому вопросу, все-таки методика экскурсий пока еще слабо разработана и не достигнуто общепризнанного понимания сущности этого вида школьной работы. Можно предположить, что это и является одной из причин слабого распространения географических экскурсий в школах города, что лишает школьников весьма интересной и познавательной учебной деятельности.

На наш взгляд, если уделять большее внимание географической экскурсии, то повысится эффективность учебно-воспитательного процесса, он станет ярким и увлекательным, экскурсионное дело в школе сможет развернуть в полноте свою воспитательную и образовательную силу. В этом случае экскурсия не будет случайной или произвольной инициативой, а станет неотъемлемой частью воспитательно-образовательного процесса.

## **ИЗУЧЕНИЕ ДИНАМИКИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ**

***А. В. Козлова, Н. И. Кондратьева***

*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический  
университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита*

В настоящее время в сложившейся социально-экономической обстановке весьма актуальными становятся проблемы, связанные с трудоустройством, проблема мотивации и мотивов поведения, которая является одной из стержневых в психологии. Б. Ф. Ломов, например, отмечает, что в психологических исследованиях деятельности вопросам мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль.

Проблема мотивации является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии. С одной стороны, многие исследователи отмечают необходимость внедрения в практику психологических исследований. С другой стороны, назрела необходимость раскрытия связей внутрен-

них мотивационных тенденций человека к действию с социальной детерминацией его психики.

Методологической основой нашей работы стали основные идеи и положения Л. С. Выготского о социальной ситуации развития, исследования и концептуальные теории Л. И. Божович, И. В. Дубровиной, Е. И. Барчуковой о факторах развития студенческой мотивации, содержательный анализ выбора вуза и специальности, проведенный Ю. В. Вишневым и Л. Я. Рубиной.

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. При анализе направленности личности (понимая под направленностью относительно постоянные и доминирующие мотивы) были выделены широкие социальные мотивы получения знаний и мотивы, порождённые самой учебной деятельностью [2].

Исследуя отношение школьников к учению, Л. И. Божович установила, что одним из важнейших моментов, раскрывающих психическую сущность этого отношения, является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников [1].

Нам же предстоит изучение мотивации учебной деятельности в студенчестве. Именно в этом возрасте, по словам Л. С. Выготского, на протяжении сравнительно небольшого срока происходят интенсивные и глубокие изменения в движущих силах поведения. По своему строению мотивационная сфера начинает характеризоваться не рядоположностью мотивов, а их иерархической структурой, наличием определенной системы соподчинения различных мотивационных тенденций. С развитием процессов самосознания наблюдаются качественные изменения мотивов, ряд их характеризуется большой устойчивостью, многие интересы принимают характер стойкого увлечения. По механизму действия мотивы становятся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно поставленной цели и осознанно принятого намерения. Возникновение опосредованных потребностей делает возможным сознательное управление подростком своими потребностями и стремлениями, овладение своим миром, формирование долгосрочных жизненных планов и перспектив [2].

Исходным моментом для изменения мотивационной сферы подростка выступает так называемая «социальная ситуация развития ребенка» (Выготский Л.С., 1984) – уникальная, характерная только для данного возраста система отношений между ребенком и средой.

Таким образом, при анализе мотивации подростка необходимо учитывать: биологические изменения (половое созревание); психологические изменения (усложнение форм абстрактно-логического мышления, развитие

самосознания, расширение сферы волевой активности); социальный контекст жизни подростка [3].

В данной статье представлены результаты исследования мотивации учебной деятельности в студенчестве. Изучая мотивы, мы предположили, что в студенческом возрасте с изменением социальной ситуации развития могут меняться мотивы обучения в сторону внутренних познавательных мотивов деятельности (мотив выбора будущей профессиональной деятельностью и овладение качественных знаний в этой сфере).

В исследовании приняли участие 60 человек. В качестве контрольной группы выступили студенты-бакалавры четвертого курса – 30 человек, основную группу составили 30 студентов-бакалавров первого курса.

В работе были использованы следующие методики: методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», цель методики – выявление социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, разработана О. Ф. Потемкиной; методика «Диагностика мотивационной структуры личности», автор В. Э. Мильман, позволяющая выявлять некоторые устойчивые тенденции личности: общую и творческую активность, стремление к общению, обеспечению комфорта и социального статуса и др.; методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенная А. А. Резном и В. А. Якуниным.

По результатам эмпирического исследования, полученным с помощью методики О. Ф. Потемкиной, нами были выявлены следующие результаты. У студентов первого курса и у студентов четвертого курса в большей степени преобладает выраженная эгоистическая тенденция, что говорит о направленности деятельности на свой положительный результат. Наблюдается направленность студентов первого курса на процесс деятельности, а не на ее результат. Студенты же четвертого курса показывают свою заинтересованность в результатах деятельности.

Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» позволила сделать нам следующие выводы. Первокурсники имеют большую общежитейскую направленность, их больше интересуют комфорт, социальный статус, общение и жизнеобеспечение. Студенты, входящие в состав контрольной группы показывают четкую заинтересованность и «рабочий» мотивационный профиль личности, им более интересны и важны такие направления, как общая активность, творческая активность и социальная полезность. Различий в показателях «социальный статус», «комфорт» и «общение» между студентами основной и контрольной групп выявлено не было.

Данные, полученные по результатам методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», показывают, что для первокурсников более значимы такие мотивы учения, как «стать высококвалифицированным специалистом», «получить диплом», «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу» и «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельно-

сти». Студенты контрольной группы (четвертого курса) значимыми мотивами считают «получить диплом», «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «добиться одобрения родителей и окружающих», «получить интеллектуальное удовлетворение».

Таким образом, по данным нашего эмпирического исследования можно сказать, что в студенческом возрасте постепенно от первого к четвертому курсу меняются мотивы учения – от внешних социальных в сторону внутренних познавательных мотивов деятельности (мотив выбора будущей профессиональной деятельности и овладение качественных знаний в этой сфере).

Положения, рассматриваемые в данной статье, могут быть использованы в курсах по выбору, возрастной психологии и педагогической психологии.

#### Литература

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Москва, 1972. – 385 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.
3. Казанцев Т. А., Олейник Ю. Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, №6. – С. 51–59.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Проспект, 1986. – 428 с.
5. Чирков В. И. Мотивация учебной деятельности. – Ярославль: Смысл, 1991. – 324 с.

## **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

*О. А. Комисаренко, В. Г. Головченко*  
*Мариинский педагогический колледж*

Сегодня выпускник педагогического образовательного учреждения должен иметь не только глубокие и прочные знания, но и обладать такими качествами, как творческая инициатива, универсальность мышления, умение использовать знания в новой измененной ситуации. Он также должен обладать способностью к самореализации творческого индивидуально-личностного потенциала, умением системно использовать знания, полученные при изучении отдельных учебных предметов, в решении конкретных профессионально-педагогических задач.

В связи с этим в обучении студентов необходимо стремиться к тому, чтобы обеспечить будущего педагога такой системой знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего самообразования, формирования способности применять знания в нестандартных педагогических ситуациях, т. е. подготовить высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста.

При рассмотрении данного вопроса необходимо обратить внимание на такие актуальные моменты в профессионально-педагогической подготовке специалистов, как:

- увеличивающийся объем познавательной информации и ограниченная способность ее усвоения в учебном процессе;
- интегративный характер профессионально-педагогической деятельности учителя;
- возможность интеграции теории и практики с целью формирования у будущего учителя системного мышления и высокоэффективной деятельности;
- недостаточная разработанность этого подхода в педагогическом образовании.

Идеи интеграции теории и практики помогут обеспечить решение многих проблем в подготовке специалистов, а именно, сформироваться личностной системе профессионального осмысления реальности, целостного осознания и освоения будущей профессии.

Однако единой, эффективной концепции интеграции, обеспечивающей взаимосвязь педагогической теории и практики, сегодня нет, несмотря на большое количество исследований в этой области.

Основой интеграции педагогической теории и практики служит философская идея целостности человека и необходимости интегративного подхода к изучению его бытия и деятельности.

Системный подход к интеграции педагогической теории и практики заключается в их взаимодействии и интегральной зависимости.

Открытие практической обусловленности человеческого познания позволило выявить диалектику познавательного процесса. Оказалось, что познание нельзя рассматривать как нечто отдельное, готовое, застывшее, неизменное. Следует выяснять, как из незнания появляется знание, как в ходе практики неполное, неточное знание трансформируется в более полное, точное, глубокое и совершенное.

Знание – отражение реальности и всех жизненных взаимосвязей в сознании человека.

*Педагогическая теория* – процесс познания жизни, проблемы воспитания, механизмов ее решения, исследование условий и закономерностей выстраивания отношений учителя и учеников, критерии, формы, уровни и т. д. Теория складывается из попытки дать определения и ответы на возникающие вопросы, сделать аналитические выводы, создать технологические рекомендации к действию. Основная цель любой теории – применение знаний на практике, в жизни. Теоретические положения тесно взаимосвязаны с практическими примерами, подтверждающими выводы:

- обращение к жизненному опыту личных школьных лет студентов;
- обращение к ситуациям наблюдаемых уроков.

*Практика* – активная чувственно-предметная деятельность человека, вызванная потребностями, которая направлена на изменение реальной действительности с целью ее познания и преобразования.

Следовательно:

*Практика и теория* – две взаимосвязанные стороны. Это целостная, а значит, интегрированная система совокупной материальной деятельности человечества, и рассматривается как единый процесс.

Интеграция (лат. Integer – целый) – объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства.

Предполагая, что источник жизни – практика – является основой теоретических исследований, которые играют преобразующую роль в последующей жизни – практике, можно сделать вывод, что интеграция – явление, вытекающее из самой жизни.

Интеграцию в образовании можно определить как «целенаправленное установление структурно-органических связей элементов педагогической системы вокруг профессиональной направленности, обеспечивающее эффективное ее функционирование» [4, с. 20].

Если интеграция представляет собой систему отношений и связей между целым и его частями, можно предположить, что специалист – это «целое», а педагогическая теория и практика – части. На выходе профессионал – педагог – интегрированная личность, которая вобрала в себя как единое целое теорию, подтвержденную практикой, и практику, научно обоснованную теорией.

Высказывание А. С. Макаренко, ставшее педагогической формулой о том, что «человек не воспитывается по частям», можно применить и к подготовке будущих специалистов, а тем более будущих педагогов.

Каким образом интеграция теории и практики выступает в роли инструментального аспекта в профессионально-педагогической подготовке студентов?

Функционирование интеграционных связей может осуществляться в рамках всего образовательного процесса и базироваться на использовании такого метода, как групповая работа студентов, в ходе которой для анализа и решения практических проблем они активно используют изучаемые теоретические модели, приводят примеры и обсуждают применимость теорий к практике.

В чем заключается профессиональный статус будущего специалиста?

В том, что в процессе подготовки к профессиональной деятельности с помощью интеграции будущий учитель овладел *способностями* устанавливать взаимосвязи теории с практикой.

Мы говорим, что практика – целесообразная и целенаправленная деятельность, сопровождающаяся выработыванием определенных навыков и способностей.

Обеспечить осознание теоретических понятий на основе практических примеров поможет «инсайт» – способность к мгновенному пониманию ситуации или собственных проблем либо акт такого понимания. Такое понимание требует определенной свободы ассоциаций, самонаблюдения, размышления, пронизательности, ведущих к объективности (чему

способствует психоаналитическая ситуация). Инсайт является продуктом синтезирующих и интегрирующих функций Я.

Возможны варианты проявления данного подхода, например при решении проблемной ситуации.

• *Как бы я поступил в предложенной ситуации как ученик?*

*Я – ученик.*

• *Как бы поступил в предложенной ситуации мой учитель?*

*Мой учитель.*

• *Как об этом рассказывают учитель-практики?*

*Чужой опыт.*

В данном случае источником знания является свой и чужой жизненный опыт, т. е. практика.

В дальнейшем, обсуждая проблемную ситуацию, студенты осознанно проектируют применение знаний на практике:

• *Как с помощью данной теории я буду воспитывать и учить моих учеников?*

*Я – учитель.*

• *Каковы должны быть мои ученики?*

*Результат и эффективность моей работы.*

Такой подход способствует приближению теории к практике, вызывает интерес у студентов и способствует аккумуляции опыта, дает полную свободу воображению. Тем самым можно стимулировать оригинальные и глубокие мысли.

Одно мгновение «инсайта» может иметь куда большее значение для развития мышления, чем сорок пять минут урока или два часа лекции. Целое и его части составляют единую «органическую целостность» – «систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть» (К. Лоренц). Например, элементы органически целостного (многомерного, полифонического) подхода просматриваются в педагогической системе учителя-словесника Е. Н. Ильина, для которого художественная деталь – это не опорный сигнал, не часть целого, а концентрированная поэтическая сущность, «несущая в себе пафос и атрибуцию целого». «Самое меньшее, – замечает педагог, – претендует на самое большее, а целое, когда приблизишься к нему и освоишь его, «вдруг» оказывается конкретнее части...»

Таким образом, интеграция – это сложный структурный процесс, требующий: научения студентов рассматривать любые явления с разных точек зрения; развития умения применять знания из различных областей в решении конкретной педагогической задачи; формирования у студентов способности самостоятельно проводить исследования.

Интеграция – это процесс взаимопроникновения, уплотнения теоретического знания и практической деятельности, дающий новый качественный результат, новое системное и целостное образование. Это процесс, результатом которого является не просто сумма механически приложенных друг к другу теории и практики, а взаимосвязанная их система, способная к динамическим перестройкам.

Интеграция педагогической теории и практики является одним из важнейших условий эффективной профессионально-педагогической подготовки специалистов для образовательных учреждений.

При наличии сложной, постоянно меняющейся реальности невозможно разработать универсальные и вечные теории. Только постоянный диалог между педагогической практикой и теоретической подготовкой на аудиторных занятиях может обеспечить студентам качественное образование.

#### Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Мой профсоюз. – 2002. – №4. – С. 3–7.
2. *Берулава М. Н.* Интеграционные процессы в образовании // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1994. – С. 3–9.
3. *Егорычев А. М.* Теоретические основания интеграции этнокультурных традиций в системе образования России. – Новосибирск: СОРАН, 2006. – 315 с.
4. *Нюдюрмагомедов А. Н.* Интеграционные процессы в педагогическом образовании: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 365 с.
5. *Турченко В. Н.* Фундаментальные основы современного социологического знания. – Барнаул; Новосибирск: «АзБука», 2004. – 496 с.
6. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-7933.html>.

## МИФЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

*А. Кухтов*

*Научный руководитель: Н. В. Лебедева*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Современная педагогика основана в значительной степени на мифах, упоминание о которых мы можем увидеть на страницах педагогических газет и журналов.

Первый миф связан с той ролью, которую играет в современном мире техника. Техника заняла в жизни людей то место, которое прежде занимала религия. Это значит, что если прежде главным вопросом было «Зачем?», то теперь главный вопрос «Как?». Чем дальше, тем меньше нас интересуют цели и тем больше интересуют методы решения многочисленных частных задач; для чего их нужно решать, мы не задумываемся.

Прежде считалось, что главная цель образования – облагородить личность и приобщить ее к духовному наследию предков. Теперь на образование смотрят с точки зрения общества как на отрасль промышленности, продукция которой – квалифицированная рабочая сила, а с точки зрения отдельного человека или семьи – как на способ вложения капитала, который должен в будущем приносить доход. Сейчас принято считать, что все главные проблемы образования, кроме экономических, – это проблемы методов и технических средств обучения: если разработать хорошую методику и дать учителю подробные указания, как ею пользоваться, то хорошие результаты гарантированы. Это очень характерно для нашей эпохи – эпо-

хи, когда, сфера материального производства подавляет все другие сферы человеческой жизни и считается для них образцом: раз в материальном производстве высокая эффективность достигается благодаря механизации и стандартизации, то и образование стремятся как можно больше стандартизировать и механизировать. Что же касается последствий распространения этого мифа, то они очевидны: это примитивизация и обесчеловечение образования. Когда ученика рассматривают как болванку, из которой надо выточить стандартную деталь, все отклонения от стандартов выбраковываются; а это означает подавление индивидуальных особенностей, подавление любознательности, таланта, вообще всего живого. Конечно, любые методические и технические усовершенствования при разумном использовании могут приносить пользу, но только в качестве вспомогательного средства и только в руках квалифицированного преподавателя, свободно владеющего предметом и знающего индивидуальные особенности своих учеников.

Такие журналы, как «Педагогика», «Народное образование», в качестве мифа, также связанного с утратой целей образования, называют миф об особой культуре подростков, равноправной с культурой взрослых. Если цель образования – не приобщение к духовному наследию человечества, а всего лишь сообщение информации и выработка полезных навыков, то образование становится просто одним из видов услуг. Сейчас так прямо и говорят, что школа оказывает «образовательные услуги». Ребенок в нравственном и культурном отношении оказывается предоставленным самому себе. Теперь считается, что это вполне нормально, даже хорошо: ведь если взрослые навязывают ребенку свои взгляды и вкусы, они совершают насилие над его личностью.

Третий миф – не специально педагогический, но он сильно влияет на образование. Это миф о всемогуществе денег. Сейчас многие думают, что если бы можно было тратить на образование сколько угодно, то все проблемы решились бы сами собой, при нынешней же бедности любые усилия улучшить качество образования будут бесполезны. Разумеется, нельзя утверждать, что материальная сторона не имеет значения для образования, но все же не экономические проблемы главные для образования: это верно и для богатых стран, и для бедных.

В педагогической прессе можно прочитать миф о золотом веке образования: представление, что на Западе, и прежде всего в США, золотой век наступил как раз в наше время. Для России вообще характерны колебания маятника от анафемы до самого неумеренного восхваления всего западного, а теперь все американское считается достойным восхищения и подражания, в том числе и в области образования. Между тем образование сейчас на Западе в упадке, и дальше всего упадок зашел именно в США. Слепое подражание американским образцам приведет к тому, что худшие черты американской системы образования будут соединены с худшими чертами нашей, и все, что осталось еще у нас хорошего, будет окончательно утрачено.

Следующий миф звучит как миф о благодетельном рынке, который расставит все по местам и положит конец спорам, какое образование хорошее и какое – плохое. Если на ваши «образовательные услуги» большой спрос, если ваших выпускников берут нарасхват – значит, вы даете хорошее образование; а если ваши услуги и ваших выпускников никто не хочет покупать – значит, ваше учебное заведение никуда не годится. Образование так же не может и не должно регулироваться рынком, как не могут и не должны регулироваться им религия, нравственность и искусство. Это следует хотя бы уже из того, что от состояния образования существенно зависит нравственное состояние общества; если последовательно держаться мнения, что образование должно подчиняться законам рынка, мы неизбежно придем к такому заключению: нравственно все, что приносит доход. Есть и другие факторы, делающие спрос весьма ненадежным критерием качества. Например, по современным американским стандартам, постепенно завоевывающим и другие страны, главное требование родителей к педагогу состоит в том, чтобы ребенок «не огорчился», а вовсе не в том, чтобы он получил образование.

Таким образом, можно сделать вывод, что, не осознав сам факт мифологичности современного педагогического мышления, невозможно вывести образование из тупика, в который оно зашло в XX в.

## **ПРИМЕНЕНИЕ БАЛЛОВО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕНИЮ**

*Н. А. Лазарев*

*Кемеровский государственный университет*

Классный руководитель является центральной фигурой при становлении личности каждого ребенка. Главная цель деятельности классного руководителя – создание условий для саморазвития и самореализации обучающегося, его успешной социализации в обществе. В стратегии развития образования это рассматривается как комплекс компетенций. Также предъявляются требования к формированию новых качеств личности: жизненная активность, высокая степень самостоятельности и личной ответственности за результаты деятельности, способность реализовывать поставленные планы, быть готовым преодолевать трудности и проблемы.

Сегодня меняются цели и задачи обучения и, соответственно, меняются образовательные стандарты, учебные планы, идет процесс дифференциации образовательного пространства по профилям и уровням обучения. Для лучшей социализации учащихся необходимо применять целый ряд педагогических средств, среди которых особое место занимают контроль и оценивание как необходимая составная часть учебно-воспитательного процесса школы.

Одним из новых и эффективных средств контроля и оценки развития личности является баллово-рейтинговая система (БРС), при помощи

которой классный руководитель отслеживает траекторию развития личности каждого учащегося.

Строение модулей БРС должно быть направлено не только на качественную успеваемость учащегося, но и на участие ребенка в жизни класса и школы и их родителей, так как необходимо дать возможность реализации творческих способностей учащихся.

БРС позволяет наблюдать и корректировать совместно с родителями успехи или неудачи ребенка. Классному руководителю необходимо сделать так, чтобы дети сами были заинтересованы в контроле родителей.

БРС должна включать два компонента:

Родительский:

- посещение родительских собраний;
- активность в родительском комитете;
- участие или организация мероприятий разного уровня;
- наличие подписи в дневнике ребенка.

Ученический:

- качество обучения;
- посещаемость занятий;
- ведение дневника;
- наличие или отсутствие замечаний;
- участие или организация мероприятий разного уровня;
- качество выполнения должностных обязанностей в самоуправлении класса;
- участие в конференции, выступление с докладом.

Рейтинговая система оценки знаний позволяет:

- осознавать необходимость систематической и ритмичной работы по усвоению учебного материала на основании знания своей текущей рейтинговой оценки;
- четко понимать систему формирования итоговой оценки;
- своевременно оценить состояние своей деятельности по изучению предмета;
- углубленно осваивать изучаемый материал, непрерывно повышая свой рейтинг в течение четверти;
- вносить в течение четверти коррективы по организации текущей самостоятельной работы.

Педагогам рейтинговая система помогает:

- рационально планировать учебный и воспитательный процесс и стимулировать работу учащихся;
- своевременно вносить коррективы в организацию учебно-воспитательного процесса по результатам текущего контроля;
- точно и объективно определять итоговую оценку по дисциплине с учетом текущей успеваемости;

Рейтинговая система оптимально способствует усилению мотивации к учебной деятельности, показывает динамику успехов и неудач в процессе обучения.

Внесение духа соревнования и соперничества, изначально заложенного в человеческой природе, находит выход в добровольной форме, которая не вызывает негативной отталкивающей и, самое главное, болезненной стрессовой реакции. Развитие элементов творчества, самоанализа, включение интеллектуальных резервов личности, обусловленных повышенной мотивацией учащихся, подготавливают почву для постепенного стирания жёстких дистанционных границ между преподавателем и учащимся.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ**

***Н. В. Лебедева***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Психологическое здоровье является как инструментальной, так и терминальной ценностью для каждого человека. От количества и качества здоровья зависит не только реализация жизненных планов, становление человека как личности и индивидуальности, но и сама его жизнь. Этим объясняется непреходящая актуальность проблем здоровья и факторов, его определяющих, для научного знания вообще и психологии в частности.

В настоящее время особое внимание уделяется психологическому здоровью человека. Исследованию этой проблемы посвящены работы многих ученых. Изучаются самые разные ее аспекты, а именно: содержание и структура феномена «психологическое здоровье» (И. В. Дубровина, А. В. Лосев, А. Маслоу, А. В. Петровский, А. М. Прихожан, В. И. Слободчиков, В. Франкл, М. Г. Ярошевский и др.); критерии оценки психологического здоровья и методы его диагностики (В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов, Г. С. Никифоров, О. С. Васильева и др.); нарушения психологического здоровья (К. Гольдштайн, Е. М. Черепанова, З. Фрейд и др.); условия и пути формирования и коррекции психологического здоровья на протяжении жизни человека (Г. С. Никифоров, И. Г. Малкина-Пых, Л. Д. Демина, И. А. Ральникова и др.); изучение уровня знаний студентов по проблеме здоровья, и в том числе психологического (А. В. Белоконов, Г. Василевская, Ю. М. Политова, Ю. И. Ротанева, Г. С. Совенко, Л. Г. Шаталина и др.) [3].

Психологическое здоровье рассматривается как «динамическая совокупность психических свойств индивида, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи». Психологическое здоровье отражает особенности генезиса и психического развития, требующего гармонии не только между организмом и средой, но и между различными составляющими его личности – рациональным и эмоциональным, психическим и телесным, разумом и интуицией и т. п. [4].

Критериями психологического здоровья являются: хорошо развитая рефлексия, стрессоустойчивость, умение находить собственные ресурсы в трудной ситуации (И. В. Дубровина), полнота эмоциональных и поведенческих проявлений личности (В. С. Хомик), опора на собственную внутреннюю сущность (А. Е. Созонов, Ф. Перлз), самопринятие и умение справляться со своими эмоциональными трудностями без ущерба для окружающих, «самообъективность» как четкое представление о своих сильных и слабых сторонах, наличие системы ценностей, содержащих главную цель и придающей смысл всему, что делает человек (Г. Олпорт). Важным критерием психологического здоровья являются характер и динамика основных процессов, определяющих душевную жизнь индивида (Л. М. Аболин), в частности, изменение ее свойств и особенностей на разных возрастных этапах (К. А. Абульханова, Б. С. Братусь, С. Л. Рубинштейн, Э. Эриксон) [1].

Вместе с тем одной из актуальных остается проблема взаимосвязи разнообразных неблагоприятных факторов и психологического здоровья. Одним из таких факторов является стресс. Проблема стресса в том или ином аспекте затрагивается в работах многих отечественных и зарубежных исследователей (А. Я. Кибанова, В. Н. Лавриненко, Н. Д. Левитов, А. Леонова, Н. С. Пряжников, В. П. Ратников, Л. Д. Столяренко, Ю. В. Щербатых, Ф. Т. Готвальд, В. Ховальд, З. Фрейд и др.). Но наиболее значительный вклад внес в разработку данной проблемы канадский физиолог Г. Селье [6].

В настоящее время ученые различают эустресс (положительный стресс, который сочетается с желательным эффектом и мобилизует организм) и дистресс (отрицательный стресс с нежелательным вредоносным эффектом). При эустрессе происходит активизация познавательных процессов и процессов самосознания, осмысления действительности, памяти.

Основная индивидуальная характеристика содержания стресса – адаптация (стрессоустойчивость). Наиболее полное определение стрессоустойчивости дает П. Б. Зильберман (1974): стрессоустойчивость – «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [6].

Студенческая среда первокурсников переполнена стрессогенными факторами, такими как социальная адаптация, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде, ситуации экзаменов. Сильная ориентация на переживание настоящего, высокая мотивация достижений вытесняют из сознания студента возможные опасения, связанные с последствиями длительного стресса. Студенческий возраст характеризуется многообразием эмоциональных переживаний, что отражается в стиле жизни, исключая заботу о собственном здоровье. В этом возрасте ог-

раничены также способности к релаксации и отдыху в силу убеждений в неисчерпаемости собственных физических и психических ресурсов [2].

Целью психологической профилактики стресса в студенческой среде является формирование умений активного преодоления стресса, формулирования близких и далеких целей деятельности, повышения самоконтроля и регуляции собственной активности, способности к поддержанию необходимой дистанции по отношению к профессиональной среде.

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что среди множества факторов, определяющих разнообразные характеристики здоровья, большую роль играет психическая устойчивость к стрессовым ситуациям. Несомненно, студенческая среда относится к таким, в которых стрессогенные факторы присутствуют во всем многообразии. С другой стороны, именно в этот период формируется будущий профессионал, состояние психологического здоровья которого непосредственно влияет на успешность деятельности и стиль жизни в целом [5].

Формирование стрессоустойчивости является залогом психологического здоровья людей. Нарастающие нагрузки, в том числе психические, на нервную систему и психику современного человека приводят к формированию эмоционального напряжения, которое выступает одним из главных факторов развития различных заболеваний. Поэтому период обучения студентов становится временем, необходимым для принятия профилактических мер, направленных на повышение стрессоустойчивости.

#### Литература

1. *Ананьев В. А.* Введение в психологию здоровья. – СПб., 1998. – 148 с.
2. *Ананьев В. А.* Основы психологии здоровья. – Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – М.: Речь, 2006. – 384 с.
3. *Баширева Т. В.* Общие критерии психического, психологического и социального здоровья // Мир психологии. – 2007. – №2(50). – С. 140–151.
4. *Дубровина И. В.* Психологические аспекты психического здоровья детей и школьников // Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – М., 1995. – С. 7–19.
5. *Никифоров Г. С.* Психология здоровья: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
6. *Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме. – М., 1987. – 68 с.

# ПЕДАГОГ КАК КЛЮЧЕВАЯ ФИГУРА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Т. А. Лезарева, Н. М. Михайлова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Сознательная активная позиция учителя по отношению к собственному здоровью является необходимым условием успешной реализации здоровьесберегающей деятельности в профессиональной сфере. Педагог, понимающий ценность здоровья, безусловно, будет учитывать его приоритет при организации образовательного процесса. Исходя из этого, целью деятельности экспериментальной площадки явилось выявление психолого-педагогических и психофизиологических особенностей учителя, способствующих повышению качества здоровья и образования как основных составляющих здоровьесберегающей среды гимназии, их формирование и развитие.

В ходе экспериментальной деятельности по разработанной программе была создана модель структуры здоровьесберегающей деятельности педагогов. Готовность к здоровьесберегающей деятельности (ЗСД) рассматривается нами как комплексная характеристика, включающая в себя соотношение объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние на процесс и результат педагогической деятельности.

Таким образом, в структуре готовности к ЗСД можно выделить три компонента:

1. Степень сформированности теоретических знаний по вопросам здоровья (теоретический). Данный компонент предполагает методологическую компетентность, основу здоровьесберегающей деятельности. Базовую часть составляют знания психолого-педагогического и медико-биологического аспектов.

2. Владение способами реализации теоретических знаний о здоровом образе жизни, а также методиками организации здоровьесберегающей деятельности в педагогической практике (практический).

3. Индивидуальная готовность к здоровьесберегающей деятельности (личностный). Компонент представлен совокупностью индивидуально-типологических особенностей педагога, а также мотивацией на ЗОЖ и состоянием здоровья.

Проблема готовности педагога к здоровьесберегающей деятельности оценивалась согласно разработанной модели.

**Теоретический компонент** оценивался с помощью опросных листов.

*Когнитивный критерий:* высокий уровень – 59 % (полнота теоретических знаний о здоровьесбережении, ЗОЖ, организации ЗСД).

Мотивационно-волевой: 55 % (теоретические знания о способах формирования мотивации на здоровый образ жизни).

Инструментально-деятельностный: 36 % (теоретические знания о стратегиях здоровьесберегающего поведения).

Эмоциональный: 45 % (теоретические знания о способах регуляции психологического состояния организма).

Адаптивно-ресурсный: 45 % (теоретические знания о функциональных резервах организма, регуляторных механизмах; знание способов психофизиологической регуляции состояния организма).

Таким образом, степень реализации теоретического компонента ЗСД является более чем средней.

**Практический компонент.** Изучение проводилось в трех направлениях: самооценка, оценка администрации и оценка со стороны обучающихся.

Когнитивный критерий (умение формирования системы знаний о ЗОЖ) – реализация аналитической (100 %), конструктивной (96 %) и рефлексивно-оценочной компетенций (91 %).

Мотивационно-волевой (умение формирования мотивации на ЗОЖ) – реализация организационно-исполнительской (82 %) и профилактико-коррекционной компетенций (91 %).

Инструментально-деятельностный (владение стратегиями здоровьесберегающего поведения, способами организации и практическими навыками ЗОЖ) – реализация организационно-исполнительской компетенции (91 %).

Эмоциональный (владение способами регуляции психологического состояния, оптимизации эмоционального самочувствия) – реализация профилактико-коррекционной компетенции (91 %).

Адаптивно-ресурсный (владение способами регуляции психофизиологического состояния и адаптивных способностей организма) – реализация аналитической (100 %) и профилактико-коррекционной компетенций (91%).

Однако несмотря на высокие баллы сформированности практического компонента здоровьесберегающей деятельности, необходимо отметить, что 80 % педагогов считают приоритетным направлением данной деятельности прежде всего сохранение здоровья учащихся, а не всех субъектов образовательного процесса. Педагоги считают наименее сформированным показателем владение стратегиями здоровьесберегающего поведения – постоянно применяют их лишь 29 % учителей гимназии. По мнению обучающихся, аналитической компетенцией владеют 61 % педагогов; конструктивной – 100 %; организационно-исполнительской – 27 %; профилактико-коррекционной – 50 %; рефлексивно-оценочной – 42 %.

По экспертной оценке администрации аналитической компетенцией в вопросах ЗОЖ владеют 53 %, конструктивной – 53 %; организационно-исполнительской – 36 %; профилактико-коррекционной – 38 %; рефлексивно-оценочной – 33 %.

Представленные результаты показывают степень сформированности теоретических и практических знаний педагогов, которые, однако, реализуются только в условиях личностной готовности к здоровьесберегающей деятельности, при условии осознания своего здоровья как базовой социальной и профессиональной ценности. Поэтому необходимым условием реализации оздоровительной деятельности, наряду с мотивацией, является использование внутренних ресурсов: индивидуального здоровья учителя, работоспособности, уровня психоэмоционального состояния и функциональных возможностей.

Когнитивный критерий (уровень сформированности когнитивных показателей личности):

- ✓ исследование специализации полушарий;
- ✓ определение каналов восприятия.

Мотивационно-волевой критерий (уровень сформированности мотивации на ЗОЖ):

- ✓ исследование мотивации на ЗОЖ.

Инструментально-деятельностный (наличие личного плана укрепления здоровья, здоровьесберегающее поведение):

- ✓ состояние здоровья, в т.ч. заболеваемость;
- ✓ анализ образа жизни педагогов.

Эмоциональный (степень психологического благополучия, уровень эмоционального комфорта):

- ✓ оценка уровня агрессивности;
- ✓ определение личностной тревожности;
- ✓ исследование эмпатических способностей;
- ✓ уровень социальной комфортности.

Адаптивно-ресурсный (степень напряжения функциональных резервов организма, уровень стрессоустойчивости):

- ✓ анализ биологического возраста;
- ✓ определение выраженности фаз и симптомов профессионального выгорания;
- ✓ оценка темперамента;
- ✓ исследование основных свойств нервной системы – силы, уравновешенности, подвижности нервных процессов.

В ходе проведенного исследования выявлено, что все изученные составляющие личностного компонента готовности педагогов к оздоровительной деятельности способствуют формированию индивидуальных способов, подходов, стратегий к созданию адаптивно-развивающей (здоровьесберегающей) среды образовательного учреждения.

Глубокое изучение личности педагога как активного субъекта позволило определить типологию педагогов. Каждый из типов имеет свои способы, механизмы и каналы передачи воспитательных воздействий, в том числе в условиях реализации здоровьесберегающей деятельности.

Так, нами выделяются:

- учитель-предметник (32%);

- учитель-менеджер (8%);
- учитель-коммуникатор (24%);
- учитель-интеллигент (36%).

Поскольку оздоровительная деятельность педагога выражается во взаимодополняющих друг друга направлениях – профессиональном и личностном, целесообразно заключить, что индивидуально-типологические, эмоциональные, ресурсные свойства личности учителя являются базисными для формирования профессионально значимых качеств. Интеграция личностной и профессиональной направленности деятельности учителя дает возможность определить модель идеального учителя с позиций здоровьесберегающей педагогики. Личностные качества педагога-предметника дают основу для формирования предметной, методической компетентности, готовности к инновациям; педагога-коммуникатора – психологической компетентности, педагога-менеджера – педагогической компетентности, педагога-интеллигента – методической компетентности, готовности к инновациям, общекультурной и эмоционально-нравственной компетентности.

Данная модель является универсальной и предполагает всестороннее развитие личностных и профессионально значимых качеств. Таким образом, реализация модели включает комплекс взаимосвязанных компонентов, способствующих совершенствованию адаптивно-развивающей среды в образовательном учреждении.

## **СТАНДАРТЫ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

*Ж. С. Максимова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Сегодня в СМИ широко обсуждается Концепция образовательных стандартов второго поколения. Познакомившись со многими публикациями в прессе и проектом стандартов второго поколения в Интернете, мы попытались разобраться в причинах, по которым Государственная дума не может принять стандарты, несмотря на огромный труд разработчиков.

1. Стандарты должны быть краткими, ясными и общепонятными для всех участников: учителей, родителей, школьников, общественности. Например, Концепция Стандарта земель ФРГ составляет 21 страницу. В сравнении с этим пакет документов, собранных под грифом «Стандарт второго поколения» на соответствующем сайте, представляет собой массив текстов объёмом в тысячи страниц. Разобраться в нём, понять логику построения, внедрения и функционирования сложно даже специалисту высокого уровня.

2. Основная идея новой Концепции стандарта — идея равновесия интересов личности, общества и государства в образовании. Согласно этой Концепции источниками стандартов должны быть интересы родителей,

учителей, государства, промышленности, работодателей и т.п., определяемые эмпирическим исследованием. Однако ни личность, ни общество, ни государство не позиционированы в образовании в качестве субъектов с чёткими и ясно выраженными интересами. Проведённые ВШЭ (Высшая школа экономики) социологические исследования ожиданий современного российского общества от школы показали: ситуация с российским образованием, увиденная глазами его основных субъектов, настолько противоречива, зыбка и неоднородна, что невозможно свести эту ситуацию в одну целостную картину и сформулировать какую-то общую тенденцию.

В современном мире есть смысл с самого начала исходить из того, что никакого консенсуса или равновесия интересов различных общественных групп не существует. Поэтому современное образование должно основываться на совокупности базовых общечеловеческих ценностей и давать возможность различным конкретным общественным группам реализовывать конкретные интересы в образовании в условиях вариативности. Это достигается благодаря тому, что при фиксации в стандартах базовых целей, обязательных для всех, школам даётся возможность разрабатывать свои программы и профилизацию.

3. В Концепции стандартов второго поколения перед образованием ставятся цели воспитания гражданского самосознания, готовности к нравственному самоопределению, развития личности и т.п. Вопрос в том, должны ли подобного рода цели регулироваться стандартом, ведь достижение этих целей нельзя однозначно диагностировать. Таким образом, значительный недостаток концепции стандартов второго поколения — то, что в сферу действия стандартов попадают все задачи школы, нет дифференциации по инструментам. Тем самым стандарт перестаёт быть стандартом. Стандарты же вводились и вводятся для решения иных задач и достижения иных, более узких, специальных целей, а именно, прежде всего, повышения качества предметного обучения. Стандарты образования, как они понимаются в международном контексте, направлены именно на этот узкий, но крайне важный аспект школьного обучения. Например, в США они стали усиленно вводиться после того, как национальное тестирование показало снижение общего уровня обученности школьников по основным предметам. Базовые общечеловеческие гуманистические ценности, которые лежат в основе современного образования, фиксируются в конституциях стран, законах об образовании, вводных статьях к концепциям стандартов и т.п. документах.

4. Особое значение в дискуссии о стандартах образования в международном контексте уделяется вопросу определения минимального стандарта (нижней планки), которого должны достигать 90% учащихся. Минимальный стандарт, достаточно высокий, но реальный, должен основываться на данных эмпирических исследований, полученных на репрезентативной выборке, и сочетаться с системой индивидуальной поддержки слабых учащихся. На чём основаны данные наших стандартов? Вопрос остаётся без ответа. Если использовать данные международных исследований, то

низкие результаты в ЕГЭ, например по математике, у большого числа учащихся, могут быть обусловлены в том числе и завышенными требованиями, принципом обучения на высоком уровне сложности. Можно с большой вероятностью спрогнозировать, что при завышенном стандарте будет происходить сильная поляризация учащихся – выделение маленькой группы весьма успешных (10–15%) и большого числа учащихся, которые не учатся, потому что ничего не понимают. Для них обучение происходит слишком быстро, и они с определённого момента перестают учиться совсем. Что касается «одарённых» и успешных учеников, то они будут участвовать в олимпиадах и конкурсах, заниматься в системе дополнительного образования. Например, в Финляндии и Швеции для одарённых детей предусмотрена особая графа оценки – «экстраординарные достижения». В стандартах этих стран формулируется минимальный стандарт, так же как отдельные требования к детям, нуждающимся в специальной поддержке, детям-мигрантам и т. п., для которых предусмотрена возможность индивидуальных учебных планов.

5. В Концепции стандартов второго поколения есть отдельный документ под названием «Технологии, обеспечивающие результат». Это крайне важный момент, так как он нормативно регламентирует деятельность школы на уровне процессов. В случае принятия стандартов школы будут обязаны реализовывать эти технологии в реальной практике, а органы управления — следить за тем, чтобы школы работали в соответствии с теми принципами и методами, которые описаны в данном документе.

Какие технологии действительно обеспечивают результат? На этот вопрос могут дать ответ только длительные эмпирические исследования. К сожалению, такие исследования в нашей стране не проводились. На основе многолетних исследований, проводившихся в разных странах, и полученных в результате их данных, учёные пришли к выводу, что создать технологии, обеспечивающие результат во всех случаях, невозможно. В результате оказалось, что быть успешными и эффективными можно по-разному, применяя разные методы и стратегии обучения. Однако некоторые факторы при этом общие для большинства эффективных школ. Они выявлены, описаны и составляют основу для анализа и совершенствования обучения в отдельных школах. Документ «Технологии, обеспечивающие результат», делая определённые формы и методы обучения обязательными, практически упраздняет и без того ограниченную свободу учителя. Для творческого педагогического поиска, продуктивного вклада и инициативы в этих условиях тотальной регламентации просто не остаётся никакого места. В нашей стране отсутствие независимой экспертизы и господство по сути одной научной школы привели к тому, что критическая дистанция к советским теориям обучения практически отсутствует у большинства авторитетных отечественных исследователей. В результате мы не знаем, почему основные системы развивающего обучения не работают в массовой практике. Мы не знаем также, при каких условиях, какие элементы этих теорий и подходов могут успешно использоваться для достижения тех или иных

целей, а при каких условиях и для каких целей они не пригодны. Тем не менее авторы Концепции стандартов второго поколения не видят иного пути развития образования, как усиление внедрения этих концепций в практику массовой школы, о чём говорится в сопроводительных документах. Из базового принципа «технологии, обеспечивающей результат», вытекает, что если спроектированный результат не достигается какой-то школой или учителем, то виновата будет именно школа и учитель, не соблюдающий технологию, но не сама технология, которая изначально мыслится как правильная. На деле это приведёт к огромному росту отчётности и бумагооборота, так как соблюсти эти технологии в реальной практике невозможно. Кто и как будет проверять или менять саму технологию, если недостижение запроецированного результата согласно теории свидетельствует лишь о некорректном её применении? Такой инстанции и метода в данном подходе принципиально не предполагается. Система не предполагает никакого механизма обратной связи, возможного пересмотра коррекции программ. Следовательно, необходимо более чётко определить статус сопроводительных документов и отказаться от идеи «технологий, обеспечивающих результат». Соответствующим документам можно придать рекомендательный характер. Было бы желательно прояснить проблему рамок автономии школ и включить в Концепцию стандартов принцип вариативности форм и методов обучения.

#### Литература

1. Загвоздкин В. И. // Народное образование. – 2009. – № 7. – С. 12–17.
2. Стандарты второго поколения [Электронный ресурс] // <http://www.standart.ru> (дата обращения 10.02.2010).

## **К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ**

***Ж. С. Максимова***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Б. М. Тепловым обосновано положение, что при любом типе высшей нервной деятельности возможно развитие необходимые свойства личности (нейродинамические особенности, влияющие на темп, объем, прочность усваиваемой информации, а также на устойчивость к неблагоприятным состояниям, возникающим в процессе учения). Дело в том, что у человека с одним типом высшей нервной деятельности это развитие будет протекать быстрее и легче, а у человека с другим типом высшей нервной деятельности – сложнее и дольше. Поэтому конкретные способы развития определенных личностных свойств зависят от черт типа высшей нервной деятельности. В этой связи Б. М. Теплов отмечал, что «черты типа – важное условие, с которым надо считаться при индивидуальном подходе к воспитанию, обучению, к формированию характера и к всестороннему развитию умственных и физических способностей» [1, с. 142]. В настоящее

время не подлежит сомнению факт, что типологические особенности проявлений свойств нервной системы, образующие тип высшей нервной деятельности, являются задатками к развитию способностей.

Наиболее основательно, на наш взгляд, вопрос о роли задатков в развитии способностей раскрыл В. Д. Шадриков, который отмечает, что способности как свойства функциональных систем, имеющих индивидуальную меру выраженности, представляют собой системные качества, в которых проявляются свойства элементов, их составляющих. Поскольку задатки выступают свойствами компонентов функциональных систем, реализующих ту или иную способность, они вместе со средой управляют процессом развития способностей. Необходимо учитывать, что в ходе онтогенеза происходит смена преобладающих детерминант развития, неравномерность и гетерохронность которого обуславливает изменение связей между различными функциональными системами, а также компонентами этих систем. При этом на разных возрастных этапах человек попадает в различные условия социальной среды (например, дошкольное, школьное, вузовское и послевузовское обучение), которые, очевидно, содержат неодинаковые требования к его психологическим (в частности, когнитивным) характеристикам, находящимся, в свою очередь, в непрерывном процессе онтогенетического развития. Все это, по-видимому, должно обуславливать возрастные изменения влияния типологических особенностей проявлений свойств нервной системы на умственное развитие.

О возрастных предпосылках в формировании и развитии умственных способностей говорил Н. С. Лейтес, утверждая, что в различные возрастные периоды существуют свои достоинства, благоприятствующие умственному развитию [2]. Одним из таких возрастных свойств, влияющих на умственное развитие, Н. С. Лейтес считал возрастную слабость нервной системы. Исследования, проведенные в научной школе Б. М. Теплова – В. Д. Небылицына, экспериментально показали, что слабая нервная система обладает более низким абсолютным порогом, в силу чего «стимуляция, падающая на нее, имеет больший физиологический эффект, чем та же по своей физиологической интенсивности стимуляция, принимаемая сильной нервной системой» [3, с. 503]. Это предопределяет «большие дозы сенсорного притока», более интенсивную с физиологической точки зрения стимуляцию, получаемую лицами со слабой нервной системой [3, с. 79]. Поэтому возрастная слабость нервной системы, обеспечивающая большую впечатлительность, яркость восприятия, свойственная именно детскому возрасту, является фактором, способствующим умственному развитию. На более поздних этапах развития, по мнению Н. С. Лейтеса, в качестве возрастного фактора умственного развития на первый план выступает уже саморегуляция личности. Как следствие, возможно изменение роли слабости нервной системы в умственном развитии, а также усиление влияния других типологических особенностей проявлений свойств нервной системы, обуславливающих динамическую сторону психической активности и саморегуляции умственных процессов.

Вероятно, что смена возрастных предпосылок умственного развития сопряжена с различной ролью одних и тех же типологических свойств нервной системы в детерминации умственного развития на разных возрастных этапах.

При всей актуальности обозначенного вопроса следует признать, что в настоящее время уделяется незначительное внимание его изучению, а имеющиеся данные немногочисленны и фрагментарны. Практически отсутствуют систематические лонгитюдные исследования, позволяющие раскрыть динамику влияния типологических особенностей нервной системы на развитие умственных способностей в разные возрастные периоды, в разных образовательных средах (условиях).

Задачей нашего исследования явилось изучение динамики интеллекта у студентов, различающихся типологическими особенностями нервной системы. В исследовании на первом этапе были обследованы 118 студентов 17–18 лет. На втором этапе студенты второго курса 18–19 лет. Структура интеллекта изучалась с помощью теста Р. Амтхауэра в адаптации Л. А. Ясюковой.

В соответствии с показателем общего интеллекта все испытуемые были разделены на три группы: с высоким, средним и низким уровнями проявления интеллекта. В связи с отсутствием в отечественной психодиагностической практике общепризнанных критериев оценки уровней проявления интеллекта, нами использовался подход, описанный в работе Е. В. Сидоренко [4]. Группу студентов со средним уровнем интеллекта составили лица, чьи показатели были в границах  $X \pm 1/2$ . В полярные группы вошли студенты, чьи показатели интеллекта соответственно либо превышали, либо были ниже обозначенного диапазона.

Динамика интеллекта рассчитывалась по формуле О. Brodi [4]. Типологические особенности проявлений свойств нервной системы – сила нервной системы, подвижность возбуждения и торможения, уравновешенность по «внешнему» и «внутреннему» балансам – исследовались с применением произвольных двигательных методик, предложенных Е. П. Ильиным [5].

На первом этапе исследования было установлено, что студенты первого курса 17–18 лет с более высоким уровнем проявления интеллекта характеризуются более слабой нервной системой, низкой или средней подвижностью возбуждения, преобладанием торможения по «внутреннему» балансу. У лиц со средним уровнем интеллекта выявлена более слабая нервная система, низкая или средняя подвижность возбуждения, уравновешенность по «внутреннему» балансу. Студенты же с низким уровнем интеллекта характеризуются сравнительно большей силой нервной системы, высокой подвижностью возбуждения, преобладанием возбуждения по «внутреннему» балансу.

Таким образом, проведенное исследование показало, что проявления умственных способностей студентов 17–18 лет в определенной степени связаны с типологическими особенностями проявлений свойств нерв-

ной системы. Более высокий уровень умственных способностей выявлен у студентов, характеризующихся слабой нервной системой, низкой или средней подвижностью возбуждения и преобладанием торможения по «внутреннему» балансу. В возрасте 18–19 лет студенты со слабой нервной системой, низкой или средней подвижностью возбуждения и преобладанием торможения по «внутреннему» балансу характеризуются низкой положительной динамикой интеллекта. Напротив, студенты с сильной нервной системой, высокой подвижностью возбуждения и преобладанием возбуждения по «внешнему» и «внутреннему» балансам, имея в 17–18 лет сравнительно более низкие показатели умственных способностей, по истечении года демонстрируют более выраженную положительную динамику интеллекта.

Явление индивидуальной возрастной динамики умственного развития имеет принципиальное значение для педагогической практики. Очевидно, что при отсутствии внимания к данной проблеме есть опасность еще более замедлить умственное развитие тех, у кого позже наступает наиболее благоприятный период для его развития. Имея на ранних возрастных этапах низкую динамику умственного развития на фоне других сверстников, учащиеся, вероятнее всего, попадут в категорию низкоуспевающих, что может сформировать у них некое ложное самовосприятие, с одной стороны, а с другой – сформировать у окружающих установку на восприятие их как «слабых учеников». Все это может негативно отражаться на мотивации к учебной деятельности и в целом на умственном развитии.

#### Литература

1. Теплов Б. М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий. – М., 2004.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – Москва; Воронеж, 1997. – 280 с.
3. Небылицын В. Д. Проблемы психологии индивидуальности. – Москва; Воронеж, 2000.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2007. – 209 с.
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. – СПб., 2001. – 325 с.

### **К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ ПЕДАГОГА**

*Л. П. Михальцова, М. В. Яковлева*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В условиях активной модернизации российской образовательной системы предъявляются новые, повышенные требования к специалистам в области обучения, воспитания и развития.

Профессионализм педагога становится важнейшим условием реализации комплексных задач всестороннего развития личности подрастающего поколения – будущего России. Проблеме профессионализма педагога уделяли большое внимание такие ученые, как А. А. Деркач, В. Т. Кудряв-

цева, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. И. Мищенко, О. В. Москаленко, М. М. Поташник, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, М. И. Старов, Н. Ф. Талызина и др.

Несмотря на то, что проблема профессионализма педагога исследуется глубоко не один десяток лет, она до сих пор не утратила своей актуальности. И тому доказательством служат многочисленные страницы педагогической прессы, на которых эта тема обсуждается.

Согласно трактовке словаря по педагогике В. А. Мижерикова, профессионализм – это приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций, уровень мастерства и искусства в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполненных задач [1].

Понятие профессионализма многоаспектно. В современных психолого-педагогических исследованиях профессионализм педагога представлен в качестве интегральной характеристики деятельности, общения и личности (А. К. Маркова). Профессионализм также рассматривается через соотношение мотивационной и операциональной сфер человека труда. Например, Л. М. Митина отождествляет профессионализм с профессиональным развитием и определяет его как «рост, становление, интеграцию и реализацию в профессиональном труде личностных качеств и особенностей, профессиональных знаний и умений...» [2, с. 11].

А. Р. Фонарев предлагает следующую трактовку: «...профессионал – это человек, осознавший свое личностное предназначение, являющийся субъектом своего труда и владеющий деятельностью в целом, результаты труда которого превышают результат, заложенный в цели, осознавший свою ответственность за последствия реализации деятельности и обладающий свободой в создании средств ее выполнения» [3, с. 237]. Иными словами, профессионал характеризуется творчеством, свободой и ответственностью и, по мнению А. Р. Фонарева, профессионал определяется не принадлежностью к определенной профессии, а образом жизни, состоянием души [3].

Помимо теоретического анализа проблемы мы провели анкетирование студентов 2–3-х курсов факультета психологии и педагогики филиала Кемеровского государственного университета в г. Анжеро-Судженске. В анкетировании приняли участие 45 человек. Респондентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

- Что такое профессионализм?
- Какие факторы влияют на становление профессионализма?
- Что является, на Ваш взгляд, определяющим в становлении профессионализма педагога: случай, талант или стремление к самореализации?

При ответе на первый вопрос мнения студентов разделились следующим образом: 13 человек (28,9 %) отметили, что профессионализм – это «отличное знание своего дела».

32 респондента, что составило 71,1 %, помимо «знаниевого» аспекта профессионализма, выделили так называемый практико-ориентированный компонент. По мнению этих студентов, профессионализм – это «мастерство, включающее знания, умения».

В качестве факторов, влияющих на становление профессионализма, 10 студентов (22,2 %) выделили макрофакторы, т.е. страну, государство, общество; 7 студентов (15,5 %) выделили мезофакторы: проживание в определенном регионе, тип поселения, этническую принадлежность и т. д.; 20 студентов (44,4 %) выделили микрофакторы: особенности малой профессиональной группы, гуманистическую направленность личности и т. д.; 8 респондентов (17,95 %) отметили, что только все перечисленные выше факторы в совокупности своей влияют на становление профессионализма.

Отвечая на вопрос «Что является определяющим в становлении профессионализма педагога: случай, талант или стремление к самореализации?» студенты более развернуто пытались отстоять свою точку зрения.

Ни один из респондентов не считает, что в становлении профессионализма основное место принадлежит случайным обстоятельствам. 25 человек, что составило 55,5 %, отметили, что способность к самореализации, самосовершенствованию и самоактуализации составляет основу профессионализма. Эти же студенты не менее важным в становлении профессионализма считают ассертивность, т.е. способность к уверенному поведению и самомониторинг.

Талант как основу в становлении профессионализма педагога выделили 11 человек (24,4 %), которые еще отметили развитые педагогические способности: дидактические, коммуникативные, перцептивные.

Девять студентов, что составило 20,1 %, определили, что в становлении профессионализма основное место принадлежит и таланту, и способности к самореализации.

Помимо анкетирования нами были проведены беседы со студентами. Беседа помогла нам уточнить мнение респондентов о проблеме профессионализма педагога.

Студенты, раскрывая понятие «профессионализм», в беседах отмечали, что это такая степень овладения профессиональной деятельностью, которая соответствует социальному заказу и объективным современным требованиям. Для становления профессионализма, по мнению студентов, необходимы определенные способности, соответствующая мотивация, готовность постоянно совершенствоваться.

Таким образом, анализируя проблему профессионализма педагога, следует отметить, что точки зрения и известных ученых, и студентов во многом совпадают: профессионализм соотносится с развитием личности педагога, критерии профессионализма меняются в зависимости от социального заказа общества.

#### Литература

1. Мижериков В.А. Словарь по педагогике / Под ред. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004.
2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1995. – 43 с.
3. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ПЕДАГОГА

*Ю. Ю. Моисеенко, Н. Кузьмич*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Педагогические журналы – это периодические издания по вопросам воспитания, обучения и образования. Первые педагогические журналы появились в начале XVIII в. В них обсуждались вопросы общего характера, в дальнейшем произошла дифференциация по отраслям педагогической науки, формам и ступеням образования, типам учебных заведений, возрастным категориям учащихся, учебным предметам, языкам.

В целом журналистика выполняет широкий круг обязанностей: по развитию культуры, образованности, обеспечению рекламной-справочной информацией, удовлетворению спроса на рекреацию и коммуникацию, формированию различных идеологий. Необходимо отметить, что задача журналиста состоит в выполнении каждой из этих функций, желательно наличие всех их в любом журналистском материале.

Е. П. Прохоров, исходя из различных конечных результатов журналистики, выделяет следующие группы ее функций: идеологическая, культурно-образовательная, рекреативная, непосредственно организаторская, рекламная-справочная и коммуникативная.

1) Исходная функция журналистики – *коммуникативная* (от лат. communication – «путь сообщения, форма связи»). Обязательным условием информационного взаимодействия является налаживание отношений с массовой аудиторией. Она заключается в том, что не только журналист старается контактировать с массовой аудиторией и социальными институтами, но и общество может поделиться информацией с прессой.

2) Во взаимоотношении с обществом проявляется стремление оказать влияние на устой общественного мнения, человеческое самосознание, идеалы, духовные и материальные ценности – это *идеологическая, или социально ориентирующая* (греч. idea «мысль, понятие» + logos «слово, учение») функция.

Формирование общественного сознания осуществляется за счет самоориентации людей и с помощью различных социальных институтов, считающих своей обязанностью всесторонне ориентировать по тем или иным вопросам. В основе идеологической функции СМИ лежит всесто-

ронняя ориентация общества, способствующая развитию и формированию массового сознания.

3) *Непосредственно организаторская* проявляется при выполнении чисто журналистских задач: проведение круглых столов в печатной периодике, телевизионные программы с привлечением массовой аудитории.

4) В прямой связи с идеологической функцией журналистики находится культурно-образовательная. Более того, идеологическая деятельность в некотором смысле составляет часть культурно-образовательной. Целью культурно-образовательной функции является обогащение внутреннего мира человека, поэтому каждый человек способен самостоятельно выбрать то направление культуры, которое его интересует на данный момент. Это обязывает журналиста быть всесторонне развитым в культурной сфере, чтобы удовлетворять круг интересов своей аудитории.

5) В свою очередь культурно-образовательная функция находит свое продолжение в рекламно-справочной. Рекламно-справочная функция информирует, консультирует потребителя по тем или иным вопросам.

6) *Рекреативная* (лат. *recreatio* – «восстановление») функция, отдых, восстановление человеком сил, затраченных в процессе трудовой деятельности). Цель рекреативной функции состоит в создании условий для отдыха, интересного проведения досуга, приятного заполнения свободного времени. Но рекреативная функция способна не только развлекать аудиторию, она также способствует развитию интеллекта и мыслительной деятельности.

Информация доступна лишь в том случае, когда все эти функции будут взаимодействовать друг с другом, предполагают органическое единство в соотношении и способах реализации всех функций.

В педагогических изданиях в основном реализуются непосредственно организаторская и культурно-образовательная функции, при этом в педагогической периодике можно встретить рекламные статьи, рубрики, посвященные досугу педагогов.

Досуг – это деятельность в свободное время вне сферы общественного и бытового труда.

Для изучения особенностей досуга педагогов мы провели опрос среди учителей Ижморской средней школы. В опросе участвовали 15 педагогов с разным стажем работы. Анализируя полученные ответы, можно сделать вывод о том, что у учителей досуг как отдых не существует. Отвечая на вопросы, они задумывались, отвечали не сразу и задавали встречный вопрос: «А существует ли вообще досуг у педагога?» У учителя досуг – это постоянное пополнение своих знаний, постоянное развитие, обращение к новинкам, изучение новых стандартов образования, совершенствование себя. Учителям в свое свободное время приходится заниматься подготовкой к занятиям, самообразованием, работать над составлением различного рода пособий, методичек. Идеальный досуг педагога, согласно полученным данным, – это путешествия, домашние дела, хобби и просто время, проведенное с семьей. Учителя довольно хорошо осведомлены о разных педаго-

гических журналах, но затруднились назвать те из них, в которых есть рубрики, касающиеся увлечений педагогов.

Таким образом, наш опрос показал, что педагоги знают и активно пользуются педагогической прессой, не рассматривая при этом педагогический журнал как средство и источник досуга.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЖУРНАЛИСТИКА КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ**

*Ю. Ю. Моисеенко, И. Семенова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В Концепции развития системы последипломного педагогического образования высвечивается ряд проблем. Молодой, новоиспеченный специалист, как правило, очень хорошо подкован теоретическими знаниями, но практическим мастерством владеет плохо.

В качестве предпосылок обеспечения личностно-профессионального роста педагога выступают встречи со значимыми в педагогике, психологии, методике людьми и помощь в осмыслении и преодолении профессиональных затруднений.

Огромную роль в становлении и росте личности педагога, его профессионализма играет администрация общеобразовательного учебного заведения, которая, отслеживая успехи и промахи учителя, должна умело прийти на помощь, предоставить возможность ознакомления с различными профессиональными периодическими изданиями.

Залогом успешного роста педагога будет систематическая, самостоятельная, заинтересованная работа с периодическими изданиями, где он может познакомиться с разработками, рекомендациями, где представляется бесценный опыт педагогов. Чем шире кругозор молодого учителя, чем серьёзнее он подкован, тем легче будет найти наиболее удачный метод, форму подачи материала, тем больше будет спектр его мастерства.

Также важно отметить работу методических объединений, которые в начале каждого учебного года вниманию педагогов предлагают перечень возможных тем для самообразования, непосредственно связанных с методической темой школы. Каждое методическое объединение готовит список литературы, делает обзор предметных газет и журналов – это помогает учителю сориентироваться в потоке педагогической информации, подобрать материал для работы над своей темой.

На сегодняшний момент существует огромное количество педагогических журналов. Работать с ними даже начинающему педагогу довольно просто, так как они объединены определенной тематикой:

1. Периодические издания общепедагогической тематики («Народное образование», «Образование в современной школе», «Педагогика», «Учитель», «Образование в современной школе» и т.д.).

2. Периодические издания управленческой тематики («Вестник образования», «Директор школы», «Завуч», «Вопросы образования», «Методист», Национальный проект «Образование», «Управление образованием»).

3. Периодические издания по начальному профессиональному образованию («Среднее профессиональное образование», «Специалист», «Инновации в профессиональной школе»).

4. Периодические издания по воспитанию и дополнительному образованию («Воспитание школьников», «Внешкольник», «Детский досуг», «Деятельность классного руководителя», «Классный руководитель», «Дополнительное образование и воспитание»).

5. Периодические издания для учителей-предметников («Английский язык в школе», «Биология», «Изобразительное искусство в школе», «Право в школе», «Спорт в школе», «Учитель музыки», «Уроки литературы»).

6. Периодические издания по дошкольному и начальному образованию («Воспитание дошкольников», «Детский сад от А до Я», «Дошкольная педагогика», «Музыкальный руководитель», «Начальная школа» (газета и журнал), «Начальное образование», «Дошкольное образование»).

7. Периодические издания по психологии, социальной и специальной педагогике («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», «Здоровье детей», «Социальная педагогика», «Коррекционная педагогика», «Логопед в детском саду», «Специальная психология»).

Помимо тематического подразделения, в самих журналах существуют специальные рубрики. Рассмотрим на примере некоторых журналов.

**«Новости школы»** – новости школьного образования, касающиеся вопросов финансирования школ, кадров в школе, повышения квалификации, ЕГЭ; интервью политиков в области общего образования; информация о новинках в учебных материалах, общероссийских конкурсах и олимпиадах.

**«Учительский журнал»** – методики обучения от традиционных до новейших. Рассматриваются проблемы внедрения информационно-коммуникативных технологий в различные предметные области, психологическое сопровождение школьной жизни. Помогает в разработке планов уроков.

**«Школьное образование»** – факты и новшества в школьном образовании России и за рубежом. Освещаются вопросы оплаты труда учителя, качества образования, квалификации, новшества, вводимые и планируемые к вводу Минобрнауки РФ, методические разработки и нормативная документация.

Разнообразие рубрик и тематик поможет найти интересующую информацию быстро и без особого затруднения. Содержание любого периодического издания позволит повысить уровень профессиональной грамотности педагогов. В журналах отражены актуальные темы, даны советы, указания, приведены примеры, статистика, методический материал, реко-

мендации, таблицы, памятки – все, что требуется для работы начинающему педагогу. О важности периодической печати в жизни педагога говорит тот факт, что журналы существуют с XVIII в. и до сих пор являются ценным методическим материалом. На свете нет ни одного учителя, который ни разу не держал в руках периодическое издание, так как педагог – это постоянно развивающаяся личность. Таким образом, чтение педагогических журналов – необходимое постоянное слагаемое жизни культурного, просвещенного человека.

## **МЕСТО РЕКЛАМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЕ**

*Ю. Ю. Моисеенко, А. Сорокина*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Реклама в современном мире – это одно из важнейших социальных явлений, оказывающих огромное влияние на общество. Реклама формирует новые стереотипы, ценностные ориентации, менталитет, влияет на поведение как отдельных индивидов, так и поколения в целом. Реклама является одним из важнейших видов коммуникативной деятельности, посредством которой производитель или продавец передаёт информацию, убеждающую потенциального потребителя в целесообразности приобретения товара.

Реклама (происходит от латинского глагола «*reclamo*» – кричать, выкрикивать) – это любая платная форма неличного представления и продвижения идей, товаров и услуг с помощью средств массовой информации, оплаченная конкретным спонсором. В ряде словарей и справочников реклама истолковывается как привлечение внимания потенциальных потребителей к продукции (товару, услуге) и распространение предложений, призывов, советов, рекомендаций приобрести данный товар или воспользоваться рекламируемой услугой.

Возникновение рекламы в российской прессе связано в первую очередь с созданием газеты «Ведомости». Это первая русская газета, созданная по указу Петра I в 1703 г. В «Ведомостях» не было рекламы в современном понимании, это была правительственная газета, коммерческих отношений с предпринимателями у неё не было. Однако на страницах газеты периодически появлялись объявления о новинках на книжном рынке.

В создании рекламы в России участвовали многие известные люди: Шагал, Кустодиев, Маяковский. Маяковский написал немало рифмованных рекламных текстов для различных государственных структур.

Многообразие современной рекламы предусматривает огромное количество способов распространения рекламных сообщений. Наиболее распространённая классификация рекламы – по способу распространения, здесь выделяют телевизионную, печатную, радионую, видео- и кинорекламу, рекламу на транспорте, наружную рекламу и т.д.

Мы остановимся на классификации рекламы в прессе:

- газетная реклама;
- реклама в журналах;
- реклама в отраслевых журналах;
- реклама в справочниках и телефонных книгах;
- реклама в фирменных бюллетенях.

Реклама в печатных изданиях и журналах пользуется наименьшей популярностью, чем на телевидении, радио и в Интернете. Это обусловлено тем, что в прессе рекламное объявление имеет множество ограничений. Преимущественно в журналах используются отдельные страницы под рекламу. Например, в педагогических журналах – это обложка внутренней стороны журнала либо отдельно выделенные страницы.

На страницах педагогических журналов главное – это выделиться среди конкурентов. Для этого необходимо привлечь внимание читателей ещё в заголовке. Например, в журнале «Педагогика», реклама используется на внутренней стороне обложки, где внимание читателей привлекают с помощью крупного размера шрифта наименования товаров. Рекламируют различные учебно-методические пособия для студентов, педагогов и педагогических вузов. Журнал «Классный руководитель» предоставляет читателям рекламу в виде различных конкурсов и конференций, там используют новую и актуальную информацию, которая привлекает читателя. Рекламируя что-либо в журналах, большего эффекта можно добиться использованием фотографий, под которыми можно смело размещать надписи – они непременно привлекут внимание читателей. Например, в журнале «Педагогическое образование и наука» внутри журнала есть цветная вкладка, на которой используют информацию для рекламы какого-либо университета, интервью с педагогами, различных изобретений. В журнале «Воспитание школьников» после каждой главы есть отдельная колонка, в которой предлагают различные товары и услуги – телефон доверия, педагогические реабилитационные центры, конкурсы, а также используют интересную справку для того или иного товара. Журнал «Дошкольное воспитание» использует цветные страницы, чаще всего обложку журнала для рекламы производителя детской мебели, игрушек, производственные компании по целевому направлению – разработке и изготовлению карнавальных костюмов.

Во всех вышеперечисленных изданиях используется внешнее оформление рекламного объявления. Текст читается легко, без напряжения для глаз. Преимуществом рекламы в печатных изданиях является ее доступность. В любое время можно перечитать рекламу, сравнить с другими предложениями. В печатных изданиях реклама менее навязчива, поэтому воспринимается потребителями положительно. Хотя здесь кроется и недостаток – читатель может просто пропустить рекламу в газете или журнале.

Таким образом, хотя реклама в печатных изданиях уступает другим видам рекламы по внешнему исполнению и времени своего существования, она более информативна и охватывает большой круг потребителей,

оставаясь при этом достоверной, более конкретной и не самой дорогой по сравнению с другими СМИ.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАбельНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ**

***О. В. Назаренко***

*Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета*

Актуальность темы исследования определяется тем, что количество педагогически запущенных детей и подростков постоянно увеличивается, принимает тяжёлые формы. Эта проблема не нова для школы. В каждом классе попадают несколько детей, приводящих в отчаяние учителя своими выходками, своим отношением к товарищам. У педагогически запущенных детей отмечается слабость познавательной, психической, коммуникативной и физической активности, что ведёт к затруднениям в общении с социальным окружением в процессе жизнедеятельности и школьного обучения. Развитая коммуникабельность является необходимым условием нормального психического развития ребенка, позволяет ему устанавливать контакты с окружающим миром и проявляется в культуре его поведения. В условиях воскресной школы формируется понимание ценности образовательно-воспитательного процесса, осознаётся его значимость для раскрытия духовного и нравственного потенциала каждого отдельного ребенка.

Коммуникабельность – это высокий уровень способности и готовности к установлению коммуникаций; способность, склонность к коммуникации, к установлению контактов и связей. Коммуникабельный человек – это человек, легко устанавливающий контакты, приятный в общении.

Развитая коммуникабельность входит в структуру коммуникативных способностей (позитивное эмоциональное восприятие человека человеком, умение и способность установить контакт, соблюдение в общении социальных норм поведения и т. д.) индивида. Она является необходимым условием нормального психического развития (эмоциональных, познавательных и поведенческих аспектов психики) ребенка, позволяет ему устанавливать контакты с окружающим миром и проявляется в культуре его поведения.

Российская педагогическая энциклопедия понятие «педагогическая запущенность» рассматривает, как устойчивое отклонение от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленное отрицательным влиянием среды и ошибками воспитания [2].

Педагогический словарь под редакцией И. А. Кирова это же понятие рассматривает как отклонение от нормы в поведении личности, обусловленное недостатками воспитания. Основные причины: отсутствие правильного воспитания в семье, частая смена школы, преподавателей,

отрицательное влияние улицы и безнадзорность [1].

Мы полагаем возможным сформулировать обобщенное понятие педагогической запущенности: педагогическая запущенность – это устойчивое отклонение от нормы в поведении, нравственном сознании, учебной деятельности, проявляющаяся в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, отставании его развития от собственных возможностей, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании, частой сменой школ и преподавателей, отрицательным влиянием улицы, безнадзорностью. То есть эта проблема вызвана педагогическими причинами и, следовательно, устраняется при помощи коррекции педагогическими средствами.

Прогрессивная педагогическая мысль России отводила воскресной школе важную роль в нравственном и духовном становлении личности (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский). Воскресные школы конца XIX – начала XX в. имели этическое и социальное значение в развитии жизненных сил молодого поколения (В. К. Штильке, В. Н. Гришаев, Н. Я. Савельев). Кардинальной педагогической задачей современных воскресных школ становится формирование культуры личности, ибо культура – это не сумма знаний и навыков, а производное от личностного духовного потенциала. Деятельность современных воскресных школ направлена на овладение информационной системой, вбирающей в себя знание традиций, обычаев, религии, языка своего народа, на формирование этических норм поведения людей в обществе, на овладение культурой человеческого общения, на развитие духовной культуры.

С особой остротой встает вопрос о путях воспитания в воскресной школе педагогически запущенных детей. Такие дети не слышат предупреждений и увещаний, добрых советов и наставлений, избегают всякого насильственного, назидательного педагогического воздействия. Для того чтобы помочь данной категории детей, требуется совсем иной педагогический подход. В воскресной школе такой подход называют «жизнедеятельностным», т. к. для его реализации требуется не просто призыв ко спасению души, а совместное проживание педагогом и воспитанником, родителями и ребенком подлинно христианской жизни, основанной на духовной любви.

Педагог-психолог привносит в жизнь педагогически запущенного ребенка созидательную силу, разрешающую его глубинный конфликт, он выполняет функцию «правдивого зеркала», в которое воспитанник может всмотреться, не испытывая тех болезненных неудобств, которые доставляет ему его внутреннее самосозерцание.

#### Литература

1. Педагогический словарь / Под ред. И. А. Кирова, Н. К. Гончарова. – М, 1997.
2. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] // URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/russpenc/15.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/15.php) (дата обращения 18.01.2010).

## **СИСТЕМА НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Л.В. ЗАНКОВА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Ж. Е. Нарута, А. Ю. Хадбиходжева*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Система начального обучения Л. В. Занкова изначально ставила перед собой задачу «высокого общего развития учащихся». Под общим развитием Л. В. Занков понимал развитие всех сторон личности ребёнка: его познавательных процессов («ума»), волевых качеств, управляющих всей деятельностью человека («воли»), и нравственно-этических качеств, проявляющихся во всех видах деятельности («чувств»). Общее развитие представляет собой формирование и качественные изменения таких свойств личности, которые в школьные годы являются основой для успешного достижения целей и задач образования, а после окончания школы – основой творческого труда в любой сфере человеческой деятельности [1, с. 39].

Для решения поставленной задачи нельзя было ограничиваться только усовершенствованием методики учебных предметов. В 60–70-е годы XX в. была разработана новая целостная дидактическая система обучения, единым основанием и стержнем которой стали принципы построения учебного процесса. Суть их состояла в следующем.

Исходя из того, что школьные программы того времени были слабо насыщены образовательным материалом, а методы обучения не способствовали творческой активности учеников, первым принципом новой системы стал принцип обучения на высоком уровне трудности.

Выступая против многократных повторений изученного материала, однообразных и монотонных упражнений, Л. В. Занков ввёл принцип изучения материала быстрым темпом, который подразумевал постоянную и динамичную перемену учебных задач и действий.

Не отрицая того, что начальная школа должна формировать орфографические, вычислительные и другие навыки, Л. В. Занков выступал против пассивно-репродуктивных, «натаскивающих» методов и призывал формировать навыки на основе глубокого осмысления закономерностей той науки, которая легла в основу учебного предмета. Так возник принцип ведущей роли теоретических знаний, повышающий познавательную сторону начального обучения.

Понятие сознательности обучения, которое трактовалось как понимание содержания учебного материала, было в новой системе обучения расширено до осознанности самого процесса учения. Принцип осознания школьниками процесса учения сделал объектом пристального внимания связи между отдельными частями учебного материала, закономерности грамматических, вычислительных и др. операций, механизм возникновения ошибок и их преодоление.

Л. В. Занков и сотрудники его лаборатории исходили из того, что создание определённых условий обучения будет способствовать развитию

всех учеников – от самых сильных до самых слабых. При этом развитие будет проходить в индивидуальном темпе, в зависимости от склонностей и способностей каждого ученика.

Со времени разработки этих принципов прошло более 40 лет, и сегодня возникла необходимость их осмысления с позиций современной педагогики.

Научная лаборатория обучения по системе Л. В. Занкова предлагает новые формулировки второго и третьего принципов, которые не противоречат их существу, но конкретизируют и обогащают их содержание с позиций современной педагогики.

Таким образом, с точки зрения современной педагогики дидактические принципы системы Л.В. Занкова звучат так:

- 1) обучение на высоком уровне трудности;
- 2) включение изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей (в прежней редакции — изучение материала быстрым темпом);
- 3) сочетание чувственного и рационального познания (в прежней редакции – ведущая роль теоретических знаний);
- 4) осознание школьниками процесса учения;
- 5) развитие всех учащихся, независимо от уровня их школьной зрелости.

Эти принципы конкретизируются следующим образом.

Принцип обучения на высоком уровне трудности является ведущим принципом системы, ибо «только такой учебный процесс, который систематически даёт обильную пищу для напряжённой умственной работы, может служить быстрому и интенсивному развитию учащихся» [1, с. 107].

Под трудностью в системе Л. В. Занкова понимается напряжение интеллектуальных и духовных сил ученика, интенсивность мыслительной работы при решении учебных задач, преодоление препятствий, возникающих в процессе познания. Это напряжение достигается не за счёт привлечения более сложного материала, а путём широкого привлечения анализирующего наблюдения и использования проблемного метода преподавания.

Главная идея этого принципа заключается в создании атмосферы интеллектуальной активности учащихся, в предоставлении им возможности максимально самостоятельно (при тактичной направляющей помощи учителя) не только решать поставленные учебные задачи, но и видеть и понимать возникающие в процессе учения трудности и находить способы их преодоления. Такой род деятельности способствует активизации всех имеющихся у учеников знаний о предмете изучения, воспитывает и развивает наблюдательность, произвольность (сознательное управление деятельностью), самоконтроль. Вместе с этим повышается и общий эмоциональный фон процесса учения. Кому же не нравится чувствовать себя умным и умеющим добиваться успеха!

Однако обучение на высоком уровне трудности должно осуществляться с соблюдением меры трудности «применительно к классу в целом, а

также и к отдельным школьникам, соответственно индивидуальному своеобразию усвоения учебного материала» [1, с. 229]. Мера трудности применительно к каждому ребёнку определяется учителем на основании данных педагогического изучения ребёнка, которое начинается с момента его зачисления в школу и проходит в течение всего времени обучения.

Современная педагогика понимает индивидуальный подход не только как предъявление учебного материала на разных уровнях сложности или оказание ученикам индивидуально дозированной помощи, но ещё и как право каждого ребёнка усваивать тот объём предлагаемого ему учебного материала, который соответствует его возможностям. Интенсификация учебного процесса, свойственная системе Л. В. Занкова, нуждается в привлечении дополнительного учебного материала. Но обязательному усвоению всеми учениками подлежит лишь тот материал, который включён в образовательный минимум, определённый стандартами образования.

Такое понимание индивидуализации обучения отвечает как требованию соблюдения меры трудности, так и принципу развития всех учеников, независимо от уровня их школьной зрелости. Наиболее полно этот принцип реализуется в методике преподавания. Например, преобладание коллективных форм работы позволяет слабоуспевающим ученикам полноправно включаться в обсуждение решаемой на уроке задачи и участвовать в нём в меру своих возможностей.

Принцип включения изучаемых дидактических единиц в многообразии функциональных связей раскрывается следующим образом. Активность аналитического осмысления учебного материала младшими школьниками быстро снижается, если ученики на протяжении нескольких уроков вынуждены анализировать одну и ту же единицу учебного материала, выполнять однотипные мыслительные операции (например, подбирать проверочные слова путём изменения формы слова). Известно, что детям быстро надоедает выполнять одно и то же, их работа становится малоэффективной, замедляется процесс развития.

Чтобы избежать «топтания на месте», система Л. В. Занкова рекомендует в процессе изучения той или иной единицы учебного материала исследовать её связи с другими единицами. Сравнивая содержание каждой части учебного материала с другими, находя сходства и различия, определяя степень зависимости каждой дидактической единицы от других, ученики осмысливают материал как взаимодействующую логическую систему.

Другой аспект этого принципа заключается в повышении ёмкости учебного времени, коэффициента его полезного действия. Достигается это, во-первых, за счёт комплексного изучения материала, во-вторых, за счёт отсутствия отдельных периодов для повторения ранее изученного.

Учебный материал komponуется в тематические блоки, куда входят тесно взаимодействующие и зависящие друг от друга единицы. Их одновременное изучение позволяет, с одной стороны, экономить учебное время, а с другой стороны, даёт возможность изучать каждую единицу в тече-

ние большего количества уроков. Например, если на изучение каждой из двух единиц материала традиционным планированием отводится по 4 часа, то, соединив их в тематический блок, учитель получает возможность изучать каждую на протяжении 8 часов. При этом за счёт наблюдения их связей с другими схожими единицами происходит повторение ранее изученного материала.

В прежней редакции принципа всё это и было названо «быстрым темпом». Этот подход в органичном сочетании с обучением на высоком уровне трудности и соблюдением меры трудности делает процесс обучения комфортным и для сильных, и для слабоуспевающих учеников, т. е. он выходит и на реализацию принципа развития всех учеников. Помимо этого, он способствует реализации четвёртого принципа — принципа осознания школьниками процесса учения, потому что, наблюдая взаимосвязь и взаимодействие всех единиц материала, а каждую единицу в многообразии её функций, ученики осознают и содержание учебного материала, и сам процесс добывания знаний, содержание и последовательность мыслительных операций.

Для более полного и эффективного обеспечения подобных наблюдений в учебные программы системы Л. В. Занкова включён ряд тематических единиц из основной школы, но не для изучения, а только для ознакомления.

Выбор добавленных единиц не случаен и предпринят не для увеличения нагрузки с целью повышения трудности учения. Они призваны расширить поле деятельности учеников, оттеняя существенные признаки материала, который традиционно изучается в начальной школе, и тем самым углубляя его понимание детьми.

Возможность видеть более широкое действие изучаемого понятия формирует у детей умение анализировать материал, воспринимать его как взаимодействующую систему и способствует разнообразию учебных заданий и упражнений. Кроме того, это обеспечивает подготовку учеников к последующему усвоению знаний, предупреждая их неуспешность в учении. Сначала ученики только знакомятся с тем или иным явлением, наблюдают его во взаимодействии с главным объектом изучения. Когда наступает очередь его планомерного изучения, то, что было лишь знакомо, становится основным материалом учебной работы. В ходе этой работы ученики опять знакомятся с каким-то новым явлением, и всё снова повторяется.

Суть принципа сочетания чувственного и рационального познания заключается «в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи» [1, с. 229]. Для того чтобы материал способствовал развитию у ребёнка умения самостоятельно постигать явления окружающей его жизни, продуктивно мыслить, необходимо, чтобы работа с ним строилась на понимании всех терминов и понятий. Залог понимания кроется в правильном формировании понятий, которое осуществляется сначала на основании интуитивно-практического опыта учеников с помощью всех

имеющихся у них анализаторов и только потом переводится в плоскость теоретических обобщений.

#### Литература

1. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
2. Занков Л. В. Развитие учащихся в процессе обучения (I–II классы). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 242 с.
3. Нечаева Н. В., Рощина Н. Н. Педагогическая система развивающего обучения Л.В. Занкова: учеб. пособие. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2006. – 340 с.
4. Чуприкова Н. И. Психологический смысл системы Л. В. Занкова и ее значение для психолого-педагогической теории обучения и развития. – М.: Федеральный научно-методический центр им. Л. В. Занкова, 2001. – 346 с.

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

*Е. В. Прокопьева, О. Б. Симатова*

*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический  
университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита*

Труд человека – условие существования общества. Человек является главным элементом системы производительных сил. Как субъект труда человек осуществляет трудовую деятельность в определенных условиях и использует определенные средства. Для этого он должен быть подготовлен. В процессе общей подготовки адаптируются к труду внутренние условия, а в процессе специальной – внутренние средства деятельности. Профессиональная направленность выступает важнейшим компонентом профессионального самоопределения. Поэтому необходимо содействовать развитию профессиональной направленности старшеклассников. От осознания собственной профессиональной направленности зависит правильный выбор будущей профессии, а значит, и благополучие самого человека в жизни.

Профессиональная направленность – система эмоционально-ценностных отношений, задающих соответствующую их содержанию структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности [3, с. 8]. Развитие профессиональной направленности и собственно выбор профессии – длительный и сложный процесс.

В результате теоретического анализа литературы было выяснено, что в 14–15 лет профессиональные намерения подростков диффузны, неопределенны. Профессионально ориентированные мечты и романтические устремления реализовать в настоящем для них зачастую невозможно. Неудовлетворенность реально наступившим будущим стимулирует развитие рефлексии – осознания собственного «Я». Самоанализ становится психологической основой профессионального самоопределения для многих учащихся профессиональной школы. Хотя, казалось бы, именно они, по-

лучающие профессиональное образование в профтехучилищах, профлицеях, техникумах и колледжах, профессионально уже определились. Но данные исследований свидетельствуют о том, что выбор учебно-профессионального учреждения психологически не обоснован.

Психологически более комфортно чувствуют себя те девушки и юноши, которые получают среднее (полное) общее образование. К моменту окончания школы девушки и юноши из многих воображаемых, фантастических профессий должны выбрать наиболее реальные и приемлемые варианты. Психологически устремленные в будущее, они понимают, что благополучие и успех в жизни, прежде всего, будут зависеть от правильного выбора профессии [1, с. 112].

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение профессиональной направленности как компонента профессионального самоопределения старшеклассников. Согласно гипотезе нашего исследования профессиональная направленность старшеклассников будет иметь свои особенности. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 8 г. Читы, выборку составили 40 старшеклассников в возрасте от 15 до 17 лет (средний возраст – 16 лет; 20 юношей и 20 девушек).

На этапе основного исследования нами использовался метод психодиагностического тестирования, в рамках которого применялись следующие методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова, опросник Дж. Холланда. Был использован метод анкетирования, в рамках которого применялась анкета для старшеклассников разработанная автором исследования, направленная на изучение предпочтений в профессии.

По результатам, полученным с помощью методики Дж. Холланда, направленной на определение типа личности среди учеников старших классов, можно говорить о следующем: 17,5 % старшеклассников относятся к предприимчивому типу, 15 % – к конвенциональному, 22,5 % – к артистическому типу, 25 % – к социальному типу, 7,5 % – к интеллектуальному типу и 12,5 % – к реалистичному типу. По результатам сопоставления полученных данных с данными беседы со старшеклассниками было выяснено, что у 80 % старшеклассников тип личности соответствует выбранному типу профессиональной среды.

При обработке результатов исследования, полученных с помощью методики «Дифференциально-диагностического опросника» Е.А. Климова было выявлено, что старшеклассники преимущественно ориентированы на профессии типа «человек – художественный образ».

Анкета для старшеклассников включает в себя вопросы, связанные с профессиональной направленностью учеников старших классов. В анкету вошли вопросы о будущих профессиональных планах учеников, увлечениях, а также о профессиональной сфере деятельности родителей.

Ведущая деятельность в ранней юности – учебно-профессиональная. Новообразованием данного возраста является профессиональное самоопределение. Психологическую базу для самоопределения

в ранней юности составляет, прежде всего, потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни. В период обучения в 10–11-х классах происходит уточнение социально-профессионального выбора в условиях избранного профиля обучения, к которому проявились устойчивый интерес и способности; внимание сосредоточивается на развитии соответствующих профессионально важных качеств, индивидуальном стиле деятельности, контроле и коррекции образовательных и профессиональных планов, способах оценки результатов, достижений в избранной деятельности, самоподготовке к ней и саморазвитии, формировании опыта коммуникативной деятельности.

Таким образом, профессиональная направленность является компонентом профессионального самоопределения старшеклассников. Поэтому учителям, педагогам, педагогам-психологам и социальным работникам необходимо учитывать особенности профессиональной направленности при работе со старшеклассниками.

#### Литература

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2003. – 330 с.
2. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 2000. – 250 с.
3. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / Под ред. Л. М. Митиной. – 2-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 184 с.
4. Психология: учеб. / Под ред. А. А. Крылова. – М.: «ПРОСПЕКТ», 2000. – 584 с.
5. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.

## **УРОК-ПУТЕШЕСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МАТЕМАТИКЕ**

*М. А. Пумпа*

*Научный руководитель: С. В. Грек*

*Анжеро-Судженский педагогический колледж*

Развитие современного общества и уровень производственных сил настоятельно требуют особого внимания к проблемам обучения и воспитания. Поэтому в настоящее время перед системой образования жизнь ставит такие актуальные задачи: считать основополагающей идеологией школы педагогику развития; соединить обучение, воспитание и развитие в единый процесс; учить детей без принуждения; сделать учение радостным.

Проблема формирования познавательных интересов младших школьников – одна из важнейших задач современной школы. Актуальность этой проблемы можно объяснить тем, что методика и практика обучения всё больше стали обращаться к личности обучающегося. Познава-

тельный интерес – это особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер, выраженный в той или иной предметной области знаний. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположением школьника к учению, к педагогическому познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов. Формирование и развитие познавательных интересов – часть широкой проблемы воспитания всесторонне развитой личности.

Работая над проблемой формирования познавательных интересов младших школьников в процессе обучения, мы опирались на идеи и опыт тех педагогов и психологов, которые занимались исследованием этой проблемы: С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова, Л. И. Божович, Г. И. Щукиной, Н. Л. Погореловой, Н. Г. Морозовой.

В рамках данной работы нами рассмотрены нестандартные уроки как средство формирования познавательного интереса к математике.

Цель нашего исследования – выявление и экспериментальная проверка влияния нестандартных уроков на развитие познавательного интереса.

По определению И. П. Подласого, нетрадиционный (нестандартный) урок – это «импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру». Мнения педагогов на нетрадиционные уроки расходятся: одни видят в них правильный шаг в направлении демократизации школы, другие считают такие уроки нарушением дидактических принципов, искажением структуры урока. На наш взгляд, нетрадиционные уроки не только могут, но и должны быть использованы в начальной школе, в частности, на уроках математики. Младший школьник имеет специфические возрастные особенности: неустойчивость внимания, преобладание наглядно-образного мышления, повышенную двигательную активность, стремление к игровой деятельности, разнообразие познавательных интересов. Для того чтобы поддерживать в течение урока внимание детей, необходима организация активной и интересной мыслительной деятельности – в этом помогут нестандартные уроки. В настоящее время не выделено четкой классификации нестандартных уроков. Мы попытались разделить нестандартные уроки, наиболее приемлемые для начальных классов, на группы и для исследования выбрали уроки в форме путешествия.

При проведении учебно-исследовательской работы нами применялись диагностические методики для выявления уровня учебно-познавательного интереса детей младшего школьного возраста к математике. Полученные данные послужили основанием для последующей разработки формирующей части эксперимента. Была разработана и внедрена в практику система нестандартных уроков математики в форме путешествия. Проведение необычных по форме уроков обучающимся понравилось, они с удовольствием выполняли все предложенные задания. Следовательно, уроки были продуктивны и поставленных целей достигли. Таким образом, после проведения формирующего эксперимента мы перешли к заключительному этапу эксперимента – контрольному, анализ результатов кото-

рого показал, что наша работа была эффективна: гипотеза, связанная с предположением о том, что уроки нестандартной формы будут способствовать формированию познавательного интереса к математике, подтвердилась.

Игры-путешествия – это яркая, эмоциональная, игровая форма работы. Она имеет свои отличительные особенности:

- наличие карты игры-путешествия;
- в карте игры-путешествия отмечаются все остановки (станции), на которых предстоит побывать участникам путешествия;
- определяется транспорт, на котором будут путешествовать дети (самолет, ракета, велосипед, машина и т. д.);
- перемещение со станции на станцию может сопровождаться музыкальными заставками, игровыми конкурсами, стихами и т.д.;
- в путешествие могут включаться элементы ролевой игры (распределение ролей, форма или ее отдельные элементы и т. д.);
- путешествие обычно заканчивается в том месте, откуда оно началось (класс, город или посёлок, в котором живут дети, и т. д.).

Игра-путешествие может включать в себя музыку, танцы, элементы театрализации, познавательные конкурсы и т. д. Такой урок позволяет разнообразить виды работ, найти каждому ученику занятие по душе. Кроме этого, материал таких уроков расширяет кругозор учащихся. Урок-путешествие требует большой предварительной подготовки, специального подбора материала, логической увязки каждого упражнения с темой урока.

При подготовке урока-путешествия можно использовать два подхода. Если урок-путешествие проводится на каком-либо виде транспорта, то материал подбирается так, чтобы он знакомил с соответствующими профессиями, раскрыл возможности применения вида транспорта в жизни. Например, если для путешествия выбирается автобус, то сначала дети-пассажиры должны «купить билет». Для этого они должны выполнить вычисления: набрать монеты на заданную сумму или решить задачу на зависимость величин (цена, количество, стоимость). Чтобы правильно занять место в автобусе, детям предлагается записать примеры в два столбика по какому-либо определенному признаку. Решив пример, каждый узнает своё место (номер места). По ходу путешествия дети ведут путевые заметки, т.е. решают задачи о том, как изменяется количество пассажиров в транспорте. (Например: Было 8 мальчиков и 9 девочек. Вышли 5 пассажиров. Осталось – ?). При этом рассматриваются различные способы решения задач. Кроме задач, дети решают примеры, определяя расстояние между городами и сёлами. Рассматривая «улицу», учащиеся выделяют закономерность, по которой она построена.

Если же урок-путешествие проводится по выбранному маршруту, то весь материал урока увязывается с ним. Выбирается маршрут и составляется карта путешествия («открываются города»), а затем выполняются расчёты, связанные с пунктами путешествия, по которым пролегает мар-

шрут. Этот вид работы имеет большие возможности для знакомства с краеведческим материалом.

Можно совместить возможности двух видов уроков и провести путешествие на определенном транспорте по определенному маршруту.

Педагогические условия:

- учебные задания предлагаются таким образом, чтобы дети воспринимали их именно как задания, но при выполнении их играли;
- продолжительность каждой игры не более 8–12 минут;
- решение воспитательных задач: развитие речи, активизация внимания детей, развитие интереса к предмету, формирование творческой фантазии, нравственное воспитание.

Тематика: «В цирке», «Плывём в гости...» (к Робинзону Крузо, Айболиту и т. д.), «В стране сказок», «В стране Мульти-Пульти», «По городам нашей большой страны» и т. д.

Нетрадиционные уроки в начальной школе занимают значительное место. Это связано с возрастными особенностями младших школьников, игровой основой данных уроков, оригинальностью их проведения. При проведении открытых уроков данная форма является всегда выигрышной, так как в ней представлены не только игровые моменты, оригинальная подача материала, занятость обучающихся не только при подготовке уроков, но и в проведении самих уроков через различные формы коллективной и групповой работы, «мажорный» тон, субъект-субъектные отношения. Нетрадиционные уроки являются только одним из видов уроков, поэтому их проведение возможно нечасто; не всегда содержание материала темы или тем может быть представлено в нетрадиционной форме; данные уроки требуют предварительной подготовки как со стороны учителя, так и со стороны учащихся, поэтому возможности их проведения несколько ограничены; всё содержание учебного предмета не может быть представлено через нетрадиционные формы.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*М. Ю. Рудковская*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Проблема нравственного воспитания детей постоянно находится в центре внимания общества. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях прогрессирующего изменения всех сторон жизни общества. Нравственное воспитание младших школьников является одной из сложнейших задач учителя. Для решения данной проблемы учителю требуются не только знание предметов начальных классов и методика их преподавания, но и умение направить свою деятельность на нравственное воспитание. К одним из значимых способов организации воспитательной работы

в начальной школе относится педагогическое взаимодействие учителя и учащихся [1, с. 18].

Взаимодействие является одним из базисных понятий и как сложное социальное явление изучается в философии, социологии, психологии, педагогике и других науках. В философии взаимодействие рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга, как продукт исполнения социальных ролей. Социология рассматривает взаимодействие как любое поведение индивида, как категорию, которая выражает характер и содержание отношений между людьми. В психологии взаимодействие определяется как процесс воздействия объектов друг на друга, порождающих их взаимную обусловленность и связь. Педагогика раскрывает взаимодействие взрослого и ребенка через ситуацию совместной деятельности, в которой каждый из участников выполняет определенную функцию [5, с. 75].

Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. При этом мотивы, детерминирующие деятельность, могут не совпадать, но полученный результат должен быть значим для всех субъектов. В педагогическом взаимодействии выделяют функционально-ролевой и личностный аспекты, т.е. учитель и ученики в процессе взаимодействия воспринимают, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой – индивидуальные, личностные качества. Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и проводить реальные преобразования как в познавательной, так и в личной сфере. Функционально-ролевая сторона взаимодействия учителя с учащимися обусловлена объективными условиями педагогического процесса. В этом случае личность учителя как бы вынесена за пределы взаимодействия.

Оптимальным вариантом для педагогического процесса является установка учителя на функционально-ролевое и личностное взаимодействие, что приводит к проявлению личностных особенностей в ролевом поведении. В этом случае учитель, взаимодействуя с учеником, проявляет свою индивидуальность, свои нравственные взгляды и установки, реализуя потребность и способность быть личностью, что в свою очередь приводит к формированию соответствующей потребности и способности у учащихся.

В педагогическом взаимодействии своеобразно сочетаются как преднамеренные, целенаправленные, осознаваемые, так и стихийные, неосознаваемые воздействия учителя на учеников. Преднамеренность и осознаваемость педагогического взаимодействия подчеркивает В. А. Кан-Калик, который под профессионально-педагогическим общением понимает социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемого, содержанием которого становится обмен информацией, оказание воспитательного воздействия. В связи с этим ряд авторов (В. А. Кан-Калик, А. А. Реан, И. И. Рыданова и др.) считают, что личность учителя приводит

к возникновению определенных чувств у школьников, диапазон и стойкость которых может быть различна. Это очень важно при рассмотрении особенностей нравственного развития, так как именно эмоциональное отношение к нравственным нормам определяет, будет ли человек реализовывать их в поведении [5, с. 87].

В педагогическом взаимодействии выделяются два основных метода педагогического воздействия: убеждение и внушение.

Убеждение понимается как метод воздействия на сознание личности через обращение к её собственному сознанию. Эффективность метода убеждения обеспечивает задействованность всех компонентов его структуры: знаний – чувств – поведения и соответствие ряду требований:

- соответствие содержания и формы убеждения уровню возрастного развития личности;
- ориентация при убеждении на индивидуальные особенности воспитуемого;
- вера педагога в сообщаемую информацию;
- учет интеллектуально-эмоционального состояния убеждающего и убеждаемого в момент их взаимодействия;
- зависимость убеждения от содержания и авторитета убеждающего.

Внушение является методом воздействия, связанным со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием целенаправленного активного его понимания.

В педагогической практике встречаются следующие формы внушения:

- преднамеренное открытое внушение (прямое внушение);
- непреднамеренное внушение;
- косвенное внушение.

Наиболее действенными методами педагогического воздействия в сфере нравственного развития являются убеждение (в силу аргументированности, задействованности эмоционального отношения желания руководствоваться знаниями в поведении) и косвенное внушение, при котором сообщаемая информация не навязывается и не затрагивает самолюбие учеников, а следовательно, не отвергается сразу. Это делает косвенное внушение важным средством преодоления сопротивления учеников педагогическим воздействиям учителей. При этом необходимо, чтобы учитель являлся для учащихся референтным лицом, иначе его воздействия не вызывают необходимого преобразующего эффекта, как бы высоко ни были развиты его личностные, индивидуальные и функционально-ролевые параметры.

Учитель задает оптимальный тон воспитательных взаимоотношений. В связи с этим особенно важно, какой стиль отношений к учащимся сформировался у учителя. Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский выделили следующие стили отношений учителя к учащимся:

- устойчиво-положительный;

- неустойчивый;
- ситуативно-отрицательный;
- устойчиво-отрицательный.

А. Ершов выделяет типы взаимоотношений по знаку направленности:

- взаимно-положительные;
- взаимно-отрицательные;
- односторонне положительно-отрицательные;
- односторонне противоречиво-положительные;
- взаимно-противоречивые;
- обезличенные или взаимно-безличные [5, с. 86–87].

Характер взаимодействия и стиль взаимоотношений во многом зависят от личностных качеств учителя. Ю.Н. Кулюткин основным качеством личности учителя считает способность идентифицировать себя с учеником, встать на его позицию, разделить его переживания, увидеть глазами ребенка волнующие его проблемы, его взаимоотношения с другими учащимися. В то же время именно механизм идентификации обеспечивает принятие норм, в том числе нравственных, учащимися в процессе взаимодействия со взрослыми.

#### Литература

1. Богданова И. В. О возрождении традиций семейного воспитания // Начальная школа до и после. – 2009. – №3. – С. 18.
2. Гребенников И. В. Опыт исследования воспитательного потенциала семьи // Социол. исслед. – 1982. – № 2.
3. Кашленко Е. К. Организационно-педагогические условия построения социального партнерства как фактора социализации личности школьника: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2004. – 185 с.
4. Низова А. М. Некоторые проблемы разработки методики исследования семейного воспитания // Советская педагогика. – 1976. – №11. – С. 46.
5. Слепухина Г. В. Нравственное развитие старшеклассников в социально-педагогическом процессе. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
6. Студенте А. Я. Об изучении воспитательного потенциала семьи // Воспитательные возможности семьи: сб. науч. трудов. – М., 1981. – С. 15–23.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРЕДМЕТ ДИСКУССИИ НА СТРАНИЦАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ**

***С. В. Рыжкова, Л. П. Михальцова***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

«Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [2, с. 5]. Именно это изречение А. С. Макаренко можно

рассматривать как начало дискуссии по проблеме педагогических технологий.

Серьезные научные дискуссии вокруг понятия «технология обучения» не позволяют дать однозначного определения. Наряду с этим понятием в современной психолого-педагогической, научно-методической литературе широко применяются такие термины, как педагогическая технология, образовательная технология, технология воспитания и даже технология развития. Причем, как отмечает М. Я. Виленский, четкого разграничения между ними пока также не установлено [2].

Что же такое технология? На этот вопрос, как мы уже отмечали, имеется множество порой не совпадающих друг с другом ответов. Это говорит о том, что теория и практика педагогических технологий находится в стадии разработки. Согласно словарю С. И. Ожегова, технология – это совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Технология – это совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе. Отсюда педагогическая технология – это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому, как отмечают ученые, педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой.

Педагогическая технология – явление многомерное. В практике работы практически каждое образовательное учреждение, по сути, внедряет свой вариант технологии на определенном уровне. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное [1].

К основным, современным педагогическим технологиям относятся: коллективные способы общения, технология личностно-ориентированного образования, технология знаково-контекстного обучения, игровые технологии, активные методы обучения, проблемное обучение, информационные технологии обучения, основы программированного обучения, технологии развивающего обучения и др. [3].

В настоящее время в педагогической науке и практике чрезвычайно высок интерес к природной поисковой активности ребенка, которую многие ученые рассматривают как важнейший образовательный ресурс.

В связи с этим на страницах педагогической прессы обсуждаются исследовательские методы обучения. Так, например, А. И. Савенков в журнале «Школьные технологии» отстаивает необходимость внедрения технологии исследовательского обучения. По мнению автора, эта технология позволяет не только активизировать познавательную деятельность ученика, но и способствует мобилизации внутренних резервов личности. А. И. Савенков считает, что образовательная программа, выстроенная в соответствии с идеей исследовательского обучения, должна состоять из

трех взаимосвязанных компонентов. К таким компонентам ученый относит: тренинг (специальные занятия); исследовательскую практику (самостоятельное проведение исследований); мониторинг (оценка процесса: конференции, мини-курсы...) [5, с. 46].

На рубеже XX–XXI вв. в русле общего процесса модернизации российского образования занял ключевые позиции в российской школе метод «кейс-стади» (ситуационное обучение). А. С. Прученков в журнале «Школьные технологии» описывает его сущность. Кейс-стади – это многочисленное знакомство с реальной, сложной проблемой, ее коллективное обсуждение и последующее представление своего взгляда на ее решение. Кроме этого, автор описывает основные варианты представления информации (развернутый вариант, сокращенный, видеоматериал...) [4, с. 32].

Е. А. Шимутина, описывая эту же технологию на страницах журнала «Школьные технологии», в отличие от А. С. Прученкова, подчеркивает, что «кейс-стади» предназначен для краткосрочного обучения. Главное предназначение этого обучения – развивать способность видеть различные проблемы и находить их решение. В своей статье автор делает акцент на раскрытие основных методов анализа (разбор деловой корреспонденции, игровое проектирование, метод дискуссии...) [6, с. 27].

Проанализировав различные периодические издания, мы сделали вывод, что несмотря на различные подходы к трактовке и содержательному аспекту педагогических технологий, отечественные ученые солидарны в том, что технологии являются одним из средств, позволяющих решить вопрос обобщения и систематизации:

- результатов психолого-педагогических исследований;
- развития образовательных процессов в современном обществе;
- огромнейшего опыта педагогических инноваций и авторских школ.

Когда мы познакомились с различными точками зрения на проблему педагогических технологий вообще и их внедрения в частности, то решили провести мини-исследование.

Цель нашего исследования – выявить мнение преподавателей высшей школы о необходимости внедрения педагогических технологий в учебный процесс, о сложностях этого внедрения. В исследовании приняли участие 29 преподавателей филиала ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет» в г. Анжеро-Судженске. Преподавателям предлагалось ответить на 4 вопроса анкеты.

Во-первых, нужно было продолжить фразу «Педагогическая технология – это...». Большинство педагогов, а это 18 человек (62 %) поддерживают точку зрения А. С. Прученкова, который считает, что педагогическая технология – это система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединенных единой концептуальной основой. Одиннадцать респондентов (38 %) считают, что это совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание школьника.

Во-вторых, преподавателям предлагалось выбрать наиболее эффективную, на их взгляд, технологию. Семнадцать преподавателей (58,6 %) в качестве наиболее оптимальной выделяют технологию личностно-ориентированного обучения. Проблемное обучение видят в качестве эффективной технологии двенадцать педагогов (41,4 %). Кроме этого, некоторые респонденты были солидарны в том, что эффективными являются игровые и информационные педагогические технологии.

Респондентам также предлагалось согласиться или опровергнуть точку зрения А. С. Макаренко, касающуюся необходимости педагогических технологий. Тринадцать педагогов (44,8 %) согласились с точкой зрения автора. Опровергли же мнение А. С. Макаренко шестнадцать респондентов (55,2 %). Они утверждали, что образовательные технологии внедряются не как дань моде, а как результат исследований, обусловленных научными открытиями.

Отвечая на вопрос о возможных сложностях при внедрении педагогических технологий в образовательный процесс, респонденты отметили:

- обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать у студентов интерес к содержанию проблемы;
- развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности студентов;
- решение профессиональных задач в конкретных условиях;
- проверку правильности и эффективности решения, оценивания результата и внесение необходимых коррективов.

Таким образом, все преподаватели достаточно глубоко разбираются в содержательных аспектах педагогических технологий, называют наиболее эффективные из них, стремятся к их использованию в практике работы, осознают достоинства и сложности их внедрения. Дискуссия по проблеме педагогических технологий продолжается не только на страницах педагогической печати, но и в практике преподавателей высших учебных заведений.

#### Литература

1. Буланова-Топоркова М. В., Кукушин В. С., Сучков Г. В. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей. – Ростов н/Д: Издательский центр Март, 2002. – 250 с.
2. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
3. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: материал для специалистов образовательных учреждений. – СПб.: Каро, 2002. – 368 с.
4. Прученков А. С. Метод «Кейс-стади» // Школьные технологии. – 2009. – №1. – С. 32–40.
5. Савенков А. И. Концепция исследовательского обучения // Школьные технологии. – 2008. – №4. – С. 45–50.
6. Шимутина Е. А. Метод «Кейс-стади» // Школьные технологии. – 2008. – №5. – С. 24–32.

## ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

*Л. Старкова*

*Научный руководитель: Г. В. Степаненко*

*Анжеро-Судженский педагогический колледж*

Глубокий кризис российского общества, связанный с переменами в политической, социально-экономической, культурной сферах, вызвал резкое ухудшение положения детей.

Из года в год растет число родителей, уклоняющихся от своих обязанностей, злоупотребляющих спиртными напитками, ведущих аморальный образ жизни, проявляющих по отношению к детям жестокость и насилие.

В связи с дезорганизацией жизни семьи наблюдается постоянный рост детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В нашем исследовании мы остановимся на характеристике детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, а именно отнятых у родителей и находящихся в детском стационаре на время оформления сопроводительных документов. Данная категория детей (возраста от 1 года до 4–5 лет) находится в больнице в течение трёх месяцев под наблюдением медицинского персонала. Однако эти дети особо нуждаются в психологической и педагогической поддержке.

Понятие «трудная жизненная ситуация» в целом определяется (И. Ф. Дементьева, И. Н. Кусов) как временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация, неизбежное событие в жизненном цикле, порождающее эмоциональное напряжение и стрессы, препятствие в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться.

Естественно, что факт отсутствия «семейных» условий воспитания, отсутствия возможности общаться с родителями или лицами, их замещающими, не может не отразиться на развитии психики ребенка. В отечественной научной литературе в настоящее время описан ряд своеобразных личностных качеств воспитанников, которые, являясь следствием отсутствия опыта жизни в родительской семье и воспитания в деформированных социальных условиях, создают негативные условия их социализации и способствуют формированию дезадаптивного стиля поведения. К таким качествам необходимо отнести в первую очередь неумение вступать в эмоционально близкие межличностные отношения и эффективно участвовать в них вследствие отсутствия необходимого опыта общения, приобретаемого изначально в семье.

Особенности психического развития детей-сирот активно изучались зарубежными (А. Адлер, А. Фрейд, Дж. Боулби, С. Прованс, Р. Липтон, Р. Шпиц и др.) и отечественными (Т. М. Землянухина, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, Н. М. Щелованов и др.) исследователями-психологами.

Присутствие факторов дезадаптации, порождающих многочисленные личностные деформации, ведет в итоге к формированию у детей в

дальнейшем принципиально иной структуры личности, максимально приспособленной к той деформированной социальной среде, в которой осуществляется процесс воспитания детей, лишенных родительского попечительства. Эта же личностная структура максимально препятствует нормальной адаптации воспитанников в социуме, следствием чего являются ранняя алкоголизация, наркотизация, активное участие в преступных группировках, многочисленные суицидальные попытки.

У них наблюдаются снижение познавательной активности, ограниченность кругозора, искаженные воспоминания о себе в прошлом, скудные представления о настоящем и будущем. Эти дети почти не отличаются от сверстников уровнем развития наглядно-действенного мышления, но оперирование образами вызывает у большинства из них серьезные трудности. Психологи (например, Э. А. Минкова и др.) отмечают свойственную этим детям крайнюю ситуативность умственных действий, которая определяется либо предметным окружением, либо прямыми указаниями взрослого, неразвитое воображение, отсутствие познавательной инициативы и целеустремленности. Дети не умеют фантазировать, мечтать, их желания ограничены сиюминутными потребностями. При этом отмечается целый набор негативных черт характера: замкнутость, зависть, недоверие к людям и миру, болезненное честолюбие, упрямство, эгоизм, агрессивность.

Психологи и педагоги отмечают нервозность многих воспитанников, повышенную возбудимость, подверженность ночным страхам, фантазиям и выдумкам либо о страшном, либо о хорошем, что демобилизует ребенка. На многих детях даже внешне появляется печать отверженности: нередко наблюдаются психическая мышечная напряженность лица и тела, общее подавленное состояние, тики, дефекты речи и т. д. У детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проявляются деформация личности, искажения в формировании самосознания, спровоцированные нереализованной потребностью в любви, привязанности и признании. Именно это приводит к возникновению серьезных проблем в сфере эмоционального развития.

Этим детям мало знаком язык жестов и мимики, изменчивых интонаций. Они редко проявляют сочувствие, сопереживание в отношениях с окружающими людьми. Им часто свойственны замкнутость, заторможенность, упрямство, негативизм.

Таким образом, проблемы эмоциональной депривации оказывают сильнейшее негативное влияние на личностное развитие детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, что обуславливает необходимость осуществления психолого-педагогической поддержки.

## **ЖУРНАЛИСТ О. М. ПЕТУНИНА: ЛИЧНОСТЬ, ТВОРЧЕСКАЯ СУДЬБА, СВОЕОБРАЗИЕ СТИЛЯ**

*Е. А. Тарасенко, А. Ю. Хадбиходжева*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В настоящее время наблюдается возрождение детской журналистики в лучших российских традициях. Являясь важным элементом системы воспитания детей и подростков, детская печать активно взаимодействует с другими компонентами СМИ и различными социальными институтами, принимая участие в педагогическом процессе (образование, наука, культура).

В нашем городе одним из координаторов продвижения детской журналистики является Петунина Ольга Михайловна, руководитель клуба юных корреспондентов «Тропинка».

Ольга Михайловна – личность творческая, яркая, неординарная. Это проявляется в ее характере и деятельности. В творчестве она пессимистичный меланхолик, в работе с детьми она чистый сангвиник – активный, общительный. Ольга Михайловна сильный волевой человек, друзья сравнивают ее со стальной пластиной, которую можно согнуть, но сломать невозможно. Не может проявить твердость и настойчивость для себя, но что касается дела, то тут она упорна.

Свой творческий путь журналиста она начинала в Доме детского творчества с руководства педагогическим отрядом клуба «Гренада». Работа с детьми в этом клубе строилась на основе коммунарского движения согласно методике Игоря Петровича Иванова. Термин «коммуна», по мнению идеологов коммунарского движения, должен был указывать на идейно-методическую приверженность опыту макаренковской коммуны. Добровольность участия, коллективное планирование, коллективное исполнение и коллективная оценка сделанного, чередование творческих поручений, ротация выборных руководителей (институт «дежкомов», т. е. «дежурных командиров»), институт временных «советов дела» при высшей власти «общего сбора», «откровенные разговоры» («огоньки» – когда каждый говорит откровенно о каждом, в том числе и о взрослых «старших друзьях»), «сетка традиций», включающая многодневные «сборы» и летние палаточные лагеря труда и отдыха, другие «компоненты» методики позволили «возродить» многое из того, что было свойственно стилю и образу жизни клубов С. Т. Шацкого, скаутских и пионерских отрядов И. Н. Жукова, тимуровских команд.

Следующим этапом карьеры Ольги Михайловны была работа в школе № 22 учителем русского языка и литературы, одновременно корректором школьного художественно-публицистического журнала «Проба пера», редактируемого Оранской Натальей Борисовной. Школа и учителя, работа в «Пробе пера» способствовали ее становлению как педагога, журналиста, профессионала.

В 2007 г. Ольга Михайловна снова вернулась к работе в ДДТ в качестве руководителя клуба юных корреспондентов «Юнкор». Сейчас это творческое объединение называется клубом юных корреспондентов «Тропинка». А клуб как таковой действует со времен создания газеты «Тропинка» – детского приложения к газете «Наш город». В этом году «Тропинке» исполнилось шесть лет, изначально руководителем клуба была Финк Татьяна Дмитриевна.

В клубе работа ведется и в группе, и индивидуально. Изучаются такие предметы, как жанры журналистики, краткая история журналистики, основы верстки и дизайна, фотодело, основы работы редакции и стилистика. Дети делают обзоры центральной, областной и местной прессы, рефераты и доклады. Обсуждают творчество разных известных журналистов.

Воспитанники Ольги Михайловны успешно сотрудничают с городскими газетами «Наш город», «РИО», областной газетой «Свежий ветер».

Работая с детьми, Ольга Михайловна готовит детей к работе в прессе, дает им основы журналистской деятельности, её задача – это общее развитие творческих способностей, воспитание детей с активной жизненной позицией. По ее мнению, ребёнок должен уметь правильно излагать свои мысли, быть грамотным читателем: уметь ориентироваться в потоке информации, выбирать главное.

Наиболее одаренные из воспитанников Ольги Михайловны поступают на филологические факультеты, отделения журналистики. Так, например, из 22-й школы из числа первых воспитанников в «Пробе пера» закончила филологический факультет КемГУ Ольга Зайнулина. Анастасия Чалдова из «Тропинки» учится на втором курсе в ТГУ на факультете журналистики, Юлия Хисматуллина из 3-й школы учится на филологическом факультете в КемГУ, Мария Шапочка из гимназии № 11 также учится в КемГУ на факультете журналистики. В этом году в ТГУ на отделение журналистики поступила Лия Якупова. Анна Алексеева и Екатерина Загорская также поступили на факультет журналистики в КемГУ.

Газета «Тропинка» шесть раз награждена дипломами фестиваля юных журналистов Кузбасса «Молодые ветра», удостоена специального приза VI областного конкурса «Золотое перо – 2008», ей вручен сертификат факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова. Символом газеты «Тропинка» является мальчик Степка, шагающий по тропинке, атрибутами – значки с изображением Степки и оранжевые футболки.

У самой Ольги Михайловны достаточно большой опыт журналистской работы, она публикуется на страницах городских газет «Наш город» и «РИО».

Пишет редко – летом, когда воспитанники отдыхают, или по случаю каких-либо знаменательных событий, освещая наиболее актуальные события из школьной жизни и детской организации «Юные сердца». Освещает различные сферы народного образования: конкурсы, поездки и пр.

По жанру ей близка эссеистика.

Ольга Михайловна не останавливается на достигнутом, постоянно повышает свой профессиональный уровень, старается быть в курсе событий, посещает всевозможные журналистские семинары, читает все, что связано с журналистикой.

## **ОТНОШЕНИЕ К ПРИРОДЕ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ЭТНОСОВ**

*А. В. Федотов, Е. Ю. Титова*

*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический  
университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита*

Преодоление экологического кризиса требует формирования такого сознания у людей, такого отношения к Природе и к Человеку (т.е. к себе и к другим людям), в основе которого должно лежать осознание того, что Человек не противостоит Природе. Напротив, являясь субъектом реализации общих закономерностей Природы, он является ее ключевым моментом. Осознание и принятие человеком ответственности за развитие самого себя, планеты и природы в целом означает, что человек становится экологическим субъектом, т.е. субъектом экологического процесса развития.

Необходимым условием решения экологической проблемы является формирование у человека экологического сознания, в сфере которого он ощущает себя и, соответственно, действует как такой субъект (носитель) универсальных закономерностей развития природы, который воплощает их в своей жизнедеятельности [3]. Поэтому необходимо изменять господствующий ныне антропоцентрический тип экологического сознания на экоцентрический.

Под экологическим сознанием понимается совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты. Экологическое поведение – это совокупность конкретных действий поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов. Экологическое поведение человека определяется особенностями его экологического сознания и основными практическими умениями в области природопользования [5]. Вопросы формирования экологической культуры и экологического сознания рассмотрены в работах Ю. Ю. Галкина, С. Н. Глазычева, С. Д. Дерябо, Н. Д. Мамедова, В. И. Медведева, В. И. Панова, В. А. Ясвина и др.

Ведущей подструктурой экологического сознания является субъективное отношение к природе, именно через отношение личности имеющиеся у нее экологические представления становятся фактором, детерминирующим выбор стратегий и технологий взаимодействия с природой. В самом общем смысле под субъективным отношением в психологии понимается субъективно окрашенное личностью отражение взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, являющееся фактором, обу-

словливающим поведение [1]. Всякое отношение человека вплетено в этнокультуральный контекст. Отношение людей к природе есть превращенная форма их отношения друг к другу [6]. Этническая культура связана с доминирующей в обществе мировоззренческой парадигмой. Различают две основные парадигмы: мировоззрение Востока и мировоззрение Запада. Для культуры Запада характерно антропоцентрическое экологическое сознание. Природа в понимании людей с антропоцентрическим сознанием противопоставлена человеку, ее нужно одолеть, победить. В отличие от них человек Востока никогда не терял связи со средой обитания. Мир воспринимается им как единое целое, а человек как одна из его частей. Целью существования в мире является не противопоставленность природе, а стремление быть с ней в гармонии.

Целью нашей работы является изучение отношения к природе (как компонента экологического сознания) у студентов разных этнических групп (русских и китайцев). Русские условно рассматриваются как представители западной культуры, а китайцы – восточной. Объем выборочной совокупности – 50 человек, по 25 представителей каждого этноса. Было проведено исследование по методикам: методика «Доминанта» (авторы В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо), опросник «Экологические представления» (автор А. В. Гагарин), опросник «Самооценка отношения к природе» (автор А. В. Гагарин).

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты.

По методике «Доминанта» мы выяснили, что доминантность отношения именно к природе у 28 % русских студентов высокая, у 52 % – средняя, у 20 % – низкая, что является показателем места данного отношения в системе, иерархии других. Чем большую роль играет определенное отношение в жизни человека, тем более высокое, «центральное» место занимает во внутреннем мире, тем более оно доминантно. Таким образом, можно говорить о том, что отношение к природе у русских студентов является среднедоминантным.

Китайские студенты показали следующие результаты: у 16 % испытуемых отношение к природе низкодоминантное; у 36 % испытуемых – среднедоминантное; у 48 % – высокодоминантное.

Также следует отметить, что субъективное отношение к природе у русских студентов является более доминантным в эмоциональном плане (56 %) и более доминантным в когнитивном плане у китайских студентов (60 %).

Исследование показало, что при анализе соотношения антропоцентрических, эоцентрических и природоцентрических представлений в экологическом сознании личности (опросник «Экологические представления») существуют значимые различия в экологических представлениях студентов разных этнических групп. Так, для 72 % русских и 24 % китайских студентов характерны антропоцентричные экологические представления, которые складываются исключительно на основе идей полезности

природы для человека, мир природы в этом случае воспринимается, как окружающая среда и отношения с ним, как правило односторонние, а следовательно не взаимовыгодные.

Антропоэкоцентрические или «переходные» экологические представления наиболее выражены у китайских студентов (68 %) и слабо представлены в русской выборке (28 %). Таким образом, в большей степени китайским студентам свойственно признание взаимовыгодного единства природы и человека, однако в данных представлениях присутствует аспект полезности природы для человека.

Антропоэкоприродоцентрические экологические представления, непосредственно ориентированные на экологическую целесообразность и отсутствие противопоставленности природы и человека, восприятие природных объектов как субъектов отсутствуют у русских студентов и присутствуют 8% китайских студентов.

Результаты опросника «Самооценка отношения к природе» приведены в таблице.

**Количество студентов с различными стратегиями поведения  
в сфере их взаимодействия с природой, %**

Отношение к природе	Русские студенты	Китайские студенты
«Эгоистическое»	64,0	40,0
«Правильное»	32,0	52,0
«Осознанное»	4,0	8,0
«Неосознанное»	0	0

Как видим, большинству русских студентов свойственно «эгоистичное» или неактивное отношение к природе, а китайским, наоборот, свойственно «правильное отношение к природе».

Таким образом, можно сказать, что русские студенты относятся к природе не совсем бережно, т. е. используют ее в качестве полезного продукта деятельности, а не задумываются о том, что природа нуждается в защите человека. Также полученные результаты свидетельствуют о том, что необходимы разработка и реализация экологического образования студентов и формирование экологической культуры при решении вопросов экологической безопасности. Для защиты природной среды от разрушающего действия «технократического человека», а также, наоборот, защиты самого человека от травмирующего действия загрязненной природной среды, для преодоления экологического кризиса необходим системный подход. Человека нельзя рассматривать только как физическую сущность. Он должен изучаться в единстве физического, духовного и сознательного начала, рассматриваться как частичка природы. Этноэкологический опыт позволяет выстроить оптимальные программы экологического образования, которые помогут воспитать человека, способного позитивно, экологически грамотно взаимодействовать с природой, руководствуясь особым гуманным отношением к ней.

## Литература

1. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М., 1999. – 310с.
2. Калмыков А. А. Введение в экологическую психологию: курс лекций. – М.: МНЭПУ, 1999. – 128 с.
3. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. – М.: МНЭПУ, 2001. – 144 с.
4. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
5. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
6. Шмелева И. А. Психология экологического сознания. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – 204 с.

## **ГЕНЕЗИС ОБРАЗА УЧИТЕЛЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

*А. Н. Хайбрахманова*

*Научный руководитель: Г. М. Хафизова*

*Набережночелнинский государственный педагогический институт*

Для того чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать социальный опыт все новым и новым поколениям. Передача социального опыта может происходить по-разному. В первобытном обществе это осуществлялось в основном через имитацию, повторение, копирование поведения взрослых. В Средние века такая передача осуществлялась чаще всего через зазубривание текстов. Со временем человечество пришло к убеждению, что механическое повторение или заучивание – не самые лучшие способы передачи социального опыта. Наибольший эффект достигается при активном участии воспитуемого в этом процессе, при включении его в творческую деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности. Тезис о том, что человек, преобразуя действительность, преобразует самого себя, имеет принципиальное значение. Но он не отрицает всей важности процесса передачи старшими поколениями и усвоения новыми поколениями социального опыта человечества. Преобразование действительности невозможно без знакомства со всем тем, что уже познано и создано человечеством, без освоения богатства накопленной культуры.

Необходимость передачи социального опыта подрастающим поколениям возникла одновременно с появлением общества и будет существовать на всех этапах его развития. Родители передают свой опыт детям, старшие – младшим, более опытные – менее опытным и т. д. Более того, по мере развития человеческого общества опыт человечества становится все объемнее и многообразнее. А это означает, что человеку, живущему в этом обществе, необходимо будет знать и уметь еще больше. То есть школьнику за тот же период обучения придется осваивать более объемный материал. Увеличение объема знаний влечет за собой усложнение процесса их передачи, который должен стать более эффективным и продуктивным. Следовательно, важность и значимость процесса передачи накопленного человечеством опыта будут в дальнейшем возрастать.

Многие века процесс передачи социального опыта протекал как естественный для человеческого существования и не являлся предметом специального изучения. На определенном этапе развития человечества был накоплен такой объем опыта, который невозможно было освоить в ходе естественного существования. Взрослые стали специально обучать младших отдельным элементам своего опыта. С этого момента процесс передачи социального опыта выделился и стал целенаправленным. Осуществлялся он в ходе взаимодействия старшего с младшим. Это взаимодействие получило название педагогический процесс. Сегодня это понятие признается ключевым в педагогике [1].

Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) старшего и младшего (обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе. Педагогический процесс, выделившись в отдельный вид взаимодействия людей, стал занимать умы философов, что нашло отражение в трудах таких известных мыслителей, как Сократ (470–399 гг. до н. э.), Демокрит (460–370 гг. до н. э.), Платон (427–347 гг. до н. э.), Аристотель (384–322 гг. до н. э.) и др. [2]. Период развития педагогики от Древней Греции до Средних веков еще не был периодом развития науки. Это было время освоения и отбора различных педагогических принципов, методов и приемов, период накапливания информации и опыта.

Оформление педагогики в самостоятельную науку большинство исследователей связывают с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Его выдающийся труд «Великая дидактика» до сих пор остается интересным и поучительным для педагогов. Большинство сформулированных им принципов, методов и форм организации педагогического процесса составляют ядро современных педагогических систем.

Впервые отношение «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество». В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В дореволюционной школе учитель выступал как представитель государства не только по своей функции. Это подчеркивала и его форма (мундир). В школе с самого начала должна быть построена система четко определенных отношений, основанных на принятых правилах. Построить такую систему отношений очень трудно. По словам Гегеля, приход в школу – это приведение человека к общественной норме. В школе закон общий для всех. Д. Б. Эльконин отмечал, что ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у учителя есть «любимчики», то ореол учителя падает. В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя. Если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с

позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель.

Ситуация «ребенок – учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит, и дома хорошо, значит, и с детьми тоже хорошо.

Эта социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности. Эта деятельность называется учебной-воспитательной деятельностью. Именно на педагога возложена важная миссия по развитию и воспитанию ребенка.

#### Литература

1. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63.

2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2001.

## **АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВВЕДЕНИЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

*А. А. Хамитова*

*Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж*

Целью этой работы явилось нахождение путей повышения доступности начального общего образования. В ходе исследования нами использовались социологические методы: анализ статистических материалов, документов, программ; опрос; диагностика; прогнозирование и др.

Первым шагом в подготовке человека к жизни является дошкольное образование, осуществляющее не только охрану жизни и здоровья детей, но и обеспечивающее их интеллектуальное, личностное и физическое развитие и, в рамках идеи непрерывного образования, подготавливающее дошкольников к обучению в школе.

Проблемой сегодня является то, что для многих родителей (по предварительным исследованиям более 70 %) школа представляется единственно достойной целью существования ребенка, а предварительная подготовка к ней – важным содержанием деятельности дошкольников в детских садах. Поэтому одни родители уже 3–4-летних дошкольников ориентированы на умственное их развитие, подготовку к школе, в то время как резко сокращается время и пространство для игры. Между тем дети 3–7 лет, согласно возрастной периодизации, являются дошкольниками. Опрос показал, что существует и другая крайность. Это семьи, которые не могут или, по разным причинам, не хотят оплачивать не только специальную подготовку своих детей, но и пребывание их в дошкольном образовательном учреждении вообще.

Всем известны часто негласные требования начальной школы к поступающим в нее дошкольникам – умение читать, писать, считать, которые выявляются посредством тестирования, экзаменов и других форм проверки

знаний и умений. Конституция Российской Федерации гарантирует право на образование каждому человеку. И ребенок, имеющий способности, но не имеющий возможность их развить в дошкольном детстве, также имеет право на поступление не просто в обычную общеобразовательную школу, а, в соответствии со своими способностями, в другие типы и виды школ. Родителям часто надо просто увидеть способности своих детей и дать им возможность реализоваться.

Поэтому дошкольное образование должно рассматриваться как ступень, призванная помочь в решении двух задач: повышения доступности начального общего образования и выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных слоев населения, что отмечено в Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг., в решении коллегии МО и науки РФ от 04.11.2004 «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации».

Для снятия остроты проблемы выравнивания стартовых возможностей детей при их поступлении в первый класс следует предусмотреть и следующее:

– некоторые вариативные программы дошкольного образования реализуются в России лишь для 58 % детей (в Республике Коми – 62 %), поэтому на пороге школы они умеют читать и даже писать. Данные диагностических исследований функциональной готовности дошкольников к систематическому обучению показали, что только 18,5 % шестилеток являются «зрелыми», более 49 % – «среднезрелыми», а 32,2 % – «незрелыми», что существенно затрудняет адаптацию детей к новым условиям школьной жизни, осложняет организацию учебного процесса и вынуждает родителей искать способы подготовки ребенка к школе;

– постановка задачи выравнивания стартовых условий для дальнейшего развития ребенка на уровне старшего дошкольного возраста фактически сводится к реализации следующих законодательных норм: преемственность образовательных программ (ст. 17 Закона «Об образовании»), которой на практике не наблюдается; доступность дошкольного образования (ст. 18, п. 3 Закона «Об образовании»), которое получает лишь часть дошкольников в России.

На наш взгляд, охватить государственным влиянием необходимо всех детей, а это значит, что дошкольная подготовка должна носить **обязательный** характер.

Исследования показали пути решения проблемы введения обязательного дошкольного образования: где обучать, как надо обучать, кто должен обучать.

1. Экспериментальный опыт 80-х годов показал, что на вопрос «где лучше обучать детей?» 81 % родителей ответили «в детском саду», аргументируя это тем, что там детям спокойнее, есть возможность для осуществления индивидуального подхода в развитии и укрепления здоровья и нервной системы дошкольников.

Но в современных условиях из-за острого дефицита мест решить проблему обязательного дошкольного образования на базе только детских садов нельзя. Помимо обычных детских садов разного вида (приюта и оздоровления, компенсирующего вида, центры развития ребенка), необходимо открывать образовательные учреждения «Начальная школа – детский сад», группы кратковременного пребывания детей в детском саду, группы дошкольного образования в системе учреждений дополнительного образования детей. В этом случае родители могут выбрать образовательное учреждение «по карману», в соответствии с потребностями и ожиданиями, в соответствии со способностями своего ребенка.

2. Для работы с детьми старшего дошкольного возраста разработаны общеобразовательные программы воспитания и обучения («Школа – 2100», «Преемственность» и др.), обеспечивающие базис развития детей, предоставляющие возможность использования разнообразных педагогических технологий.

Возможности детей старшего дошкольного возраста позволяют проводить специализированное обучение началам грамоты и математики в рамках общего режима детского сада. Однако это обучение существенно отличается от школьного как по основной цели, так и по методам его проведения. Происходит не само по себе усвоение знаний, умений и навыков, а развитие у детей психологических предпосылок перехода в школу, и методы обучения опираются на характерные для дошкольников виды деятельности и формы мышления.

3. Введение дошкольного образования возможно при условии готовности педкадров к работе с детьми 5–7 лет с учетом их возрастных возможностей и уровнем индивидуального развития. Поэтому подготовку педагогов для работы с детьми с 2006 г. осуществляет Сыктывкарский педколледж № 2. Помимо основной, дошкольной, частью подготовки студентов является блок школьных дисциплин, адаптированный к детям дошкольного возраста.

Таким образом, по нашим прогнозам, введение **обязательного** дошкольного образования решит проблему повышения доступности начального общего образования для всех детей независимо от социального статуса семьи, расширит формы предоставления услуг дошкольного образования, поддерживаемых законодательными актами Правительства РФ, повысит престиж дошкольных учреждений и профессии воспитателя детского сада.

**К. Д. УШИНСКИЙ – РЕДАКТОР ЖУРНАЛА  
«НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

*С. Шумилова*

*Научный руководитель – канд. пед. наук Н. М. Гумирова  
Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Журнал «Народное образование» в этом году отмечает своё 200-летие. В рамках этого мероприятия на страницах периодических изданий, в сети Интернет публикуется много материалов, касающихся истории создания, становления, развития журнала.

Среди людей, оставивших свой след в истории журнала середины XIX в., Константин Дмитриевич Ушинский – педагог-практик и теоретик, одарённый литератор, отличавшийся самостоятельным мышлением и гуманистическими воззрениями.

Наша задача – показать великого педагога в роли редактора журнала «Народное образование», который тогда назывался «Журнал Министерства народного просвещения».

К. Д. Ушинский был редактором журнала в течение недолгих полутора лет, с марта 1860 по ноябрь 1861 г. Это незабываемые страницы истории журнала. Назначение в журнал Ушинский получил по собственной инициативе. Отметим этот факт: он стремился к журнальной работе, видя в ней возможность для создания серьёзной исследовательской лаборатории и широкие возможности для идейной пропаганды. Но делаться подневольным журнальным работником Ушинскому не хотелось: подобная перспектива его тяготила. Константин Дмитриевич не без оснований мечтал стать самостоятельным организатором журнала, при помощи которого можно было бы воздействовать на развитие прогрессивных общественных убеждений в народном просвещении. Об этом Ушинский подробно писал в своих письмах, адресованных императрице Александре Фёдоровне. Ещё в 1859 г., в первые дни своего вступления в должность инспектора классов Смольного института, Константин Дмитриевич Ушинский обратился к министру просвещения Евграфу Петровичу Ковалевскому с просьбой разрешить издавать журнал «Убеждение» и получил ответ, что препятствий не имеется. Более того, по представлению министра Е. П. Ковалевского, император Александр II утвердил К. Д. Ушинского редактором журнала Министерства народного просвещения. В Ушинском видели человека, который был способен приблизить журнал к насущным нуждам педагогов. Таким образом, одобрение получили сразу два журнальных проекта, Ушинскому предстоял непростой выбор... В основу реформированного «Журнала Министерства народного просвещения» он положил программу, разработанную им для журнала «Убеждение».

Необходимость преобразования журнала уже давно была осознана и руководством министерства, и общественностью. По существу, в то время журнал был бессистемным ежемесячным сборником научных статей, при-

казов, мелочных распоряжений. Ушинский со свойственной ему прямотой называл журнал того времени «совершенно бесхарактерным, в котором в течение тридцати лет помещались статьи, не принимаемые другими журналами». И если журнал долго существовал в обстановке полной обеспеченности и академического спокойствия, то только потому, что до 1849 г. он получал правительственную субсидию. С прекращением субсидий журнал должен был существовать исключительно на средства подписчиков – обязательных и необязательных. Первых было до 600, а вторых совсем немного.

Вопрос об изменении содержания журнала и улучшения качества его публикаций был весьма насущным – только при таком условии журнал мог получить достаточное количество подписчиков. Министерство тревожило такое положение, и в 1856 г. оно поручило возглавить журнал академика А.В. Никитенко – человека талантливого, о чём свидетельствует его путь из простонародья в генералы. При А.В. Никитенко магистральное направление журнала существенно не изменилось. Министерство действенной помощи редакции не оказало. Необходимость обновления чувствовалась тем более сильно ещё и потому, что в России стали возникать частные педагогические журналы, а министерство собственного педагогического органа фактически не имело.

Министр Е. П. Ковалевский надеялся, что «педагогические и философские убеждения Ушинского, выраженные в прежних печатных статьях, могут иметь полезное влияние на воспитание юношества, а через них и на всё молодое поколение».

Уже с марта на обложке журнала стала печататься новая программа. Приведём её с небольшими сокращениями.

#### **Программа Журнала с июля 1860 г.**

В программу «Журнала Министерства народного просвещения» входят:

1. Теоретические рассуждения и практические заметки по различным вопросам из области педагогики и дидактики.
2. Критические описания разного рода воспитательных и учебных учреждений, как русских, так и иностранных в их современном состоянии и историческом развитии.
3. Биографии и автобиографии, в которых выражается влияние воспитания на характер и жизнь человека.
4. Критические разборы педагогических сочинений, учебников и детских книг.
5. Критические разборы русских и иностранных учёных сочинений по всем отделам науки, если они по содержанию своему могут иметь влияние на педагогическую деятельность.
6. Критические разборы чисто литературных произведений в таком только случае, если разбирающий находит в них отражение умственного и нравственного развития общества или указывает на влияние, которое они могут иметь на это развитие.

7. Статьи физиологические, если в них решается, хоть косвенным образом, тот или другой вопрос физического воспитания.

8. Статьи психологические.

9. Из области истории только такие статьи, в которых раскрывается ход народного образования в том или другом народе, в тот или другой период времени.

10. Статьи философские, если они прямо или косвенно могут содействовать определению и уяснению цели и задачи народного просвещения.

11. Перечни и обзоры статей, появляющихся в русских современных изданиях, за исключением статей чисто беллетристического содержания.

Все вышеупомянутые статьи составят в журнале четыре отдела, а именно:

1. Педагогика и дидактика.
2. Вспомогательные науки.
3. Критика и библиография.
4. Известия и смесь.

Во время редакторствования К. Д. Ушинского в журнале печатается Проект устава низших и средних училищ ведомства Министерства народного просвещения с целью вызвать критические заметки на этот Проект. Далее отмечалось, что критические заметки полные или в сокращении также будут помещены в журнале.

Ушинский предполагает при журнале издавать особые приложения: либо оригинальные произведения русских педагогов, либо переводы замечательных иностранных педагогических сочинений и учебников. Все приложения будут высылаются бесплатно лицам, подписавшимся на журнал.

В Проекте указывалось, что авторы, желающие помещать свои статьи, могут присылать их с пометкой: желают они, чтобы статьи были напечатаны без изменений, или дозволяют сделать в них изменения и сокращения, которые редакция сочтёт необходимыми.

Документ этот показывает, как серьёзно относился Ушинский к своей работе в журнале – работа в качестве редактора вписывалась в его концепцию педагога. Идея Ушинского состояла в максимально точном следовании поставленным задачам, что отражалось на рубриках журнала и на его направлении. Особенно примечательно, что уже в то время Ушинский понимал необходимость разграничения популярных и специализированных изданий. В русской да и европейской журналистике того времени такое понимание было редким и ценным явлением. Ушинский готовил настоящий журнал для педагогов, но общество было не готово к такой ясной ориентированности печатного издания. И нашего редактора, несомненно, ждали расплата за передовые взгляды, огульная критика, непонимание...

К.Д. Ушинский боролся изо всех сил, и в стенах министерства ему удавалось отстаивать позицию и программу журнала, пока министром оставался Ковалевский. Однако сменивший его граф Евфимий Васильевич Путятин высказал намерение снова изменить программу министерского

органа, преобразовав его в периодическое издание прежнего типа, посвящённое вообще всем наукам. Ушинский не сдавался и сделал попытку доказать ошибочность мнения министра в записке директору Департамента народного просвещения И. Д. Делянову, в заключении которой высказал принципиальные положения, которые позволили бы ему продолжить работу редактором журнала, будь они приняты. В ответ получил уведомление издавать журнал на тех же основаниях, как было до Ушинского. Поэтому Константин Дмитриевич пишет заявление об увольнении его с должности редактора по собственному желанию. Он считал невозможным как отказываться от своих принципов, так и работать с людьми, которых он считал врагами русского просвещения.

Теперь, по прошествии полутора веков, мы можем признать, что назначение графа Путятина в министры просвещения было грубой ошибкой. На посту главного педагога страны он оказался в ложном положении. Он, конечно, не успевал за Ушинским, отставал от его концептуальных новшеств. Разобраться в предложениях К. Д. Ушинского ему было недосуг. В одном из писем, написанных после отставки Ушинский охарактеризовал педагогическое кредо Путятина: «Всё русское просвещение отдали в руки идиоту и изуверу... Взгляд у этого господина такой: «Всякая педагогика вздор; дитя надобно учить так, чтобы его рвало, тошнило от учения».

На этом официальная редакторская деятельность Ушинского закончилась. Преемник К. Д. Ушинского на посту главного редактора предлагал Ушинскому вернуться в журнал, но Константин Дмитриевич отказался. Его влекла работа педагога-исследователя, педагога-теоретика, и десятилетия спустя сочинения Ушинского были уже признанной классикой.

Оставив кабинет редактора журнала, К.Д. Ушинский не оставил русской педагогической журналистики. Время Ушинского в журнале было прорывом в педагогическую науку, попыткой сконцентрировать внимание авторов и редакторов «Журнала Министерства народного просвещения» на насущных проблемах учителей. Педагог и редактор, он надолго опередил своё время, подал пример преданности своей науке, своим взглядам на теоретические принципы и практическое наполнение педагогики. Идеи Ушинского как основоположника целой школы в нашей науке, как одного из самых ярких педагогов-литераторов России не сходят со страниц журнала, и это лучшее признание заслуг редактора и автора «Журнала Министерства просвещения», функционирующего сегодня под названием «Народное образование», которым вправе гордиться его коллектив.

# ФИЛОЛОГИЯ

## РЕЧЕВОЙ ЖАНР ПРОСЬБЫ В ОБЩЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*М. А. Атакишиева, М. В. Веккесер*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал*

*Сибирского федерального университета*

Современная лингвистика характеризуется становлением новой научной парадигмы, отмеченной возрастанием роли антропоцентрического, культурологического и когнитивного подходов к изучению языка, в связи с чем языковые явления анализируются в контексте сознания – личностного или языкового. Становится актуальной проблема «человек в языке» и «язык в человеке», которая решается совместными усилиями представителей различных гуманитарных наук.

В этой связи являются актуальными исследования, которые посвящены анализу главной единицы речевого общения, совершенствуя и уточняя понятийный аппарат теории жанров, предлагая самые разнообразные типологии высказываний. Однако не менее интересным являются работы, посвящённые тому или иному конкретному речевому жанру (далее – РЖ) либо жанровой группе – их семантике, функционированию, способам взаимодействия.

Проблеме РЖ посвящены работы А. Г. Баранова, В. Е. Гольдина, В. В. Дементьева, Т. В. Матвеевой, Н. В. Орловой, В. А. Салимовского, К. Ф. Седова, Т. В. Шмелевой и др. Понятие РЖ, начавшее интенсивно разрабатываться в русистике последних лет, было предложено М. М. Бахтиным, который отмечал, что в целом высказывания неразрывно связаны три момента – «тематическое содержание, стиль и композиционное построение» и они одинаково «определяются спецификой данной сферы общения. Каждое отдельное высказывание <...> индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами» [1, с. 235].

В настоящее время исследователями разрабатываются теоретические проблемы жанроведения, создаются описания конкретных речевых жанров (например, анекдота, светской беседы, комплимента и др.). Наше исследование посвящено выявлению особенностей РЖ просьбы в общении младших школьников со сверстниками и взрослыми.

Как отмечает Т. Ю. Чабан, просьба – «императивный речевой жанр, один из ты-жанров, коммуникативная цель которых – осуществление адресатом предписанного автором действия. Жанрообразующие признаки, выделяющие просьбу среди ты-жанров, связаны, прежде всего, с образами автора и адресата. Автор просьбы хочет ее выполнения, является заинтересованной стороной, бенефициантом будущего действия; он обращается к

адресату как возможному его исполнителю, который, тем не менее, не обязан следовать волеизъявлению автора и имеет право на отказ» [2, с. 539].

С целью выявления особенностей РЖ просьбы в речевом общении младших школьников мы использовали наблюдение и провели анкетирование среди учащихся 3-го класса МОУ «Лицей» г. Лесосибирска Красноярского края. В опросе принимало участие 24 человека.

Детям предлагалось ответить на следующие вопросы: «В каких ситуациях ты обращаешься к другим людям с просьбой», «Какие слова, фразы ты используешь, обращаясь с просьбой к маме, к другу (подруге) и к учителю?».

На первый вопрос большинство ответили, что они обращаются к кому-либо с просьбой тогда, когда им что-то нужно (попросить учебник, оказать помощь в выполнении задания, перевести через дорогу и пр.). Обращаясь к маме, дети используют такие фразы, как: *помоги мне; подойди, пожалуйста, ко мне* и т. п. Обращаясь к другу или подруге, дети используют такие фразы, как: *возьму твою ручку, можно посмотреть твою игрушку; дай мне ручку (карандаш, пенал)* и т. п. К учителю дети обращаются с просьбой помочь сдать какое-нибудь задание, используют такие фразы, как *помогите мне, подойдите* и т.п. Ответы учащихся показали, что дети просьбу путают с разрешением (*можно, я пойду гулять*) и приказом.

Г. М. Ярмаркина отмечает: «Анализ ситуации побуждения показал существование в сфере общения разных типов ситуаций, выделяющихся в зависимости от фактора подготовленности / неподготовленности речи» (см. подробнее: [3, с. 215]).

Многообразие ситуаций просьбы в рамках общения младших школьников можно свести к нескольким типам.

К первому типу ситуаций относятся такие ситуации просьб, которые характеризуются очевидным спонтанным характером просьбы: просьба может быть вызвана различными факторами (физическое состояние адресанта, информационный интерес одного из коммуникантов и др.).

Ко второму типу ситуаций просьбы можно отнести такие, в которых имеет место более осознанное и более подготовленное выражение интенции просьбы. В данном случае на первый план выступает вынужденность просьбы, вызванная ограничением в возможностях адресата. Вербальное оформление этого типа ситуаций просьбы представлено, как правило, прескриптивным диалогом, основная цель которого – просьба:

А. – *Коль!*

Б. – *Говори!*

А. – *У меня к тебе такая просьба! Ты мне можешь дать телефон?!*

Б. – (положительно качает головой)

А. – *Можно я позвоню?!*

Б. – *Конечно! Звони!*

Нами установлено, что просьба как РЖ младших школьников тяготеет к одноактным высказываниям просящего, причем основной компонент

жанра – глагол каузируемого действия, как правило, выражен специализированной формой императива. Этот жанр в речи детей содержит вопросительный индикатив глагола каузируемого действия, нередко сопровождаемый актуализаторами, направленными на получение ответной (речевой или неречевой) реакции адресата просьбы.

В основном встречаются одноактные способы выражения просьбы, что обусловлено спецификой протекания разговорного диалога: ограничение времени на обдумывание, незапланированность просьбы, очевидная спонтанность побуждения в виде просьбы – это способствует использованию в речи привычных, устойчивых способов выражения, не требующих дополнительных усилий и времени на обдумывание.

При анализе многоактных способов выражения РЖ просьбы нами установлено, что они содержат тактики, способствующие побуждению, не подготавливают, а поясняют причину обращения с просьбой. Такие высказывания смягчают побуждение, а дополнительная информация помогает избежать возможных вопросов адресата.

Дети в общении со сверстниками в основном используют прямые просьбы, причём в большинстве своём это РЖ категорическое побуждение.

Итак, просьбу в речи младших в соответствии с моделью РЖ Т. В. Шмелёвой мы определяем следующим образом:

- а) коммуникативная цель – сделать адресата исполнителем обсуждаемого действия;
- б) образ автора – младший школьник;
- в) образ адресата – сверстник, родители, учителя, взрослые;
- г) тип диктумного содержания – побуждение к действию;
- д) образ прошлого обусловлен взаимоотношениями;
- е) образ будущего – негативная или позитивная реакция в виде действия (согласие или отказ);
- ж) характер языкового воплощения – императивные конструкции, конструкции с перформативом, с глаголом «просить» в изъявительном и условном наклонении, вопросительный индикатив глагола каузируемого действия с отрицательной частицей *не* и без нее, конструкции с модальным предикатом.

#### Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Чабан Т. Ю. Просьба // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – М., 2003. – С. 519–520.
3. Ярмаркина Г. М. Просьба // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007. – С. 214–219.

## ИСТОКИ МИФОЛОГИЗМА В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ НИКОЛАЯ КЛЮЕВА

*О. О. Белоусова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Творчество Николая Клюева является великолепной мифологизированной прозой, а судьба его кажется неясной, неровной, «скрытой» тайнами и оваянной домыслами, догадками. Это связано с тем, что сам автор намеренно творил легенды о своей жизни.

Особенности мифологизированной биографии поэта блестяще показаны в воспоминаниях Н. Ф. Христофоровой-Садомской. В них предпринимается попытка показа внутреннего мира поэта, его пророческого дара, его отношения к поэзии как способу «показать тончайшие откровения человеческой души».

Вопрос о «мистификаторстве» Клюева в монографии К. Азадовского раскрывается так: «... в действительности поэт не является ни «посланцем от народа», «ни правнуком Аввакума», заступником древнего благочестия, – но был по преимуществу стилизатором, «поэтом-неоромантиком», воплощавшим «своим творчеством идейные и художественные искания русского символизма...»».

«Творение биографического мифа Клюевым, – отмечает Т. Пономарева, – базировалось на конкретных реальных фактах из жизни семьи, которые трансформируются в единицы мифосюжета, становятся элементами мифометафор, принимают очертания легенд и преданий».

Мифологизация биографии – отличительный признак именно биографии литераторов. В зародыше это явление присутствует еще в XIX в. несколько отличаясь от анекдота о писателях века XVIII, – но лишь в редких случаях «анекдот» подобного рода оказывается «мифом», создавшим авторскую маску.

XX в. выдвинул мифологизированную биографию автора, осознанную именно как принцип. Мифотворческое начало, преобразованное в соответствии с новыми эстетическими представлениями, нередко служило средством психологического откровения и не противоречило «правде о человеке» [1, с. 10].

Позиция Николая Клюева – объяснение сути народного характера в далеком прошлом, в формах крестьянского мистицизма, в архаических пластах фольклора и в системе мифологических образов. Так, Клюев, возрождая языческие мотивы и избирая для структуры произведений архаические образы и типы композиции, выражает свои идеи: народ – хранитель древних традиций, исторической памяти («Лесные были», «Поминный причит»); человек тесно связан с природой, со всем ее «населением» («Плясея», «На сивом плесе гагарий зык...»). Также можно выявить одновременно два слоя: фольклорный, обусловивший композицию, и мифологический.

Следует отметить, что Н. Клюев, выражая свое отношение ко всему происходящему в стране, пытается восстановить в своем мифе, мифотворчестве ту гармонию, которая видится ему в слиянии природы и человека. Поэтому мы видим развернутые картины поддонной Древней Руси, Востока, Белой Индии, Беловодья, Китеж-града.

Поэма «Заозерье» – пример фольклорно-мифологической стилизации. Е. Н. Лисицкая отмечает: «Заозерье напоминает мечту-утопию о существовании фантастического острова Буяна, отголоски которого остались в русских народных сказках и восходят к мифологии славян» [2].

В такой фольклорной поэтике с многозначностью ее мифологических символов рождается индивидуально-мифологическая стилизация. Например, изображение земли легко трансформируется как образ тела («*Порато баско зимой в Сиговце! // Снега как шапка на устьсысолице. // Леса – тулупы, предлесья – ноги...*» [3, с. 649]).

Существует и обратное видение тела как земли, ресниц как рош, глаз как озер («Чтоб в роше ресниц, лукоморьях ногтей...»). Подобное восприятие обнаруживается во многих мифах, преданиях. Подобное расчленение частей тела и головы и превращение их в животных (глаза – медведи, язык – веприца, сердце – голубь) – это клюевская, индивидуальная мифология, образная стилизация. Представление о сердце как птице, о душе как птице – народные широко распространенные мотивы.

Мифологический пласт системы мироощущений раскрывается в образах-птицах Алконоста, Сирина, Феникса. В «Погорельщине» резчик Олеха тесал долотцем птицу с соснами и вытесал Алконоста, готового напиться гусиными слезами, а другая птица – Сирин, севшая на вершину кедра, после долгого обозрения дремучих лесных чащ запела по-гречески «Кирие елейсон!» («*Увы, увь, раю прекрасный! // Февраль рассыпал бирясный, / Когда в Сиговец, златно-бел, // Двуликий Сирин прилетел...*» [4, с. 80]).

«Песнь о Великой матери» – не только стилизованная молитва, но и фольклорная стилизация. А религиозно-мифологическая стилизация позволяет реконструировать род поэта [5, с. 192].

Здесь идет речь о предках Клюева, о его появлении на свет, воспитании, трагическом настоящем Родины. Поэт не стремится к автобиографической точности: Олонецкую губернию называет Лапландией (страна своего детства). Плодом ещё одного авторского мифотворчества является сцена борьбы жениха Параша Федора Калистратова с медведем, в берлоге которого оказалась Параша, «кинулся с ножом и вонзил его в сердце медведя. Тот рухнул, но успел выдрать Ване грудную клетку...» [3, с. 108]. Медведь – постоянный персонаж клюевского творчества. Е. И. Маркова видит связь этого образа с русским фольклором и тотемическими представлениями карело-финских народов [6, с. 42].

Индивидуально авторский стиль Николая Клюева в своей основе имеет экстралингвистический фактор, органически связанный с фольклорной стилизацией, который и восходит от почвы, от старообрядческих кор-

ней и в результате, которого, помимо воли и сознания автора, приводит к мифическому истоку.

Расхождения между подлинной биографией и «мифом о себе» соответствуют принципу мифологизированной биографии. В этом сказался и свойственный эпохе русского символизма «жизнестроительный» пафос. «Мифологизация биографии, – замечает современный исследователь В. А. Кошелев, – отличительный признак именно биографии литераторов, выдвинутый в XX в.». Такие биографические сведения о своем творчестве, создаваясь туманными, а то и легендарными, конечно, существенно обогащают читательское представление о литературном амплуа, которое сознательно избиралось автором. Факторы социально-исторического и общекультурного порядка (роль которых особенно возросла в период революции 1905–1907 гг.) обретали крупнейших художников «большого стиля».

Создать мир воздуха из предметов земных вещей или рассыпать его на вещи – особенность творчества Н. А. Клюева, по утверждению С. Есенина. Н. Клюев в своем творчестве сознательно подбирал образы-символы, в которых закладывалось мифологическое, религиозное сознание человеческого опыта. И все же творимый Клюевым миф был прочен. Он опирался на сложившиеся уже в прошлом столетии романтические представления об избирательной стране и ее особом предназначении, о народе-«богоносце». Эти представления получили свое развитие в неонароднических настроениях начала века. Истоки клюевского популистского мифа следует искать не в фантазиях поэта, а в духовных потребностях русского общества той поры, увлеченного национальной темой. Именно этим объясняется шумный успех первых книг Клюева и эпитет «народный», сопровождавший поэта по 1918 г. Феномен Клюева (его личность и творчество) – яркий образчик национального романтизма, обострившегося в общественно-духовной ситуации межреволюционной и военной эпох.

#### Литература

1. Чаплышнина Т. П. Фольклорная и литературная традиция в творчестве новокрестьянских поэтов начала XX века. – Свердловск, 1988. – С. 7–20.
2. Лисицкая Е. Н. Эпическое творчество Николая Клюева (организация мотивов): дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2002.
3. Клюев Н. А. Сердце Единорога. Стихотворения и поэмы / Предисловие Н. Н. Скатова, вступительная статья А. И. Михайлова; составление, подготовка текста и примечания В. П. Гарнина. – СПб.: РХГИ, 1999. – 1072 с.
4. Клюев Н. Погорельщина. Поэма // Новый мир. – 1987. – № 7. – С. 78–100.
5. Азадовский К. М. Николай Клюев. Путь поэта. – Л., 1990. – 196 с.
6. Маркова Е. И. Творчество Николая Клюева в контексте севернорусского словесного искусства. – Петрозаводск, 1997. – 313 с.

## ТЕМА КАЗЕННОГО ДЕТСТВА В ПОВЕСТИ А. И. КУПРИНА «НА ПЕРЕЛОМЕ» («КАДЕТЫ»)

*Н. Н. Беляева, А. В. Головина*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В творчестве А. И. Куприна, признанного мастера художественного слова, тема детства занимает достаточно значительное место. В понимании писателя детство – это главный этап в становлении человека, период зарождения таланта, стоящего в основе духовного роста будущего гражданина.

Куприн написал ряд психологически тонких и трогательных рассказов о детях, маленькая девочка становится героиней и его последнего романа «Жанета», наполненного радостью детского доверия, радостью человеческого общения, бескорыстной заботой о воспитании прекрасного в детях. Однако в творчестве Куприна мы встречаем и другое детство – «казенное» – и это не случайно. Едва ли не двадцать лучших лет прошли у будущего писателя в скитаниях по «казенным домам», о которых он вспоминал: «Бывало, в раннем детстве вернешься после долгих летних каникул в пансион, все серо, казарменно, пахнет свежей масляной краской и мастикой, товарищи грубы, начальство недоброжелательно. Пока день – еще крепишься кое-как... Но когда настанет вечер и возня в полутемной спальне уляжется, – о, какая нестерпимая скорбь, какое отчаяние овладевают маленькой душой! Грызешь подушку, подавляя рыдания, шепчешь милые имена и плачешь, плачешь жаркими слезами, и знаешь, что никогда не насытишь ими своего горя» [2, с. 4]. Грустные впечатления этих лет частично отражены в повести «На переломе» («Кадеты»).

Юный герой повести Миша Буланин, «такой нежный», «такой впечатлительный», «совсем на других мальчиков не похожий», стал «новичком» Второй Московской военной гимназии. В подобных заведениях в жестких казарменных условиях из «нежных» мальчиков воспитывали настоящих мужчин, будущих офицеров – людей долга и чести. Но действительно ли благоприятно влияют эти условия на формирование мужественных и благородных черт характера мальчика-кадета? Этот невысказанный вопрос звучит на протяжении всего тягостного повествования жизни «казенного мальчика».

Уже первое знакомство Миши с непривычной «недомашней» обстановкой несет в себе горестное чувство и разочарование: мальчика публично оскорбили, беспричинно побили, испортили костюм. В сознании юного героя нормы честности и благородства, привитые матерью, приходят в резкое несоответствие с царящим в военной гимназии правом сильного. В установлении этого права не последнюю роль, по мысли автора, играет «твердо обдуманная» казарменная система воспитания, названная Куприным «нелепой»: за хорошее поведение и «успехи в науках» мальчики «поощрялись похвальными листами и разрозненными томами Брема, а

лентяев, шалунов и порочных оставляли без отпуска, лишали обедов и завтраков, ставили под лампу, ставили за обедом к барабанщику, сажали в карцер и даже изредка посекали». Несмотря на все указанные меры нравственное и духовное воспитание кадетов далеко от совершенства: старшие гимназисты на виду у всех, включая учителей, унижают человеческое достоинство младших, и это остается никем не увиденным, не наказанным. Итог такой «слепой», «однобокой» системы весьма предсказуем: младшие и слабые гимназисты, постоянно сталкиваясь с несправедливостью, возводят ее в закон, а старшие и сильные – воспринимают своим законным правом, при этом каждый получает закалку в физическом отношении и увечья в нравственном.

Куприн, со свойственной ему психологической точностью и склонностью к натурализму, выводит ряд типических «скверных» характеров юных кадетов. Например, кадет Грузов, с которым Миша Буланин познакомился в первый же день обучения в гимназии, и которого товарищи прозвали Волком из-за явного сходства с этим животным: «...и развалистая походка, и взгляд исподлобья, и хищные инстинкты, и подлая смесь наглости с трусостью». Из всей компании «отчаянных» Грузов является самым сильным, но в то же время самым трусливым и глупым: перед начальством, перед более сильными и богатыми товарищами мальчик униженно заискивает, ему не свойственно чувство жалости, и любой намек на сентиментальность гимназистов он встречает «градом сквернословия». Другой юный кадет Балкашин имеет яркую привлекательную внешность («нежные шелковистые волосы льняного оттенка, большие голубые глаза с длинными, загнутыми вверх ресницами, очаровательного рисунка рот»), обладает прекрасным голосом и музыкальным слухом, но внутренний мир его чересчур ограничен, одни животные инстинкты и полное отсутствие духовности («Все животные инстинкты <...> развились у этого двенадцати-тринадцатилетнего мальчика до невероятной степени»).

Не многим отличаются от воспитанников и педагоги, те, кому по долгу профессии вверяется служить примером для своих учеников: в манере одеваться, разговаривать, держаться в обществе. Обязанность взрослых – подготовить мальчиков к будущей самостоятельной жизни, передать им житейский опыт, но Куприн предлагает взору читателя совершенно противоположную картину: учитель арифметики Фиников приходит на занятия «оборванным», «нечесанным», учитель истории Иван Иванович – пьяница, учитель географии Лев Васильевич Рябков – «скор на руку» и т. д. Вывод автора опять же неутешителен: воспитанники перенимают от своих наставников отнюдь не положительные качества, а их пороки.

В условиях отупляющей кадетской муштры, в условиях подавления мысли и человеческого достоинства изначально нежный, впечатлительный, восприимчивый мальчик Миша превращается в грубого и «равноправного человека в этом буйном мире»: «Он опустил, стал рассеян, сделался неряхой, перестал учиться. Он побледнел, погрубел, обозлился и, сам не желая этого, очутился на счету «отчаянного». Кадет Буланин начи-

нает совершать нелепые поступки (например, однажды просто так, от скуки дернул за волосы штатского воспитателя Кикина, за что на сутки попал в карцер и получил десять ударов розгами), причина которых кроется в той «твердо обдуманной воспитательной системе». Душевная рана, полученная в том далеком «казенном детстве», еще долгие годы будет давать знать о себе: «Прошло очень много лет, пока в душе Буланина не зажила эта кровавая, долго сочившаяся рана. Да полно, зажила ли?»

В автобиографическом романе «Юнкера», изначально задуманном как продолжение повести «Кадеты», тему «казенного детства» сменяет тема «казенной юности». Однако в «Юнкерах» вместо натуралистического изображения казарменных тягот приходит почти идиллическое восхищение жизнью юнкерского училища, во многом навеянное Куприну эмигрантской тоской по ушедшей юности. Несомненно, что в данном романе, также как и в «Кадемах», присутствует критика быта и нравов, царивших в юношеских военных учебных заведениях, но здесь, в отличие от предшествующей повести, критика значительно ослаблена и смягчена. Быт юнкера романтизирован и подкрашен, а вместе с ним романтизируется и вся казенная обстановка: высокие дружеские отношения юношей между собой, поездки на тройках, балы, встречи с возлюбленными. Изменились и юные герои Куприна: на смену истязателям и невежественным циникам приходят юноши, полные достоинства, гордости, сознания долга и ответственности перед родиной.

#### Литература

1. Куприн А. И. Кадеты // Собр. соч.: В 9 т. – М., 1971. – Т. 3.
2. Михайлов О. Н. Куприн А. И. // Собр. соч.: В 2 т. – М., 1980. – Т. 1.

## **МОДИФИКАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «КОМПЬЮТЕР» В НЕМЕЦКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

***Н. А. Булахтина***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Одной из особенностей актуализации концепта «компьютер» в немецкой языковой картине мира является модификация известных немецких фразеологических единиц, которые в числе прочих формируют структурно-содержательные характеристики исследуемого концепта. Традиционно лингвисты подчеркивают важность фразеологических единиц, метафор и сравнений для лингвокультурологического анализа. Эта точка зрения поддерживается Н. Д. Арутюновой, В. А. Масловой, В. Н. Телия и другими. Соглашаясь с известными учеными, постараемся показать важность процесса модификации фразеологических единиц для вербализации заимствованного концепта «компьютер» в немецкой языковой картине мира.

В соответствии с данными словарей под модификацией (от позднелатинского *modificatio* – изменение) понимается видоизменение, преобразование чего-либо, характеризующееся появлением новых свойств [1]. Проведенное исследование выявило целый ряд фразеологических единиц, подвергшихся в немецком языке подобного рода преобразованиям.

Прежде чем перечислить некоторые из изученных фразеологических единиц, хотелось бы напомнить о ряде признаков, характерных для этой лексической группы. Фразеологическими единицами принято считать отдельно оформленные устойчивые соединения слов различных структурных типов с единичной сочетаемостью компонентов и переносным значением. Кроме того, фразеологическим единицам в языке свойственно «обновлять» через модификацию компонентов образную мотивированность значения. Исходя из указанных признаков, фразеологические единицы, участвующие в процессе актуализации обозначенного концепта в их модифицированных вариантах, можно поделить на следующие группы: фразеологические выражения в виде модифицированных пословиц, фразеологические единства и модифицированные варианты фразеологизмов, фразеологические сочетания, фразеологические выражения библейского происхождения.

Фразеологические выражения в виде модифицированных пословиц. Пословицы являются ценным источником сведений о культуре народа, в них отражены представления нации о морали, поведении, привычках, ср.: *Da man Spatzen nicht mit Kanonen jagt, sollte man auch nicht mit Computern auf Spatzenhirne losgehen* – Так как из пушек по воробьям не стреляют, то и не следует с воробьиными мозгами браться за компьютер [2]; *Was man nicht im Kopf hat, muß man im Computer haben. Daraus folgt: Was man nicht im Computer hat, muß man im Kopf haben* – Дурная голова компьютеру покоя не дает. Мораль: То, чего нет в компьютере, следует иметь в голове [3]. Таким образом, носители немецкого языка выражают своё отношение к так называемым компьютерным «чайникам».

Фразеологические единства и модифицированные варианты фразеологизмов. В ходе анализа языковых единиц, вербализирующих изучаемый концепт, выявлены следующие фразеологические единства: *dem PC den Garaus machen, dem Prozessor Beine machen*. В синонимический ряд со значением «характеристики компьютера» включена фразеологическая единица *zum Frührentner werden* – быстро устаревать (букв. «становиться ранним пенсионером») [4]. В том случае, если компьютер начинает работать медленно, используется фразеологизм *den PC zur Schnecke machen* (букв. «превращать в улитку») [4]. Акциональные признаки данного концепта актуализируются устойчивым словосочетанием *dem PC Dampf machen* (букв. «поддать парку») [5]. Носители немецкого языка присваивают компьютеру отдельные свойства характера человека. Они могут быть ненадёжны: *Unzuverlässiger Computer: Der hat Dreck am Stecker* – Ненадёжный компьютер: у него рыльце в штекере [6]. В данном контексте обнаруживается модификация известного фразеологизма: *Er hat Dreck am*

Stecken – У него рыльце в пушку [7]. Работу компьютера можно не только замедлить, но и ускорить, что вербализируется посредством устойчивого словосочетания *den Computer auf Trab bringen* (букв. «пустить рысью») [8].

Один из контекстов содержит модификацию фразеологического оборота: *auf allen vieren* (на четвереньках). Он является продолжением известной библейской перифразы, представленной в форме афористических высказываний: *Und dann war da noch der schlechte Software-Ingenieur aus der Daten Sicherung: Er kroch auf allen Viren...* – И затем он породил специалиста по защите данных, который ползал по всем вирусам... [9].

Фразеологические сочетания. В акциональном культурном коде данного концепта находит отражение ряд действий, совершаемых по отношению к компьютеру как к живому существу: *den Computer füttern, speisen*. Названные глаголы в составе фразеологических сочетаний в прямом значении описывают процесс кормления, значит, пользователь, загружая компьютер данными, насыщает его, ср.: *Wir füttern ihn wie ein Kleinkind und hoffen, dass er etwas ausspuckt* – Мы кормим его, как малыша, и надеемся, что он что-нибудь отрыгнет [10].

Фразеологические выражения библейского происхождения. Состав фразеологических выражений может быть дополнен языковыми единицами, восходящими по своему происхождению к Библии. Не случайно в немецком языке возникла перифраза известного начального библейского изречения: *Am Anfang war der Computer...* – Сначала был компьютер... [9].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что культурная информация, закодированная в модифицированных фразеологических единицах, отражает отношение носителей немецкого языка к такой реалии современной действительности, как компьютер. Кроме того, подобного рода модификации, привлекательные с точки зрения культурной коннотации, позволяют проанализировать изменения немецкого менталитета в отношении важных культурных ценностей.

#### Литература

1. OnlineDics.ru [Электронный ресурс] // URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar> (дата обращения 10.03.2010).
2. Reisenberg M. G. / 1001 APHORISMEN. [Электронный ресурс] // URL: <http://lexikon.ch-zitate.de> (дата обращения 16.05.2006).
3. 1001 APHORISMEN [Электронный ресурс] // URL: <http://aphorismen.de> (дата обращения 21.04.2006).
4. Burger H. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2003. – S. 97.
5. Burger H. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2003. – S. 96.
6. Quadbeck-Seegeer H.-J. / 1001 APHORISMEN [Электронный ресурс] // URL: <http://lexikon.ch-zitate.de> (дата обращения 16.05.2006).
7. Бинович Л. Э., Гришин Н. Н. *Немецко-русский фразеологический словарь (НРФС)*. – М.: Гос. изд-во ин. и нац. словарей, 1975. – С. 130.
8. Burger H. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2003. – S. 96.

9. Reus W. J. / 1001 APHORISMEN [Электронный ресурс] // URL: <http://lexikon.ch-zitate.de> (дата обращения 16.05.2006).
10. Strelzing U. / Wissen Media Verlag [Электронный ресурс] // URL: <http://spiegel.de> (дата обращения 22.03.2006).

## ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ УЛИЦ Г. ЛЕСОСИБИРСКА

*А. В. Бушуева, И. А. Симонова, Ф. В. Степанова*  
*Лесосибирский педагогический институт – филиал*  
*Сибирского федерального университета*

Лесосибирск – молодой город на живописном левом берегу в среднем течении р. Енисей, образованный в 1975 г. в результате объединения рабочих поселков (Маклаково, Новоенисейск, Стрелка), расположенных в сорока пяти километрах южнее старинного сибирского города Енисейск. Своему существованию молодой город во многом обязан истории освоения Сибири, начиная с XVII в. Именно этим периодом датируются упоминания о первых поселенцах деревни Маклаковской в устье Енисея и Ангары. В настоящее время наш город является крупным центром лесопиления и лесохимии.

Само название города Лесосибирск имеет прозрачную внутреннюю форму: построено по советской стереотипной модели номинации молодых индустриальных городов и отражает его «лесную» специфику. Органичная связь самого названия с характером называемого объекта, его географическим местоположением отражается и в названиях многих линейных урбанонимов, в частности в названиях современных микрорайонов и городских улиц. Одним из таких районов является микрорайон «А», называемый лесосибирцами по привычке Новоенисейском, потому что Новоенисейск сохранил свою административную самостоятельность.

Поселок Новоенисейск, получивший свое название из-за близости к старинному г. Енисейску, является самым северным микрорайоном города. Его образование связано со строительством лесоперерабатывающего завода, который в настоящее время превратился в крупный лесохимический комплекс.

Изначально в поселке был деревенский уклад, преобладал частный сектор домов, что нашло отражение в названиях первых улиц: *Садовая, Зеленая, Лесная, Озерная, Речная*. В связи с ростом поселка появилась потребность в строительстве нового многоэтажного жилья, коммунальных и административных учреждений, школ, детских садов, больниц. Та улица, на которой были расположены больница, школа, ЖКХ, детский сад, была названа *улицей Просвещения*. На *Промышленной улице* шло строительство лесоперерабатывающего предприятия. В связи с выделением места под стадион появилась *Спортивная улица*.

В названиях улиц *40 лет Октября, Комсомольская, Первомайская* отразилась идеология советского времени. В 60–70-е гг. усилилась тенденция давать названия улицам в честь военных и революционных деятелей, ученых, писателей, так, в поселке возникли улицы *Калинина, Циолковско-*

го, Ломоносова, Павлова. Улицы *Ивановская, Ленинградская* строили завербованные рабочие из г. Иваново и Ленинграда, что и послужило причиной их наименования.

В современной номинации улиц п. Новонисейск преобладают названия, связанные с особенностями ландшафта и местоположением: *Новая, Полярная, Дальняя*. Особенности расположения улиц нашли отражение и в названиях *Южная, Северная и Западная*.

Классификация названий улиц п. Новонисейск можно осуществить и с учетом их морфологических и словообразовательных особенностей. Следует отметить, что большинство анализируемых названий по категориальным признакам соотносятся с прилагательными, так как им свойственна признаковость. Поскольку наименования улиц являются не прямыми, а опосредованными названиями признаков предмета и относятся чаще всего к месту, среди них преобладают относительные прилагательные, образованные по модели «существительное + суффикс -н или -ов». Примером таких наименований могут служить названия улиц *Речная, Лесная, Таёжная, Новая, Садовая* и др.

Среди названий, образованных суффиксальным способом, можно выделить группу, где основным средством выражения словообразовательного значения производного слова является суффикс -ск- (ул. *Ивановская, Ярославская*).

Типичной моделью для именования улиц можно считать тематическую группу с использованием собственных имен, в частности, фамилии, известных деятелей в форме родительного падежа: улицы *Калинина, Циолковского, Ломоносова*.

Сложно-суффиксальным способом образовано единственное название улицы поселка – *Железнодорожной*. Кроме того, можно отметить, что подобная модель не характерна для номинации улиц и других районов города.

Среди описанных типов выделяются названия ул. *Просвещения*, представляющее собой модель «родовое слово (улица) + существительное в родительном падеже», и составное наименование ул. 40 лет Октября.

Таким образом, специфика названий линейных урбанонимов г. Лесосибирска связана с отражением особенностей ландшафта и исторической застройкой поселка.

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ «ДУША» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА СТУДЕНТА**

***Е. А. Великосельская***

*Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета*

Понятие концепта является одним из ключевых в современной лингвистике. Существует множество подходов к определению этого термина, мы придерживаемся позиции М. В. Пименовой, которая трактует концепт

как некое представление о фрагменте мира, имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами.

Для того чтобы понять что такое «душа», и определить ее концептосферу, нами был проведен ассоциативный эксперимент. В нем участвовали студенты Лесосибирского педагогического института, возрастная группа от 17 до 22 лет. Обычно методика постановки и проведения ассоциативного эксперимента достаточно проста. Испытуемому предлагается (устно или письменно) список слов-стимулов. После предъявления каждого слова респондент должен, не задумываясь, сказать (написать) любое пришедшее ему на ум слово-ответ (реакцию или слово-стимул). Инструкция отвечать «первым словом, которое придет на ум», имеет принципиальный характер. Информант не должен размышлять над тем, что бы ему такое сказать и как отреагировать. Само понятие ассоциативного процесса исключает идею отбора ответов. Если есть отбор, то нет ассоциативного процесса в общепринятом в истории психологии смысле. Методика и процедура ассоциативного эксперимента может быть дополнена или углублена в зависимости от поставленной перед исследователем цели и задачи. Наш эксперимент состоял из двух этапов. Первый этап – это ненаправленный ассоциативный эксперимент. Информантам необходимо было указать ассоциации к слову-стимулу «душа». Второй этап (он проводился через несколько дней) – это направленный ассоциативный эксперимент. Необходимо было подобрать прилагательные к слову душа. Следует отметить, что подобный эксперимент интериндивидуален, т. е. носит массовый характер, поскольку изучается речевое поведение не одной языковой личности, а группы людей, принадлежавших к одной социальной группе (студенты).

Для описания результатов ассоциативного эксперимента необходимо ввести следующие понятия: «ассоциат», «ассоциативная связь», «ассоциативное поле», «ассоциативная норма». Ассоциат – это конкретная вербальная реакция на конструкцию-стимул, выраженная словом или словосочетанием и находящаяся в определенной ассоциативной связи со стимулом. Под ассоциативной связью понимается корреляция между словами и явлениями, которая предопределена знаниями, опытом, в том числе – чувственным опытом, нередко неосозанным. Понятие «ассоциативное поле» включает в себя совокупность существующих в сознании языковой личности ассоциативных связей. Различается индивидуальное и коллективное ассоциативное поле. Коллективное ассоциативное поле обычно трактуется как ассоциативная норма. Можно предположить, что ассоциативные поля в сознании женской и мужской языковой личности будут различаться по каким-то параметрам.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента позволяет утверждать следующее:

1. Информанты в большинстве своем наделяют концепт «душа» качествами, присущими человеку. Эти качества могут быть как внешними (*красивая, обаятельная, милая, уродливая, грязная, мягкая*), так и «внут-

ренними» (*добрая, злая, завистливая, открытая, подлая, продажная, дерзкая, простая, сложная, мудрая, нежная, искренняя, веселая, наивная, загадочная*). Встречаются ассоциаты, указывающие на то, что «душа» может совершать определенные действия: *играющая, поющая*.

2. Душа – это «невидимая» часть человека, однако для наших информантов данный концепт может быть измерим: *душа глубокая, широкая*. Отметим, что словосочетание *широкая душа* довольно часто встречается в речи в значении «щедрая душа». Думается, что и словосочетание *глубокая душа* обозначает качественную характеристику, т. е. человек с *глубокой душой* думающий, размышляющий, умный.

3. В ассоциативном поле достаточно частотны ассоциаты, определяющие место, где помещается душа: *грудная клетка, внутренний мир, в груди, сердце*.

4. Довольно часто «душа» связана в сознании студентов с религией, именно поэтому возникли следующие слова-реакции: *мистицизм, духовность, небо, дух, вера, религия, библия, ангел, шамбала*.

5. Ассоциативное поле концепта «душа» состоит в основном из ассоциатов с положительной коннотацией: *открытая, чистая, красивая, добрая, интересная, сильная, простая, мудрая, обаятельная, нежная, искренняя, щедрая, сдержанная, любящая, русская, великая, светлая, божественная, понятная, необыкновенная, цветущая, играющая, веселая, крылатая, душевная, непорочная, возвышенная, сердечная, живая, пушистая, хорошая, воздушная, поющая, чувственная, цветная, верная*. Ассоциаты с отрицательной коннотацией находятся на периферии: *грозная, подлая, продажная, дешевая, загубленная, уродливая, злая, страдающая, слабая, сложная, негативная, темная, завистливая, болезненная, поникшая, одинокая, грязная, порочная, мелкая, ноющая, черная, черствая, мерзкая, бедная*.

## **ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ БЛАГОДАРНОСТИ В РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

***Т. В. Воробьёва, М. В. Веккесер***

*Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета*

Современные исследователи всё чаще обращаются к анализу главной единицы речевого общения, совершенствуя и уточняя понятийный аппарат теории жанров, предлагая самые разнообразные типологии высказываний. Однако не менее интересным являются работы, посвящённые тому или иному конкретному речевому жанру (далее РЖ) либо жанровой группе – их семантике, функционированию, способам взаимодействия.

В данном случае представлена попытка выявления особенностей речевого жанра благодарности в речевом общении младших школьников.

М. М. Бахтин определяет РЖ как относительно устойчивый тип высказывания, который сформирован благодаря единению тематического со-

держания, стиля, композиционного построения и определён спецификой конкретной сферы общения. Наполняясь конкретным содержанием, эти общие признаки реализуются в единичных высказываниях и тем самым включаются в конкретную ситуацию общения [1].

Основываясь на сформулированных М. М. Бахтиным положениях, Т. В. Шмелёва выделяет семь конститутивных признаков РЖ. Главнейший из них – коммуникативная цель, согласно которой все РЖ могут быть разделены на информативные (а), императивные (б), этикетные (в) и оценочные (г): а) информативные имеют своей целью выполнение различных операций с информацией: её предъявление или запрос, подтверждение или опровержение; б) императивные предполагают следующую цель: вызвать осуществление / неосуществление событий, необходимых, желательных или, напротив, нежелательных, опасных для кого-то из участников общения; в) этикетные – цель которых – осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума: извинения, благодарности, поздравления, соболезнования и др.; г) оценочные изменяют самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей.

Другие жанрообразующие факторы – образ автора, образ адресата, образ прошлого, образ будущего, тип диктумного содержания и способ языкового воплощения [2, с. 93–98]. Т. В. Шмелёва определила три подхода при рассмотрении РЖ: лексический, стилистический и речеведческий.

Первый предполагает обращение к именам жанров, толкованию их семантики; второй согласуется с традициями литературоведения и предполагает анализ текстов в аспекте их жанровой природы; третий исходит из того, что РЖ – это особая модель высказывания, из чего следует, что необходимо исследование его в двух направлениях: исчисление моделей и изучение их воплощения в различных речевых ситуациях [2].

Чувство благодарности, являясь сложным, представляет собой контаминацию положительной рациональной оценки ситуации субъектом благодарности и целого комплекса положительных эмоций: радости, восторга, счастья, поэтому РЖ благодарности соотносится с эмотивными, оценочными и ритуальными РЖ.

Данный РЖ относят к первичным простым речевым жанрам, близким к речевым актам. Его можно охарактеризовать как индивидуальный и коллективный, моноадресный и полиадресный, клишированный и неклишированный РЖ.

Благодарность в соответствии с моделью РЖ Т. В. Шмелёвой мы определяем следующим образом:

а) его коммуникативная цель состоит в создании комфортного, гармоничного общения, усилении положительного эмоционального состояния, в котором находится адресат;

б) предполагается, что говорящий правильно оценивает речевую ситуацию и выбирает средства в зависимости от этапа речевого взаимодействия;

в) тип диктумного содержания определяется концептом данного РЖ – установление доброжелательных, гармоничных отношений; автор говорит это, чтобы адресат знал, что автор к нему хорошо относится;

г) фактор коммуникативного будущего: предполагается обязательная ответная речевая (или невербальная) реакция адресата;

д) полная типовая семантическая структура высказывания со значением благодарности состоит из компонентов: субъекта + предиката + объекта-адресата;

е) языковое воплощение: междометные выражения, перформативные глаголы, слова с положительной коннотацией, наречия с функцией усиления значения, сообщение о событии-поводе.

Типология высказываний с семантикой благодарности включает в себя:

а) прямую / косвенную благодарность;

б) ритуальную / эмоциональную, лично значимую благодарность;

в) мотивированную / немотивированную благодарность;

г) вербальную / невербальную благодарность;

д) благодарность реальному адресату / благодарность высшим силам. Все выделенные типы не являются изолированными, а пересекаются и взаимодействуют друг с другом, следовательно, одно и то же высказывание может быть охарактеризовано по нескольким параметрам.

Система интенций выражения благодарности включает в себя следующие составляющие:

а) интенция соблюдения этикетных норм;

б) интенция выражения эмоционального состояния говорящего;

в) интенция создания своего речевого имиджа;

г) интенция воздействия на поведение и эмоциональное состояние адресата;

д) интенция рациональной оценки ситуации;

е) интенция «не быть должным».

Следует отметить, что данные интенции в реальной коммуникации пересекаются, накладываются друг на друга, по-разному соотносясь с ведущими интенциями выражения эмоционального состояния субъекта благодарности и соблюдения этикетных норм.

С целью выявления особенностей РЖ благодарности в речевом общении младших школьников мы провели анкетирование среди учащихся 3-го класса МОУ «СОШ № 2» г. Лесосибирска Красноярского края. В опросе принимало участие 25 человек.

Детям предлагалось объяснить значение слова «благодарность». Анализ ответа учащихся показал, что 28 % (7 человек) дали адекватное толкование значения, например: «это хорошее отношение к тем, кого ты знаешь и уважаешь», «это доброе слово, которое приятно слышать», «это

когда дарят грамоты». 52 % (13 человек) не смогли семантизировать предложенное слово. Объяснили его с помощью таких слов этикета, как «спасибо», «здравствуйте», «приветствую», «до свидания», «пожалуйста». Такие ответы учащихся свидетельствуют о том, что они не могут точно употребить слово речевого этикета в соответствии с речевым жанром «благодарность». 20 % (5 человек) вообще не предприняли попытки объяснить значение предложенного им слова.

Отвечая на вопрос «Когда вы выражаете благодарность другому человеку?», большинство учащихся указало, что за определённый поступок, т. е. выражение благодарности в речевом общении младших школьников является реакцией на поведенческий стимул.

Мы установили, что языковые средства выражения благодарности младших школьников представляют собой поле, в ядре которого находятся слова-маркеры РЖ: *спасибо, благодарю*; периферия семантического поля благодарности представлена лексемами *мерси, сенкью* и устойчивыми словосочетаниями *не знаю, как тебя благодарить, нет слов*.

#### Литература

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Шмелёва Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997.

## ПРОСТРАНСТВО СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКА

*М. М. Джагапирова*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета*

Структура внешнего (физического) мира традиционно во всех культурах описывается с помощью серии пространственных противопоставлений: высокий – низкий, длинный – короткий, внешний – внутренний, широкий – узкий, далекий – близкий, правый – левый и т. д. При помощи бинарных оппозиций человек стремится к упрощению, определенной категоризации многоликого мира и путем введения антиномий он легче оперирует представлениями об окружающем.

Среди всех универсальных оппозиций, репрезентирующих пространственные представления, базовыми являются дихотомии «левый» – «правый» и «верх» – «низ».

Оппозиция «верх» – «низ» является наиболее значимой для большинства культур, мифологические картины изображают мир преимущественно по вертикали [6]. Зачастую данная оппозиция «трактруется как противопоставление неба и земли, вершины и корней мирового дерева». В основе этой оппозиции лежит представление о верхнем и нижнем мире в мифологической модели. Уже Д. Лакофф и М. Джонсон указали, что большинство подобных понятий связано с пространственной ориентацией, с противопоставлениями типа «верх» – «низ», «внутри» – «снаружи», «передняя сторона» – «задняя сторона», «глубокий» – «мелкий», «центральный»

ный» – «периферийный». Подобные ориентационные противопоставления проистекают из того, что наше тело обладает определенными свойствами и функционирует определенным образом в окружающем нас физическом мире. Ориентационные метафоры придают понятию пространственную ориентацию; например, *happi is up* «счастье есть верх». Тот факт, что понятие «счастье» (удача, успех) ориентировано на «верх» (the concept *happi is oriented up*) демонстрируется такими английскими выражениями, как *I'm feeling up today* «Я чувствую себя сегодня превосходно (на подъеме)» [3].

Подобные метафорические ориентации отнюдь не произвольны – они опираются на наш физический и культурный опыт. Человек, в отличие от большинства живых существ, обладает вертикальным положением тела. Именно благодаря этим особенностям анатомического строения человек «отдает предпочтение» вертикальной оси пространства, т.е. пространственные ориентиры в большинстве языков носят ярко выраженный антропоморфный характер.

Бинарная оппозиция «верх» – «низ», подобно другим пространственным оппозициям, способна выполнять функцию одного из классификаторов, позволяющих выразить менее наглядные парные соотношения: «добро» – «зло», «свое» – «чужое», «душа» – «тело» и т. д. Традиционно полюс дихотомии «верх» используется для положительной оценки разного рода явлений и объектов: счастье – «верх», грусть – «низ», здоровье и жизнь – «верх», болезнь и смерть – «низ», обладание властью или силой – «верх», подчинение – «низ», хорошее – «верх», плохое – «низ», добродетель – «верх», порок – «низ» и т. д.

В современном русском языке признак высоты также связан с положительной оценкой компонентов внутреннего мира человека: высокие мысли, высокие чувства, высокие думы, возвышенная душа, высоконравственный, высокообразованный, высокоодаренный, высокоразвитый, высокочтимый (исключением являются высокомерный и высокопарный), что вполне согласуется с тем, что добродетель ассоциируется с понятийным полюсом «верх», а порок – с полюсом «низ».

В основе связи оппозиций «левый» – «правый» и «хороший» – «плохой» лежит миф о том, что человек имеет злого и доброго духов рядом с собой: добрый, или ангел хранитель, располагается справа, злой – бес – слева. «Не плюй на правую сторону, потому что справа ангел, а слева бес, туда плюнуть можно» [1].

Языковые, мифологические, фольклорные образы, выражающие значение «злой», «неправый», проходили через времена и были представлены в языке словом *левый*. В христианской традиции слово левый ассоциировалось ещё и с понятием «чужой» в религиозном аспекте: «И соберутся пред Ним все народы; и отделит одних от других, как пастырь отделяет овец от козлов. И поставит овец – по правую свою сторону, а козлов – по левую. Тогда скажет Царь тем, которые по правую сторону Его: «придите, благословенные Отца Моего, наследуйте Царство, уготованное вам от создания мира...» Тогда скажет и тем, которые по левую сторону:

«...идите от Меня, проклятые, в огонь вечный, уготованный диаволу и ангелам его...». И пойдут сии в муку вечную, а праведники в жизнь вечную» [7].

Противопоставление «правый» – «левый» приобрело глобальный смысл: оно вошло в систему правовых отношений, и слово *правый* получило значение «хороший, справедливый», оно связано со словами *право, правда, справедливость*: правая рука (первый помощник), правое дело (справедливое дело). Со вторым полюсом дихотомии ассоциируется все несправедливое, чужое.

Этим можно объяснить значение многих фразеологизмов, например, *встать с левой ноги* (начать день, находясь под властью злого духа, быть в плохом настроении) и т. д.

Подытоживая вышесказанное, суммируя все прямые и переносные значения слов, репрезентирующих понятия «верх» и «низ», «правый» и «левый», можно сделать вывод: при противопоставлении правого и левого, верхнего и нижнего в человеческом сознании происходит противопоставление хорошего и плохого, противопоставление добра и зла.

#### Литература

1. Байбурин А., Топорков А. У истоков этикета [Электронный ресурс] // URL: [http:// www.gumer.info/.../Culture/bayb/01.php](http://www.gumer.info/.../Culture/bayb/01.php) (дата обращения 07.03.2010).
2. Кондратьева О. Н. Вертикальная ось `верх – низ` в характеристике концептов внутреннего мира человека (на материале русских летописей) [Электронный ресурс] // URL: [http:// www.BestReferat.ru/referat-11091.html](http://www.BestReferat.ru/referat-11091.html) (дата обращения 07.03.2010).
3. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем [Электронный ресурс] // URL: <http://www.philology.ru/.../lakoff-johnson-90.htm> (дата обращения 07.03.2010).
4. Лотман М. Ю. Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.
5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 272 с.
6. Мифы народов мира. – Т. 1. – С. 233.
7. Славкина И. А. Образ «чужого» в истории русского языка. – Красноярск: Изд-во РИО КрасГУ, 2006. – 212 с.
8. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. – М.: Прогресс; Культура, 1995. – 624 с.

## ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В ПОЭМЕ В. МАЯКОВСКОГО «ФЛЕЙТА-ПОЗВОНОЧНИК»

*И. Ю. Кожина*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Новизна работы над словом, аномальность тех или иных понятий всегда имели под собой определенную почву. Любой автор создает в своих произведениях неповторимую атмосферу, используя словоновшества, сотворенные по особым принципам или правилам. Поэт Владимир Маяковский является своего рода самым «известным» автором окказионализмов. Окказионализмы – одна из самых ярких примет языка Владимира Маяковского. Они значи-

лись на первом плане в программах футуристов, начиная с «Пощечины общественному вкусу»: «Мы приказываем чтить права поэтов... на увеличение словаря в его объеме произвольными и производными словами (словоновшество)...».

Данная работа посвящена рассмотрению окказионализмов в поэме Владимира Маяковского «Флейта-позвоночник». Системный анализ авторских окказионализмов помогает современному читателю вникнуть в идейный мир произведений Маяковского, попытаться раскрыть его в новых аспектах, взглянуть с иной стороны на уже известные, концептуальные представления лексических явлений и глубже понять целесообразность их применения автором.

Окказионализмы – речевые явления, возникающие под влиянием контекста, ситуации речевого общения, для осуществления какого-либо актуального коммуникативного задания, главным образом для выражения смысла, необходимого в данном случае. Они создаются на базе продуктивных и непродуктивных моделей из имеющегося в структуре языка материала вопреки сложившейся литературной норме, специально, нарочито, чем и отличаются от спонтанно совершаемых нарушений нормы. Окказионализмы всегда привязаны к определенному контексту, понятны только на его фоне и той модели или единичного образца, которые послужили базой для их создания.

Наиболее детально признаки окказионализмов описаны А. Г. Лыковым: принадлежность к речи; функциональная одноразовость; творимость; экспрессивность; синхронно-диахронная диффузность; индивидуальная принадлежность [3].

В теории окказиональности Н. Бабенко предлагает выделять следующие типы окказионализмов: фонетические, лексические, грамматические, семантические окказионализмы и окказиональные сочетания слов [1].

В поэме «Флейта-позвоночник» обнаружено более 20 окказиональных слов.

Проанализировав их, мы выявили, что подавляющее большинство окказионализмов в поэме представлено глаголами, один окказионализм-прилагательное, и по одному – наречие и причастие, и ни одного окказионализма-существительного. Вследствие небольшого количества прилагательных поэма характеризуется отсутствием описания, а большое количество глаголов говорит о действии, стремительности.

Кроме этого, в анализируемой поэме В. Маяковского преобладают лексические окказионализмы, которые были созданы по моделям образования узуальных слов. В произведении преимущественно представлены окказионализмы, образованные префиксальным либо префиксально-суффиксальным способом. Предпочитаемые приставки имеют семантику доведения действия до предела (вы-, из-), вследствие этого глаголы-окказионализмы динамичны и напряженны (вымолоди, вызолачивайтесь, вызнакомь, издымится, изоханному).

В целом В. Маяковский использует окказионализмы для того, чтобы передать оттенки значения слов, обширнее и ярче представить образы, в частности сделать образ мира динамичнее и даже гиперболичнее, подчеркивая недостаточность старого языка и богатство нового.

#### Литература

1. Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: учеб. пособие. – Калининград, 1997.
2. Гаспаров М. Л. Владимир Маяковский // Очерки истории языка русской поэзии XX века: Опыт описания идиостилей. – М., 1995.
3. Лыков А. Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово). – М., 1976.

### **СУДЬБА ДОНСКОГО КАЗАЧЕСТВА В РОМАНЕ М. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»**

***Т. С. Курочкина***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В романе М. Шолохова «Тихий Дон» глубоко и всесторонне отображен своеобразный уклад жизни донских казаков: традиции, культура, быт, язык, неповторимая донская природа. Роман насыщен событиями общественно-политической жизни, картинами мирного труда, автор вводит читателей в мир интимных, личных проблем героев.

Два эпиграфа, предпосланные «Тихому Дону», выявляют идейно-художественный замысел автора. Слова старинной казачьей песни предвещают повесть о кровавых боях, о классовом размежевании жителей хутора Татарский, о напряженных поисках героями своего места в бурной революционной действительности, об их неистребимом тяготении к простому человеческому счастью, к мирному крестьянскому труду на кормилице-земле. Безграничный простор лазоревой степи, солнце, дающее жизнь всему живому на земле, рождают в героях широту души, жажду действия, движения, неугасимое стремление к счастью.

Основное внимание писателя сосредоточено на нескольких казачьих семьях: Мелеховых, Коршуновых, Кошевых. История этих разных по своему имущественному положению семей воспроизводит судьбу всего казачества в период бурных общественных и исторических событий, позволяет понять причины идеологических разногласий, которые приводят бывших друзей Григория Мелехова и Михаила Кошевого во враждующие политические лагеря. Не осталось в хуторе Татарском семьи, которую бы не обездолила братоубийственная война. Во многом верными оказались слова одного из героев: «Нету казакам больше жизни, и казаков нету!»

«Мелеховы – это казацкая семья, хозяйственная прочность которой создавалась неустанным трудом и неусыпными заботами всех членов семьи», – отмечает А. Хватов [2, с. 179]. Все эти качества в той или иной степени присущи Григорию Мелехову – главному герою шолоховской эпо-

пеи. Нравственный облик наиболее яркого представителя семьи Мелеховых, его полная драматизма жизнь явились концентрированным, обобщенным выражением судьбы донского казачества во время Гражданской войны. Шолохов не случайно начинает свое эпическое повествование с родословной героя, с рассказа о казаке Прокофий Мелехове, участнике турецкой кампании. В трагической истории расправы хуторян с турчанкой, женой Прокофия, в полной мере раскрылись сила и мужество родоначальника семьи Мелеховых, его самоотверженная любовь к женщине, ради которой он смог восстать против косности и предрассудков односельчан. Эти качества генетически передались его потомку – внуку Григорию. С молоком матери впитывает он кодекс казачьей чести, включающий в себя воинскую доблесть, тягу к свободному крестьянскому труду, заботу об укреплении хозяйства, создании здоровой надежной семьи. Немалое значение имеет и то, что семейный уклад Мелеховых, их взгляды на жизнь, понятия и представления определялись социальным положением зажиточных земледельцев. По словам А. Хватова, «власть собственности осложнялась цепкой силой казацких традиций, высокомерных иллюзий о своей особой стати по сравнению с мужицкой Русью, поэтому таким сложным оказался процесс переоценки ценностей, пересмотра привычных понятий и представлений перед лицом грандиозных событий революции и гражданской войны» [2, с. 183].

Всколыхнулись воды тихого Дона, замутились прозрачные студеные ключи, нарушилось естественное течение жизни, деформировалось нравственное чувство. Однако Шолохов убеждает нас в том, что все-таки в самой глубине тихого Дона бьет чистый родник – источник казачьего свободолюбия, мудрости, гуманности, любви к родным степным раздольям, высоты и поэтичности чувств.

#### Литература

1. Хватов А. Художественный мир Шолохова. – М., 1970.
2. Шолохов М. А. Тихий Дон: Роман: В 4 кн. – Кн. 2. – Н. Новгород, 1993.

### **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА В ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ**

*З. Р. Латфулина, С. С. Ткаченко*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Экспрессивно-эмоциональная лексика является значимой частью лексикона личности. Н. В. Уфимцева характеризует русского человека как «всё оценивающего». «Вообще стремление всё оценить, приписать всему определенное качество, – утверждает она, – это неотъемлемое свойство русского менталитета» [2, с. 157]. Близка к этой мысли и точка зрения С. Г. Шейдаевой: «Русский человек так видит: объект воспринимается не отстраненно-объективно, а сразу соединенным с оценочным отношением к нему» [4, с. 22].

Данное свойство русской языковой личности находит естественное отражение в языке. Практически все исследователи, рассматривавшие лексикон конкретных личностей, отмечают высокую степень его экспрессивности. По подсчетам исследовательницы Н. Л. Чулкиной, в словаре типичного носителя русского литературного языка экспрессивно-эмоциональные единицы составляют около четверти всех единиц – 24,5 % [3, с. 11].

Отмечен повышенный экспрессивный тон диалектной речи.

В нашем исследовании не затрагиваются фонетические и грамматические средства выражения экспрессивности. Мы остановились на анализе собственно лексических средств – экспрессивно-эмоциональных единиц диалектной речи.

Материалом для работы послужил первый том «Вершининского словаря», созданного трудами ученых Томской диалектологической школы [1]. «Вершининский словарь» отражает полувековое состояние одного из типичных старожильческих говоров Среднего Приобья – говора села Вершинино Томского района Томской области.

Специфика эмоционально-экспрессивной лексики в диалектной речи состоит в следующем:

1) Круг эмоционально-экспрессивных лексических единиц диалектной речи шире, чем в литературном языке. Кроме общерусских лексических единиц (*адский, азбучка, бабуся, балбес, балда, баночка, бантик*), в говорах широко отмечены собственно диалектные (в том числе созданные с помощью общерусских образовательных средств) (*бабенишка, бабонька, бабочка, базаришка, базарчик, базыга, заиграть в бандуру, банишка*), просторечные (*барахло, взьесться, вкалывать, вонища, выдуть*) и иные варианты.

2) Шкала экспрессивно-эмоциональных оценок одновременно богаче и беднее литературной. В ней отсутствуют крайние звенья литературной гаммы (восхищение, отвращение), а также реже встречается оценка презрения (*барахло, бабенишка*) и уничижения (*волосенки*), но имеет место диалектная оценка снисходительности (*банишка, баранишка, воробьишка, воротники, брюквишка* и т. д.).

3) Эмоционально-экспрессивные слова в диалектной речи можно разделить на две группы: а) с мелиоративной (положительной) оценкой; б) с пейоративной (отрицательной) оценкой. Первая группа составляет большую часть слов в речи носителей говоров. Среди слов, передающих позитивную окрашенность, отмечена коннотативная семантика ласкательности (*бабочка, бабусенька, бабуся, баночка, боярушка, бочок, волюшка*) и одобрительности (*аккуратистка*). Пейоративная гамма оценок включает неодобрение (*вздумать, бардомага, балда*), презрение (*барахло*), осуждение (*заиграть в бандуру*), уничижение (*волосёнки*), бранные характеристики (*базыга, бродяга, варнак, балбес, барахло, ведьма*). Среди слов собственно экспрессивных, выражающих количественные (интенсивные или экстен-

сивные) компоненты семантики, отмечены значения уменьшительности (*азбучка, бантик*), интенсивности (*вонища, бодуций, вкалывать* и др.).

4) Лексика с различными видами коннотации употребляется неравномерно. Негативная эмоциональная лексика употребляется в диалектной речи гораздо реже, чем позитивная. Наиболее распространенной является ласкательная оценка. Деминутивы имеют целый ряд функций – от выражения объективно малого размера предмета до этикетной. Этикетная функция предполагает то, что деминутив отражает не столько ласкательность, направленную на объекты материального мира, сколько доброжелательное отношение говорящего к собеседнику, как бы отсвечивающее и в ласковом названии самих предметов.

5) Типичным способом выражения эмоционально-экспрессивных оценок является аффиксальный. Широкое распространение находят лексемы с деминутивными суффиксами (уменьшительными, ласкательными и т. д.). Деминутивные суффиксы присоединяются к существительным и прилагательным, как и в литературном языке. Причем для диалектного языка характерно более широкое использование деминутивов, чем в литературном языке (*брюквушка, воротишки, воробьишка* и др.).

6) Эмоционально-экспрессивная лексика разнообразна по своей семантике. Наиболее частыми объектами оценки диалектоносителей являются внешность человека, поведение, характер, предметы быта и др.

Таким образом, выбранная для анализа эмоционально-экспрессивная лексика значительна и многообразна как по структуре, так и по значению, по эмоционально-оценочной, экспрессивной характеристике.

#### Литература

1. Вершининский словарь / Гл. ред. О. И. Блинова. – Томск, 1998. – Т. 1 (А – В).
2. Уфимцева Н. В. Русские глазами русских. – М., 1995.
3. Чулкина Н. Л. Модель лексикона носителя русского языка как способ представления лексической системы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1987. – 14 с.
4. Шейдаева С. Г. Русское слово в контексте языковом и национальном // Духовная культура: проблемы и тенденции развития: Всерос. науч. конф. 11–14 мая 1994 г.: Тез. докл. – Сыктывкар, 1994. – С. 22–23.

### **МОТИВ ПУТИ-СУДЬБЫ В СНОВИДЕНИЯХ Н. А. КЛЮЕВА**

*Е. Н. Лисицкая, А. И. Черноокый*

*Филиал Кемеровского государственного университета*

*в г. Анжеро-Судженске*

Своеобразным жанром автобиографической прозы Н. А. Клюева являются его «сновидения», записанные под диктовку Н. А. Архиповым и частично переданные по памяти Н. А. Христофоровой-Садомовой. Сон в структуре художественного произведения неоднократно привлекал внимание исследователей. Однако сон самого писателя как текст, как самостоятельный жанр – достаточно редкое явление в литературе и потому достаточно слабо изучен в литературоведении. Многие исследователи вообще

ставят под сомнение существование сновидений как самостоятельного литературного жанра. На сновидении как особой жанровой разновидности настаивает А. И. Михайлов, обосновывая и доказывая свою точку зрения [1, с. 89–96].

Некоторый аналог снам Клюева в русской литературе XX в. можно найти лишь у А. Ремизова. Проблема взаимопроницаемости снов, видений, сонных мечтаний и яви в мире писателя и его реальной жизни стало объектом анализа В. Н. Топорова [3, с. 121–138]. И Ремизов и Клюев видят сны о России и о себе. Судьба страны и ее народа внутренне глубоко переживаются художниками.

В отличие от сновидений Ремизова сны Клюева более приближены к христианской символике. За каждым эпизодом стоит вполне угадываемый образ, который можно перевести на христианский или народно-поэтический язык. Интересен тот факт, что в одном из снов Клюева («Медвежий сполох», январь 1923) подобным образом можно расшифровать до мельчайших тонкостей гибель Есенина. (*«Сереженька же в чащу побежал, прямо медведице в лапы... Только в лесном пролежне белая болозерская рубаха всплеснула и красной стала»*). Сны Ремизова труднее объяснить, опираясь на библейскую символику, они практически не поддаются интерпретации через опорные евангельские символы.

За смертью у Ремизова нет ничего, полный провал во тьму. Сны же Клюева пророчат бессмертие загробное как спасение от мрака жизни. За смертной чертой герой Клюева возвращает себе все ценности, которые насильно отняла у него жизнь. Эти ценности: природа, православие, крестьянский мир, избяная Русь.

Все сновидения Клюева относятся к 20–30-м гг., когда поэт осознает весь трагизм произошедших в России событий. Исторический катаклизм осознается им как глубоко личная трагедия. И в творчестве, и в жизни не остается места для игрового восприятия действительности.

В снах Клюева структурообразующим мотивом, характерным для всего творчества поэта, является мотив пути. Он связан с оппозицией добра и зла, темой избранности и уклонения от предназначенного судьбой, греха и возмездия за него, искупления и возможности спасения. Один из записанных Н. Архиповым сон, посвященный судьбе художника, носит название «Два пути». Фраза «иду я...» – одна из наиболее часто повторяющихся в рассказах о снах.

В совокупности текстов путь поэта выстроен как осознание отменности божественным провидением, как представление о том, что не всякий писатель соответствует своему дару («Два пути»); как предсказание трагической участи человека и поэта («Мертвая глава», «Царь славы») и как возможность спасения в ином мире («Неприкосновенная земля»).

В снах Клюева создается образ «чужого места», ада или его преддверия, где героя и его спутников (обычно это два самых дорогих для поэта человека – Сергей Есенин, «Сереженька», и Н. Архипов, «Коленька») ждет неминуемая гибель. А. И. Михайлов справедливо замечает, что «в

творческое осознание поэта вторгается упорное, варьирующееся в разных жанрах предчувствие своей насильственной гибели, которое окажется вещим» [1, с. 92]. Исследователь детально анализирует сюжетно-тематические особенности снов-кошмаров, трагическое совпадение подробностей сновидений с будущими событиями и социально-политическими реалиями действительности 30-х гг.: разрушение храмов, массовые расстрелы, общие могилы-рвы, груды окровавленной одежды и т. д. [1, с. 93].

В снах осмысливается и проблема творчества, предназначения и пути художника, который также неизменно связывается с образом «чужого места». Причем в данном случае разные сны обнаруживают связь. Предварением снов о есенинской смерти и его адских муках является ранний, третий, записанный Н. Архиповым сон «Два пути» (07.10.1922 г.) существует всего две возможности для поэта, третий путь – напрямки – путь обычного грешного человека. Правый путь – это путь, избранный Клюевым, это дорога мировой культуры, которую символизируют «белые изваяния», статуи Сократа, Данте. Левая аллея, есенинская, несправедливая, обсажена мохнатыми кактусами и «каменными болванами», на которых надеты черные маски, она посвящена писателю, чье творчество носит, по мнению Клюева, облегченный, развлекательный характер. Гибельная символика в последующих снах о Есенине будет усиливаться.

Истинный путь художника в «Царе славы» (23.12.1922) – это путь преследования, постоянная опасность, «*мусор какой-то задворочный да помойный*», который цепляется за «светлые ризы», грязь житейская, от которой «приют и оборона» только в благочестивой жизни.

Нельзя не обратить внимание на довольно большое количество снов, посвященных пьянству, и нагромождения в них обличительных антиэстетических деталей: «*синяя опухлая рожка*», «*пропитущие гнойные зенки*», «*пьяный и драный, пропащий бесповоротно забулдыга*», «*псиный и червивый*». Освободиться от кабацких пороков сложно, но возможно тем же путем молитвы и божественного благословения.

Автор монографии «Проза Н. А. Клюева 1920-х годов» Т. А. Пономарева замечает, что «в сюжетах снов прослеживаются параллели с фольклорным творчеством (сказочная птица, говорящая человеческим голосом, требующая человеческого мяса в пищу в «Львином сне»), мифологические мотивы (три пряжи в «Царьградском закате»), связанные с темой судьбы и спасения» [2, с. 123]. Все это говорит о том, что сновидения Клюева тесно связаны с его творчеством и художественной концепцией мироздания.

Клюев использует свои сновидения в поэзии 20–30-х годов, но прежде всего в поэмах. В частности, можно предположить, что вещий сон «Медвежий сполох» о смерти Есенина от лап медведицы отразился в сюжете «Песнь о Великой Матери», где жених главной героини Параша Федор Калистратов, спасая девушку, погибает от ран, нанесенных медведем.

Несколько раз повторяется в поэмах Клюева «Деревня» и «Пого-рельщина» мотив ухода (бегства) святых с икон. Во сне, рассказанном Христофоровой-Садомовой, *«все святые покинули русскую землю – одна Владычица осталась»*. Прослеживается параллель между сном «Двурядница» (апрель, 1928 г.) об утекших реках и поэтическим предчувствием будущих экологических катастроф, запечатленных в поэме «Песнь о Великой Матери» (*«Нам вести гръкие пришли, / Что зыбь Арала в мертвой тине»*), в последнем стихотворном цикле «Разруха» (*«Волга синяя мелеет...»*). Сравним с картинами сновидения «Двурядница»: *«ушли воды русские, чтоб Аравию поить, теплым шелком стать. И только меж валунов на сугорах рыбы запруды остались: осетры, белуги, сажени по две, киты и кашалоты рыбьим брюхом в пустые сивые небеса смотрят. Воздух пустой, без птиц и стрекоз, на земле нет ни муравья, ни коровки божьей»*.

И поэтическое творчество, и вещие сновидения Н. А. Клюева были вызваны его постоянной тревогой за судьбу крестьянской Руси. Наиболее трагическое осмысление и обреченный характер произведения поэта приобретают в эпоху начинающейся индустриализации, массового наступления города на нетронутые еще уголки России. Сны и призрачные видения для поэта становятся наиболее адекватной формой отражения современности.

#### Литература

1. Михайлов А. И. О сновидениях в творчестве А. М. Ремизова и Н. А. Клюева. // Алексей Ремизов (Исследования и материалы). – СПб., 1994.
2. Пономарева Т. А. Проза Н. А. Клюева 1920-х годов. – М., 1999.
3. Топоров В. Н. О «Крестовых сестрах А. М. Ремизова: Поэзия и правда» // Труды по русской и славянской филологии. – Вып. 822. – Тарту, 1988.

## **АНГЛИЙСКИЕ ИДИОМЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ КАЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА КАК ЧАСТЬ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА**

*А. В. Лумпова, Л. А. Блинова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Языковая картина мира – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности.

Язык непосредственно участвует в процессах, связанных с картиной мира. В его недрах формируется языковая картина мира, один из наиболее глубинных слоёв картины мира у человека. Язык – это зеркало, показывающее не мир вообще, а мир в восприятии человека. Мир в данном случае – это окружающая человека реальность. Одновременно в зеркале языка отражаются и сам человек, его образ жизни, его поведение в обществе, его отношение через культуру и язык к миру, другим народам и культурам.

Результаты материальной и духовной деятельности, социально-исторические, эстетические, моральные и другие нормы и ценности, которые отличают разные поколения и социальные общности, воплощаются в различных концептуальных и языковых представлениях о мире. Любая особенность культурной сферы фиксируется в языке. Культурные модели, концептуализированные в определённых наименованиях, распространяются по миру и становятся известны даже тем, кто не знаком с культурой того или иного народа. Неотъемлемой частью языковой картины мира является идиоматика определённого языка, которая отражает в себе весь культурный опыт народа.

Во фразообразовании огромную роль играет человеческий фактор, так как подавляющее большинство фразеологизмов и идиом связано с человеком, с разнообразными сферами его деятельности. Ниже представлены некоторые человеческие качества, отражающие и формирующие те свойства, достоинства и недостатки человека, которые ценятся или осуждаются в соответствующем обществе и соответствующей культуре.

Когда говорят о характере, то обычно подразумевают под этим именно такую совокупность свойств и качеств личности, которые накладывают определённую печать на все ее проявления и деяния. Черты характера составляют те существенные свойства человека, которые определяют тот или иной образ поведения, образ жизни.

Мы рассмотрим идиоматические выражения, в которых представлены черты, показывающие отношение человека к труду, к своему делу (трудолюбие, склонность к творчеству, добросовестность в работе, ответственное отношение к делу, инициативность, настойчивость и противоположные им черты – лень, склонность к рутинной работе, недобросовестность в работе, безответственное отношение к делу, пассивность).

Большое количество идиоматических выражений приходится на *трудолюбие* и *упорство*. *Трудолюбие* считается добродетелью. Оно расценивается как залог жизненного успеха. В недостатке трудолюбия, в лени традиционно усматривают порок. А *упорство* – это настойчивое стремление к чему-либо, последовательность и твердость в осуществлении чего-нибудь. Эти качества имеют положительную оценку.

*No sweet without some sweat* – Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.

*He that would eat the fruit must climb the tree* – Успех дается трудом.

*The best fish swim near the bottom* – Все хорошее не легко дается.

*He who would search for pearls must dive below* – Без труда нет плода.

Данные поговорки воспитывают терпеливую любовь к труду.

*Live and learn* – Век живи – век учись.

*It is never too late to learn* – Никогда не поздно учиться.

*Nothing is impossible to a willing heart* – Была бы охота, а возможность найдется.

*By hook or by crook* – Не мытьем, так катаньем; всеми правдами и неправдами, так или иначе.

**Лень** – отсутствие или недостаток трудолюбия. Традиционно это качество расценивается как порок в английском обществе.

*Satan finds some mischief still for idle hands to do* – Лень человека портит.

*An idle brain is the devil's workshop* – Безделье добра не приносит.

*Idleness is the mother of all evil* – Праздность – мать всех пороков.

*By doing nothing we learn to do ill* – Все зло от праздности.

Можно сделать вывод, что идиоматические единицы, отражающие отношение англичанина к труду, представляют положительную оценку в менталитете английского народа, и, наоборот, такое качество, как лень, является причиной зла для добропорядочного английского гражданина.

## **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ МЕНТАЛЬНОСТИ И НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ ГНЕВА, СТРАХА И ГОРЯ В СЕЛЬКУПСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Е. А. Монастырская*

*Филиал Кемеровского государственного университета*

*в г. Анжеро-Судженске*

В лексико-семантической системе селькупского языка выделено языковое множество – макрополе «психическая деятельность человека». Структура поля включает в себя ядро, ближайшую периферию, периферию и дальнюю периферию. Критерием отбора элементов в поле является наличие инвариантного дифференциального семантического признака в их смысловой структуре. Ядро образуют элементы, выражающие данный признак номинативным значением. Поля не имеют четких границ и пересекаются в различных плоскостях языкового пространства.

Макрополе «психическая деятельность человека» объединяет лексические средства выражения параметров человеческой психики – ментальности и негативных эмоций гнева, страха и горя. Данное макрополе делится на два субполя, выражающих понятия меньшей степени абстракции – «ментальная деятельность человека» и «эмоциональная деятельность человека». Субполя включают меньшие по объему языковые объединения (микрополя), каждое из которых по структуре и свойствам является лексико-семантическим полем, т. е. включает в себя разнородные элементы (лексемы и словосочетания), формирующие ядро и периферию.

Структура поля взаимосвязана со структурой значения слова. Ядро образуют элементы, выражающие семантический инвариантный признак основными значениями. Периферия включает элементы, в структуре значений которых семантический инвариант занимает субординативную позицию.

Лексико-семантические поля (здесь и далее – ЛСП) «ментальная деятельность» и «эмоциональная деятельность» являются открытыми языковыми объединениями и не имеют четких границ. ЛСП «ментальная деятельность человека» разделяется на ЛСП «ум» и «безумие», реализующие

идею гармоничного либо хаотичного движения в информационном пространстве. ЛСП «ум» образуют элементы, значения которых выражают инвариантный семантический признак «адекватная ментальная деятельность», ЛСП «безумие» формируют элементы с инвариантным семантическим признаком «неадекватная ментальная деятельность».

ЛСП «эмоциональная деятельность человека» разделяется на ЛСП «негативные эмоции» и «позитивные эмоции». ЛСП «негативные эмоции» образуют элементы с инвариантным семантическим признаком «эмоция, вызванная бесполезным воздействием». В ЛСП «негативные эмоции» выделены такие ЛСП, как «гнев», «страх», «горе». Гнев выражают элементы с инвариантным семантическим признаком «негативная эмоция, вызванная препятствием к достижению цели», страх – «негативная эмоция, вызванная угрозой», горе – «негативная эмоция, вызванная утратой». Ядро и ближнюю периферию указанных полей формируют элементы, обозначающие понятия эмоций (лексика эмоций). Периферия и дальняя периферия включают элементы, выражающие различные способы каузации и репрезентации эмоциональных состояний (эмоциональная лексика).

## **ПРИЧИНЫ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*А. П. Нестерова, В. М. Веккесер*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета*

В процессе воспитания, социализации человек, становясь личностью и все более совершенно овладевая языком, познает и этические нормы взаимоотношений с окружающими, в том числе и речевых взаимоотношений, иначе говоря, овладевает культурой общения. Но для этого надо ориентироваться в ситуации общения, в ролевых признаках партнера, соответствовать собственным социальным признакам и удовлетворять ожидания других людей, стремиться к «образцу», сложившемуся в сознании носителей языка, действовать по правилам коммуникативных ролей говорящего или слушающего, строить текст в соответствии со стилистическими нормами, владеть устными и письменными формами общения, уметь общаться контактно и дистанционно, а еще и владеть всей гаммой невербальных средств коммуникации.

Коммуникативная неудача (ошибка) – это такой сбой в общении, при котором не решается или почти не решается поставленная коммуникативная (речевая) задача [2, с. 18].

Умение преодолевать возникающие в процессе общения коммуникативные барьеры помогает говорящему реализовать его коммуникативную цель, т.е. достичь коммуникативного успеха, когда сообщение без существенных помех передается адресантом и адекватно воспринимается, усваивается, оценивается адресатом (И. А. Стернин).

Коммуникативный барьер (помеха) лежит в основе коммуникативной неудачи (ошибки).

Выделяют коммуникативно-прагматические ошибки, под которыми понимают «ошибки, состоящие в нарушении коммуникативно-прагматической нормы, понимаемой как совокупность прагматических условий эффективности коммуникативного акта» [2, с. 399].

К такому роду ошибок приводит несоблюдение таких коммуникативных качеств речи, как целесообразность, стилистическая уместность и выразительность, а также эстетическая приемлемость [2, с. 399].

Таким образом, этико-речевые ошибки не рассматриваются в перечне коммуникативно-прагматических ошибок, т.к. этико-речевые ошибки – это нарушения этических, в частности, этикетных норм при построении устной или письменной речи (монолога или диалога).

Мы считаем, что целесообразность речи может не соответствовать коммуникативному замыслу и в этико-речевом отношении.

Нами проводилось анкетирование учащихся 4-го класса МОУ «СОШ № 9» г. Лесосибирска Красноярского края. Анкетирование было направлено на выявление коммуникативных барьеров во взаимоотношениях учитель – ученик, ученик – ученик и установление возможных причин их возникновения. В анкетировании приняли участие 22 человека.

Результаты анкетирования подтвердили нашу гипотезу о том, что дети не понимают часть лексики, употребляемой учителем на уроках. Это говорит о том, что в данном классе существует языковой коммуникативный барьер, обусловленный недостаточным уровнем языковой компетентности учащихся в области семантики слова.

На вопрос «Бывает ли, что учитель на уроке говорит слова, смысл которых ты не понимаешь?» положительно ответили 18 % опрошенных, отрицательно – 59 %, затруднились ответить 23 %. На вопрос «Всегда ли ты переспрашиваешь, если тебе что-то непонятно?» положительно ответили 45 %, а отрицательно – 55 %. Учащиеся, ответившие на вопрос отрицательно, так пояснили свой ответ: «Мне понятно все сразу» (5 %); «Не переспрашиваю, т.к. не слышу» (14 %); «Не переспрашиваю, потому что на уроке нужно слушать, что говорит учитель»; «...не успеваю»; «...другие спросят»; «...уже кто-то спросил»; «если мне что-то непонятно, я спрошу у соседа по парте». Данные свидетельствуют, что в классе присутствует группа учащихся, испытывающих трудности в понимании того, что происходит на уроке, но не задающих вопросов в силу того, что чувствуют себя неуверенно, некомфортно. Это говорит о том, что наряду с речевыми барьерами нами выявлены проблемы психологического характера, возникающие в процессе коммуникации. 14 % учащихся указали в качестве причины, влекущей непонимание, то, что они «не слышат», что говорит учитель.

Одним из путей преодоления данной проблемы является увеличение силы голоса учителя. На вопрос «Бывают ли ситуации, когда ты обижаешься и не отвечаешь на приветствие?» положительно ответили 40 %; отрицательно ответили 55 %; затруднились ответить 5 %. Учащиеся, отве-

тившие положительно, прокомментировали свои ответы следующим образом: «...когда меня унижают, мне очень обидно»; «...если я обижусь, очень злюсь на этого человека и не переношу его»; «...потому что меня огорчили». Данные говорят, что в этом классе коммуникативные барьеры имеют место как при взаимодействии ученик – ученик, так и при взаимодействии ученик – учитель. А наиболее популярной причиной нарушения этикетных формул общения является обида. В этом классе есть группа учащихся, не уверенных в своих силах, боящихся отвечать из-за опасности ошибиться. Таким образом, возникает психологический коммуникативный барьер, для преодоления которого необходимо проводить работу по созданию на уроке более благоприятной психологической обстановки, атмосферы сотрудничества.

В ходе нашего исследования мы обращались к анализу и этико-речевых сбоев в коммуникативном общении младших школьников, которые приводили к коммуникативным неудачам.

Мы установили, что коммуникативные неудачи обусловлены нарушением и этико-речевых норм, к которым относят:

- 1) навешивание ярлыков как проявление агрессии;
- 2) унижение человеческого достоинства через высокомерие, через циничное отношение к человеческой личности, его национальной принадлежности, культуре, религии и т. д.;
- 3) использование жаргонных слов и аргю;
- 4) речевое манипулирование;
- 5) нарушения норм речевого этикета.

Следует отметить, что на уровень этичности общения школьников оказывают существенное влияние не только коммуникативная компетентность общающихся, но и их личностные качества. Этико-речевые ошибки чаще совершают дети, которым свойственны вспыльчивость, раздражительность, прямолинейность, упрямство, лживость, хвастливость и некоторые другие негативные качества.

Таким образом, в данном классе начальной школы существуют следующие коммуникативные барьеры:

- 1) языковые, вызванные недостаточным уровнем языковой компетентности учащихся в сфере семантики слова;
- 2) психологические, вызванные индивидуальными психологическими особенностями участников коммуникации;
- 3) этико-речевые, обусловленные незнанием формул речевого этикета или их неумелым употреблением.

#### Литература

1. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. – 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – М.: Флинта; Наука, 1998.
2. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / Под ред. А. П. Сковородникова. – М., 2005.

## **СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫЙ ТОПОНИМ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО КОЛОРИТА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ XIX в.**

*И. И. Осадчих, Л. А. Блинова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

На протяжении многих веков история являлась объектом художественного творчества многих писателей и поэтов. Воссоздавая в произведениях историческое прошлое, мастера художественного слова всегда стремились отразить исторический колорит эпохи, на фоне которой происходили описываемые ими события.

Исторический компонент в топонимике обязателен, но это не история стран и народов, а история языка. Ни одно историческое событие не отражается в языке непосредственно. Следы его могут быть лишь косвенно обнаружены в отдельных словах. Географический компонент также не чужд топонимике, но и это особая лингвистическая география, занимающаяся изучением «расселения» по поверхности земли отдельных слов.

Значения топонимов включают экстралингвистические и лингвистические параметры топонима как языковой единицы, а именно, культурно-историческую и национальную соотнесенность топонима в преломлении через его семантику.

Топонимы обладают способностью употребляться в переносном смысле, которая, как и их стилистическая дифференциация, отражает асимметричность топонимов как лексических единиц. Существует метонимический и метафорический переносы в значении топонимов.

Метонимический перенос осуществляется по нескольким моделям (при этом топонимы сосуществуют вместе с двухкомпонентными словосочетаниями, эквивалентными географическим именам собственным, и полностью заменяемы): «место – изделие» (топонимы обычно утрачивают статус имени нарицательного, поскольку теряют сему единичности); «место – люди» (перенос отражает регулярную полисемию); «место – учреждение» (значение топонима сужается); «место – человек» (переосмысленный топоним употребляется вместо антропонима по определенным причинам; сюда примыкает довольно частое в художественных произведениях употребление урбанонимов вместо антропонимов – имен, связанных с соответствующими улицами персонажей); «место – событие» (топоним служит для обозначения связанного с ним события); «место – национальность».

Обычно такие топонимы трудно назвать стилистически маркированными, поскольку они утратили стилистическую образность, а в иных случаях эти значения находят свое отражение в толковых словарях.

Топонимы имеют способность подвергаться метафорическому использованию (явление топонимической антономазии) в художественной речи. При этом может происходить уподобление различного характера как

сходных объектов, так и объектов, относящихся к разным классам. Это позволяет различить две разновидности метафорического переноса топонимов:

➤ Близкая антономазия – один объект уподобляется другому.

➤ Далекая антономазия – топообъект уподобляется объекту совсем иного порядка.

Метафорический перенос обычно сопровождается серьезным стилистическим сдвигом, и тогда можно говорить о наличии определенной образности в использовании автором стилистического приема.

Нарицательное значение актуализируется посредством стилистического приема аллюзии на общеизвестные исторические факты.

Согласно классификации А. В. Суперанской к именам собственным относятся топонимы (групповые и индивидуальные), на уровне которых соотношения стилистических смыслов и семной структуры значения топонима происходят через метафорический и метонимический переносы.

а) Индивидуальные топонимы: метафорический перенос, лежащий в основе значения фразеологических единиц, включающих в себя индивидуальные топонимы, может основываться на реально существующих ситуациях.

б) Групповые: метафорический перенос, лежащий в основе значения фразеологических единиц, включающих в себя групповые топонимы, может основываться на нереальных, фантастических ситуациях.

Например:

1. While Durward and his acquaintance thus spoke, they came in sight of the whole front of **the Castle of Plessis les Tours**, which, even in those dangerous times, when the great found themselves obliged to reside within places of fortified strength, was distinguished for the extreme and jealous care with which it was watched and defended.

Продолжая разговаривать, Дорвард и его новый знакомый приблизились к **замку Плесси-ле-Тур**, который теперь весь открылся их взорам. Даже в ту полную опасностей эпоху, когда все знатные люди принуждены были жить под защитой надежных укреплений, охрана замка отличалась особенной строгостью.

В этом примере топоним обрисовывает географическую ситуацию, это индивидуальный топоним, обрисовывающий реально существующее место, так как замок **Плесси-ле-Тур** располагался в деревне **Плесси**, недалеко от города **Тура**.

2. We left our young stranger in France situated more comfortably than he had found himself since entering the territories of the ancient **Gauls**.

Итак, на долю нашего юного чужестранца выпала такая удача, какой он еще не видывал с минуты вступления на землю **древней Галлии**.

В этом примере наблюдается индивидуальный топоним, употребляющийся в переносном смысле, осуществляющийся по метонимическому переносу «место – люди», так как слово **the Gauls** означает **людей**, прожи-

вавших на территории современной Франции, части Бельгии и Северной Италии в древние времена, но при прочтении воспринимается как **страна**.

3. He showed himself a man of courage at **Montl'hery**.

Он доказал это в битве при **Монлери**.

Топоним показывает национально-исторический характер, так как основой для него является реальное историческое событие (битва на территории Франции при Монлери). В этом примере топоним является способом подчеркнуть правдивость и реалистичность изображаемого; его задача – воспроизвести с художественными целями язык военного приказа. Он не содержит образности, но необходим в тексте для придания ему убедительности, правдоподобия.

4. **Goswell Street** was at his feet, **Goswell Street** was on his right hand—as far as the eye could reach, **Goswell Street** extended on his left; and the opposite side of **Goswell Street** was over the way.

**Госуэлл-стрит** лежала у ног его, **Госуэлл-стрит** протянулась направо, теряясь вдали, **Госуэлл-стрит** простиралась налево и противоположная сторона **Госуэлл-стрит** была перед ним.

Здесь представлен топонимический массив обширности и повсеместности. Скопление топонимов в данном случае создает эффект панорамы, что позволяет читателю осознать, что персонаж уже побывал всюду, продвигая свою идею, и достиг результата. Упоминание одного топонима четыре раза в предложении дает представление о том, что герой везде и всюду и кое-где даже несколько раз.

Таким образом, можно утверждать, что неотъемлемой частью любого художественного произведения является наличие в нем исторического колорита. Автор художественного произведения воссоздает колорит прошлого путем введения в повествование реалий-топонимов с ограниченной сферой применения.

## ЗАИМСТВОВАНИЕ КАК СПОСОБ ЯЗЫКОВОЙ ЭКСПЛИКАЦИИ ФРАГМЕНТА КАРТИНЫ МИРА В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ ГОРНОГО ДЕЛА

*Л. В. Прибытова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Кодирование информации о фрагменте действительности, связанной с профессиональной деятельностью горняков, при помощи терминов осуществляется специальными средствами разной природы. Одним из способов означивания элементов указанного фрагмента действительности является заимствование.

Источниками заимствования в данном случае выступают:

- другие научно-технические терминологии, а также профессиональные лексические системы;
- другие языки;

– территориальные диалекты.

Развитие горного дела как одной из областей промышленного производства тесным образом связано с рядом смежных специальных сфер, что повлияло на привлечение в терминосистему горного дела номинаций из определённых профессиональных лексических систем и терминологий. При этом значения привлечённых наименований, функционирующих в анализируемом языке, либо полностью сохраняются, либо незначительно изменяются, специализируясь, приспособляясь к специфике новых обозначаемых реалий.

При означивании элементов фрагмента действительности, связанного с профессиональной деятельностью шахтёров, в первую очередь, используются термины **геологии**: а) номинации элементов, форм, особенностей залегания угля и вмещающих пород (*месторождение, простирание месторождения, залегание месторождения, антиклиналь, свита, мощность пласта* и др.); б) номинации физико-механических свойств горных пород (*водообильность горной породы, газоносность (газонасыщенность) горной породы, механическая прочность горной породы* и т. п.). Перечисленные понятия, соотносящиеся с указанными терминами, имеют огромное значение при разработке угольных месторождений, особенно для правильного выбора способа, технологии, а также средств механизации ведения горных работ.

Терминология горного дела тесным образом связана с **геодезией** – наукой о методах определения формы, размеров и гравитационного поля Земли и, в частности, о методах измерений на земной поверхности для отображения её на планах и картах, а также для проведения различных инженерных мероприятий. Из геодезической терминологии были привлечены номинации измерительных инструментов, методов измерений, нашедших своё применение в маркшейдерской практике: *нивелир, теодолит, нивелирование*.

Вследствие специфики горно-геологических условий в шахтах язык горняков принял в свой состав некоторые термины **химии**: *метан, углекислый газ, токсичные газы, концентрация (пыли)* и т. п.

Осуществление перемещения добытого угля или породы посредством рельсового транспорта на шахтах обусловило проникновение в язык горняков терминов **железнодорожного дела**, номинирующих соответствующее оборудование или специфические операции: *состав, электровоз, шпала, рельс, переводная стрелка, сцепка, тормозной башмак, манёвры* и др.

Основным способом отбойки горных пород при проведении выработок и добыче угля являются буровзрывные работы. Данный факт послужил проникновению в язык шахтёров некоторых терминов **взрывного дела**: *аммонит, взрыв, взрыватель, взрывная волна, взрывная воронка, детонация, интервалы замедления, зарядание, капсуль-детонатор, мгновенное взрывание, направленный взрыв* и др.

Все указанные термины геологии, геодезии, химии, железнодорожного, а также взрывного дела, функционируют в языке горняков в том же значении, что и в исходных терминологиях.

В составе терминосистемы специального языка шахтёров выделяется большой пласт общетехнической лексики, которая вошла в терминологию горного дела с внедрением на шахтах комплексной механизации производственных процессов. Общетехническая лексика в языке горняков служит преимущественно для обозначения:

1) горношахтного оборудования (*глубинный насос, винтовой насос, центробежный насос, бульдозер, домкрат, кронштейн, кувалда, молоток, вентилятор, кабель* и др.);

2) частей, деталей горных машин и механизмов (*втулка, гайка, электродвигатель, контроллер, подшипник, реле, станина, шкив, шпонка, токоприёмник, привод, редуктор, стопор, электрический аккумулятор, цепь, конвейерная лента* и др.);

3) измерительных приборов и инструментов (*скоба измерительная, анемометры, ватерпас*).

В горной терминологии функционирует также немало составных терминов, в которых опорными являются общетехнические наименования оборудования: *машина, комбайн, комплекс, конвейер, установка* и др. (*горная машина, врубовая машина, буро-сбоечная машина; угольный выемочный комбайн, горный проходческий комбайн; проходческий комбайновый комплекс, выемочный комплекс; ленточный конвейер, скребковый конвейер; бурильная установка, шахтная подъёмная установка* и др.), а также профессий: *машинист, мастер, диспетчер* и т. п. (*машинист горновыемочных машин, машинист буровой установки, горный мастер, мастер ламповой, горный диспетчер* и др.).

Для означивания элементов осваиваемого и обустройства пространства шахты горняками также заимствовались номинации специальных объектов из другой профессиональной лексической системы, возникшей в недрах определённой профессиональной субкультуры. Так, довольно долго основным крепёжным материалом в шахте являлось дерево. Многие элементы горной крепи, напоминая элементы сооружений, части бытовых строений, приобретали номинации соответствующих реалий из профессионального языка плотников (*верхняк, лежень, подкос, прогон, распорка, стойка, рама* и др.). Значения терминов плотничьего дела, вошедших в язык горняков, незначительно изменяются. Сохраняя общее представление об обозначаемой реалии, её основных свойствах, они специализируются в соответствии со спецификой номинируемых объектов.

Определённое место в составе терминологической лексики языка шахтёров занимают **заимствования из других языков**. При этом под заимствованиями подразумеваются номинации, заимствованные и полностью, и частично, так называемые «гибридные термины» (О. В. Борхвальдт [1]).

Наибольшее количество заимствований наблюдается из немецкого языка. Первые упоминания о добыче ископаемого угля в Европе относятся

к XII в. Немецкая горная терминология оформилась к середине XVI в. и в значительной степени повлияла на формирование русской терминологии горного дела. Термины, заимствованные для означивания элементов рассматриваемого фрагмента картины мира из немецкого языка, используются преимущественно для обозначения горных выработок, специально образованных полостей в массиве, частей шахтного поля: *штрек* (*Strek*), *бремсберг* (*Bremsberg*), *гезенк* (*Gesenk*), *квершлаг* (*Querschlag*), *зумпф* (*Sumpff*), *штольня* (*Stollen*), *шурф* (*Schurf*), *шпур* (*Spur*), *панель* (*Paneel*); частей горных машин и механизмов: (*буровая*) *штанга* (*Stange*), *расштыбовщик* (от *Gestubbe*); лиц по профессии: *маркшейдер* (*Markscheider*) и др.

Более редкими являются заимствования из английского, французского, голландского, латинского языков: *скип* (*skip*), *скрепер* (*scaper*), *кроссинг* (*crossing*), *тюбинг* (*tubing*), *суфляр* (*souffleur*), *пульпа* (*pulpa*), *аккумулятивное* (от *accumulatio*), *анкер* (*anker*) и др.

**Территориальные диалекты** были одним из источников пополнения лексики горного дела в раннюю эпоху ее формирования. В процессе интенсивного развития горной терминологии многие диалектные слова исчезли либо по причине утраты обозначаемой реалии, либо в связи с их заменой другими терминами [2]. В современной терминосистеме языка горняков присутствует незначительное количество слов-терминов, восходящих к территориальным диалектам (*ляда* от юж. *ляда* ‘ставень, дверка, лаз в подполье, западня, люк’, *костёр* от обл. *костёр* ‘поленница, сложенные в клетку дрова’).

#### Литература

1. Борхвальдт О. В. Лексика золотопромышленности в аспекте исторического терминоведения: дис. ... д-ра филол. наук. – Красноярск, 2000. – 513 с.
2. Иванищев С. И. Источники лексики горняков (заимствования из общерусского языка и диалектов) // Лексика русского языка. – Рязань, 1979. – С. 7–12.

## ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

**О. В. Пушкарева**

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Художественный текст представляет собой удобную модель не только для изучения процесса понимания речевого сообщения, но и для выявления сущности более широкого круга явлений, подчиняющихся определенным психологическим закономерностям. Художественный текст представляет собой сложный объект изучения, поэтому в отечественной науке существует много подходов к пониманию текстов. Следует отметить и то, что чаще всего исследователи занимаются изучением прозаических художественных текстов, а поэтическим текстам в отечественной науке уделяется мало внимания и подходы к пониманию таких текстов остаются малоизученными.

В частности, если обратиться к «персоналистской» теории литературы, то она почти исключительно обращена к изучению эпических жанров и предлагает глубокую интерпретацию языка (поэтического языка) как высказывания: в ее пределах и само произведение предстает как «целое высказывание» [3, с. 32], а любые, в том числе и литературные, речевые жанры осмысляются «как типические формы высказывания» [Там же].

И в «эйдонской» теории литературы проблема понимания поэтических текстов и поэтического языка как высказывания остается не развернутой в силу эстетического характера этой теории, т.е. ее обращенности к внутренней форме произведения, а также в силу ее изначальной ориентации на принципиально монологические лирические жанры. Таким образом, проблема понимания поэтических текстов остается открытой и изучается в рамках некоторых подходов отечественной науки.

Одним из таких подходов является герменевтический, который «рассматривает понимание текста как пробуждение рефлексии рядового читателя при прочтении текста» [1, с. 317], в том числе и поэтического.

Изучением герменевтического подхода в отечественной науке занимались такие исследователи, как Г. И. Богин, А. А. Залевская, Ю. Боров, В. Кузнецов, О. А. Агапов. Такой подход помогает вскрыть содержание текста, приблизиться к авторскому замыслу, остановиться в полете по собственным ассоциациям, вдали от авторских страниц, и насладиться точно и красиво используемыми средствами языка. Кроме того, герменевтический подход к анализу текста дает читателю представление о норме языка, открывает значение традиции, дает возможность восхититься умело сработанным нарушением традиции (нормы), которое в таком случае для культурного человека (того, кто владеет этой нормой) становится средством выразительности.

И наконец, не менее важное, а скорее сверхважное для рядового читателя – значение герменевтического подхода в том, что становится понятным, для чего нужно с такой точностью изучать все эти «грамматики, фонетики, словообразования» и пр.: для того, чтобы понимать текст художественного произведения и смысл, который вложил в него автор, и попытаться донести до читателей. То есть, как верно отмечает В. Г. Кузнецов, суть герменевтического подхода в том, чтобы оказать «читателю квалифицированную помощь для нахождения индивидуального угла зрения, при котором текст оказывается зеркалом, открывает читателю его собственный мир» [2, с. 5].

Рассматривая любое стихотворение, используя герменевтический подход в изучении того или иного поэтического текста, мы читаем по предложению и вдумываемся в каждое слово, можем также прибегать к поиску ключевых слов, образов или символов, которые при написании произведения для автора имели особое значение. Разбирая так поэтический текст, мы проникаемся состоянием автора, поэта, начинаем лучше понимать его мотивы, замысел, настроение, которое им владело, когда он писал эти строки. При таком анализе стихотворения мы включаем свое во-

ображение и пытаемся представить себе картины, которые возникают за значениями и даже смыслами этих слов и образов.

Опираясь на герменевтический подход, мы погружаемся в поле значений предшествующей культурной эпохи и вместе с этим изменяем что-то в его собственных ценностях и значениях.

Так как герменевтический подход является достаточно продуктивным, по мнению некоторых исследователей, то он может быть использован в школах на уроках литературы. Он позволяет воспитывать читателя и может решить сразу несколько серьезных проблем, стоящих во многих школах в настоящее время: это проблема мотивации (скучно/ нескучно; интересно/неинтересно); во-вторых, проблема развития речи (обогащение словаря, развитие воображения); в-третьих, формирование умения работать с текстом; в-четвертых, освоение категорий языка как средств, создающих понимание, углубляющих его; в-пятых, проблема нравственного воспитания (проникновение в материю и дух произведения вызывает сильные эмоции сочувствия, сопереживания лирическому герою).

Проникнуть в глубинный смысл художественного произведения, попытаться понять позицию автора и сформировать собственное видение произведения и его ключевых проблем поможет приемлемый в рамках герменевтического подхода метод сопоставления разных точек зрения критики на проблемы литературного текста, его героев.

Герменевтический подход не только позволяет воспитать грамотного читателя, но и помогает ученику раскрыться совершенно с неожиданной стороны, грамотно, логично, аргументированно высказывать свою точку зрения и отстаивать её, учит уважительно относиться к мнению оппонента.

#### Литература

1. Гадамер Г. Г. Истина и метод. – М., 1994. – 377 с.
2. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М.: МГУ, 1991. – С. 3–6.
3. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. – М., 1995.
4. Герменевтика и психоанализ. Религия и вера. – М., 1996.
5. Живая метафора // Теория метафоры. – М., 1990. – 314 с.

## **ПОХВАЛА И ПОРИЦАНИЕ КАК РЕЧЕВОЙ ЖАНР В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

***А. Н. Реймер, М. В. Веккесер***

*Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета*

Коммуникация – это процесс, в котором принимают участие как минимум два действующих лица – отправитель и получатель информации. «Их взаимодействие выступает как обобщающий внеязыковой фактор в языковой организации высказывания» [2]. Содержание и форма высказывания определяются, в первую очередь, иллюкутивной целью – намерением

говорящего. Кроме того, здесь играют роль все внеязыковые знания говорящих, их социальные и психологические характеристики.

В своей статье «Проблема речевых жанров» М. М. Бахтин обсуждает возможность классификации всех высказываний, распределяя их по относительно устойчивым типам. Именно такие типы (модели) общеизвестны сегодня как речевой жанр (далее – РЖ).

Основываясь на сформулированных М. М. Бахтиным положениях, Т. В. Шмелёва выделяет семь конструктивных признаков РЖ. Главнейший из них – коммуникативная цель, согласно которой все речевые жанры могут быть разделены на информативные, императивные, этикетные и оценочные. Другие жанрообразующие факторы – образ автора, образ адресата, образ прошлого, образ будущего, тип диктумного содержания и способ языкового воплощения.

Изучение оценочных РЖ представляет большой интерес для современной лингвистики, которая на протяжении нескольких последних десятилетий имеет явную антропоцентрическую направленность.

Предметом нашего рассмотрения являются два антонимичных речевых жанра – похвала и порицание в условиях учебного процесса начальной школы.

По классификации М. М. Бахтина, жанры похвалы и порицания относятся к первичным (простым) РЖ, близким к речевым актам [1].

Т. В. Шмелёва по коммуникативной цели жанры похвалы и порицания относит к оценочным жанрам. Изучение оценочных жанров представляет большой интерес для современной лингвистики, которая на протяжении нескольких последних десятилетий имеет явную антропоцентрическую направленность. Именно антропоцентрический взгляд на языковой объект выявил теснейшую связь семантики и прагматики в рамках оценочных высказываний. Оценочные РЖ изучены в наименьшей степени, хотя весьма подробно описано проявление оценочной семантики в разных типах предложений с помощью различных языковых средств (см. работы Е. М. Вольф, Н. Д. Арутюновой) [4].

В толковых словарях русского языка оценка интерпретируется как «мнение субъектов о ценностях, уровне, значении чего-нибудь, сформировавшееся в процессе ситуации общения».

Исследуемые нами РЖ содержат оценивающие высказывания, принадлежащие индивидуальным субъектам (учителям), имеют своей целью выразить их эмоциональное состояние и/или произвести эмоциональное воздействие на слушателя (ученика), основанное на похвале или порицании в широком смысле слова [3]. Эти жанры относятся к первичным РЖ, близким к речевым актам.

С целью выявления преобладающих ситуаций, в которых используются похвала и порицание, частотности использования таких форм стилирования, а также установления их вербальных и невербальных средств выражения мы провели опрос в виде анкетирования учителей начальной школы МОУ «СОШ № 9» г. Лесосибирска Красноярского края.

Нами предлагались следующие вопросы:

1. В каких учебных и внеучебных ситуациях Вы используете похвалу (порицание)?
2. Как часто Вы используете похвалу (порицание)?
3. За что можно поощрять (порицать) детей?
4. Какими словами (фразами) Вы выражаете похвалу (порицание) в адрес: а) коллектива учащихся; б) отдельного учащегося?
5. Какими невербальными средствами Вы сопровождаете похвалу (порицание)?

Проведя анализ ответов респондентов по проблеме поощрения и наказания, мы пришли к выводу, что шкала оценочного значения в контексте похвалы и порицания варьируется следующим образом: очень хорошо – довольно хорошо – хорошо – нормально – плохо – довольно плохо – очень плохо. Она находит своё выражение в оценочном предикате, форма которого зависит от оценочной ситуации:

- субъектной (*Я рада за тебя*);
- объектной (*Достойная работа*);
- предикатной (*Стыдно! Отлично*).

РЖ похвалы или порицания включают одобрительный или отрицательный отзыв в прямой или косвенной форме. Они обычно состоят из следующих семантических компонентов: субъект оценочного отношения, объект оценки, поступок, само оценочное отношение, основание оценки, определитель-интенсификатор оценки.

Чаще используются такие однословные формы поощрения, как *Молодец! Умница!* (66 %). Частотны и однословные формы порицания типа *Так нельзя! Возмутительно* (73 %). Примеры развёрнутых форм поощрений составляют меньшее количество, например: *Ребята, послушайте, какой молодец! Хорошо сегодня поработали* (34 %). Развёрнутые порицания также менее частотны (*От вас я такого не ожидала! Твой ответ меня расстроил*) и составляют 27 % от общего числа порицаний. Сравнение частотности употребления однословных и развёрнутых форм исследуемых РЖ свидетельствует о действии универсального закона экономии языковых средств и усилий, а это экономит время урока.

Мы установили, что основу похвалы составляет так называемая соревновательно-творческая ситуация, при которой учащийся проявляет максимум умственных усилий, творчества, свою внутреннюю позицию.

Поощрение является мощным способом положительного подкрепления, стимулирующим пребывание у младшего школьника в так называемой ситуации успеха.

Порицание должно вызывать у воспитанника сожаление о совершенном поступке. Применяется в случае невыполнения учебных и общественных обязанностей.

Нами выявлено, что основу порицания составляет конфликтная ситуация, которая порождает наказание в случае отклонения от норм и сознательного пренебрежения требованиями педагога, однако степень нака-

зания зависит от индивидуальности проступка, от того, кто его совершил, от причин, побудивших к нарушению, от тех обстоятельств, которые побудили воспитанника совершить проступок.

В ходе изучения похвалы нами отмечено, что она частотно совмещается с другими речевыми жанрами. Все жанровые взаимодействия выражаются в похвале-ответе, похвале-благодарности, похвале-аргументе и похвале-поддержке.

Итак, коммуникативная цель похвалы заключается в стремлении проинформировать адресата о положительной оценке его поступка, действия, способности, а порицание выражает отрицательную оценку.

В основном оценка, представленная в похвале и порицании в контексте учебного процесса, является социально обусловленной – в её основе лежат общественные представления о категориях добра и зла, хорошего и плохого.

#### Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Винокур Т. Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. – М., 1980.
3. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов. – М., 2006.
4. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997. – С. 88–99.

## УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ОППОЗИЦИИ В РУССКОЙ ПАРЕМИИ

*И. А. Славкина*

*Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета*

Целью исследования является рассмотрение репрезентантов дихотомии «отцы» и «дети» в русских пословицах, выявление особенностей употребления лексических единиц, выражающих данные понятия в народных изречениях.

Одним из принципов упорядочивания представлений о явлениях окружающей действительности являются бинарные оппозиции. По мнению М. Элиаде, дихотомия «старший» – «младший» и ее варианты «отец» – «сын», «родители» – «дети» принадлежат к числу наиболее древних базовых универсалий, которые в достаточно высокой степени участвуют в формировании «коллективных представлений».

Методом сплошной выборки из сборника пословиц В. Даля нами было выделено 290 контекстов, где употребляются лексические единицы, представляющие собой вербальные эквиваленты понятий «отцы» и «дети». Проанализировав их, мы можем заключить, что пословиц, в которых упоминаются слова, репрезентирующие один из компонентов универсальной оппозиции, всего десять. Например: Старость с добром не приходит, на старого и немощи валятся. Большинство же пословиц содержат в своей структуре упоминание как о молодом, так и о старом человеке – в них

представлены репрезентанты как первого, так и второго компонентов дихотомии. Например: Старик, да лучше семерых молодых. Значительное количество пословиц данной группы служит иллюстрацией факта дуальности мышления.

Далее мы предприняли попытку классификации пословиц по характеру передачи информации. Нами были выделены пословицы констатирующего и предписывающего (указывающего) характера. Интересно отметить, что из анализируемых нами пословиц указывающих (предписывающих) всего 5. Например: *Старцу пакости не твори. Старую собаку не волком звать*. Эти пословицы относятся к разным тематическим группам, и предписывающий характер в них усиливается на грамматическом уровне – все они содержат глаголы повелительного наклонения: *не твори, ласкай, корми, наказуй, умей*. Большинство же из выделенных пословиц отнесены нами к констатирующим. Например: *У кого детки, у того и ягодки*. Пословица – это народная мудрость. Пословица констатирует факты ненавязчиво, на уровне советчика, в них выражаются наблюдения народа. Поэтому большинство пословиц просто передают некую информацию, ибо повелительный тон, приказ в сознании людей рождает бунт, протест, желание поступить наоборот.

В результате анализа пословиц нами были выделены тематические группы. Рассмотрим наиболее значимые из них.

Первую, достаточно многочисленную группу, можно условно объединить пословицей **Дети – божья благодать**. В русской семье дети всегда считались божьей благодатью. Дети доставляют матери в больших муках, но приносят много радости и счастья: *Живот болит, а детей родит. Горьки родины, да забывчивы*. Дети всегда считались счастьем и даром от Бога: *Дети – божья благодать. У кого детей много, тот не забыт от Бога*. Дети – это святое, и у кого не было детей, считалось, что живут во грехе: *У кого детей нет – во грехе*. К ним относились с насмешкой и даже с осуждением. Считалось, что если Бог не дал детей, то женщина эта ведет неправильный (= неправедный) образ жизни. *Не умела родить ребенка, корми серого котенка*. Воспитание детей – большая ответственность и большой труд. Требуется много усилий, как моральных, так и физических: *Детки – на руках железа (мозоль)*. И чем старше дети, тем больше забот и проблем: *Маленькие детки – маленькие бедки, а вырастут – большие будут*. Но как бы трудно не было с детьми, они всегда дороги, и родители переживают за каждого ребенка: *Которой палец не укуси – все одно, все больно (детки)*. Как бы ни было трудно в воспитании, дети доставляют больше радости, чем горя: *С ними (с детьми) горе, без них вдвое*.

Следующую тематическую группу пословиц условно назовем: «**Дети – повторение родителей**». Как известно, на Руси очень хорошо знали свою родословную и свои корни. И чаще всего детей называли по имени отца, указывая тем самым на родственную близость и похожесть. *У Мирона детки Миронычи, у Ивана – Иванычи*. Зная своих родных, могли судить и о детях, говоря: *Каков корень, таков и отпрыск. Не мы на детей похо-*

*дим, они на нас.* Так как отец – глава семейства, детей сравнивали, главным образом, с ним, а не с матерью: *Каков батька, таковы у него и детки.*

В пословицах этой тематической группы подчеркивается большая роль воспитания, утверждаются его сила и важность. Ведь воспитывая «по чести», отводя этому процессу должное внимание, воспитанника можно наделить даже теми чертами, которые не свойственны ему от природы: *Бывает добрая овца и от беспутного отца.* Несмотря на то, что воспитание играет огромную роль в становлении человека, оно не всесильно: *И от доброго семени живет недород.*

Многими исследователями отмечалась взаимосвязь универсальных оппозиций. Применительно к исследуемой нами дихотомии заметим, что она тесно связана с понятийными противопоставлениями «свой» – «чужой» и «положительное» – «отрицательное». Для русского человека «свое», «родное» всегда рассматривается как лучшее. Особенно ярко это проявляется при характеристике детей. Даже если свой ребенок имеет какие-либо недостатки, он все равно получает заведомо ложные положительные характеристики: *Дитя худенько, а отцу – матери миленько.* Нередко уже в самих текстах пословиц содержится указание на необъективность: *Свой дурак дороже чужого умника.* Как известно, воспитание детей не обходится без наказания. Более того, пословицы гласят: *Любимого сына жезлом. Дал бог сыночка, дал и дубочка,* т.е. наказание является практически неотъемлемой частью этого процесса. *Розгой в могилу ребенка не вгонишь, а калачом не выманишь.* Но все нужно делать вовремя и наказывать нужно тоже в определенный период: *Не учили, когда поперек лавки ложился, а во всю вытянулся, так и не научишь.* Проанализировав контексты, можно заключить, что цель воспитания – научить обходиться без воспитателя. Родители должны научить, показать на своем примере, как нужно распоряжаться и управлять имуществом, какие качества нужно вырабатывать в себе. А если они этого не сделали, то ребенок будет плохим хозяином. *Глупому сыну не в помощь наследство (не впрок богатство).*

В отдельную группу нами были выделены пословицы о **матери**. Мать для ребенка является самым родным и близким человеком. *Птица радуется весне, а младенец – матери.* Поэтому в данной тематической группе нами не было выделено ни одной пословицы с пейоративной характеристикой. Мать для русского человека – это святое. Если основная функция отца – воспитание и наказание (воспитывающая функция в текстах пословиц в основном принадлежит отцу), то мать старается оберегать, помогать, наставлять свое дитя. На протяжении всей жизни для матери ребенок является самым дорогим, и каждая мать желает своему ребенку только добра и благополучия. *Мать праведна – ограда каменна. При солнце тепло, а при матери добро.* Несмотря на то, что отец – хозяин, глава семьи, и на нем лежит нелегкая функция воспитания, спрос за плохо воспитанного сына будет именно с него. Мать же уже самим фактом рождения ребенка обеспечивает себе безоговорочное уважение и почет. Она не может ребенку причинить вред и, даже наказывая, желает ребенку только

добра: *Своя matka бьет, да не пробьет, а чужая и глядя прогладит*. Если человек теряет мать, то заменить ее кем-либо уже невозможно, т. к. это самый родной, близкий и дорогой человек: *Без отца – полсироты, а без матери и вся сирота*. Заметим, что в пословицах этой тематической группы достаточно частотны уменьшительно-ласкательные формы: *Старые старушки – мягкие краюшки*.

Проанализировав ту часть пословичного фонда, где употребляются репрезентанты понятий «отцы» и «дети», а также иносказательные образы, сопутствующие раскрытию взаимоотношений между детьми и родителями, мы можем констатировать тот факт, что в этой части русских пословиц с наибольшей полнотой, яркостью и выразительностью отразились психология и некоторые особенности этноменталитета русского народа.

#### Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. –2-е изд. – Т. I–IV. – М., 1955.

### **СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ В. ТУШНОВОЙ «ПРИШЛА КО МНЕ ДЕВОЧКА»)**

***Т. В. Степанова***

*Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета*

Традиционно эмотивность определяется как языковая категория, исходя из того, что эмоции – чувственная реакция организма человека на раздражения из окружающей среды, передающаяся жестами, мимикой, т.е. несловесными способами, а эмотивность – это наши переживания, выраженные словами. Вслед за большинством ученых считаем, что на языковом уровне эмоции, получая лингвистическое выражение, реализуются через эмотивность.

Исследователями отмечается, что способы выражения эмотивности в художественной речи отличаются от презентации этого явления в разговорной речи и текстах разных стилей.

Эмотивность в поэтическом тексте может проявляться на различных уровнях языковой системы и передаваться специфическими средствами и способами.

Рассмотрим средства реализации эмотивного пространства поэтического текста на примере стихотворения Вероники Тушновой «Пришла ко мне девочка».

Чувства и эмоции лирического героя на фонетическом уровне раскрываются с помощью различных ритмико-интонационных средств. Тревожность, напряженность героини передаются резкой сменой интонации, логическими ударениями, усиливаются аллитерацией (*Простите, я, кажется, подрываю / Педагогический авторитет?*), подчеркивается неточ-

ной рифмой. Средством выражения эмотивности можно считать также повтор и созвучие начальных слов стихотворной строки:

– Ведь *вы* же когда-то любили сами, –  
*вы* даже писали об этом стихи...  
Я не хочу так, я не согласна...  
Скажите, разве она права?  
*Зачем* она перед целым классом  
вслух читала его слова?  
*Зачем* так брезгливо поджала губы,  
когда рвала листок пополам,  
*зачем* говорила о нас так грубо...

При анализе эмотивного поля стихотворения отчетливо проявляются средства синтаксического уровня. Внутренние переживания героини и автора данного стихотворения передаются с помощью риторических вопросов и восклицаний (*Почему вы в доверии ей отказали? / Потрудитесь ответить на этот вопрос!*), стяжения предложений с помощью тире (*Если учительница вскрывает / Чужие письма – прощенья нет!*), изменения обычного порядка слов (*про любовь настоящую*), синтаксического параллелизма и членения текста.

Выделение конкретных слов при объемно-прагматическом членении внутреннего монолога лирического героя позволяет выделить круг ключевых слов, создающих эмотивное пространство данного текста (любовь, любили, «про это», сердце).

Эмотивность – одна из ключевых категорий поэтического текста, языковые средства выражения её самые разнообразные.

## ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ЛИРИКЕ

### А. ВОЗНЕСЕНСКОГО

*М. А. Сухорукова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Теория окказиональности представляет довольно сложную и актуальную проблему современной лингвистики. Основопологающие положения теории окказиональности сводятся к следующему:

– окказиональное (слово, значение, словосочетание, звуко сочетание) – «не узвальное», не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления;

– окказионализм как факт речи задан тем не менее системой языка, проявляет и развивает семантические, словообразовательные и грамматические возможности этой системы, определяет тенденции ее развития;

– окказионализмы могут быть созданы по нормативным словообразовательным моделям (так называемые потенциальные слова) и с нарушением в той или иной форме деривационной нормы (собственно окказионализмы);

– всякое слово (языка или речи) реализует свое значение в контексте, но узуальные (канонические) слова требуют так называемого воспроизводящего контекста, а окказиональные – формирующего, созидающего;

– высокохудожественные, эстетически ценные окказионализмы являются важным текстообразующим средством, отличаются исключительно семантической емкостью.

Окказионализмы имеют целый ряд свойств, отличающих их от узуальных слов. Наиболее детально признаки окказионализмов описаны А. Г. Лыковым [2]. К ним относятся: принадлежность к речи; функциональная одноразовость; творимость; экспрессивность; синхронно-диахронная диффузность; индивидуальная принадлежность.

Одной из распространенных классификаций окказионализмов является классификация Н. Г. Бабенко, в соответствии с которой выделяются следующие типы окказионализмов: фонетические, лексические, семантические, грамматические, а также окказиональные сочетания слов [1].

Предметом нашего анализа являются окказионализмы в лирике Андрея Вознесенского (на материале стихов из сборников «Зодчий речи», «Фары дальнего света», «Стрела в стене», «Дефицит неба», «Кроны и корни»).

В творчестве Андрея Вознесенского встречаются разные виды окказионализмов. При этом наиболее распространены лексические окказионализмы и практически не наблюдаются семантические. При образовании лексических окказионализмов более всего распространен способ сложения (*электроэlegantные, свистопад, новомировский* и др.).

К основным причинам, побуждающим Андрея Вознесенского к созданию окказионализмов, можно отнести:

1. Потребность в более точной передаче мысли и выражении оценки автора по отношению к предмету описания.

2. Стремление автора кратко выразить мысль (новообразование может заменить словосочетание и даже предложение, ср.: *поджеймсбондить*).

3. Необходимость сохранения ритма и рифмы стиха.

Причем первая причина чаще всего встречается в лексическом типе окказионализмов, а вторая – в фонетическом и грамматическом.

#### Литература

1. Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ. – Калининград, 1997.

2. Лыков А. Г. Окказионализм и языковая норма // Грамматика и норма. – М., 1977.

# ИСТОРИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ

## НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ АМЕРИКАНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ГРАФИКИ

*В. Г. Дорохов*

*Кемеровский государственный университет*

История США насчитывает не более трехсот лет, но уже на начальном этапе своего становления политическая графика как средство пропаганды идей нового государства заняла исключительное место по своему воздействию на американскую общественность. Вторая половина XVIII в. в Северной Америке прошла под знаком борьбы английских колоний за независимость. Эта борьба завершилась принятием Континентальным конгрессом Декларации независимости от 4 июля 1776 г. С того времени, когда из тринадцати зависимых английских колоний образовалось независимое государство Соединенные Штаты Америки, представляется возможным наметить истоки зарождения национальной политической графики США, искусства, выражающего стремления и идеалы не отдельных колоний и населявших эти колонии переселенцев из разных стран Европы, а одной нации и одного государства.

Американское искусство возникло сравнительно недавно и ведет свое существование лишь с конца XVII в. Графика же, как самостоятельная отрасль искусства, получила развитие в Америке еще позже. Самые ранние графические листы, какие можно встретить в некоторых американских собраниях, представляют собой анонимные, раскрашенные от руки офорты. Они чрезвычайно схожи по своему типу с французскими карикатурами конца XVIII в. – времени Великой французской революции.

Большинство карикатуристов стремились передать в иллюстрациях внешний облик своих современников, они оперировали реальными фактами, бытовавшими в устной молве. Их работы отличали грубоватая шутка, наивный пересказ литературного сюжета. Часто можно столкнуться с таким моментом, как изображение людей в виде зверей с человеческими лицами. Этот прием был заимствован из революционных лубочных «картинок» времени Великой французской революции.

Мало кто из американских президентов или крупных политических деятелей не служил мишенью для карикатуристов с момента появления сатирической графики. В начале XIX в. американская сатирическая графика начинает постепенно складываться в самостоятельную область изобразительного искусства. К этому времени выросло поколение художников, которое жило в обстановке ожесточенной борьбы за независимость и сохранило унаследованные от старших вольнолюбивые взгляды и любовь к родной стране. Толчком к развитию карикатуры стало несколько событий, одним из них была наполеоновская кампания 1812 г. По сравнению с XVIII в., когда новости из Европы приходили через 5–12 месяцев, в XIX в. Америка жила уже не столь изолированно [1, с. 41], поэтому и в этой дале-

кой от Европы стране война с Наполеоном нашла отражение в популярных и самобытных работах. Шаржи и карикатуры стали часто появляться в иллюстрированных изданиях.

Следующий этап в развитии сатирической графики был связан в Америке с распространением литографской техники. Художники все чаще начинают работать в этом новом для них материале. В основном в большом количестве литографии появились в Америке лишь к концу 20-х годов XIX в., не на много, впрочем, отстав в этом от европейских стран [2, с. 68]. Карикатуры 20-х, 30-х годов, выполненные в технике литографии, естественно, сильно отличались от предыдущих работ.

Графическим листам были присущи теперь не только иные стилистические черты, но и более высокий уровень исполнения, как и новое содержание. Карикатуристы обратились к деятельности американских президентов и различных политических партий. В их работах можно отметить дальнейшее развитие сатирических моментов, они не столь смешны по сюжету. В них все заметнее становится влияние французских карикатуристов этой поры, в частности, Гранвиля и Декана.

Важно отметить, что в юмористической графике 1830-х годов появились и другие новые черты: нередко художники добивались комического эффекта, прибегая к аллегориям, например изображая громадные фантастические существа, летающие в небе. Однако несмотря на фантастичность, изображение приближалось к фактам, реальным событиям, а лучшие из карикатур были по-настоящему правдивы и действенны.

Естественно, что по сравнению с европейским искусством, а также живописью США этого же периода американская графика находилась еще на не слишком высоком уровне. Это можно объяснить сравнительной молодостью этого вида искусства, которое родилось в Америке лишь в конце XVIII в.

Развитию национальной сатирической графики XIX в. в США во многом, как и в Европе, способствовало появление все более многочисленных иллюстрированных газет и журналов. На 40-е годы XIX в. приходится некоторый спад в развитии карикатуры, который объясняется, вероятно, отсутствием каких-либо крупных событий в стране. Другой причиной было и то, что графики, сотрудничавшие в журналах, медленно овладевали мастерством репортажа, своевременной подачей материала. Гораздо больший интерес представляет в это время развитие станковой и несатирической графики.

Первый настоящий расцвет американской сатирической графики связан с 60-ми годами XIX в. Этому способствовало не только возникновение иллюстрированных изданий, но, прежде всего, обострение борьбы в стране прогрессивных и реакционных идей. В этой исторической ситуации художник должен был ясно указать, на чьей он стороне. Для развития политической графики роль крупного исторического события является одной из решающих. Для США таким политическим событием, вызвавшим к

жизни высокое искусство журнально-сатирической графики, явилась гражданская война 1861–1865 гг.

Гражданская война была крупнейшим революционным событием в истории США после первой американской революции XVIII в., она наложила отпечаток на всю политическую и духовную жизнь страны, имела огромные социально-экономические последствия. Важнейшим результатом гражданской войны явилось уничтожение рабства.

Тема борьбы рабовладельческого Юга и буржуазно-демократического Севера стала ведущей темой в искусстве США. Победа Севера, прославленная прокламация Линкольна об освобождении негров, послевоенная реконструкция Юга – все эти события способствовали развитию демократического искусства. Война затронула все сферы жизни американского общества, она оказала сильное влияние на формирование национального характера культуры в целом.

В 60–80-е годы XIX в. начали появляться работы мастеров, которые сыграли большую роль в подъеме американского журнального рисунка и карикатуры. Это работы Джозефа Кепплера (1838–1894), Арта Фроста (1851–1928), Фредерика Оппера (1857–1902), О. Давенпорта (1861–1912) и Томаса Наста (1840–1902) – наиболее крупного политического графика США второй половины XIX в. [1, с. 135].

Гражданская война и победа Севера способствовали бурному развитию капитализма, но одновременно ускорили и выявление противоречий капиталистического строя. Именно в этот период после гражданской войны и развились карикатуры и политическая графика, основной темой которых стало осуждение пороков буржуазного мира.

К концу века политическая карикатура всецело перешла к ежедневным газетам, тем самым все более отвечая требованиям времени, тесно связываясь с самыми актуальными событиями.

Подводя итоги сказанному, подчеркнем, что американская графика XIX в., в отличие от журнальной графики большинства европейских стран того времени, была многонациональной по происхождению ее создателей. Однако эти художники сумели найти и создать национальную американскую графику, в которой выражались идеи и чувства американского народа.

Во второй половине XIX в. окончательно сложилась американская школа сатирической графики со своими особенностями. Заслуга американских карикатуристов как раз и заключалась в том, что они сумели поставить важный для последующего развития искусства вопрос об актуальности политической сатиры и ее влиянии на формирование общественного мнения.

#### Литература

1. Засурский Я. Н. Американская литература XX века. – 2-е изд. – М., 1984.
2. Паррингтон В. Л. Основные течения американской мысли. – Т. 1. – М., 1961.

## ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ В КУЗБАССЕ В 1917 г.

*Е. В. Дунас, В. А. Дробченко*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

На рубеже XIX–XX вв. в Сибири ускорилась экономическая модернизация, которая в свою очередь вела к изменению социальной структуры, зарождению новых классов и групп. Одной из форм выражения ими своих интересов стало создание общественных организаций.

В Кузбассе первые общественные организации были созданы по указанию властей для решения тех вопросов, на разрешение которых государство не имело достаточно сил и средств. Это были, прежде всего, организации, занимающиеся благотворительностью, образованием, культурой. С конца XIX в. до 1917 г. в Кузбассе действовало 40 общественных организаций. Из них 23 (57,5 %) имели культурно-просветительный характер, 11 (27,5 %) – благотворительный, 4 (10 %) – сословно-классовый, и 2 (5 %) – религиозный. Организации были созданы представителями интеллигенции, служащих, буржуазии, рабочих и крестьян. Такие организации содействовали более четкому осознанию интересов социальными группами и помогали им отстаивать эти интересы.

Февральская революция вызвала всплеск общественной активности. В течение 1917 г. в Кузбассе была создана 41 общественная организация. В общественное движение включились представители различных социальных слоев, для которых появилась реальная возможность отстаивать свои групповые интересы.

Весной 1917 г. общественные организации действовали в тесном контакте между собой, властными структурами, отделами политических партий, направив общие усилия на осуществление демократических преобразований. В складывающейся политической системе на них возлагались функции политического просвещения и культурного развития масс, организации социальных слоев и групп и выражения их интересов.

Революция вызвала мощный всплеск национального самосознания. 26 марта на собрании мусульман Кемеровского рудника был избран мусульманский комитет, в Мариинске к лету оформилось Еврейское общество. Активизировалась и буржуазия. В Мариинске были созданы Союз кожевенных заводчиков и Военно-промышленный комитет, а в конце мая свой съезд провели золотопромышленники Мариинского района. Сплочение сил буржуазии стало ответом на усиливавшуюся антибуржуазную пропаганду и обострение классовых противоречий.

Новым явлением в жизни губернии после революции стала деятельность организаций, объединявших представителей наименее защищенных слоев населения. В Тайге весной оформился Союз солдаток, к осени – Союз беженцев. К осени на местах заметно возросло число солдат, активно включившихся в общественную жизнь. В Кузнецке был создан Союз

фронтовиков, в селе Поломошино – Гарнизонный комитет.

Бурные события 1917 г. вовлекли в свою орбиту широкие слои молодежи. Весной на Судженских коях по инициативе комиссара копей Ф.Г. Чучина и его жены А. Чучиной для детей рабочих был создан кружок пролетарских подростков, на Анжерских и Судженских коях были открыты клубы учащихся. В мае молодые конторские служащие Анжерских и Судженских копей организовали Союз социалистической молодежи [1, с. 89–90]. Летом 1917 г. при клубе Анжерских копей стал действовать пролетарский драмкружок, объединивший около 200 человек. Осенью в Тайге был открыт клуб молодежи, при клубе имелись хор, театральная и спортивная секции [2, с. 259]. В ноябре на Кольчугинском руднике большевиками был организован Союз молодежи, при котором действовали вечерняя школа и кружки самодеятельности. В конце 1917 г. был создан молодежный кружок на станции Ижморская, открыт клуб молодежи в селе Тонгул Мариинского уезда [3, № 3–4, с. 10–11].

Большинство общественных организаций, созданных в 1917 г. в рабочих поселках и сельской местности, имели культурно-просветительную направленность. Нередко инициаторами создания таких организаций выступали представители администрации предприятий, кооперативы, профсоюзы, которые оказывали таким организациям и материальную поддержку. На Анжерских, Кемеровских, Судженских, Щербиновских коях, Бериккульском, Центральном рудниках действовали клубы, на Алтайских (Богословских) коях и Гурьевском заводе – театры. На Кемеровском химзаводе в августе 1917 г. по инициативе главного инженера И.И. Лоханского было создано культурно-просветительное общество, которое занималось устройством народных гуляний, спортивных состязаний, постановкой спектаклей, организовало оркестр народных инструментов, театр, библиотеку, кинематограф [2, с. 256].

С осени 1917 г. процесс создания общественных организаций более широко охватил и сельскую местность. Культурно-просветительные общества, кружки, театры были созданы в поселке Некрасовский, селах Воскресенское, Зырянка, Ижморское, Итат, Красноярское, М. Антибес, Суслово, Тонгул, Тундинское Мариинского уезда, Бачаты, Брюханово, Ильинское Кузнецкого уезда. В Кузнецком уезде в селах Бачаты и Брюханово были открыты народные дома.

В первой половине 1917 г. политические партии нередко действовали совместно при решении каких-либо вопросов. Так, в начале лета на Судженских коях организациями ПСР и РСДРП проводились общеобразовательные курсы для рабочих. 9 июля 1917 г. на Анжерских коях представители организации ПСР приняли участие в торжествах, посвященных открытию клуба РСДРП [4]. В Мариинске летом 1917 г. представители различных политических партий сформировали уездный земский комитет, основной задачей было оказание помощи в создании органов сельского самоуправления [5].

Однако уже со второй половины лета 1917 г. усилилась борьба за

влияние на массы между политическими партиями. Одними из центров такой борьбы стали партийные клубы социалистов-революционеров (Гурьевский завод, Мариинск, Судженские копи, Тайга) и социал-демократов (Анжерские, Судженские копи, Тайга). Под влиянием политических партий общественные организации все больше втягивались в политическую борьбу. Ответом на корниловский мятеж стало создание комитетов спасения революции. Такие комитеты были созданы в Кузнецке, на Судженских копиях. Подобные комитеты были созданы на ряде промышленных предприятий Кузбасса в начале ноября 1917 г. Однако их политическая направленность порой резко различалась. Временный революционный комитет Мариинских приисков заявил о полной поддержке большевиков и призвал к углублению революции. Кузнецкий комитет спасения, в который вошли воинский начальник, начальник милиции, члены почтово-телеграфного союза и городского самоуправления, осудил захват власти большевиками.

В 1917 г. в Кузбассе было создано не менее 41 общественной организации, 9 (22 %) из которых находилось в уездных центрах, 2 (5 %) – в безуездном городе Тайге, 19 (46 %) – в рабочих поселках и 11 (27 %) – в сельской местности. Характерной для периода революции стала повышенная активность рабочих и крестьян – 73 % от общего числа созданных организаций составили организации, возникшие в промышленных центрах и селах. В общественное движение включились представители различных социальных слоев (молодежь, буржуазия, представители национальных диаспор, солдаты, фронтовики), для которых появилась реальная возможность отстаивать свои групповые интересы.

Общественные организации стали одним из важных элементов демократической коалиции, являясь одними из первичных ячеек нарождающегося гражданского общества, через них выражались интересы различных социальных слоев и групп. В общественном движении, крайне неоднородном по своему составу, удавалось найти опору и левым (организации солдаток, молодежи), и правым (союзы предпринимателей). Между левым и правым флангом колебались фронтовики. Политические партии стремились вовлечь общественные организации в орбиту своих интересов, привлечь к реализации своих целей. Политизация общественных организаций вела к тому, что они оказались в фарватере политических партий, утратили свою индивидуальность и влияние на властные структуры.

#### Литература

1. Горняки Сибири. Революция и Гражданская война: Сб. статей. – Новосибирск: Изд-во ЦК и Сибкрайкома горнорабочих СССР, 1927. – 328 с.
2. Установление Советской власти в Кузбассе (1917–1919 гг.): Сб. док. – Кемерово: Кн. изд-во, 1957. – 430 с.
3. Народные мысли. – Мариинск, 1918.
4. Знамя революции. – Томск, 1917. – 18 июля.
5. Сибирская жизнь. – Томск, 1917. – 13 июля.

## К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ ПОИСКОВ ПАМЯТНИКОВ ДРЕВНЕГО ГОРНОРУДНОГО ДЕЛА В ВОСТОЧНОЙ ЗОНЕ САЛАИРСКОЙ ГОРНОЙ ПОДОБЛАСТИ

*А. С. Савельева*

*Институт экологии человека СО РАН*

Основы современных представлений о роли отдельных ландшафтных зон в историко-металлургических процессах древности были заложены письменными источниками XVIII в. В отношении Кузнецко-Салаирской горной области они немногословны. Крупнейший исследователь Сибири П. С. Паллас наибольшее распространение древних рудных выработок – «чудских» копей локализовал «к западу от реки Енисея у подножия Алатау, затем в Рудном Алтае, а также в Киргизской степи и на Урале» [7, с. 126]. Кузнецко-Салаирская область, занимающая северо-западную часть гор Южной Сибири, ограниченная на западе и севере соседними участками Западно-Сибирской низменности, а на востоке примыкающая к Минусинской котловине [6, с. 104], сегодня является территорией, причудливым образом «обрамленной» гнездами древних выработок, несмотря на то, что ее подобласти – Салаирская, Южная горная и Кузнецкий Алатау – представлены собственно горным рельефом. К настоящему времени в Кузнецко-Салаирской горной области не известно ни одного памятника древнего горнорудного дела. Однако один только историографический обзор обозначенной проблемы может внести немаловажные коррективы.

Так, известно, что в 1787 г. бергайеры Алексей Харитонов и Федор Сергеев (бергайер, берггауэр – горнорабочий, занимающийся добычей руд или их первичной обработкой) открыли месторождение, известное как Харитоновский прииск № 2. Главным поисковым признаком для них послужила именно «чудская» копь. Сам же прииск находился «в плоском пригорке, принадлежащем горному хребту, разделяющему речки Беловую и Красноярку, притоки р. Степной Бачата» [5, с. 151].

На современной географической карте река Степной Бачат именуется Большой Бачат, а гидроним «Беловая» трансформировался в «Белая». Другой важный ориентир – расположение в 2,6 км от Красноярского прииска. Прииск Красноярский был открыт в 1797 г., «между вершинами речек Беловой и Краснояркой, впадающих в р. Степной Бачат, от устья р. Красноярки в 3,2 км, а от р. Беловой – в 2,6 км и в 21 км от Салаирского рудника» [Там же]. В 1930-х годах на Харитоновском втором прииске кварцевая жила толщиной 0,7–1,5 м была проникнута малахитом («горной зеленью»), азуритом и отчасти весьма мелкими гнездами галенита («блейгланца»). Руда содержала свинец и медь [5, с. 322].

В 1798 г. Герман (Бенедикт Франц Иоанн, 1755–1815, член-корреспондент Академии наук с 1782 г.) сделал описание Салаирского серебряного месторождения, в котором указал на «присутствие древнего медного рудника Чечулинского и шлаков в 10 км от с. Салаирского (Сара-

ир)» [7, с. 61]. В своде полиметаллических месторождений Алтая и Салаира, составленном Б.С. Митропольским и М.К. Паренаго в 1931 г., можно найти описание, по всей видимости, именно этого месторождения, но с несколько видоизмененным к XX в. названием – Чечулихинско-Салаирский прииск (он же Чечулихинский). Чечулихинский прииск находится «в вершине речки Чечулихи на правой стороне дороги из Салаирских рудников в д. Пестереву, в 12,8 км на юго-восток от Салаирских рудников... месторождение состоит из жилы барита, заключенной в глинистом сланце... Руда содержала серебро от 0,0032 до 0,026% и медь от 2,5 до 25%. Открыт в 1786 г. ссыльным рудоискателем Дмитрием Поповым. Разведывался до 1789 г., когда работы были прекращены за вынуждением руд... В 1787 г. было получено сортированной руды 100,2 т, содержавшей всего меди – 10,1 т» [7, с. 332].

Таким образом, в нашем распоряжении информация о двух «чудских» выработках на медь (возможно, даже и на свинец), расположенных в окрестностях Салаира. Эти «чудские» копи, которые в дальнейшем будут именоваться Чечулинской и Харитоновской, локализованы не далее чем в радиусе 24 км от Салаирских рудников (месторождения, освоенные Салаирскими рудниками, занимают площадь около 10 кв. км).

Хронологию и масштабы упомянутых древних горных выработок без будущих археологических изысканий установить невозможно, однако приведенные сведения вполне показательны и нисколько не противоречат историко-металлургической картине, сложившейся в Северной Евразии в бронзовом и раннем железном веках. В ее рамках восток Салаирской горной подобласти принадлежит к числу территорий, образующих Обь-Енисейскую контактную зону двух металлургических провинций – Евразийской и Центральноазиатской [2, с. 30], и она не могла оставаться в стороне не только от процессов металлообработки, но, как показывают пока лишь письменные источники, и от процессов рудной добычи.

В этой связи возникает вопрос об объективных факторах, способствовавших более или менее активному участию в историко-металлургических процессах эпохи бронзы и раннего железа. Ответ на него предполагает обращение к геологической характеристике ландшафтной зоны.

Общая площадь Салаирской рудной территории составляет 40 тыс. кв. км и состоит из ряда непрерывно сменяющихся полей. Одна часть месторождений Салаира относится к гитротермальному среднетемпературному метасоматическому типу и приурочена к вулканогенно-осадочным породам, обычно рассматриваемым как колчеданные, другая – к числу гидротермально-осадочных и вулканогенно-гидротермальных [9, с. 113, 117, 136].

Главные рудные минералы Салаирского рудного поля: сфалерит – сульфид цинка, содержит до 67 % цинка [4, с. 54]; галенит, содержит до 87 % свинца [4, с. 53–54] (разведки 1927–1930 гг. показали, что запас руд в Салаирских месторождениях составил 2 млн 371 тыс. т, содержащих 204,3

тыс. т цинка и 27 тыс. т свинца [5, с. 34–35]); халькопирит, содержит до 34–36% меди [4, с. 77–78]; блеклые руды. Подчиненное значение имеет арсенопирит, содержит до 46% мышьяка [3, с. 30; 4, с. 74]. Блеклым рудам название дано по тусклому блеску. В этой группе объединяются «сложные сульфосоли сурьмы и мышьяка», связанные между собой постепенными переходами по составу, близкими внешними признаками и сходными физическими свойствами [4, с. 80], к таковым относят теннантит, тетраэдрит и так называемые «смешанные блеклые руды» (сульфид меди, мышьяка и сурьмы). Эти минералы могут содержать до 13 % висмута, от 30 до 53 % меди, до 13 % железа, до 9 % цинка, до 17 % серебра, а в отдельных случаях и до 3 % олова. Обычно блеклые руды «входят в состав медных руд как спутники халькопирита» [4, с. 82].

Рудная масса собственно Салаирских месторождений с поверхности состоит из кварца и барита, проникнутых железной и свинцовой охрами, также окислами марганца и реже – серебряной чернью. Среднее содержание серебра колеблется от 0,0195 до 0,026 %. На глубине руды «постепенно переходят в колчеданистые, причем барит становится проникнутым преимущественно галенитом, пиритом и сфалеритом... Перечисленные сульфиды вообще весьма мелко вкраплены в массу барита... Кроме указанных уже сернистых соединений изредка попадаются халькопирит и халькозин и, как продукты разложения их, азурит и малахит» [5, с. 246].

По минералогическому составу и условиям образования принято выделять первичные сульфидные руды, вторичные сульфидные руды и окисленные руды. «Руды меди большинства месторождений являются комплексными» [9, с. 58]. Нижний предел содержания меди в рудах зависит от масштабов месторождения и условий их отработки. На уровне техники 1980-х годов из комплексных руд медь извлекалась попутно при содержании в 0,1 %, при отработке карьерами крупных месторождений перерабатывались руды с содержанием 0,2–0,7 %, при подземной добыче руд из мелких месторождений руды должны были содержать не менее 3% меди [9, с. 59]. Очевидно, что в древности этот минимум, определяющий целесообразность добычи, был выше. По данным, приводимым Н.Ф. Сергеевой, для древних рудознатцев вполне «промышленным» содержанием меди в руде были 6–10 % [8, с. 47].

Длительное время считалось, что в эпоху палеометалла медь получали только из минералов зоны окисления, к таковым относятся, например, малахит и азурит. Эти минералы «скапливались у самой поверхности земли, поэтому их нетрудно было открывать даже древним рудокопам» [8, с. 57]. В таком случае на территории КСГО «подходящими» для разработок оказывались бы лишь месторождения Горной Шории. Однако относительно недавние исследования на Алтае опровергли такой традиционный подход. На древнем руднике по добыче меди Владимировка, датированном по радиоуглероду 4 тыс. до н.э., медьсодержащим минералом выступал сульфид меди – халькопирит [1, с. 11–12]. Следовательно, теоретически пригодными для разработок в древности были и месторождения Салаирского

кряжа, где большинство рудных минералов представляют собой сульфиды. Н.Ф. Сергеева также не исключила вероятности использования «не только окисленных медных руд, но и сульфидных, в частности, блеклых руд из полиметаллических месторождений Забайкалья» [8, с. 56].

Таким образом, Салаирская горная подобласть располагает месторождениями меди, некоторых цветных металлов и мышьяка, необходимых в бронзолитейном производстве и качественно «подходящих» для разработок древними рудокопами. Письменные источники свидетельствуют о том, что, как и в прилегающих ареалах рудной добычи (Алтай, Хакасско-Минусинская котловина, современный Восточный Казахстан), геологические партии справедливо считали «чуждые» копи важным поисковым признаком рудных месторождений. Фиксация их упоминаний в специальной литературе начиная с XVIII в. может открыть новые перспективы в деле археологических поисков памятников горнорудного дела в восточной зоне Салаирской горной подобласти.

#### Литература

1. Баженов А. И., Бородаев В. Б., Малолетко А. М. Владимирова на Алтае – древнейший медный рудник Сибири. – Томск: ТГУ, 2002.
2. Бобров В. В., Кузьминых С. В., Тенейшвили Т. О. Древняя металлургия Среднего Енисея (лугавская культура). – Кемерово: Кузбассвуиздат, 1997.
3. Геологическое прошлое Кузнецкого бассейна и окружающих его структур. Геология месторождений полезных ископаемых и горная промышленность Кемеровской области: Проспект/Кузнецкий геологический музей КузГТУ и Комитет природных ресурсов по Кемеровской области. – Вып. 1. – М.: АСТШ, 2000.
4. Минералы и горные породы СССР. – М.: Мысль, 1970.
5. Митропольский Б. С., Паренаго М. К. Полиметаллические месторождения Алтая и Салаира. – Новосибирск: Запсиботделение, 1931.
6. Михайлов Н. И. Горы Южной Сибири. Очерк природы. – М.: Гос. изд-во географ. лит-ры, 1961.
7. Обручев В. А. История геологического исследования Сибири. Период первый – обнимающий XVII–XVIII вв. (Гмелин, Паллас, Георги). – Л.: Изд-во АН СССР, 1931.
8. Сергеева Н. Ф. Древнейшая металлургия меди юга Восточной Сибири. – Новосибирск: Наука, 1981.
9. Тюлюпо Б. М. Рудные месторождения. – Ч. 2. Цветные металлы. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1982.

## ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОСЕЛЕНИЯ МЕДЫНИНО-1

*П. Г. Соколов*

*Институт экологии человека СО РАН*

Поселение Медынино-1 расположено в Топкинском районе Кемеровской области. Памятник находится на левом берегу р. Стрелина на мысовидном участке первой надпойменной террасы, образованном изгибом старого русла реки, ныне представляющего заболоченную старицу. Участок, на котором располагается памятник, хорошо задернован и покрыт преимущественно луговой растительностью. В непосредственной близости от поселения находится старица р. Стрелина, по обоим берегам которой растут многочисленные кусты ивняка, а прилегающий к ней прибрежный участок заболочен. Основное русло Стрелины расположено в 350 м к югу от поселения. Восточная часть террасы, на которой находится объект, занята краем довольно большого березового колка. Памятник расположен в 3,5 км к северо-востоку от д. Медынино и в 1,4 км от гравийной автодороги д. Медынино – д. Усть-Стрелина. Географические координаты поселения Медынино-1 составляют 55°34'36.2" с.ш. и 85°40'20.7" в.д.

Памятник был открыт в 2007 г. в ходе проведения археологической разведки. В полевой сезон 2008 г. экспедиция Института человека СО РАН (г. Кемерово) совместно с Кемеровским государственным университетом и Кемеровским государственным университетом культуры и искусств провела более масштабные раскопки памятника: частично была исследована юго-западная периферия памятника. Общая площадь раскопа составила 96 м<sup>2</sup>. В результате работ была изучена стратиграфия на данном участке поселения, получен значительный керамический материал, а также исследованы остатки бронзолитейной площадки.

Стратиграфия представлена следующими слоями: 1) дерн, мощностью до 0,1 м; 2) темно-серая гумусированная супесь, мощностью до 0,45 м; 3) темно-серая гумусированная супесь, смешанная с желтым суглинком мощностью до 0,15 м, имеющая, по всей видимости, аллювиальное происхождение; 4) материк, представленный серо-желтым суглинком. Культуросодержащим является слой № 2. Именно в нем было обнаружено наибольшее количество находок.

Практически вся керамика относится к ирменской культуре эпохи поздней бронзы (XII–IX вв. до н. э.). Большинство ирменских сосудов декорированы в зоне венчика. Однако обнаружены фрагменты и более ранней в хронологическом отношении посуды. Основным мотивом декора являются заштрихованные треугольники, обращенные вершиной вверх или вниз. Шейки сосудов, как правило, украшены жемчужником, чередующимся с ямками, реже только ямками. Плечики и тулово украшены заштрихованными треугольниками, обращенными вершинами вниз, лестничным мотивом, формирующим зигзаг, горизонтальной елочкой. Как

правило, орнамент выполнен в прочерченной манере. В одном случае орнаментальная композиция выполнена гребенчатым штампом.

Исследованная часть бронзолитейной площадки локализовалась на юго-западной периферии памятника, на пологом склоне террасы, постепенно переходящем в пойму. Здесь на площади 6–7 м<sup>2</sup> компактно расположены два кострища, две округлые ямки и остатки небольшой каменной кладки. Планиграфически в тех же границах в культурном слое были обнаружены каменное орудие для дробления руды, обломок литейной формы и обломок литейной шишки (?). Последние два предмета изготовлены из глины. Они сильно фрагментированы, а потому пока лишь с большой осторожностью можно утверждать, что обе эти находки – признак освоенной техники двустороннего литья.

При выборке ямки, расположенной вблизи одного из кострищ (его диаметр около 0,7 м, при глубине устройства 0,15–0,20 м), был зафиксирован *in situ* развал нижней части горшковидного плоскодонного сосуда. Следов прокаленной почвы в заполнении ямки не прослежено. В заполнении горшка были обнаружены оплавившиеся до стекловидного состояния кусочки глины, бронзовые сплески, фрагмент руды и шлак. Толщина стенок сохранившейся части сосуда составляет 0,6 см, дна – 1 см. Орнамент отсутствует. На внутренней поверхности сосуда фиксируется след бронзового окисла характерного зеленого цвета. Наличие внутри сосуда бронзолитейного шлака, а также следы нагара на его внутренней поверхности с большой долей вероятности позволяют утверждать об использовании нижней части горшка в качестве литейного тигля. Такие примеры хорошо известны в научной литературе. Так, тигли, изготовленные из нижних частей сосудов, известны по раскопкам горно-металлургического комплекса бронзового века у с. Михайло-Овсянка на юге Самарской области [2, с. 74]. Глиняные горшки использовались в качестве тиглей в Хакасо-Минусинской котловине [4]. Об использовании сосудов в качестве тиглей также свидетельствуют материалы с ирменского городища Люскус-1. Однако в последнем случае сосуды отличаются небольшим объемом, не превышающим 0,15–0,2 л [1, с. 50].

Коллекция следов литейного процесса, представленная тремя бронзовыми сплесками и фрагментом нагара, была исследована методом рентгенофлюоресцентного анализа на приборе Альфа-2000 (ALPHA SERIES<sup>TM</sup>) на кафедре археологии, этнографии и музеологии Алтайского государственного университета (аналитик – д. и. н. А. А. Тишкин). Результаты анализа следов бронзолитейного процесса с поселения Медынино-1 выявили их отличие от традиционной рецептуры бронз ирменской культуры с памятников Обь-Енисейского междуречья [3].

Таким образом, в настоящее время поселение Медынино-1 самый большой памятник ирменской культуры в границах Инско-Томского лесостепного района Кузнецкой котловины. Однако несмотря на то, что 90 % керамического комплекса исследованной части памятника соотносится с ирменской культурой, велика вероятность того, что на поселении Меды-

нино-1 есть комплексы более поздних периодов, на что косвенно указывает рецептура проанализированных образцов металла, не находящая аналогий в ирменских сериях Обь-Енисейского междуречья.

#### Литература

1. Бобров В. В. Поселение на р. Люскус (предварительное сообщение) // Археология Южной Сибири. – Кемерово, 1979. – Вып. 10.
2. Матвеева Г. И., Колев Ю. И., Королев А. И. Горно-металлургический комплекс бронзового века у с. Михайло-Овсянка на юге Самарской области (первые результаты и проблемы исследования) // Вопросы археологии Урала и Поволжья. – Самара, 2004. – Вып. 2.
3. Соколов П. Г., Савельева А. С., Фрибус А. В. Бронзолитейная площадка ирменской культуры на поселении Медынино-1 в Кузнецкой котловине (предварительное сообщение) // Роль естественно-научных методов в археологических исследованиях. – Барнаул, 2009 (в печати).
4. Сунчугашев Я. И. Древнейшие рудники и памятники ранней металлургии в Хакасо-Минусинской котловине. – М., 1975. – 174 с.

### **ДУХОВНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)**

*Р. В. Цикунова, В. А. Дробченко*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Российские реформы 1990-х годов привели к глубоким изменениям во всех сферах общественной жизни. В том числе сменилась система ценностных координат и духовных ориентиров. Наиболее восприимчиво ко всем этим изменениям оказалось молодое поколение.

Молодежь – одна из наиболее активных социальных групп населения. Она чутко реагирует на все изменения, происходящие в обществе, принимает в них непосредственное участие. Особенность молодежи как социальной группы связана с относительной неустойчивостью ее положения – ее будущее еще неопределено. Молодежь восприимчива к новациям, мобильна, а в период социальных катаклизмов сравнительно легко усваивает и поддерживает идеи кардинального переустройства общества, в том числе и социальные утопии. В то же время следует подчеркнуть, что молодежь социально неоднородна. Внутри данной социальной группы идет борьба идей и мнений, активно обсуждается модель будущего общественного устройства. Молодежь из своих рядов выдвигает политических лидеров, которые оказывают влияние на формирование облика грядущей эпохи. Все это определяет повышенный интерес к молодежи представителей различных политических сил, которые стремятся привлечь молодежь в свои ряды, расширить базу собственной социальной поддержки.

В последние годы представители научной и культурной элиты страны все чаще говорят о проблемах молодежи. Наибольшую их тревогу вызывает снижение уровня образования и культуры. Академик С. Капица, ссылаясь на данные социологических исследований, заявил, что за 15 лет

реформ «Россия превратилась в страну идиотов, а если дело так пойдет и дальше, то в стране вообще не останется думающих людей» [1, с. 8]. Об интеллектуальной деградации говорит и философ А. Пятигорский. По его мнению, «ничтожество становится интеллектуальной и моральной нормой среднего жителя страны», а «сегодняшняя алчность людей и власти в России – это отражение нашей собственной неспособности придумать, чем занять наши умы и души» [2, с. 3].

Впрочем, критика в адрес молодежи звучала во все времена. Проблема «отцов и детей», связи поколений и социальной преемственности никогда не теряла своей актуальности. В связи с этим и определена цель данной работы – выявить духовные ориентиры современной молодежи. Для реализации поставленных задач была составлена программа исследования, разработана методика его проведения – сбор и обработка полученных данных. Основными формами сбора информации являлись опрос, анкетирование и интервью. Круг предложенных вопросов охватывал сферу духовной культуры и был направлен на выявление духовных потребностей молодежи. В качестве объекта исследования выступали учащиеся 10–11-х классов школ города и студенты филиала КемГУ в г. Анжеро-Судженске. Опрошено 576 человек, в том числе 291 школьник и 285 студентов.

По оценке представителей научной и культурной элиты, российские образование и культура находятся в крайне сложном положении, идет процесс духовной деградации общества. Для успешного решения стоящих перед страной задач имеется только один путь – сохранить все то хорошее, что было создано в прежние годы и внедрять лучшие достижения мировой культуры с учетом изменений, происходящих в обществе. Политолог В. Костиков отмечает, что «в провозглашенном президентом курсе на модернизацию страны особое место должно быть отведено культуре, а модернизация без культуры даст лишь временный успех» [3, с. 3].

Однако сама молодежь более оптимистична в собственной оценке. Результаты социологических исследований показывают, что без малого 90 % опрошенных считают себя культурными людьми, а 62 % высоко оценивают уровень культуры своих одноклассников (однотруппников). 53 % старшеклассников хотели бы получить высшее образование. Самыми престижными профессиями для них являются: экономист, юрист, программист. Значительно ниже рейтинг рабочих профессий и таких, как инженер, врач, учитель, журналист.

Представители старшего поколения выражают тревогу в связи с тем, что молодое поколение все меньше читает. Действительно, среди основных источников получения информации опрошенные назвали Интернет и СМИ (средства массовой информации). Но и книги сохраняют важное место в духовной культуре современной молодежи. Чтение дает «пищу для души», а любимыми авторами молодежи являются А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский, М. Булгаков, А. П. Чехов, И. С. Тургенев.

Среди любимых литературных героев опрошенные назвали Евгения Онегина, Андрея Болконского, Ромео и Джульетту, Маргариту. Примеча-

тельно, что среди любимых литературных героев оказались Плюшкин и Раскольников. Выбор этих героев, наверное, связан с ориентацией на достижение материального благополучия любой ценой и является реакцией части молодежи на развитие капиталистических отношений. Впрочем, почти 10 % школьников назвали своим любимым персонажем героя советской эпохи – Павку Корчагина.

Среди проблем, наиболее волнующих молодежь, были названы курение, наркомания, алкоголизм, безработица. При выделении этих проблем четко проявились возрастные и образовательные различия внутри исследуемой группы. Так, проблему курения выделили 51,5 % опрошенных старшеклассников и лишь 2,8 % студентов. Проблема трудоустройства школьников еще не волнует, а для 27 % студентов эта проблема наиболее остра.

Молодежь достаточно высоко оценивает уровень собственного развития. 89,6 % опрошенных считают себя культурными людьми. Несколько ниже оценивается уровень культуры своих одноклассников (однотруппников). Культурными их считает 62 % опрошенных, а еще 10,2 % ответили, что считают культурными лишь некоторых из них. 27,8 % опрошенных считают своих одноклассников (однотруппников) некультурными людьми.

В целом можно сделать вывод о том, что молодежь неоднородна. Среди нее есть интеллектуалы и невежды, романтики и практики. Это признают и представители старшего поколения. Однако их тревогу вызывает углубляющаяся дифференциация как в обществе, так и среди молодежи. С. Говорухин заявляет: «Среди молодежи есть процентов 20 молодых людей, намного воспитаннее, образованнее и умнее, чем мои ровесники. Но, к сожалению, нельзя не обращать внимание на то, что по России бродят стада молодых людей, даже не подозревающих о существовании неких духовных радостей и живущих на уровне тупого физиологического прозябания» [4, с. 25].

Представители старшего поколения крайне низко оценивают уровень культуры современной молодежи. Они выделяют в «поколении нулевых» две группы. Одна, значительно меньшая по численности, воспитанна, образованна, но в то же время более прагматична. Другая группа – это те, кто не нашел четких жизненных ориентиров, духовно опустошен и становится легкой добычей различных сект и радикальных политиков.

Сама молодежь более оптимистична в собственной оценке. Большинство молодых людей позитивно оценивают изменения, произошедшие в стране, придерживаются традиционных ценностей, стоят на позициях либерализма и связывают свою судьбу с судьбой своей страны. Молодежь четко осознает проблемы, с которыми ей приходится сталкиваться, и стремится к их решению. Неоднородность молодежи, различия в уровне образования и возрастные факторы определяют степень важности этих проблем для различных групп, их политические симпатии и духовные ориентиры. Для решения проблем молодежи необходима последовательная государст-

венная политика, направленная на развитие образования и культуры. А без решения этих проблем модернизация страны будет невозможна.

#### Литература

1. Капица С. Россию превращают в страну дураков // Аргументы и факты. – 2009. – № 37.
2. Пятигорский А. Человек должен быть великим, а не государство! // Аргументы и факты. – 2008. – № 3.
3. Костиков В. Когда зацветет вишневый сад? Модернизация без культуры даст временный успех // Аргументы и факты. – 2010. – № 4.
4. Говорухин С. Поколение «без души» вырастет в России, если не будет читать // Аргументы и факты. – 2009. – № 39.

### **ЖЕНЩИНЫ 149-Й ОТДЕЛЬНОЙ СТРЕЛКОВОЙ БРИГАДЫ В СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЕ**

***Р. В. Цикунова, В. А. Дробченко***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В июле 1941 г. в Анжеро-Судженске при горкоме комсомола были открыты медицинские курсы, на которых обучалось более 100 девушек. В конце марта 1942 г. 65 из них было направлено в г. Асино в формирующуюся там 149-ю отдельную стрелковую бригаду. В апреле 1942 г. бригада была направлена под Москву, а оттуда под Сталинград.

В ночь с 28 на 29 августа через Волгу в Сталинград переправились части 149-й бригады и ускоренным маршем выдвинулись в район тракторного завода (СТЗ). Медсанрота была размещена в летнем саду завода, где сразу же были развернуты две палатки: хирургического отделения и для шоковых больных. Рядом находилась походная аптека. В саду еще до размещения медсанроты были отрыты щели и другие укрытия. Медсестра Анастасия Кабинова вспоминала: «Я не могу без боли в сердце вспоминать ту сталинградскую в пятачок операционную, круглыми сутками наполненную стопами раненых, чадом от горящим примусов, на которых кипятились шприцы и хирургический инструмент, запах наркоза, копоть от ламп. Наши маски-косынки и халаты из белых превращались в темно-серые от копоты, замерзали ноги, которые были завалены выше колен окровавленными бинтами и которые некому было вовремя убирать. Не хватало наших рук, нас было так мало. Наши руки немели от усталости, становились непослушными, замедлялись движения пальцев» [1, с. 2].

4 сентября фашистские самолеты нанесли удар по расположению медсанроты. Военврач Е. С. Цветкова рассказывала о том, что после бомбежки с деревьев слетела вся листва, на ветвях висели лоскутья от шоковой палатки, а на месте большой палатки из земли торчали хирургические инструменты, горели убитые и тяжелораненые. Во время этой бомбежки погибли три старшие сестры и две санитарки из хирургического отделения [2, с. 2].

В последующие дни противник продолжал наносить мощные бом-

бовые удары по расположению советских войск. В ночь с 6 на 7 сентября в район поселка Городище был направлен 1-й батальон 149-й осб. Анна Хмельницкая, санитарка 1-го батальона рассказывала: «В поселке Городище под Орловкой мы сражались – маленькая горсточка – с превосходящими силами противника. Трое суток 1-й батальон держался, истекая кровью, не пропускал врага, а на четвертые сутки был окружен со всех сторон». Но затем батальон был разрезан на части. Попали в плен санитарки А. Абрамова, В. Андрияхина, М. Мельникова, Р. Шабаева, погибла Н. Скоромных. А. Хмельницкая и санинструктор М. Нестерова, узнав от бойцов о том, что фашисты замыкают кольцо вокруг батальона, успели вырваться из окружения. «Из кромешного ада убежали, чтобы не попасть в плен», – вспоминала А. А. Хмельницкая [3, с. 2].

Батальон был уничтожен. За два дня боевых его потери составили 599 человек. К 12 сентября к месту расположения бригады вышло 87 человек. Последующие сентябрьские дни для бригады были не менее тяжелыми. В этих боях «местного значения» 3-й батальон потерял более 600 человек [4, с. 201]. К концу сентября от первоначального состава бригады сибирского формирования осталось не более 30 %.

Девушкам в этом аду приходилось несладко. Санинструктор В. М. Давыдова рассказывала: «Не верьте тем, кто говорит, что на фронте не страшно. Еще как страшно-то! Особенно нам, девчонкам... Но мы понимали, что думать надо не о себе, а о Родине. И это вовсе не громкие слова. Мы понимали: пусть умрем мы, но Родина будет жить! Вот и делали свое дело. И не только медицинское. Стирали, варили для бойцов, чинили им обмундирование. Были как одна семья» [5, с. 3].

4 октября началась самая мощная операция фашистов. Еще с ночи началась усиленная бомбардировка частей 62-й армии. Враг рвался к Волге. В районе тракторного завода, где находились позиции бригады, противник начал наступление силами 60 танков при мощной артиллерийской подготовке. Фашистам удалось прорвать оборону 4-го батальона. Они смогли захватить часть территории СТЗ и выйти к Волге. Бригада оказалась прижата к Волге и сражалась на узкой береговой полоске. В крутом волжском берегу были отрыты укрытия наподобие «ласточкиных гнезд». В этих укрытиях прятали раненых, оказывали им помощь, делали простейшие операции. Ирина Филимонова рассказывала: «Жарко приходилось нашим бойцам в Сталинграде. Все вокруг горело, казалось, даже Волга горит. Нашу бригаду несколько раз окружали немцы, она прорывалась. Мы очень много потеряли в боях наших солдат. Тракторный завод неоднократно переходил из рук в руки. ...Было тяжело, но мы много помогали, поддерживали наших бойцов. А если и нужно было, брали оружие в руки вместо бинтов» [6, с. 1].

В эти дни отрезанные от основных сил, прижатые к Волге части бригады не получали никакой помощи. Фашисты бомбили берег, переправу. Бомбежки продолжались и ночью. Не хватало патронов, продовольствия. Под огнем противника приходилось пробираться к Волге за водой. Но

даже в этих условиях бойцы не теряли присутствия духа. Санитарка Таня Тихомирова писала в эти дни в письме к своей матери: «Живем – не грустим, все равно жить, так полностью, а уж если умирать, так тоже с толком надо». Вскоре Таня была ранена и умерла от ран по дороге в госпиталь [7, с. 3].

До середины ноября продолжались оборонительные бои. Потерь становилось все больше и больше. «Много было случаев, когда на оборонительных рубежах погибали за день целые взводы и роты... Никто уже не мог рассказать подробностей о том, как дрались и погибали эти не оставившие позиций безвестные герои...» [4, с. 220].

Но даже в этих нечеловеческих условиях жизнь продолжалась. «Всех своих девчат-однополчан я вижу измученными, но всегда с улыбкой, с душевной простотой. Они умели находить слова, согревающие душу раненых, вселяли веру в их жизнь, в выздоровление. Они были чудесными, добрыми и внимательными, рискуя собственной жизнью, подставляли свое хрупкое плечо беспомощному раненому, которого берегли пуще жизни. ...Мы никогда не унывали. Каждую свободную минуту шутили, смеялась, пели свои любимые песни, которые помогали нам жить и работать», – вспоминала Анастасия Кабинова [1, с. 2].

К середине ноября продвижение фашистских войск на территории всего города было остановлено. 19 ноября 1942 г. после мощной огневой подготовки части Юго-Западного фронта и ударная группировка 65-й армии Донского фронта перешли в наступление. А 20 ноября началось наступление войск Сталинградского фронта. 24 ноября части 149-й бригады нанесли удар по позициям противника в поселке Лотошинка. В этот день фашисты были отброшены от Волги.

2 февраля 1943 г. капитулировала северная группировка войск противника. Сталинградская битва завершилась полной победой советских войск. А 4 февраля в Сталинграде состоялись митинг и парад. Среди еще дымившихся руин прошли и бойцы 149-й бригады. «Живых нас из первого формирования ко дню победы оставалось очень мало, кто ранен был и в свою часть не вернулся, а большинство товарищей наших осталось навеки в земле Сталинграда», – вспоминала А.С. Новоселова [8].

Для выживших в этом пекле Сталинград навсегда остался символом Победы, ради которой они не щадили своих жизней.

После разгрома фашистской группировки под Сталинградом на базе 149-й осб и 93-й морской бригады была сформирована 92-я стрелковая дивизия. Она участвовала в боях на Курской дуге, форсировала Днепр, участвовала в освобождении Болгарии. После войны 92-я гвардейская Краснознаменная Криворожская стрелковая дивизия дислоцировалась в городе Николаеве на Украине.

#### Литература

1. Воспоминания А. С. Кабиновой // Архив Проблемной научно-исследовательской лаборатории истории Кузбасса филиала Кемеровского государственного университета в г. Анжеро-Судженске (ПНИЛИК АСФ КемГУ). – 3 с.

2. Цветкова Е. С. Воспоминания гвардии майора медицинской службы об опыте работы в Великой Отечественной войне. – Рукопись. – Новосибирск, 1987. // Архив ПНИЛИК АСФ КемГУ. – 5 с.
3. Воспоминания А. А. Хмельницкой // Архив ПНИЛИК АСФ КемГУ. – 4 с.
4. Каргапольцев М. И. и др. На северном плацдарме // Солдаты Победы. – Волгоград, 1988. – С. 191–232.
5. Воспоминания В. М. Давыдовой // Архив ПНИЛИК АСФ КемГУ. – 4 с.
6. Воспоминания И. С. Проняшкиной (Филимоновой) // Архив ПНИЛИК АСФ КемГУ. – 1 с.
7. Письма Тани Тихомировой с фронта // Архив ПНИЛИК АСФ КемГУ. – 4 с.
8. Воспоминания А. С. Новоселовой // Архив ПНИЛИК АСФ КемГУ. – 6 с.

# **ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ**

## **ОСОБЕННОСТИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ЕДИНОБОРСТВАХ ДЕТЕЙ 10–12 ЛЕТ**

*А. З. Алоян, В. Ф. Енютин*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Патологический процесс в слуховой системе изменяет функцию вестибулярного аппарата, а вестибулярные нарушения, в свою очередь, влияют на формирование двигательной сферы. У лиц с низкой вестибулярной устойчивостью при действии различного рода ускорений, вращений, наклонов существенно нарушаются координация движений, равновесие, снижается способность к максимальному проявлению двигательных качеств, пространственной ориентации.

Освоение техники каратэ, основанной на координации работы мышц, большой связи между движением и равновесием, дает хорошую физическую и моральную подготовку.

Техника каратэ как вида спорта предусматривает работу большого количества мышц, что создает прекрасные условия для общей тренировки, разрешает проблемы развития координации и ловкости, т. е. как раз те качества, которые отстают у слабослышащих детей.

Цель исследования – определить и обосновать критерии рациональной и эффективной техники ударных действий в каратэ-до «шотокан».

Предполагалось, что использование специальных упражнений в тренировочном процессе позволит улучшить технику ударных действий каратистов с патологией слуха.

В эксперименте приняли участие 20 юных спортсменов в возрасте от 10 до 12 лет, занимающихся каратэ до полгода и не имеющих квалификацию.

Контрольная группа – 10 человек, занимающихся каратэ-до, тренировки проводились три раза в неделю по 1,5 часа.

Экспериментальная группа – 10 человек, тренировки по карате-до были аналогичные, но в отличие от контрольной группы юным каратистам были включены дополнительные специальные упражнения, позволяющие улучшить технику ударных действий в каратэ-до «шотокан».

Для определения специальной физической и технической подготовленности в начале эксперимента проводилось испытание, в котором использовались специальные упражнения, представленные в табл. 1.

Критерии рациональной и эффективной техники оценивались по экзаменационной программе на 8 кю (желтый пояс).

Таблица 1

**Сравнительный анализ результатов тестирования технической подготовленности в контрольной и экспериментальной группах до эксперимента**

№ теста	Тесты	Контрольная группа			Экспериментальная группа			t <sub>расч</sub>	p=0,05
		X <sub>1</sub>	δ <sub>1</sub>	±m <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	δ <sub>2</sub>	±m <sub>2</sub>		
1	Чудан-иоцуки	5,0	0,94	0,29	4,5	0,97	0,30	1,21	p>0,05
2	Гъяку-цуки	4,7	0,91	0,28	4,4	0,96	0,30	0,72	p>0,05
3	Чудан-мае-ири	3,7	1,19	0,37	3,4	1,20	0,37	0,56	p>0,05
4	Чудан-маваши-гири	3,2	1,09	0,34	3,5	1,08	0,34	0,61	p>0,05

Сопоставление результатов тестирования контрольной и экспериментальной групп приведенные в табл. 1, показывают, что на начальном этапе исследования результаты приблизительно равны.

После этого были включены специальные упражнения, способствующие развитию технической подготовленности в экспериментальной группе.

1. Стойка зенкуцу-дачи, испытуемый держит инструмент (палка) за спиной, прижав его руками к пояснице, ходьба в положении зенкуцу-дачи 6 раз.

2. Стойка хейко-дачи, инструктор находится за спиной испытуемого и прижимает руками его локти к бокам туловища. Цель – испытуемый наносит удары «цуки» правой и левой рукой, инструктор не дает ему развести локти в сторону.

3. Исходное положение – упор лежа на кулаках. Количество отжиманий, подсчет.

4. Испытуемый находится в камае. На расстоянии вытянутой руки от него находится инструктор. Он держит на уровне глаз спортсмена накладку. В течение около 1 мин инструктор произвольно бросает накладку 10 раз.

5. Испытуемый находится в камае на расстоянии вытянутой ноги от макевары, на уровне колена расположено препятствие. В течение 20 с испытуемый наносит удар май-гери по макеваре.

6. Испытуемый находится в камае, на уровне нижней части живота расположено препятствие. 1 – правой ногой «маваши-гери» по лапе; 2 – переход в камае; 3 – удар левой ногой по лапе.

Записывается количество ударов по лапе за 20 с.

После эксперимента было проведено повторное тестирование, результаты которого приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Сравнительный анализ результатов тестирования технической  
подготовленности в контрольной и экспериментальной группах  
после эксперимента**

№ теста	Тесты	Контрольная группа			Экспериментальная группа			t <sub>расч</sub>	p=0,05
		X <sub>1</sub>	δ <sub>1</sub>	±m <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	δ <sub>2</sub>	±m <sub>2</sub>		
1	Чудан-иоцуки	6,0	1,05	0,3	8,0	0,88	0,52	2,10	p<0,05
2	Гьяку-цуки	6,1	0,67	0,1	8,2	0,78	0,24	6,50	p<0,05
3	Чудан-мае-гири	5,8	0,66	0,2	8,1	0,73	0,23	10,31	p<0,05
4	Чудан-маваши-гири	6,2	0,78	0,2	7,8	0,78	0,24	4,59	p<0,05

Из результатов видно, что специальные упражнения улучшили технику ударных действий в экспериментальной группе.

**МЕТОДИКА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ  
ОДА СРЕДСТВАМИ КАРАТЕ**

***Н. Воронков, В. Ф. Енютин***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В наши дни, когда научно-технический прогресс все более ограничивает двигательную активность человека, отделяет его от природы, каратэ приобретает особую значимость.

В данной работе мы хотим показать, что правильно выполняемая техника традиционного каратэ-до, совмещенная с упражнениями, направленными на восстановление и коррекцию осанки, может способствовать устранению дефектов, выработке стереотипа правильной осанки, увеличению гибкости позвоночника, укреплению мышечного корсета, коррекции плоскостопия и других заболеваний, связанных с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Цель работы – изучение методики реабилитации детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами каратэ-до.

Предполагается, что применение стандартной тренировочной программы по каратэ-до «шотокан» приводит к формированию правильной осанки и реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Под наблюдением находились 20 учащихся 1-го класса с нарушениями осанки. Дети были отобраны в соответствии с показаниями медицинских карт.

В экспериментальную группу было отобрано 10 детей первого года обучения (7–8 лет), с которыми проводились занятия по каратэ-до 3 раза в

неделю по одному часу. В занятия входили: традиционная техника каратэ-до, упражнения на расслабление и укрепление мышечного корсета, дыхательные упражнения из йоги.

В контрольную группу входило 10 детей первого года обучения (7–8 лет) для сравнительного анализа, у которых проходили занятия физической культуры в соответствии с учебным планом.

Основываясь на стандартной тренировочной программе по каратэ-до «шотокан» и различных методиках физической культуры, нами была разработана методика реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). В данную методику также были включены упражнения йоги, ушу и каратэ.

Многие упражнения были модифицированы и адаптированы специально к младшему школьному возрасту. Занятия проводились в виде игр и ассоциаций с животными, также описание правильной осанки давалось на основе образов героев сказок, животных, постепенно переходя к описанию собственной осанки, осанки друзей. Некоторые упражнения были позаимствованы из ушу и йоги.

В основной части занятия разучивались и проводились специальные технические упражнения на месте и в движении – кихон (удары, блоки, стойки, приемы) – в зависимости от поставленной задачи урока. Технические и тактические приемы в каратэ сочетались с упражнениями на устранение дефекта осанки – дыхательные, индивидуальные корректирующие упражнения, упражнения в равновесии, упражнения на общую и силовую выносливость мышц брюшного пресса, спины, грудной клетки, способствующие образованию рационального мышечного корсета, упражнения для коррекции деформации ног, упражнения у гимнастической стенки и на гимнастической стенке. В конце основной части занятий широко использовался игровой метод. Они направлены на снятие психофизического утомления ребенка, на обучение детей совместному взаимодействию для достижения поставленной цели.

В конце эксперимента было повторно проведено обследование, позволившее оценить темпы роста исследуемых показателей развития детей и сделать вывод об эффективности экспериментальной методики.

Анализ представленных результатов отражает положительную динамику функциональных показателей позвоночника (рис. 1–3).

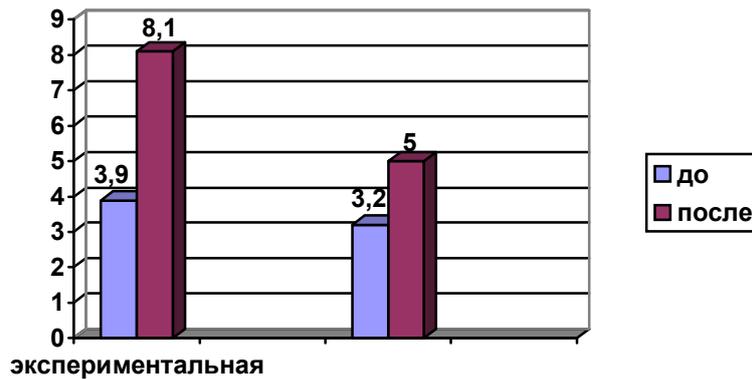


Рис. 1. Динамика показателей тестирования гибкости позвоночника, см.

Полученные результаты мы связываем с тем, что были использованы два метода улучшения гибкости: снижение сопротивляемости тугоподвижной мускулатуры и увеличение силы мышц-антагонистов.

В начале эксперимента показатели силовой выносливости мышц брюшного пресса обеих групп не отличались друг от друга. Но после проведения эксперимента отмечалось значительное улучшение в экспериментальной (22,7) по сравнению с контрольной (17,1).

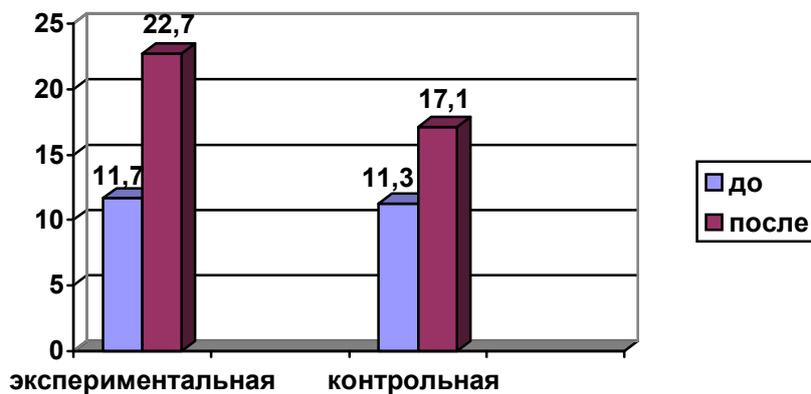


Рис. 2. Динамика показателей тестирования силовой выносливости мышц брюшного пресса, кол-во раз

При проведении первоначального тестирования показатели выносливости мышц спины (с) в обеих группах значительно не отличались. После окончания эксперимента значительный прирост наблюдался в обеих группах, но достоверных различий в экспериментальной группе не наблюдалось.



Рис.3. Динамика показателей тестирования силовой выносливости мышц – разгибателей спины, с

Следовательно, применение разработанной методики каратэ-до у детей с нарушениями ОДА позволило достоверно улучшить показатели гибкости позвоночника, силовой выносливости мышц брюшного пресса и выявить тенденцию к увеличению выносливости мышц спины.

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОВЛАДЕНИЯ МЯЧОМ, ОТСКОЧИВШИМ ОТ КОРЗИНЫ, В БАСКЕТБОЛЕ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНАЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*М. А. Гнездилов, Н. В. Голдаев*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В настоящее время основой научно-технологического обеспечения подготовки элитных атлетов в России является соблюдение одного из целого ряда важных условий – радикальной модернизации систем массового физического воспитания в общеобразовательных учреждениях на основе конверсии элементов спортивной культуры.

В общеобразовательной школе на уроках физической культуры проводится изучение техники баскетбола. Однако в последние годы по решению администрации школы на уроках физической культуры может вводиться специализация по отдельным видам спорта – баскетболу, гимнастике, волейболу и т. д. Такое положение довольно широко распространено в связи с определенными возможностями каждой школы: наличием соответствующего педагогического персонала, спортивного зала, оборудования и т. д. Отсюда возникают проблемы методического обеспечения таких специализированных уроков, опирающихся на соответствующие научные разработки.

Настоящая работа посвящена решению научной проблемы анализа и совершенствования приемов овладения мячом, отскакивающим от корзины, на примере учащихся общеобразовательных школ, занимающихся баскетболом.

Цель исследования – повысить мастерство выполнения приемов овладения мячом, отскочившим от корзины, у учащихся общеобразовательных школ на основе полученных в ходе экспериментов данных.

Задачи исследования:

1. Проанализировать специальную научно-методическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести оценку показателей эффективности выполнения приемов овладения мячом, отскочившим от корзины, при игре в защите у баскетболистов, с помощью тренажеров в условиях общеобразовательной школы.

3. Проверить эффективность методики формирования навыков овладения мячом, отскочившим от корзины, в баскетболе у школьников с помощью тренажеров и принципа «срочной информации».

На первом этапе проводился анкетный опрос преподавателей физического воспитания, который способствовал выяснению, какое место занимает в учебном процессе совершенствование передвижений и приемов игры в защите с целью формирования у учащихся двигательных баскетбольных навыков. В заключение первого этапа был проведен сравнительный анализ на группе школьников-баскетболистов 13–16 лет. Задачей проведенного анализа являлось выявление возможности умений в сторону улучшения процесса формирования игровых защитных действий.

Характеристика распределения времени в соревновательном периоде тренировки на различные виды подготовки представлена в табл. 1. Как видно из представленных данных, время, отводимое на основные виды подготовки, в целом соответствует требованиям, предъявляемым к распределению времени по этим видам и установленным в процессе управления спортивной тренировкой для соревновательного периода.

Таблица 1

**Распределение времени тренировки по видам подготовки  
у юношеских баскетбольных команд**

Разделы подготовки команды	Тактическая подготовка	Техническая подготовка	Специальная физ. подготовка	Общая физ. подготовка
Школа №11	40,4	36,1	13,3	9,3
Школа №8	40,2	40,2	10,9	8,1
Школа №3	40,6	41,3	12,4	7,5
Средние данные	40,4	39,2	12,2	8,3

Представленные в табл. 2 результаты свидетельствуют о том, что больше всего тренерами команд используются традиционные методы технической подготовки – «соревновательный», «с сопротивлением защитника», «игровой», объединенные нами в понятие «комплексный метод». На второе место выходит использование метода «срочной информации». Тренажеры используются в меньшей степени. В тренировочном процессе обследованных команд нами не было обнаружено фактов использования тренажеров, выдающих срочную информацию.

**Распределение времени на различные методы тренировки  
при совершенствовании приема овладения мячом, отскочившим  
от корзины (в %)**

Объем времени команды	Время, отводимое на совершенство- вание овладения мячом, отскочив- шим от корзины	Характеристика методов			
		Ком- плексный	Срочной информации	Используй- вание тре- нажеров	Использование тренажеров, выдающих срочную ин- формацию
Школа №11	51,7	69,3	19,1	7,7	–
Школа № 8	58,4	70,1	23,8	11,6	–
Школа № 3	62,5	63,4	17,9	21,3	–
Средние данные	57,5	67,6	20,3	13,5	–

Объективность полученных результатов может получить свое подтверждение с помощью использования анкетирования. В нашем случае анкетирование позволило обобщить опыт 10 учителей.

Результаты анкетирования учителей по физической культуре на вопрос о месте, занимаемом в учебном процессе, работе по повышению эффективности передвижений и выполнения приемов игры в защите в первой четверти обучения в школе на детях в возрасте от 12 до 16 лет свидетельствуют о том, что:

72 % опрошенных учителей решают вопросы формирования навыков передвижений и выполнения приемов игры в защите на каждом учебном и секционном занятии;

менее 26 % учителей решают вопросы формирования навыков передвижений и выполнения приемов игры в защите на одном занятии в день, на одном занятии в неделю и применяют периодически.

Учителей, предпочитающих работу по формированию навыков передвижений и приемов игры в защите не на каждой тренировке, оказалось меньшинство.

Таким образом, в результате проведенного анкетного опроса большинство учителей, работающих со школьниками 12–16 лет, видят в качестве важнейшей задачи необходимость постоянного (на каждом занятии) формирования игровых двигательных навыков, используемых при игре в защите.

На втором, заключительном, этапе, исследований изучались как виды подготовки, так и методы тренировки, используемые в учебной и тренировочной работе в юношеских сильнейших баскетбольных командах общеобразовательных школ города Анжеро-Судженска, участвующих в первенстве города по баскетболу. Анализу были подвергнуты сильнейшие команды района: 11, 8 и 3-я школы. В задачу педагогических наблюдений

входило: зафиксировать распределение времени тренировки по видам подготовки, а также использование методических приемов для формирования навыков овладения мячом, отскочившим от корзины.

Основной задачей третьего этапа было проведение педагогического эксперимента в целях определения эффективности использования в тренировочной работе со школьниками-баскетболистами тренажеров, направленных на повышение результативности и формирование навыков овладения мячом, отскочившим от корзины.

При формировании навыков овладения мячом, отскочившим от корзины, юные баскетболисты выполняли одиночные и серийные прыжки с доставанием мишени на щите тренажера. Помощник тренера сообщал юному спортсмену о результатах серийного выполнения прыжков, их точности и времени одиночного выполнения сразу же после осуществления каждого задания. Полученный результат измерения немедленно сообщался каждому юному спортсмену.

Кроме того, молодые спортсмены обычно следили за результатами, показываемыми товарищами, и имели возможность сравнить свои результаты с результатами других.

В качестве испытуемых контрольной группы нами были привлечены юные баскетболисты, в основном обучающиеся в 11-й школе, с добавлением старших юношей из других соседних школ, постоянно посещающих секционные занятия по баскетболу в этой школе. Возраст учащихся контрольной группы составлял от 15 до 16 лет, это 10-й и 11-й классы.

В экспериментальную группу вошли также учащиеся 11-й общеобразовательной школы того же возраста, что и в контрольной группе. Численный состав экспериментальной группы 15 человек, а контрольной – 15 человек. Занятия в экспериментальной и контрольной группах проводились в условиях игрового зала в 11-й общеобразовательной школе.

В результате тренировочной работы и участия в соревнованиях школьников-баскетболистов контрольной группы произошло некоторое улучшение исходных данных. Положительные изменения произошли в показателях движений на овладение мячом, отскочившим от корзины. Прыжковая выносливость на максимальной высоте выпрыгивания повысилась на 2 %, точность движения на подбор мяча правой рукой улучшилась на 3 %, а время опорной реакции и прыжка при движении по подбору мяча правой рукой сократилось на 4,7 %. Однако изменения в исследуемых показателях контрольной группы оказались несущественными при уровне достоверности различий  $p > 0,05$ . В экспериментальной группе показатель прыжковой выносливости на максимальной высоте выпрыгивания увеличился с  $10,72 \pm 1,34$  до проведения педагогического эксперимента до  $11,91 \pm 0,90$  после проведения педагогического эксперимента. Улучшение этого показателя составило 10 %. Достоверность различий оказалась существенной ( $0,05 > p > 0,01$ ). Произошло улучшение и в показателе точности движений на овладение мячом правой рукой. Это улучшение за период эксперимента составило 8,6 %. Различия между обследованием перед на-

чалом педагогического эксперимента и после его окончания в этом показателе оказались существенными ( $0,05 > p > 0,01$ ).

Полученные данные позволяют сделать вывод, что использование специальных тренажеров при формировании навыков овладения мячом, отскочившим от корзины, с помощью использования метода срочной информации существенно сокращает время, отводимое на повышение эффективности этого важнейшего приема игры. За три месяца специальной тренировки с использованием тренажеров у школьников-баскетболистов опытной группы заметно улучшились показатели эффективности движений на овладение мячом, отскочившим от корзины. Улучшение показателей эффективности выполнения этих приемов на приборе-тренажере существенным образом сказалось и на игровых показателях.

## **РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА**

***В. Гончаров, В. Ф. Енютин***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В настоящее время наблюдается тенденция к росту количества детей, имеющих нервно-соматические, сенсорные заболевания и отклонения в психическом и физическом развитии. Количество школьников с задержкой психического развития (ЗПР) достигает в среднем по России 25 %.

Особую ценность координационных упражнений для детей с ЗПР представляет возможность одновременного воздействия на моторную и психическую сферу.

Именно поэтому с помощью физических упражнений с координационной направленностью у ребенка с ЗПР развиваются восприятие, мышление, внимание, воображение, память, моторика, речь, повышая умственную активность, а, следовательно, познавательная деятельность в целом. В связи с вышеизложенным применение физических упражнений, направленных на развитие координационных способностей как средства адаптивного физического воспитания младших школьников, имеющих ЗПР, весьма актуально.

Цель работы – выявить возможность коррекции координационных способностей школьников с задержкой психического развития в разных возрастных группах.

Предполагалось, что применение методики, направленной на развитие координационных способностей у школьников с ЗПР младших классов (сенситивный период), будет более эффективным, чем у школьников с ЗПР старших классов.

Исследования проводились на базе муниципального общеобразовательного учреждения VIII типа.

Под нашим наблюдением находилось 30 детей с ЗПР в возрасте 10–11 и 15–16 лет. Соответственно возрасту были сформированы две группы по 15 человек. В первую входили младшие школьники, во вторую – школьники старших классов. Группы соответствовали друг другу по отношению мальчиков и девочек в них.

Дети первой и второй групп занимались по апробируемой нами методике 2 раза в неделю, в течение четырех месяцев, во время основных занятий в школе (комплексы физических упражнений, направленных на развитие координационных способностей, были включены во все части урока).

Применялись физические упражнения:

- направленные на коррекцию акта дыхания;
- способствующие нормализации тонуса и увеличения силы мышц;
- направленные на исправление качественных нарушений элементарных движений;
- упражнения для формирования правильной осанки;
- упражнения, способствующие развитию восприятия, внимания к своим движениям.

Особое внимание при составлении методики было уделено игровой форме.

Экспериментальная программа предусматривала проведение 20 занятий продолжительностью 30 минут. Каждое занятие состояло из 3 частей: подготовительной, основной, заключительной.

В подготовительной части урока применялись:

- специально-направленные упражнения;
- упражнения в ходьбе;
- дыхательные упражнения.

1. Специально-направленные упражнения, воспитывающие координацию движений верхних и нижних конечностей, проводились в начале вводной части.

2. Количество упражнений в ходьбе изменялось от занятия к занятию и составляло 1 или 2 задания, которые развивали координационные способности и пространственную ориентировку детей.

3. Особое внимание в упражнениях на дыхание уделялось полноценному вдоху и активному выдоху. Многочисленные нарушения в акте дыхания у аномальных детей уменьшают их двигательную активность, а недостаток кислорода в организме приводит к быстрому утомлению детей.

В основной части применялись:

1. Упражнения для воспитания общих координационных способностей.

2. Подвижные игры.

Основная часть включала в себя упражнения для развития общих координационных способностей в равновесии и в прыжках, упражнения в равновесии (статические и динамические), направленные на способность

сохранять равновесие, которое входит почти во все движения: циклические, ациклические, метательные, акробатические, спортивно-игровые и др. Упражнения в прыжках развивают координационные способности и способность ориентироваться в пространстве.

В заключительной части урока дети выполняли дыхательные упражнения и спокойную ходьбу, что способствовало организации детей и нормализации состояния всех систем организма.

Тестирование состояло из пяти испытаний: прыжки на скалке, подбрасывание мяча и ловля мяча, челночный бег, бросок мяча в цель, серия кувырков. Анализ полученных в ходе эксперимента результатов позволил сделать вывод о целесообразности применения предложенной методики, направленной на развитие координационных способностей, в разных возрастных группах.

При проведении теста «Прыжки на скалке» дети должны были выполнить максимально возможное количество прыжков за 60 сунд. Результаты этого испытания демонстрируют, что в обеих группах существенно повысилось количество прыжков после окончания эксперимента. Однако в группе младших школьников этот прирост был более выражен.

Подбрасывание и ловля волейбольного мяча вверх с разворотом на 360° вокруг своей оси (5 повторений на время) достаточно сложный для выполнения тест. Тем не менее в младшей возрастной группе прирост показателей был более значительным, чем у старшеклассников.

Бросок малого мяча в стандартную мишень с расстояния 10 метров оценивался из трех попыток. Результаты свидетельствуют о более значительных успехах детей 10–11 лет в освоении этого сложного координированного движения.

Наиболее показательными оказались результаты теста «Челночный бег с перетаскиванием кеглей», где в старшей возрастной группе вообще не отмечено изменения времени, затраченного на выполнение задания. В группе младших школьников отмечена положительная динамика, несмотря на то, что выполнение этого теста требует не только проявления координационных, но и во многом силовых способностей.

Выполнение серии из 5 кувырков для 4-го класса и 10 кувырков для 9-го класса на время показало почти одинаковые результаты.

Анализ полученных результатов показывает, что развитие координационных способностей у детей с ЗПР подчиняется закономерностям, выявленным для здоровых детей. Повышенная способность младших школьников к освоению двигательных актов, связанных со сложной координацией, объясняется высокой степенью согласованности моторных структур в этот период возрастного развития. В то же время снижение такой способности в подростковом возрасте может объясняться диссоциациями в системах движений в пубертатном периоде. Следовательно, методики, направленные на развитие координационных способностей, необходимо применять в младших классах, применение подобных методик на занятиях физкультурой у старшеклассников не является целесообразным.

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ ГИМНАСТИК

*О. А. Зачиняева, Л. Н. Енютина*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Особую актуальность приобретает вопрос о расширении двигательной активности школьников с нарушением интеллекта в оздоровительных и коррекционных целях. Коррекционное обучение позволяет положительно влиять на двигательную сферу и познавательные процессы, повышая активность и целенаправленность деятельности. В этой связи становится актуальным поиск более эффективных путей развития детей с нарушенным интеллектом, в частности содержания методов физического воспитания, направленных на повышение уровня двигательных качеств.

Цель исследования – изучение особенностей развития психомоторики у детей с умственной отсталостью средствами нетрадиционных видов гимнастики.

Мы предположили, что использование нетрадиционных видов гимнастики у умственно отсталых детей будет способствовать улучшению их физического и психического состояния.

Перед работой была поставлена задача – доказать положительное влияние использования нетрадиционных видов гимнастик на развитие психомоторных способностей детей специальных учреждений VIII типа.

Эксперимент включал в себя изучение антропометрического и психомоторного статуса у учащихся и проведение тестирования двигательных качеств. В эксперименте участвовало 12 детей с легкой степенью умственной отсталости в возрасте 8–10 лет.

Дети экспериментальной группы занимались по методике нетрадиционных видов гимнастики, а дети контрольной группы – по традиционной методике, применяемой в общеобразовательном коррекционном учреждении.

Методика предусматривала проведение занятий 2 раза в неделю продолжительностью 40 минут. Каждое занятие состояло из 3 частей:

**В первой части** проводились:

- **игрогимнастика** (строевые упражнения, строевые приемы, строевой шаг, построение в круг и передвижения по кругу в различных направлениях за педагогом и т. д.);
- **игроритмика** (специальные упражнения для согласования движений с музыкой – хлопки в такт музыки).

**Во второй части** проводились:

- **игротанцы** (хореографические упражнения, танцевальные шаги, ритмические танцы, танцевально-ритмическая гимнастика);

- **игропластика** (пальчиковая гимнастика, игровой самомассаж, музыкально-подвижные игры).

**В третьей части** занятия использовался комплекс упражнений на расслабление мышц, дыхательные упражнения и упражнения на укрепление осанки.

### Результаты тестирования детей с умственной отсталостью за время эксперимента

№ п/п	Показатели	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
		до	после	прирост	до	после	прирост
1	Рост стоя (см)	130,33± ±12,69	132,16±13,71	1,83	130±11,01	131,16± ±12,7	1,16
2	Вес (кг)	29,83± ±4,78	31±5,23	1,17	30±3,89	31,33± ±4,05	1,33
3	Прыжок в длину	100± ±11,23	107±12,01	7	102,3±9,8	104,8± ±8,94	2,5
4	Челночный бег 3*10 (с)	16,83± ±2,11	13,16±2,09	3,67	17,16±2,44	15±2	2,16
5	Пяточно-носочная проба	8± ±1,31	12,16±1,87	4,16	8,16±11,09	10,5± ±3,17	2,34
6	«Аист»	3±0,54	7,5±0,76	4,5	3,66±0,47	4,5±0,84	0,84
7	Проба Генчи	6,5±0,99	10,83±1,19	4,33	6,16±0,83	8,33±1,23	2,17
8	Проба Штанге	9,83±1,01	13,5±1,49	3,67	9,83±0,97	10,83± ±2,22	1,00

Результаты антропометрических, физиометрических данных и тестирования детей с умственной отсталостью, представленные в таблице, не выявили отклонений в развитии детей 8–10 лет. Уровень развития детей находится в пределах средних значений своей возрастной группы.

В ходе эксперимента росто-весовые показатели имели тенденцию к небольшому увеличению в обеих группах, но достоверных отличий между ними не отмечено. Это свидетельствует о том, что их изменения не подчиняются общим закономерностям и не зависят от экспериментального двигательного режима.

Для определения скоростно-силовых качеств мы использовали прыжок в длину с места.

По цифровым показателям видно, что учащиеся экспериментальной группы имеют лучшие результаты, чем учащиеся контрольной.

Низкие результаты прыжка учеников контрольной группы, показанные на конечном этапе исследования, нельзя объяснить только меньшей мышечной силой детей. Причиной низких показателей явилось еще и то, что дети не смогли правильно организовать свои двигательные возможности для достижения наивысшего результата. Это подтверждается тем, что многие ученики при выполнении прыжка не смогли скоординировать отталкивание ногами со взмахом рук. Некоторые вообще не производили взмах руками, держали их перед собой, как бы боясь упасть.

Ученики экспериментальной группы выполняли прыжок уверенно и слаженно. Это объясняется тем, что скоростно-силовые качества учащихся экспериментальной группы развились лучше. Мы предполагаем, что это в какой-то мере обуславливается регулярным использованием прыжковых упражнений во время учебного процесса, в частности, в таких подвижных играх, как «Грамматические кочки», «Классики» и др.

Полученные результаты развития скоростно-силовых качеств позволили сделать вывод о том, что развитие моторики проходит быстрее, если регулярно используется в процессе обучения методика нетрадиционных видов гимнастики.

В экспериментальной группе в беге 3x10 м показатели детей имеют статистически достоверные изменения, что свидетельствует о положительном влиянии методики. В контрольной группе показатели прироста недостоверны.

Функции статического равновесия оценивались по времени удержания равновесия. В проведенном тестировании на равновесие получили следующие результаты:

- проба Ромберга «Аист»: в экспериментальной группе прирост результатов составил 4,5 с, в контрольной – 0,84 с;
- проба Ромберга «пяточно-носочная»: в экспериментальной группе прирост результатов составил 4,16 с, в контрольной – 2,34 с.

Для оценки функционального состояния использовались следующие пробы:

- проба Генчи – прирост результатов экспериментальной группы составил 39 % ( $p \leq 0,95$ ), в контрольной – 26 % ( $p > 0,95$ ).
- проба Штанге – в экспериментальной группе прирост результатов составил 28 % ( $p \leq 0,95$ ), в контрольной – 9,28 % ( $p > 0,95$ ).

На основе первичного обследования была разработана методика адаптивного физического воспитания, направленная на развитие психомоторики у детей с умственной отсталостью, в основу которой были положены: игроритмика, игротанцы, игровой самомассаж, пальчиковая гимнастика.

В результате педагогического эксперимента были доказаны доступность и эффективность разработанной нами методики АФВ.

# **ОСОБЕННОСТИ ВОССТАНОВЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП**

*Д. Яхин, Л. Н. Енютина*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В настоящее время количество студентов, имеющих серьезные отклонения в состоянии здоровья, неуклонно увеличивается. Так, по данным медицинских осмотров, проводимых в вузах Кемеровской области, количество студентов, отнесенных к специальной медицинской группе (СМГ), увеличилось с 1996 по 2009 гг. с 14 до 75 %.

В этой связи особая ответственность за здоровье студентов СМГ ложится на занятия физической культурой. Они должны выполнять не только общеукрепляющую, но и оздоровительную функцию.

Однако согласно данным, полученным специалистами, непосредственно занимающимися оздоровлением студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, нагрузка, выполняемая на занятиях ФК, в большинстве случаев является неадекватной и приводит к переутомлению. По мнению большинства специалистов в области медицины и спорта, одной из ведущих причин переутомления на занятиях ФК является недооценка значимости текущего восстановления.

Цель исследования – апробация методики текущего восстановления студентов специальных медицинских групп на занятиях физической культурой.

Предполагается, что включение методики текущего восстановления студентов специальных медицинских групп на занятия физической культурой позволит уменьшить утомляемость и улучшить их оздоровительный эффект.

Занятия ФК включали: подготовительную, основную и заключительную части.

В качестве текущего восстановления студентами использовался только пассивный отдых.

Задачей предварительного исследования явилась оценка влияния занятий ФК на здоровье и функциональное состояние организма студентов СМГ.

В результате исследования было выявлено, что в процессе занятий у большинства студентов (около 77 %) наблюдаются признаки утомления, выражающиеся не только в ухудшении общего состояния, но и данных медико-биологических показателей.

Так, у 40 % студентов СМГ отмечается тенденция к росту систолического и диастолического артериального давления, у 26 % – отмечается тахикардия, у 89 % – результаты функциональных проб остались без изменения. Особенно необходимо отметить повышение отрицательного воздействия нагрузок на сердечную мышцу.

Из табл. 1 видно, что все результаты после проведения занятий ухудшились.

Таблица 1

**Медико-биологическая и педагогическая характеристика студентов СМГ до (а) и после (б) предварительного исследования**

Показатели	а (n=17)	б (n=17)	p
АДС, мм рт. ст.	117,8	119,3	<0,95
АДД, мм рт. ст.	63,4	66,9	<0,95
ЧСС, уд./мин	84,7	87,2	<0,95
ЧД, раз/мин	16,6	15,9	<0,95
ЖЕЛ, мл	2770,6	2770,6	<0,95
ОЭ, ед.	392,4	394,1	<0,95
Проба Р-Д, у.е.	11,6	11,2	<0,95
Проба Штанге, с	43,7	41,9	<0,95
Проба Генчи, с	15,4	17,8	<0,95

Таким образом, наше предварительное исследование подтвердило данные, что физическая нагрузка, выполняемая на занятиях ФК, в большинстве случаев является неадекватной и приводит к переутомлению. Одной из ведущих причин переутомления на занятиях ФК является недооценка значимости текущего восстановления.

В ходе научного исследования опытным путем была разработана методика текущего восстановления, направленная на ликвидацию кислородного долга, с использованием специального комплекса дыхательных упражнений.

Исследование проводилось на занятиях физической культуры в специальных медицинских группах в течение трех месяцев. Под наблюдением в ходе эксперимента находилось 17 студентов специальной медицинской группы, участвовавших в предварительном исследовании.

Наблюдение за ходом эксперимента позволило оценить отношение студентов к занятиям ФК, к дыхательной гимнастике, их активность при выполнении упражнений. При проведении занятий ФК обращали внимание на изменение характера дыхания, частоты дыхания, ЧСС, ЖЕЛ.

Занятия проводились 2 раза в неделю, метод занятий групповой. Всего за период эксперимента было проведено 24 занятия. В перерывах, которые проводились во время занятий физической культурой для отдыха после нагрузок, студенты выполняли специальный комплекс дыхательных упражнений:

1. Брюшное быстрое короткое дыхание. Это упражнение проводится в позе лотоса или в ее облегченных вариантах. Туловище должно быть максимально выпрямлено и расслаблено, руки свободно опущены, кисти касаются колен. Энергичным напряжением стенки брюшной полости выдыхается воздух через обе ноздри. Затем так же энергично вдыхается через обе ноздри с последующим расслаблением мышц живота. Между выдохом и вдохом не останавливаются. Упражнение начинается с выдоха и заканчивается вдохом. Скорость выполнения должна быть максимальная.

2. Грудное быстрое короткое дыхание. Упражнение выполняется как предыдущее с той лишь разницей, что выдох и вдох производятся за счет энергичных движений грудной клетки, а мышцы живота расслаблены.

3. Дыхание через обе ноздри с задержкой дыхания. Медленно вдыхают воздух через обе ноздри с небольшим шумом в носоглотке, затем задерживают дыхание, уперев подбородок в ямку у основания шеи. После задержки поднимают голову и медленно выдыхают через обе ноздри без шума, слегка напрягая брюшной пресс. Время всех стадий дыхания можно контролировать счетом про себя или определять по числу ударов пульса. Последовательность следующая: продолжительный вдох, легкая задержка дыхания, продолжительный выдох.

В ходе медико-биологического и педагогического исследования, проводимого до и после включения в занятия ФК, у студентов СМГ разработанной методики текущего восстановления было выявлено достоверное улучшение следующих показателей (табл. 2):

– у 69 % студентов СМГ произошло достоверное снижение среднего показателя ЧСС ( $p \geq 0,95$ ) от исходного, у остальных 31 % изменения не регистрировались;

– у 58 % студентов СМГ улучшился показатель пробы Руфье-Диксона ( $p \geq 0,95$ ), у остальных 42 % показатель пробы не изменился, это свидетельствует об увеличении работоспособности сердца;

– у 61 % студентов СМГ отмечается достоверное улучшение показателей пробы Штанге ( $p \geq 0,95$ ), показатели 39 % студентов СМГ имеют тенденцию к улучшению;

– у 67 % студентов СМГ достоверное улучшение показателей пробы Генчи ( $p \geq 0,95$ ), у 33 % – изменения показателей не отмечались, это свидетельствует об улучшении устойчивости организма студентов СМГ к гипоксии.

Таблица 2

**Динамика медико-биологических и педагогических показателей студентов СМГ до (а) и после (б) педагогического эксперимента**

Показатели	а (n=17)	б (n=17)
АДС, мм рт. ст.	119,3	118,3
АДД, мм рт. ст.	66,9	64,3
ЧСС, уд./мин	87,2	79,2
ЧД, раз/мин	15,9	15,4
ЖЕЛ, мл	2770,6	2772,1
ОЭ, ед.	394,1	142,8
Проба Р-Д, у.е.	11,2	7,9
Проба Штанге, с	41,9	61,1
Проба Генчи, с	17,8	27,7

В результате использования методики текущего восстановления на занятиях ФК у студентов СМГ показатели улучшились.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ИГРОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БАСКЕТБОЛУ

*А. Г. Ефимов*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В последние годы наблюдается падение интересов школьников к урокам физической культуры и как следствие этого – низкая посещаемость занятий. Анализ действующих в нашей стране программ по физической культуре показал, что стандартные программы нередко выступают в противоречии с интересами детей и учителей физической культуры.

Следует отметить, что особое место на уроках физической культуры занимают подвижные игры и игровые упражнения с элементами баскетбола.

Игровая направленность уроков физической культуры не означает отказ от средств гимнастики и других дисциплин.

Международная статистика за последние годы показывает, что подростки значительно ухудшили показатели в физическом развитии, следовательно, навыки баскетбола должны помочь повысить уровень физического развития посредством игровых упражнений, поэтому выбор этой темы является не случайным.

*Цель* – изучить эффективность использования игрового метода на занятиях по баскетболу с мальчиками 12–13 лет.

*Гипотезой* исследования является предположение о том, что использование игрового метода значительно увеличивает уровень развития физических качеств школьников 12–13 лет на уроках по баскетболу в общеобразовательной школе.

Для достижения поставленной цели мы поставили следующие *задачи*:

1. Определить уровень физической подготовленности у школьников 12–13 лет.
2. Теоретически обосновать методику развития физических качеств посредством игровых упражнений с учетом возрастных особенностей школьников.
3. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность применения игрового метода на занятиях по баскетболу.

В данной работе мы использовали следующие методы:

– изучение и теоретический анализ научно-методической литературы;

– педагогический эксперимент;

– наблюдение;

– тестирование;

– метод математической статистики.

*На первом этапе* исследования изучались литературные источники по данной теме, проводились беседы с учителями и школьниками, подготавливалась база для проведения педагогического эксперимента.

Состав экспериментальной группы – 6 «б» класс, 12 человек, возраст испытуемых 12–13 лет.

Было проведено тестирование, в результате которого был установлен уровень развития физической подготовленности.

*Второй этап* посвящен рассмотрению и выбору методики развития физических качеств школьников 12–13 лет посредством игровых упражнений на уроках по физическому воспитанию. Нами были проанализированы программы и на их основе выбрана специальная методика применительно к урокам по баскетболу. Методика состояла из 15 специальных игровых упражнений, которые, по нашему мнению, могут быть включены в процесс физического воспитания.

На занятиях использовался игровой метод развития скоростно-силовых качеств. Школьники контрольной группы занимались без применения игровой методики, а экспериментальная группа занималась с применением игровой методики.

Занятия проходили два раза в неделю, игры применялись в основной части урока.

Данная методика направлена на развитие физических качеств школьников. Были применены упражнения, которые позволили выявить физические способности у группы школьников, такие как: скоростные, скоростно-силовые и координацию движений.

Уроки с применением игровой методики проходили круговым методом. В течение урока учащиеся в определенной последовательности переходят от одной игре к другой, выполняя на каждой из них игровые задания попеременно с целевыми упражнениями, направленными на совершенствование конкретных физических качеств.

Применение различных вариантов диктуется такими условиями, как физическая и техническая подготовленность класса. В специализированные комплексы с игровой направленностью включились упражнения из основной, атлетической, прикладной, снарядной гимнастики с использованием различного инвентаря. Из легкой атлетики – упражнения с прыжками, метанием, бегом. Из тяжелой атлетики – упражнения с различными отягощениями.

Предлагаемые упражнения подбирались так, что каждое из них воздействовало на отдельные группы мышц и было рассчитано на развитие определенных физических качеств. Для совершенствования технических приемов спортивных игр использовались комплексные упражнения, состоящие из предварительно хорошо изученных игровых элементов.

Основная задача использования подвижного игрового метода – это эффективное развитие скоростно-силовых качеств в условиях ограниченного жесткого лимита времени при строгой регламентации, индивидуаль-

ной дозировки выполняемых упражнений. При этом развитие двигательных качеств было тесно связано с освоением программного материала.

Необходимо отметить, что применение игровой методики развития физических качеств у школьников проходило параллельно изучению технических приемов игры в баскетбол. На уроке чередовались игровые упражнения на развитие физических качеств и изучение технических приемов игры, таких как стайки, перемещения, передачи мяча, ведение мяча. Такой подход к проведению урока физической культуры позволяет более качественно решать поставленные задачи. Также это позволяет быстро и качественно усвоить двигательную информацию, полученную на уроке, повысить посещаемость, сделать урок интересным для дошкольников, повысить эмоциональный фон урока, а учителю держать дисциплину на уроке.

В результате повторного тестирования были получены данные, из которых видно, что произошел прирост показателей. Это говорит о том, что данная методика нашла эффективное применение в практике.

Использование игрового метода на уроках баскетбола у школьников 12–13 лет позволяет им образное, предметное мышление сменить на понятийное. Дети демонстрируют большую сознательность в игровых действиях. Они начинают критически относиться к поступкам и действиям товарищей по игре. Появление способности сознательно контролировать движения позволяет школьникам успешно усваивать усложненные правила игр, что является ведущим при обучении и совершенствовании техники и тактики в баскетболе.

## **РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ**

*А. Зеньков, В. Ф. Енютин*

*Филиал Кемеровского государственного университета*

*в г. Анжеро-Судженске*

Одним из самых распространенных нарушений здоровья человека является умственная отсталость. Умственно отсталые дети составляют примерно 1–3 % от общей детской популяции детей.

Несмотря на то, что умственная отсталость – явление необратимое, это не значит, что она не поддается коррекции. Постепенность и доступность дидактического материала при занятиях физическими упражнениями создают предпосылки для овладения детьми личными двигательными умениями, игровыми действиями, для разнообразия физических качеств и способностей, необходимых в жизни ребенка.

Несмотря на разнообразие предложенных для реабилитации методик, достигнутые результаты не всегда удовлетворяют педагогов и врачей и заставляют искать новые способы коррекции физического состояния детей. В последние годы принято считать, что наиболее эффективной является комплексная реабилитация (медикаментозные методы, массаж, фи-

зиотерапия, развивающее обучение, игры). Интерес вызывает приобщение с этой целью детей к игре в настольный теннис, прежде всего в плане развития физических качеств, так как настольный теннис развивает координацию движений, ловкость, внимание, мышление, эмоциональную устойчивость.

Цель исследования – разработать и апробировать методику коррекции двигательных нарушений детей с умственной отсталостью с помощью настольного тенниса.

Предполагалось, что использование выбранной методики будет способствовать коррекции физического состояния и двигательных нарушений у детей с умственной отсталостью.

Исследования проводились на базе Коррекционной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья VIII типа».

Под нашим наблюдением находились две группы детей (экспериментальная и контрольная) по шесть человек в каждой, в возрасте 16–17 лет с диагнозом «умственная отсталость» (легкой степени тяжести).

С экспериментальной группой детей, проходившей программный курс физической культуры, систематически на протяжении полугода проводились занятия по настольному теннису.

Контрольная группа детей посещала предусмотренный обязательной программой курс физической культуры.

Занятия проводились регулярно 2 раза в неделю.

В апробируемую нами методику входили упражнения коррекционной направленности:

1. Коррекция координационных способностей.
2. Упражнения для коррекции ходьбы.
3. Упражнения для коррекции бега.
4. Упражнения для коррекции прыжков.
5. Упражнения для коррекции развития мелкой моторики рук.
6. Упражнения для коррекции дыхания.

Было проведено тестирование, позволившее оценить степень улучшения двигательных нарушений и выводы об их динамике в контрольной и экспериментальной группах.

Тестирование состояло из шести испытаний: отжимание от пола (за 30 с), хлопки по листам (за 20 с), ходьба по ленте (10 м), стойка «ласточка» (20 с), набивание теннисного мяча от вертикальной стенки и на одной стороне ракетки (вертикально).

Результаты проведенного эксперимента подтверждают нашу гипотезу по поводу того, что использование выбранной методики с помощью средств настольного тенниса: подготовительных и подводящих физических упражнений, направленных на развитие координации, ловкости, гибкости, быстроты, силы, самой игры в настольный теннис – способствует коррекции физического развития и двигательных нарушений у детей с изучаемой патологией.

## **ОЦЕНКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ 13–15 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

*А. А. Ковалев, О. С. Попрядухина*

*Филиал Кемеровского государственного университета*

*в г. Анжеро-Судженске*

Нарушение слуха прежде всего сказывается на психике подростка, своеобразии его общения с людьми и окружающим предметным миром. Отсутствие внутренней речи и словесного опосредования ограничивает объем внешней информации и всегда сопровождается замедленностью и снижением восприятия, мышления, внимания, памяти, воображения и всей познавательной деятельности в целом (Выготский Л. С., 1924; Власова Т. А., 1954; Шиф Ж. И., 1968; и др.).

Коррекционно-развивающая направленность характерна для всей учебно-воспитательной работы детей с нарушением в развитии и является актуальным на современном этапе теории и методики адаптивной физической культуры и спорта.

Анализ научно-методической показал, что недостаточно изучены проблемы подготовки спортсменов – инвалидов по слуху.

Мы предполагаем, что внедрение в учебно-тренировочный процесс упражнений коррекционного характера позволит повысить самооценку личности и спортивный результат бегунов с нарушением слуха.

Целью данного исследования является оценка особенностей функционального и психоэмоционального состояния легкоатлетов с нарушением слуха.

Задачей исследования является определение эффективности коррекционно-развивающей методики в учебно-тренировочном процессе легкоатлетов – бегунов на средние дистанции. Для этого было организовано и проведено исследование в г. Анжеро-Судженске на базе СДЮШОР. В исследовании принимали участие 20 юношей 13–15 лет с нарушением слуха, занимающиеся легкой атлетикой и имеющие 1–2-й спортивный разряд. Продолжительность исследования 10 месяцев, с июня 2009 по март 2010 г.

На первом этапе исследования провели сравнительный анализ уровня функциональной подготовленности детей с нарушением слуха со слышащими сверстниками. По всем показателям глухонемые спортсмены уступают слышащим сверстникам.

На втором этапе были сформированы две группы спортсменов с нарушением слуха. Первая группа занималась по общепринятой методике, а учебно-тренировочные занятия второй группы были дополнены средствами коррекции вестибулярной функции и равновесия, а также упражнениями на повышение самооценки и мотивации достижения успеха.

Для решения поставленных задач применялись методы исследования: психодиагностические тесты, функциональные пробы и методы математической статистики.

Для оценки функциональных систем организма были проведены следующие тесты:

- Теппинг-тест.
- Проба Ромберга.
- Проба Яроцкого.

Для определения самооценки личности использовали «анкету Будасси», которая содержит 20 различных качеств личности, которые учащийся ранжирует.

Для оценки уровня мотивации применялась шкала по методике М. Р. Гинзбурга (под редакцией И. Ю. Пахомовой, Р. В. Овчаровой) – изучение мотивации к спортивной деятельности.

В табл. 1 представлены результаты тестирования функциональной подготовленности 1-й и 2-й групп глухонемых легкоатлетов.

Таблица 1

**Оценка функциональных систем бегунов на средние дистанции с нарушением слуха**

Наименование	1-я группа $\bar{x} \pm m_x$		2-я группа $\bar{x} \pm m_x$		p
	2009 г.	2010 г.	2009 г.	2010 г.	
Теппинг-тест	30,17±3,04	35,17±3,08	31,17±3,006	41,17±4,07	<0,05
Проба Ромберга	5,05±0,70	6,07±0,68	5,17±0,81	7,17±0,70	<0,05
Проба Яроцкого	40,35±4,09	45,05±4,69	39,42±5,09	49,40±4,19	<0,05

Сравнительный анализ полученных данных тестирования уровня функциональных систем бегунов на средние дистанции с нарушением слуха показал:

- тестирование уровня развития нервно-мышечной системы показало, что прирост в темпинг-тесте спортсменов 2-й группы выше, чем в 1-й:  $41,17 \pm 4,07$  и  $35,17 \pm 3,08$  соответственно;
- тестирование уровня развития координационных способностей (проба Ромберга) позволило определить, что спортсмены легко удерживают статическое равновесие в положении 1, а в положении 2–3 наблюдается падение результатов в обеих группах ниже нормы, результаты 2-й и 1-й групп соответственно  $7,17 \pm 0,70$  и  $6,07 \pm 0,68$ ;
- тестирование состояния вестибулярного аппарата (проба Яроцкого) выявило, что показатели всех спортсменов соответствуют нормальному уровню развития координационных способностей, но показатели 1-й группы уступают:  $45,05 \pm 4,69$  и  $49,40 \pm 4,19$ .

Результаты исследования психоэмоционального состояния спортсменов с нарушением слуха представлены в табл. 2.

**Оценка психоэмоционального состояния бегунов  
на средние дистанции с нарушением слуха**

Показатели	1-я группа $X \pm m$		2-я группа $X \pm m$		p
	2009 г.	2010 г.	2009 г.	2010 г.	
Мотивация	12,045 $\pm$ 0,39	12,045 $\pm$ 0,39	12,33 $\pm$ 0,88	12,045 $\pm$ 0,39	>0,05
Самооценка	0,40 $\pm$ 0,27	0,42 $\pm$ 0,37	0,41 $\pm$ 0,06	0,52 $\pm$ 0,08	<0,05

Анализ полученных данных позволил выявить, что результаты, показанные спортсменами с нарушением слуха 1-й группы по уровню мотивации, статистически не отличаются от спортсменов 2-й группы ( $p > 0,05$ ). Это доказывает, что стремление к достижению успехов у глухонемых спортсменов высоки, несмотря на низкий уровень самооценки и уверенности в свои возможности.

Полученные данные первого тестирования в июне 2009 г. по уровню самооценки подростков доказывают, что большая часть спортсменов с нарушением слуха имеют негативные переживания, связанные с оценкой своих возможностей и имеют низкую самооценку. В результате можно сделать вывод, что нарушение слуха отрицательно сказывается на уровне самооценки молодого спортсмена.

Повторное тестирование в апреле 2010 г. второй группы легкоатлетов, в учебно-тренировочный процесс которых введены психокоррекционные упражнения, показало не только повышение уровня мотивации и самооценки, но и повышение уверенности спортсменов в себе, улучшение взаимоотношений с другими подростками. Спортсмены стали более спокойными, более уравновешенными.

В результате проведенного исследования можно сделать выводы, что при организации работы с неслышащими спортсменами необходимо учитывать:

- повышенное чувство тревожности, переживаний;
- заниженную личностную самооценку;
- недостаточно точную координацию и неуверенность в движениях;
- трудность сохранения статического и динамического равновесия;
- низкий уровень развития ориентировки в пространстве.

Считаем необходимым дополнение учебно-тренировочного процесса корректирующими упражнениями на развитие функциональных систем и психоэмоционального состояния.

Литература

1. Миронова Э. В., Шматко Н. Д. Интеграция детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения общего типа // Дефектология. – 1995. – № 4.
2. Частные методики адаптивной физической культуры: учеб. пособие / Под ред. Л. В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004.
3. Л. В. Богданова [Электронный ресурс] // URL: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/1997N2/p20-22.htm>.

# ПЛАНИРОВАНИЕ МИКРОЦИКЛОВ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ НА ЛЕТНЕ-ОСЕННЕМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ПЕРИОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕСТАНДАРТНЫХ УСЛОВИЙ

*Е. Кузьмина, С. А. Рудометов*

*Филиал Кемеровского государственного университета*

*в г. Анжеро-Судженске*

Планирование подготовки на летне-осеннем этапе является фундаментом высоких результатов лыжников-гонщиков в соревновательном периоде. Весьма важным и принципиальным при построении тренировочных циклов является сочетание различных по характеру, объему и интенсивности тренировочных нагрузок. Актуальность данного вопроса подтверждают многочисленные споры в среде специалистов. Задачами нашего исследования являлось:

1) Рассмотреть особенности планирования микроциклов в подготовительном периоде подготовки лыжников-гонщиков.

2) Рассмотреть средства специальной подготовки лыжников-гонщиков на бесснежном этапе.

3) Разработать модель микроцикла подготовки на летне-осеннем этапе с использованием передвижения на лыжах по песку.

Направленность и содержание циклов во многом зависит от сроков периода и этапа подготовки гонщиков. Каждый из дней микроцикла имеет свою частную направленность и главную задачу, которые решаются путем подбора средств, характерных для того или иного этапа подготовки. Большинство тренеров и спортсменов опираются на семидневный микроцикл со стандартной схемой, так как он позволяет тренировочную работу вписать в обычный распорядок [1–3, 4, 6, 7]. Многие тренеры при составлении тренировочной программы опирались на стандартную схему, предусматривавшую: в понедельник – кросс, во вторник – имитацию, в среду – лыжероллеры, в четверг – разгрузку, в пятницу – имитационную работу, в субботу – длительную работу [1, 2, 4, 7, 8–10]. Однако некоторые спортсмены отмечают, что изменение длительности цикла, в соответствии с задачами текущего этапа, повышает эффективность подготовки [8].

«Норвежская школа» указывает на необходимость построения тренировочного микроцикла с учетом использования интервальных тренировок и выполнением нагрузок интенсивностью вне средней зоны. Стержнем тренировочного микроцикла должны быть два тяжелых интервальных занятия в неделю в сочетании с объемными малоинтенсивными занятиями [9].

Основными средствами тренировки на данном этапе считаются имитационные упражнения в движении, передвижение на лыжероллерах, передвижение на лыжах по искусственной лыжне или заменителю снега, специальные тренажерные устройства, роликовые коньки [1, 3, 4, 8–10].

Ранее нами было обосновано применение передвижения на лыжах по песку в подготовительном периоде подготовки [5]. По мнению серебряного призера Олимпиады 1976 г. Билла Кочча, катание на лыжах по песчаным пляжам является наиболее близким к передвижению по снегу вариантом подготовки. Также, по его мнению, при использовании передвижения по песку достигается безболезненный переход к тренировкам на снегу [9].

Проведя анализ данного вопроса в литературных источниках, опираясь на мнения ведущих спортсменов, тренеров, спортивных специалистов, нами был разработан план микроцикла подготовки на летне-осеннем этапе подготовительного периода.

1-й день: 1-я тр-ка: кросс с шаговой имитацией, равномерная, ЧСС 130–140 уд./мин, 22 км; ОРУ. 2-я тр-ка: велосипед 50 км.

2-й день: 1-я тр-ка: классические лыжероллеры, переменная, ЧСС до 150 уд./мин, 20 км, кросс слабой интенсивности 2 км. 2-я тр-ка: кросс, равномерная, ЧСС 120–130 уд./мин, 20 км, ОРУ.

3-й день: 1-я тр-ка: кросс, интервальная, ЧСС 130–160 уд./мин, 20 км, ОРУ. 2-я тр-ка: велосипед 45 км, равномерная, ОРУ, силовая гимнастика 60 мин.

4-й день: активный отдых.

5-й день: 1-я тр-ка: коньковые роллеры, равномерная, ЧСС 130–140 уд./мин, 32 км, кросс слабой интенсивности 2 км. 2-я тр-ка: классические лыжи (по песку) 3 км, ОРУ, плавание.

6-й день: 1-я тр-ка: классические лыжи (по песку), силовая, ЧСС до 170 уд./мин, 12 км, кросс слабой интенсивности 6 км, ОРУ, свободное плавание. 2-я тр-ка: классические лыжи (по песку), техническая, ЧСС 130–150 уд./мин., 8 км, кросс слабой интенсивности 10 км, ОРУ, свободное плавание.

7-й день: 1-я тр-ка: классические лыжи (по песку), равномерная, ЧСС 130–140 уд./мин, 15 км, кросс слабой интенсивности 3 км, ОРУ, свободное плавание. 2-я тр-ка: классические лыжи (по песку), повторная, (3 серии\*10 повт\*70 м), ЧСС до 180 уд./мин, общий объем 6 км, кросс слабой интенсивности 10 км, ОРУ, свободное плавание.

8-й день: выходной.

Всего за микроцикл 294 км: кросс, кросс + шаговая имитация 95 км, классические роллеры 20 км, коньковые роллеры 32 км, классические лыжи (по песку) 44 км, велосипед 103 км.

Один из спортсменов экспериментальной группы, Ширяев Александр 1991 г.р., 29–30 августа 2009 г. принимал участие во II Кубке Сибири по лыжероллерам среди любителей лыжного спорта в г. Ангарске. На дистанции 10 км классическим стилем в группе мужчин он показал лучшее время – 21 мин 05 с. В декабре 2009 г. на чемпионате Кемеровской области на дистанции 30 км классическим стилем А. Ширяев показал второй результат в группе юниоров, в апреле 2010 г. на XXVII Кузбасском лыжном

марафоне по лыжным гонкам на дистанции 30 км в группе юниоров показал первый результат.

#### Литература:

1. Бутин И. М. Лыжный спорт: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.
2. Кудрявцева Е. И. и др. Лыжный спорт: учеб. для техникумов физической культуры / 2-е изд. Перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 287 с.
3. Мулик В. В. Сравнительная характеристика средств специальной подготовки лыжников-гонщиков и биатлонистов, используемых в подготовительном периоде // Физическое воспитание студентов. – 2003. – С. 49–57.
4. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать. – М.: Астрель; АСТ, 2002. – 864 с.
5. Рудометов С. А., Канакова Л. Подготовка лыжников-гонщиков старших разрядов в подготовительном периоде в нестандартных условиях // Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006.
6. Соколов Н. С. Методические указания разработаны ст. преподавателем, рассмотрены и утверждены на заседании кафедры физического воспитания и спорта 10 июня 1976 г.
7. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
8. [Электронный ресурс] // URL: <http://ellera.newmail.ru/index.html>.
9. [Электронный ресурс] // URL: [www.skisport.ru](http://www.skisport.ru).
10. [Электронный ресурс] // URL: [www.xcsport.ru](http://www.xcsport.ru).

## **ПРОФИЛАКТИКА ТРАВМАТИЗМА У БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ И ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ**

*П. Ломакин, А. Ю. Казакова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В спорте много проблем, и одна из них – это травматизм. Спорт как напряженная, активная деятельность, связанная с рядом экстремальных ситуаций, требует хорошего здоровья. Высоких спортивных результатов может достичь только здоровый спортсмен. Однако занятия спортом не вредят, а содействуют развитию здоровья только тогда, когда они проводятся рационально, с оптимальной нагрузкой, в соответствующей гигиенической обстановке и т. п.

Практика показывает, что подавляющее большинство травм возникает как следствие организационных и методических погрешностей (ошибок) в учебно-тренировочном процессе и соревновательной деятельности спортсмена, так и в результате его индивидуальных особенностей (степень тактико-технической, физической, морально-волевой подготовленности, состояния здоровья, содержание мест тренировок и мест проведения соревнований).

Основными причинами организационного характера являются ошибки тренера, обусловленные низким уровнем его теоретической подготовленности, часто недостаточным опытом, личными особенностями, неудовлетворенным состоянием санитарно-гигиенических и метеорологических условий проведения тренировок и соревнований, недостатками материально-технического обеспечения (плохим оборудованием, низким качеством спортивного инвентаря, одежды, обуви, индивидуальных средств защиты).

Другую группу причин составляют недостатки методического характера: нарушение принципов постепенности, непрерывности, цикличности проведения учебно-тренировочного процесса, несовершенство и нарушение правил врачебного контроля.

Состояние причин факторов травматизма, их значимость и удельный вес находятся в зависимости от характера спортивной деятельности, периода подготовки, квалификации, пола, возраста и личностных особенностей спортсмена и т. п.

Травмы в беге на средние и длинные дистанции встречаются редко: – ранения голеней шипами легкоатлетической обуви, они возможны при общем старте при сталкивании участников друг с другом; – ушибы; – падения; – паратенонит, возникает при тренировках на твердой дорожке и при наличии перетренированности; – растяжение связочного аппарата коленного и голеностопных суставов, возможны редко при марафонском беге и кроссах.

При беге на эти дистанции может развиваться перенапряжение как следствие недостаточной тренированности. В этих условиях повышается возможность получения спортивной травмы.

Предупреждение травм заключается, прежде всего, в рациональной систематической тренировке, подготовке связочного аппарата, разминке перед занятиями и соревнованиями.

При марафонском беге особенно необходима тщательная подготовка участников к предстоящим соревнованиям, она должна быть такой, чтобы исключить возможность перенапряжения. Перед бегом следует тщательно изучить дистанцию, правильно организовать питание до старта и на дистанции (соки, фрукты, глюкоза, сахар и т. п.), обратить внимание на подготовку костюма (трусы, майка, обувь) и принять меры к предупреждению солнечного или теплового удара.

Изучение причин и обстоятельств возникновения травм имеет большое практическое значение, так как позволяет тренеру обратить серьезное внимание на вопрос совершенствования учебно-тренировочного процесса.

Бег на средние и длинные дистанции относится к категории моноструктурных циклических упражнений субмаксимальной мощности (по Л. П. Матвееву), развивающих выносливость.

Травмирующими факторами в беге на средние и длинные дистанции являются:

- резкий переход с одного покрытия беговых дорожек на другое;
- включение в систему тренировочных занятий больших отягощений;
- длительность и монотонность нагрузок;
- включение в тренировку игровых, спортивно-вспомогательных и других упражнений.

Наиболее уязвимыми звеньями опорно-двигательного аппарата у бегунов на средние и длинные дистанции считаются:

- область голени;
- голеностопный сустав;
- поясничный отдел позвоночника.

Таким образом, у бегунов чаще всего травмируется система «мышца-сухожилие – надкостница нижних конечностей».

Причины травм в беге на средние и длинные дистанции можно разделить на несколько категорий.

В результате исследования 21 % травм составляют методические недочеты в учебно-тренировочном процессе и во время соревнований. В 9 % случаев травмы возникают из-за плохо подготовленных мест занятий, т. е. недостаточности освещения, неудовлетворительного состояния дорожек, инвентаря и т. д. Увеличение объема интенсивности физических нагрузок приводит к возникновению травм в 70 % случаев.

К основным средствам и методам профилактики травматизма, разработанных по рекомендациям ведущих тренеров по легкой атлетике, можно отнести следующие:

1. Преодоление причин, обуславливающих травматизм. Так, все лица, занимающиеся бегом, должны предварительно пройти осмотр у спортивного врача. С началом занятий нужно пересмотреть свой образ жизни, отказаться от вредных привычек. Занятия должны проводиться регулярно, без длительных перерывов. Дистанцию бега следует увеличивать постепенно и последовательно.

2. Правильная организация тренировочных занятий (в частности, тщательная и всесторонняя разминка). Начинают разминку с ходьбы, затем следуют ОРУ и СУ, задача которых не только размять и разогреть мышцы, суставы и связки, но и подготовить внутренние системы и весь организм к работе. Это особенно важно в холодную погоду.

3. Укрепление мышц голени, бедра и связочного аппарата коленного и голеностопного суставов. Развитие физических качеств должно происходить не только в соответствии с особенностями избранного вида спорта, но и с учетом наиболее нагружаемых и часто травмируемых частей тела. Постепенная специализация средств ОФП помогает осуществить перенос тренировочного эффекта с подготовительных упражнений на основные.

4. Строгая последовательность изучения материала. Подбор наиболее рациональных (с учетом индивидуальных особенностей спортсмена) упражнений для совершенствования специальной физической подготовки.

Характер упражнений, интенсивность их выполнения и объем должны строго соответствовать периоду спортивной тренировки и состоянию тренированности спортсмена.

5. Постоянный контроль состояния здоровья и самочувствия занимающихся (по цвету кожи, по ЧСС, потливости и т. д.).

6. Использование средств восстановления (массаж, самомассаж, баня, дополнительное питание и т. д.).

7. Подготовка и осмотр места для беговых упражнений (неровности, скользкие места, посторонние предметы и т. д.).

8. На соревнованиях и учебно-тренировочных занятиях следить за дисциплиной.

9. Соблюдать гигиенические требования, предъявляемые к одежде и обуви, в зависимости от метеорологических условий.

Практические наблюдения спортивных врачей и тренеров показывают, что даже незначительные организационно-методические погрешности в подготовке спортсменов нередко приводят к явлениям перегрузки и перенапряжений с последующим возникновением разнообразной патологии костно-суставного аппарата.

## **РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

***В. Матвеев, В. Ф. Енютин***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В Российской Федерации отмечается устойчивая ярко выраженная тенденция к росту детской инвалидности. В настоящее время более полутора миллионов детей, проживающих в Российской Федерации, относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья. К перечню отклонений в состоянии здоровья относятся и дети с нарушением речи.

Создание благоприятных условий для жизнедеятельности детей является целью президентской программы «Дети России», в состав которой входит программа «Дети-инвалиды», направленная на формирование основ решения проблем детей с ограниченными возможностями.

Полноценное развитие детей, имеющих нарушение речи, невозможно без физического воспитания, обеспечивающего не только необходимый уровень физического развития, но и коррекцию отклонений различных сфер деятельности ребенка.

Уже общепризнано, что в современной коррекционной школе перед педагогом по адаптивному физическому воспитанию ставится задача не просто сформировать необходимые двигательные навыки и умения, а развить личность ребенка, способную к творческой деятельности, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Однако существующие программы не решают всего спектра задач специального воспитания и образования детей с нарушением речи. Зани-

жено значение адаптивного физического воспитания как средства всестороннего развития личности ребенка с тяжелыми нарушениями речи. Не учитывается, что пластичность мозга ребенка в сенситивные периоды физического и психомоторного развития, формирования интеллекта, речи определяют большие потенциальные возможности коррекционной помощи, в том числе и с помощью средств и методов адаптивного физического воспитания.

Поэтому мы считаем, что вполне целесообразны разработка проблемы использования креативных средств и методов адаптивной физической культуры в воспитании детей младшего школьного возраста с нарушением речи и поиск путей ее решения, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Цель исследования – изучение психомоторики у детей младшего школьного возраста с нарушением речи.

Учитывая высокую значимость уровня развития мелкой моторики у младших школьников в совершенствовании речевой функции, мы предположили, что применение специальной методики будет способствовать улучшению физического и психического состояния данной категории детей.

Перед работой были поставлены следующие задачи:

1. Определить уровень физического развития и мелкой моторики у детей первых классов школы V типа.
2. Апробировать специальную методику, направленную на физическое развитие и мелкую моторику у детей-логопатов с учетом их двигательного и психического статуса.

Педагогический эксперимент производился в два этапа. На первом этапе ставились задачи изучить и проанализировать данные научно-методической литературы и практический опыт работы по физическому воспитанию в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях V типа, а также выявить уровни психомоторного развития детей 7–8 лет, имеющих общее недоразвитие речи.

На основании этого была разработана методика развития мелкой моторики, отдельные программы которой апробировались на практике.

На втором этапе – этапе основного педагогического эксперимента была выявлена эффективность разработанной методики для коррекции физического, психического и в том числе речевого развития.

Дети экспериментальной группы занимались по разработанной нами методике АФВ 3 раза в неделю после основных занятий в школе, а дети контрольной группы – по традиционной методике, применяемой в средних общеобразовательных учреждениях V типа. В конце эксперимента были получены результаты обследования, позволившие оценить темпы роста исследуемых показателей развития детей и сделать вывод об эффективности экспериментальной методики.

Тестирование психомоторных возможностей позволило определить уровни развития мелкой моторики детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Наблюдение за реакцией детей на занятиях позволило скорректировать программу отдельных уроков.

Программа предусматривает проведение 20 занятий продолжительностью 60 минут. Каждое занятие состоит из 3 частей.

**В первую часть** входит модифицированный комплекс пальчиковой гимнастики, который применяется в качестве разминки. Модификация заключалась в проговаривании во время упражнений специально подобранных стихов. Комплекс состоит из 10 упражнений. Через каждые 2–3 упражнения выполняются задания на расслабление мышц рук.

**Во второй части** занятия применяются:

1. Комплекс, состоящий из упражнений на удержание определенных положений кистей рук, а также задания, основанные на переходе из одного положения кистей в другое.

2. Подвижная игра (игровые задания) продолжительностью 7–8 минут.

3. Корректирующий комплекс, включающий 5 упражнений, направленных на развитие крупной моторики.

**В третьей части** занятия использовался комплекс упражнений на растягивание и расслабление, проводимый в течение 8–10 минут.

До разминки и после игры проводился самомассаж рук.

Исходя из возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, задания имели сюжетно-ролевое содержание.

В ходе эксперимента росто-весовые показатели имели тенденцию к небольшому увеличению в обеих группах, но достоверных отличий между ними не отмечено.

#### **Сравнительная оценка мануальной моторики экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента**

№ п/п	Тесты	Статистические показатели					
		До эксперимента		После эксперимента			
		ЭГ	КГ	ЭГ	прирост	КГ	прирост
1	Тест №1 «Пружинка»	6,2	6,7	8,7	2,5	7,2	0,5
2	Тест №2 «Пианино»	6,2	6,8	8,7	2,5	7,2	0,4
3	Тест №3 «Фонарики»	6,4	6,8	8,5	2,1	7,1	0,3
4	Тест №4 «Перебрасывание мяча»	7,0	6,8	8,8	1,8	7,1	0,3

Данные таблицы свидетельствуют об улучшении показателей моторного развития детей экспериментальной группы. Показатели же данно-

го тестирования детей контрольной группы остались практически без изменений.

В ходе педагогического наблюдения уже спустя 2 недели после начала применения предложенной нами специальной методики АФВ объективно отмечалось следующее:

- улучшилась координация движений;
- повысился уровень развития мелкой моторики, а именно, движения стали менее скованы, менее резки, более скоординированы;
- значительно повысился уровень внимания, дети стали более уравновешенными и дисциплинированными;
- заметное улучшение речи во время проговаривания стихов при выполнении пальчиковой гимнастики.

В результате педагогического эксперимента были доказаны доступность и эффективность предложенной методики АФВ.

## **ВЛИЯНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ 6–8 ЛЕТ**

*О. Мамаев, А. В. Подзорова*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Полноценное развитие детей 6–8 лет – одна из основных проблем современного общества. Работники здравоохранения, родители, педагоги констатируют различные нарушения отклонения, несоответствие нормам в развитии, неполноценность здоровья.

Все больше и больше в настоящее время возникает проблема организации двигательного режима ребенка. Подходы работы с позиции развивающей предметно-двигательной активности еще не совершенны. Поэтому задача, стоящая перед педагогами дополнительного образования, руководителей творческих коллективов, заключается в поиске и использовании двигательных действий, в том числе и хореографических, на занятиях с детьми 6–8 лет.

С древности считалось, что танцы, хореография – праматерь движению. Никакие иные виды движений не обладают столь же выраженным, драгоценным свойством избирательного воздействия на системы организма, мышечно-связочный аппарат, координационные возможности детей. В свою очередь, двигательные действия хореографии имеют эстетическую и психологическую сторону воздействия. Психофункциональное влияние узкоспециализированных упражнений хореографии влияет положительно на состояние детей 6–8 лет, эта проблема, на наш взгляд, актуальна и заслуживает внимания и изучения. Хореография – абсолютный язык движений, который имеет возможность заставить действовать бесконечно разнообразно. Упражнения могут варьироваться по координации, по сложности, доступности, по времени разучивания связок.

Педагогический эксперимент проходил на базе Детской юношеской школы олимпийского резерва «Юность» и Детского эколого-биологичес-

кого центра имени Галины Николаевны Сагиль. В исследованиях приняли участие дети 6–8 лет. Исследование проходило в 3 этапа в течение 2 лет (2008, 2009 гг.).

В начале исследования провели функциональные, психологические тесты и тестирование двигательных-координационных способностей. Дети были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

Вторым этапом работы заключалось исследование, направленное на изучение эффективности коррекции психоэмоционального состояния детей. При этом оценка действенности апробируемых средств и методов, как правило, осуществлялась на основании динамики широко распространенных критериев психологического статуса человека (цветовой тест Люшера, психогеомерический тест, пробы на изучение внимания Бурдона, пробы для оценки логики мышления).

Эксперимент проходил во время посещения занятий спортивными танцами. Контрольная группа занималась по программе дополнительного образования творческого объединения, дети из экспериментальной группы работали по методике, предложенной нами, где занятия насыщены хореографическими упражнениями и элементами балетных танцев.

Выбор средств предполагал целевую направленность на развитие сенсорики и совершенствования двигательной структуры. Вся программа сопровождалась работой с психологом. Психологической службой уделялось внимание внешним условиям двигательной деятельности, управлению движениями, связи с физиологической спецификой двигательных действий, элементам спортивного творчества, личностным особенностям детей, межличностным отношениям в коллективах.

Большинство двигательных реакций на занятиях – это выбор реакции, когда из нескольких возможных действий требуется мгновенно выбрать адекватное данной ситуации. Создавались условия, способствующие сокращению времени реакции. Представлялись целостные или частичные формы танцевальных движений, хореографических связок. Все методы основывались на сличении срочной информации о двигательных действиях различного характера.

Следующим этапом работы было изучение дифференцирования силовых, временных и пространственных параметров. Особое внимание уделялось изучению статических и динамических равновесий с помощью средств тренировки танцевальных двигательных действий.

Психологические и функциональные пробы брались в 9 этапов за два года.

По окончании эксперимента выявлено, что занятия по разработанной методике в экспериментальной группе дали достоверный прирост результатов в беге с изменением направления – 5,5 %, в тесте с поворотами и изменениями положения тела – 22,8 %, в прыжковой работе, в упражнениях у станка – 18,4 %. В конце эксперимента в группе был достигнут уровень развития координационных способностей выше среднего. В кон-

контрольной группе прирост был ниже. Среднегрупповые результаты детей контрольной группы соответствовали среднему уровню.

Анализ психологической службы показал, что дети в экспериментальной группе достаточно точно определяли неудачи в выполнении движений, имели твердые знания о психологической подготовке, у большинства детей достаточный багаж элементарных методов и приемов для возраста 6–8 лет. Внутреннее психологическое благополучие наблюдается и в экспериментальной и в контрольной группе.

Таким образом, можно сделать выводы, что занятия по разработанной программе с методикой преподавания хореографических движений позволяют в значительной мере повысить уровень развития различных видов способностей и благоприятствуют здоровью психологического внутреннего мира ребенка.

## **МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР В НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БОРЦОВ 7–12 ЛЕТ**

***В. Соболев, В. Ф. Енютин***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Спортивная борьба является одним из видов спорта, обеспечивающим гармоничное развитие подрастающего поколения и подготовку к труду и защите своей Родины.

Основное противоречие состоит в том, что в существующей практике начальной подготовки в спортивной борьбе образовалось несоответствие между необходимостью овладения юными борцами основами ведения единоборства и неэффективностью решения данной задачи на базе строго регламентированных методов обучения, не учитывающих стремление детей к игровым формам проявления самодеятельности, к творческому освоению техники и тактики спортивной борьбы.

По мнению многих авторов, среди разнообразных средств тренировочного процесса особое место должно принадлежать играм-упражнениям с элементами единоборства с учетом психологии и их анатомо-физиологических особенностей. Именно эти упражнения, как подтверждает практика, не только повышают эмоциональность и улучшают общефизическую подготовленность занимающихся, но и способствуют интенсификации процесса обучения и воспитания специфических качеств и навыков юного борца.

Несмотря на очевидность и важность широкого внедрения в практику работы с детьми целенаправленных игровых средств, специальные исследования показали, что в процессе подготовки юных борцов эти приемы применяются весьма ограниченно, в связи с чем повышается актуальность нашего исследования.

Цель работы – определить эффективность применения специализированных подвижных игр на этапе начальной спортивной подготовки при обучении технико-тактическим действиям и выявить их влияние на уровень физической подготовленности юных борцов.

Задачи исследования:

1. Разработка методики применения специализированных подвижных игр, повышающих эффективность процесса обучения технико-тактическим действиям юных борцов.

2. Экспериментальная проверка эффективности методики применения специализированных подвижных игр при обучении технико-тактическим действиям на этапе начальной спортивной специализации юных борцов.

В процессе педагогического эксперимента для оценки кондиционных способностей детей использовались контрольные упражнения (тесты).

Оценка способности к ведению единоборства производилась с помощью двигательно-соревновательных тестов, представленных в таблице.

**Анализ результатов технико-тактической подготовленности контрольной и экспериментальной групп за период педагогического эксперимента**

Двигательные тесты	Контрольная группа		% прироста	Экспериментальная группа		% прироста
	начало эксперимента $x \pm \delta$	конец эксперимента $x \pm \delta$		начало эксперимента $x \pm \delta$	конец эксперимента $x \pm \delta$	
Осаливание галеностопа за 1 мин (раз)	$5,2 \pm 0,09$	$8 \pm 0,63$	11,1 %	$5,0 \pm 0,9$	$12 \pm 0,63$	60 %
Забегание за спину соперника за 1 мин (раз)	$4,5 \pm 0,6$	$5 \pm 0,3$	11,1 %	$4,5 \pm 0,3$	$8 \pm 0,3$	77,7 %
Тиснение соперника из круга за 1 мин (раз)	$4,4 \pm 0,3$	$6,2 \pm 0,63$	40,9 %	$4,3 \pm 0,3$	$8,3 \pm 0,3$	93 %
Борьба в стойке до касания ковра за 1 мин (раз)	$3,5 \pm 0,6$	$4,2 \pm 0,3$	20 %	$4,3 \pm 0,3$	$6,5 \pm 0,6$	51,2 %
Удержание равновесия за 1 мин (раз)	$4,5 \pm 0,3$	$6,6 \pm 0,63$	46,6 %	$4,6 \pm 0,3$	$10 \pm 0,94$	78,3 %
Борьба за предмет (раз)	$4,6 \pm 0,6$	$7,2 \pm 0,3$	56,2 %	$4,5 \pm 0,3$	$10 \pm 0,63$	77,7 %
Удержание захвата (баллы)	$4,7 \pm 0,6$	$5 \pm 0,63$	6,3 %	$4,6 \pm 0,3$	$8 \pm 0,94$	73,9 %

3. Педагогический эксперимент.

4. Полученные данные в ходе педагогического эксперимента обрабатывались методами математической статистики.

Исследование проводилось на базе ДЮСШ и включало 4 этапа: поисковый, предварительный, основной и контрольный эксперименты. В них приняли участие контрольная группа – в количестве 12 человек, которая занималась по обычной методике, и экспериментальная группа – в количестве 12 человек, занимающаяся по экспериментально разработанной методике.

Перечень игр был отработан в результате анализа задач, стоящих в программе начальной подготовки в вольной борьбе. В ходе исследования нами было апробировано около 30 подвижных игр. Главным критерием при отборе подвижных игр было соответствие содержательного компонента целевой направленности занятия.

Специализированные игры применялись на протяжении всего периода исследования в каждом учебно-тренировочном занятии. Время, отводимое на подвижные игры, определялось целями и задачами учебно-тренировочного занятия.

Каждая игра была направлена на решение конкретных задач технико-тактической подготовки. По целевым заданиям участников все игры делились на следующие группы: игры в касания, в атакующие захваты, игры в блокирующие захваты, игры – выталкивания, перетягивания, с отрывом соперника от опоры, выведением соперника из равновесия, игры с отниманием определенного предмета.

В целях формирования навыка основных стоек, развития чувства дистанции и выработки навыков маневрирования использовались подвижные игры в касания – «Убереги руки», «Борьба за ленточку», «Пятнашки в парах», «Наступи на носок», «Зайди за спину», «Обойди соперника».

Для овладения техникой выполнения захватов, навыков защиты и освобождения от захвата использовались игры с атакующими и блокирующими захватами – «Забегание по кругу», «Борьба за выгодное положение», «Борьба за захват ноги», «Забегание за спину соперника».

В целях формирования умения понимания психологического состояния конкурентов, умения использовать их слабые стороны, «гасить» усилия соперника, разрывать захват, принимать устойчивое динамическое и статическое положение, выводить противника из состояния равновесия, перемещаться и действовать в ограниченном пространстве использовались игры в тиснения – «Удержись на ногах», «Коты в ограде», «Сбить с упора», «Борьба на одной ноге», «Задняя подножка».

При обучении и совершенствовании бросков использовались игры с отрывом от ковра, которые способствуют формированию умения проводить начало броска в разных исходных положениях, с различными захватами, с ограничением площади передвижения – «Оторви от пола», «Переверни цаплю».

На основе результатов, представленных в таблице, можно сделать заключение о том, что по окончании эксперимента отмечаются достоверные различия по всем показателям физической и технической подготовленности контрольной и экспериментальной групп.

## **СТРУКТУРА ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК ЮНЫХ ЛЫЖНИКОВ НА ЭТАПЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*М. Столяров*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Отличительными особенностями современного спорта являются тенденция роста спортивных результатов и высокая конкуренция. Зачастую результаты в лыжных гонках отличаются долями секунд, поэтому при организации учебно-тренировочных занятий с юными лыжниками актуален поиск научно обоснованных подходов построения спортивной тренировки.

Основной задачей управления учебно-тренировочным процессом является регулирование нагрузки, адекватной постоянно изменяющимся возможностям организма спортсмена. Для содействия благоприятному протеканию процессов адаптации к повышению нагрузки и улучшения функциональных возможностей организма занимающихся необходимо соответствие индивидуально-дифференцированной нагрузки текущему состоянию и естественному ритму развития двигательной функции юных лыжников.

Одно из важнейших условий в начальной подготовке юных лыжников – разносторонняя физическая подготовка с учетом возрастных анатомо-физиологических особенностей развивающегося организма, психологической настроенности или отношения ребенка, подростка к многолетней циклической деятельности.

Эффективность подготовки лыжника-гонщика определяют такие факторы, как периодичность, структура тренировочных нагрузок, сочетание различных упражнений и периодов повышения нагрузки в том или ином тренировочном занятии, интенсивность выполнения упражнений, методы и средства учебно-тренировочного процесса.

В своем исследовании мы обратили внимание на совершенствование методики проведения учебно-тренировочных занятий по лыжным гонкам с детьми 9–12 лет на этапе предварительной подготовки путем рационального дозирования нагрузок различной направленности.

Наше исследование было направлено на:

- изучение организации методики проведения учебно-тренировочных занятий с юными лыжниками на этапе предварительной подготовки;
- определение средств учебно-тренировочного процесса и разработку структуры, дозирование нагрузок с юными лыжниками на этапе предварительной подготовки;

– определение эффективности разработанной структуры дозирования нагрузок различной направленности с лыжниками 9–12 лет.

Оценка освоения техники лыжных ходов свидетельствует о том, что испытуемые хуже осваивают технику попеременного двухшажного и одновременного одношажного ходов (соответственно средний балл 2,9 и 3,2). Это объясняется тем, что дети 9–12 лет хуже справляются со сложнокоординационными элементами, чем дети более старшего возраста. На основании полученных данных решалась приоритетная задача исследования: подбор средств учебно-тренировочного процесса и разработка структуры дозирования нагрузок с юными лыжниками на этапе предварительной подготовки.

Один из путей повышения эффективности процесса спортивной тренировки – это определение рациональной дозы физической нагрузки различной направленности с учетом индивидуальной подготовленности занимающихся. В ходе эксперимента определялись интенсивность и объем выполняемой нагрузки, направленной на развитие выносливости и скоростно-силовых способностей. Было определено необходимое количество отрезков (подъем 30 м) для развития скоростно-силовых способностей юных лыжников-гонщиков для каждой подгруппы в зависимости от уровня физической подготовленности. Для определения объема нагрузки, необходимого для развития выносливости, дважды в рамках одного тренировочного занятия измерялась длина дистанции, преодолеваемая лыжниками за 6 мин с максимальной скоростью. По результатам прохождения дистанции экспериментальная группа была разбита на три подгруппы. Первая подгруппа экспериментальной группы за 6 мин в среднем преодолевала 1800 и 1600 м, вторая подгруппа – 1500 и 1300 м и, наконец, третья – 1200 и 1000 м. Оставшуюся часть дистанции (от 3 км) занимающиеся проходили с интенсивностью, соответствующей ЧСС до 140 уд./мин. Дистанция, преодолеваемая лыжниками каждой из трех подгрупп за 6 мин с максимальной скоростью, является наиболее эффективной длиной отрезков для развития выносливости.

На основании показателей физической и технической подготовленности для детей с различным уровнем подготовленности (низкий, средний, высокий), полученных в предварительном исследовании, была разработана структура дозирования нагрузок, которая проверялась в ходе эксперимента.

Результаты тестирования говорят о том, что нагрузки, предлагаемые в обеих группах, оказывают положительное влияние на развитие скоростно-силовых качеств, быстроты и выносливости юных лыжников, но структура дозирования нагрузок различной направленности в ЭГ более эффективна.

Полученные данные свидетельствуют о том, что использование экспериментальной и стандартной структуры дозирования нагрузок различной направленности с юными лыжниками 9–12 лет эффективно для развития быстроты, скоростно-силовых качеств, выносливости, повышения

уровня освоения технических элементов. Но прирост изучаемых показателей выше в ЭГ, что подтверждает преимущества экспериментальной структуры дозирования нагрузок различной направленности с лыжниками 9–12 лет на этапе предварительной подготовки над традиционной.

Уровень освоения технических элементов юными лыжниками оценивался методом экспертной оценки до и после эксперимента.

В ЭГ наблюдается положительная динамика показателей ( $p < 0,05$ ) уровня освоения всех изучаемых технических элементов: попеременно двухшажный ход, одновременно одношажный ход, спуск в низкой стойке, подъем «елочкой».

Анализ проведенного исследования позволил выявить:

– с учетом анализа литературных источников, результатов анкетирования и диагностики физической подготовленности была разработана методика повышения скоростно-силовых способностей и выносливости, а также построения структуры тренировочного процесса;

– педагогический эксперимент показал, что разработанная методика явилась эффективной для развития скоростно-силовых способностей и выносливости у лыжников 9–12 лет, что подтверждается достоверностью прироста. Наблюдались повышения динамики результатов в контрольных упражнениях: 300 м на лыжах: ЭГ – 6,1 %, КГ – 5,2 %; в подъем 30 м крутизной 5–6 градусов: ЭГ – 22,3%; дистанция 1000 м на лыжах (девочек): ЭГ – 5,4 %; дистанция 2000 м на лыжах (мальчиков): ЭГ – 3,7%; прыжок в длину с места: ЭГ – 4,2 %, КГ – 3,6 %.

## **ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ВЕДЕНИЮ МЯЧА ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

***В. В. Тимофеев, О. С. Попрядухина, С. В. Музыро**  
Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Популярность футбола известна, особенно среди молодежи. Систематические занятия футболом, участие в соревнованиях по этому виду спорта оказывают всестороннее влияние на будущих футболистов: совершенствуется функциональная деятельность их организма, обеспечивается нормальное физическое развитие. Занятие футболом способствует воспитанию целого ряда положительных качеств и черт характера: выдержка, настойчивость, активность, чувство ответственности, умение подчинять личные интересы интересам коллектива, взаимопомощь, уважение к партнерам или соперникам в играх и др. Однако чтобы не просто гонять мяч по полю, а делать это профессионально, со знанием дела, необходимо обучиться элементам футбола. В связи с этим особый интерес вызывает проблема технической подготовки футболиста, что актуально в современном футболе.

Современный футбол во многом изменил функции игроков и требования к уровню подготовленности спортсменов.

На современном этапе возрастает интенсивность игры, что требует от футболиста, прежде всего, умения быстро и эффективно выполнять технико-тактические приемы в условиях неожиданно изменяющейся обстановки, лимита времени и пространства. Команда, желающая в настоящее время добиться успехов, должна играть быстро, т.е. должна располагать такими игроками, которые владеют рациональной техникой и сочетают ее с быстротой передвижения. В этой связи некоторые специалисты футбола используют термин «скоростная техника».

Отсутствует единое мнение специалистов о том, какие факторы и каким образом влияют на быстроту перемещения футболистов с мячом. Нет в программных документах методически обоснованного подхода к организации процесса обучения и совершенствования техники ведения мяча. Экспериментальные работы, которые были посвящены изучению техники ведения мяча, единичны и носят фрагментарный характер (Сучилин А. А., 1978; Эддин Бен Лакреш Жамиль, 1986; Золотарев А. П., 1987; Голомазов С. В., Чирва Б. Г., 2002).

Основные научные исследования, выполненные в последние годы по направлению «детско-юношеский футбол» (Варюшин В. В., 1997; Золотарев А. П., 1997; Сучилин А. А., 1997; Голомазов С. В., Чирва Б. Г., 2002; Монаков Г. В., 2005), рассматривали проблему обучения технике ведения мяча. Однако практически неизученной продолжает оставаться проблема распределения объема часов, отводимых на обучение технике ведения мяча различными способами.

Предмет исследования: технико-тактическая подготовка футболистов.

Цель исследования – оптимизировать структуру процесса обучения ведению мяча различными способами на начальном этапе подготовки юных футболистов.

Гипотеза: мы предполагаем, что применение специально подобранных упражнений на начальном этапе подготовки юных футболистов позволит повысить эффективность обучения ведению мяча различными способами.

Для достижения цели работы и подтверждения выдвинутой гипотезы нами были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Выявить состав и значимость применяемых способов ведения мяча в соревновательной деятельности юных футболистов.
2. Определить структуру построения процесса начального обучения ведению мяча в футболе.
3. Экспериментально оценить эффективность распределения объема отводимого времени на обучение ведению мяча различными способами.

Для решения поставленных задач были применены следующие методы научного исследования:

Для подтверждения выдвинутой гипотезы нами было организовано и проведено исследование с сентября 2008 г. по май 2009 г. на базе ДЮСШ секции футбола в г. Анжеро-Судженске.

Эксперимент проводился с учащимися младших классов (3-й класс). В исследовании принимали участие юные футболисты 8–9 лет.

Юные футболисты этапа начальной подготовки 8–9 лет были разбиты на 3 группы.

Первая группа в течение 9 месяцев обучалась технике ведения мяча различными способами согласно учебной программе для ДЮСШ и СДЮШОР (1985, 2003). Весь объем часов, отводимый на обучение каждому из способов ведения мяча, был разделен на равные части.

Согласно полученным данным о соревновательной деятельности юных футболистов вторая группа обучалась ведению мяча всеми способами, кроме ведения мяча внешней частью подъема.

Анализ полученных данных анкетного опроса тренеров позволил вывести из обучения третьей группы ведение мяча носком.

В начале и в конце педагогического эксперимента проводились тестирования, позволяющие определить эффективность одного из вариантов.

Для оценки применения способов ведения мяча футболистами 8–9 лет в играх рассматривали показатели: а) ведение мяча носком; б) ведение мяча внутренней стороной стопы; в) ведение мяча внутренней частью подъема; г) ведение мяча средней частью подъема; д) ведение мяча внешней частью подъема.

Для оценки технической подготовленности юных футболистов тестировали показатели: 1) вбрасывание мяча (м); 2) удар на дальность (м); 3) удар на точность (м); 4) жонглирование (кол-во); 5) бег 30 м (с); 6) слалом (с); 7) ведение (с); 8) ПЛ (с); 9) ПТ (с); 10) КПБЛТ (с).

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Юные футболисты 8–9 лет не применяют в игре ведение мяча внешней частью подъема. Структура ведения мяча в соревновательной деятельности по значимости распределилась следующим образом:

– ведение мяча носком –	30,4%;
– ведение мяча серединой подъема –	25,3%;
– ведение мяча внутренней частью подъема –	22,8%;
– ведение мяча внутренней стороной стопы –	21,5%.

2. Структура процесса обучения на начальном этапе подготовки должна определяться методически обоснованными данными программных документов, соревновательной деятельностью и опытом тренеров-практиков. Однако до настоящего момента единогласия в этом вопросе нет.

3. Начало обучения юных футболистов с ведения мяча не зависимо от способов улучшает показатель ловкости в комплексном тесте по мето-

дике А. П. Золотарева, что характеризует возраст 8–9 лет как благоприятный для воспитания данного физического качества.

Предлагаемый III вариант перераспределения часов, отводимых на обучение различным способам ведения мяча, является более эффективным, чем остальные. Главенствующее место отводится обучению ведению мяча внешней частью подъема (35 %) и внутренней частью подъема (25 %).

### **Рекомендуемое распределение учебных часов для юных футболистов НП-1 по обучению ведению мяча**

№ п/п	Способы ведения мяча	Количество учебных минут
1	Внутренней стороной стопы	187
2	Внутренней частью подъема	234
3	Средней частью подъема	187
4	Внешней частью подъема	331
5	ВСЕГО	939

Распределение учебных часов на различные способы ведения мяча при проведении учебно-тренировочных занятий в группах начальной подготовки дано в таблице.

#### Литература

1. Андреев С. Н. Играй в футбол. – М.: Помпадур, 1999–176 с.
2. Вайн Х. Как научиться играть в футбол: Школа технического мастерства для молодых. – М., 2004. – 244 с.
3. Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.

## **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОСНОВНЫМ ТЕХНИЧЕСКИМ ЭЛЕМЕНТАМ В ПАРНОЙ АКРОБАТИКЕ**

***О. Третьякова***

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В последние годы акробатика как вид спорта получила большое распространение и пользуется популярностью среди молодёжи. Благодаря большому количеству упражнений акробатика является доступным видом спорта.

Как показывает практика, овладение техническим мастерством в парной акробатике представляется проблемным в силу ряда причин [Садковский Е., 2009; Коркин В. П., 1991]:

- ✓ высокие требования к технике;
- ✓ тенденции к усложнению и изменениям в правилах соревнований;
- ✓ проблема набора и комплектования;
- ✓ психолого-педагогические проблемы в тренировочном процессе.

Обучение технике парных элементов включает в себя три последовательных этапа, имеющих свои особые цели, задачи, средства и методы [Садовский Е., 2009; Болобан В. Н., 1987].

Наша работа была направлена на исследование совершенствования процесса технической подготовки в парной акробатике посредством внедрения методики изучения профилирующих элементов в балансировании и вольтаже на этапе спортивного совершенствования.

Объектом исследования являлся процесс обучения базовым элементам акробатов, специализирующихся в парной спортивной акробатике.

Предметом исследования стала методика обучения базовым элементам *профилирующего характера в парной акробатике*.

Исходя из проблемы технической подготовки, предполагалось, что концентрация на специфике элементов, сходных по структурному признаку в видах с парной спортивной акробатикой, будет способствовать процессу обучения и совершенствования техники взаимодействия в классификации упражнений статического и динамического характера.

В процессе исследования решался ряд задач:

– определение базовых элементов для парной акробатики и определение тестов для оценки специальной физической и технической подготовленности;

– разработка методики обучения базовым элементам акробатов;

– оценка эффективности методики обучения базовым элементам в парной акробатике.

Исследование проводилось на базе МОУ ДОД СДЮСШОР Комитета по физической культуре и спорту г. Анжеро-Судженска и МОУ ДОД СДЮСШОР № 3 г. Томска. В эксперименте принимали участие пары девушек-акробаток 8–14 лет (1-й разряд, КМС), которые были разделены на две группы: экспериментальная группа (ЭГ), (n=12) г. Анжеро-Судженска и контрольная группа (КГ), (n=14) г. Томска, работающие в парных упражнениях. Учебно-тренировочные занятия проводились 6 раз в неделю по 3 часа. Время, выделяемое на индивидуальную работу партнёров отдельно друг от друга, составляло около 1 часа.

Тестирование осуществлялось по показателям для определения: индивидуальной работы акробатов, специальной физической подготовленности и парной работы, которая подразделялась на упражнения в балансировании и динамике (табл. 1):

1. Фляк назад с поворотом на 180° (баллы).
2. Стойка на руках (с).
3. Переворот назад из положения сидя, согнув одну ногу (баллы).
4. Фляк назад (баллы).

Для определения подготовленности в парной работе использовались тесты, подразделяемые на балансовую и вольтижную работу. Оценка производилась из расчёта 10-балльной системы. Градация ошибок (сбавок) соответствует правилам соревнований

Таблица 1

**Прирост и вариативность техники индивидуальной работы  
в экспериментальной группе**

Тесты		Фляк с поворотом на 180° (баллы)	Фляк назад (баллы)	Стойка на руках (с)	«Арабское» с седа (баллы)	Прямой шпагат (баллы)
Прирост	КГ	0,3	0,4	5	0,3	0,1
	ЭГ	0,5	0,4	8	1,4	0,3
Вариативность	КГ	0,3	0,3	3,0	0,5	0,1
	ЭГ	0,4	0,3	50,2,0	1,5	0,2

Таблица 2

**Прирост и вариативность показателей техники базовых элементов**

Тесты		Работа «нижней»	Работа «верхней»	Упор углом	Стойка в согнутых	Выход с «фуса»	С «фуса» сальто назад	Сальто вперёд с согнутых	«Ласточка» +180°
Прирост	КГ	0,11	0,24	0,25	0,19	0,17	0,29	0,35	0,23
	ЭГ	0,45	0,62	0,67	0,6	0,52	0,61	0,6	0,68
Вариативность	КГ	0,15	0,22	0,19	0,24	0,19	0,22	0,19	0,15
	ЭГ	0,4	0,66	0,6	0,66	0,49	0,56	0,4	0,51

Из табл. 2 видно, что в экспериментальной группе вариативность результатов выше, чем в контрольной, это объясняется тем, что и прирост в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

По результатам проведенного нами исследования можно заключить.

1. Из всего массива элементов были выделены основные элементы парной работы акробатов, а именно две структурные группы элементов: балансирование (работа «нижней», работа «верхней», упор углом, стойка в согнутых руках «нижней») и вольтиж (с «фуса» выход вверх, выход с «фуса», сальто вперёд с согнутых рук «нижней», «ласточка» + 180°). Выделен ряд тестов для определения индивидуальной (стойка на руках, «арабское» с седа, фляк назад, фляк + 180°) и специальной физической подготовленности (сгибание и разгибание рук из упора лёжа, прыжок в длину с места, напрыгивания на тумбу за 15 с, поднимания туловища из упора лёжа на спине за 20 с, вис углом) спортсменов.

2. Разработана методика обучения основным техническим элементам обязательных упражнений (балансовое и динамическое) в парах. Методика обучению балансированию в парных упражнениях заключалась в индивидуальной работе партнеров отдельно друг от друга перед разучиванием нового элемента. «Нижняя» работала с различными предметами («стоялки», резины, гриф), а «верхняя» отрабатывала технику своей работы на батуте, на «лоджии» на «стоялках». Экспериментальная группа обучалась последовательно – сначала балансирование, затем вольтиж.

3. В процессе эксперимента прирост по всем показателям произошёл в обеих группах как по специальной физической, так и технической подготовленности.

Улучшение техники индивидуальной работы в экспериментальной группе составил от 0,3 до 1,4 балла, а в контрольной – от 0,1 до 0,3 балла.

Значительное улучшение отмечается в технике выполнения базовых элементов в экспериментальной группе (абсолютный прирост составил от 0,45 до 0,68 балла) по сравнению с контрольной (от 0,11 до 0,35 балла), что свидетельствует об эффективности применяемой методики.

## **РАЗВИТИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ ЛЕГКОАТЛЕТОВ-БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ 12–13 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

*У. В. Филонова, О. С. Попрядухина*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Подготовка бегуна на средние дистанции – многогранный процесс. Он включает физическую, техническую и волевую подготовку. При этом физическая подготовка подразделяется на общую и специальную. Ее цель – развитие важнейших двигательных качеств – выносливости, силы, быстроты, гибкости.

Начинать занятия и проводить отбор к бегу на выносливость рекомендуется в возрасте 8–11 лет (но не позднее чем в 12 лет). Это обусловлено тем, что естественный интенсивный рост качества общей выносливости наблюдается у детей (особенно у мальчиков) уже с 8 лет, а возраст 11–15 лет наиболее чувствителен к воздействию тренировочных нагрузок.

На первом этапе подготовки основными средствами и методами будут смешанное передвижение (ходьба в чередовании с бегом) и длительный бег в равномерном темпе. Позже используются более интенсивные формы бега – переменный и повторный.

В настоящее время основная часть беговой тренировки средневика проходит на местности. Бег на местности имеет различные формы. Прежде всего, это может быть равномерный бег в различном темпе и на различные дистанции. В сравнительно медленном темпе спортсмен может бегать в течение 1,5–2 часов. Известно, что некоторые выдающиеся легкоатлеты, как, например, П. Снелл, пробегают порой даже марафонскую дистанцию. В последние годы такая тренировка в аэробных условиях становится одним из главных средств подготовки бегуна на средние дистанции.

Естественно, что главной целью тренировки юных спортсменов 12–14 лет является разносторонняя физическая подготовка на основе учебных планов легкоатлетических секций и отделений ДЮСШ, однако развитию их выносливости должно уделяться значительное внимание.

Научно-методический анализ показал, что недостаточно изучены проблемы подготовки легкоатлетов с нарушением слуха. Опрос тренеров-преподавателей, анализ тренировочных планов показали, что подготовка

глухонемых спортсменов осуществляется по учебным планам слышащих сверстников с корректировкой объемов и нагрузок.

Целью данного исследования является методика планирования подготовки легкоатлетов-бегунов с нарушением слуха.

Задачей исследования является определение эффективности методики развития выносливости легкоатлетов-бегунов на средние дистанции. Для этого было организовано и проведено исследование в г. Анжеро-Судженске на базе СДЮШОР секции легкой атлетики. В исследовании принимали участие спортсмены 12–13 лет этапа начальной специализации с нарушением слуха, занимающиеся легкой атлетикой и имеющие 1-й юношеский разряд. Продолжительность исследования 12 месяцев, с марта 2009 по март 2010 г.

Спортсменки и спортсмены регулярно тренировались в течение всего годового цикла по 5 раз в неделю. Годичный цикл тренировок был разбит на периоды, которые, в свою очередь делились на этапы.

Подготовительный период: общеподготовительный этап (с августа по ноябрь – 13 недель) и специально-подготовительный этап (с ноября по февраль – 13 недель).

Соревновательный период: предсоревновательный этап (с февраля по апрель – 8 недель) и соревновательный этап (с апреля по июнь – 9 недель).

Переходный период – с июня по август – 9 недель.

Такая продолжительность отдельных периодов и этапов была обусловлена уровнем подготовленности спортсменов, их индивидуальными особенностями и календарем соревнований. В табл. 1 приведено процентное соотношение тренировочных нагрузок различной направленности по периодам годового цикла.

Таблица 1

**Распределение объемов беговой нагрузки различной направленности (в % от общего объема каждого этапа подготовки)**

Направленность нагрузки	Пол	Подготовительный период I этап	Соревновательный период II этап	Переходный период		
				I этап	II этап	
Аэробная	Юн.	82	76	67	75	100
	Дев.	84	76	69	77	100
Смешанная (аэробно-анаэр.)	Юн.	18	22	28	16	–
	Дев.	16	22	26	15	–
Анаэробно-гликолитическая	Юн.	–	1,5	4,5	8	
	Дев.	–	1,5	4,5	7	
Аэробно-алактатная	Юн.	–	0,5	0,5	1	
	Дев.	–	0,5	0,5	1	

Общий объем беговой нагрузки возрастал в течение всего подготовительного периода, а в соревновательном плавно снижался. Такое снижение наблюдалось и в январе, что было вызвано повышением интенсивности бега за счет увеличения доли нагрузок анаэробного характера.

Таблица 2

**Индивидуальная динамика достижений лучших спортсменов**

Месяц	Пол	800 м	1500 м	3000 м
Август	Дев.	2.37,0	6.00,0	10.48,0
	Юн.	2.26,0	5.00,0	9.41,0
Ноябрь	Дев.	2.08,0	5.18,0	9.30,0
	Юн.	2.22,0	4.19,0	9.15,0
Январь	Дев.	2.21,0	4.58,0	
	Юн.	2.04,0	4.18,0	
Апрель	Дев.		4.58,0	
	Юн.		4.15,0	

Индивидуальная динамика достижений лучших спортсменок и спортсменов (табл. 2) говорит о том, что выбор средств тренировки и их распределение в годичном цикле обеспечили планомерный рост результатов.

Литература

1. Частные методики адаптивной физической культуры: учеб. пособие / Под ред. Л. В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004.
2. Земляков В. Е. К вопросу определения работоспособности и специальной выносливости в циклических видах спорта // Теор. и практ. физ. культ. – 1990. – № 7.
3. Коробов А. Н., Волков Н. И. Бег на средние дистанции. Факторы результативности // Легкая атлетика. – 1983. – № 11. – С. 6–8.

**РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЛАВАНИИ**

*М. Черных*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

В современных условиях значительно увеличился объем двигательной деятельности, осуществляемой в вероятностных и неожиданно возникающих ситуациях, которая требует проявления находчивости, быстроты реакции, способности к концентрации и переключению внимания, пространственной, временной, динамической точности движений и их биомеханической реакции. Все эти качества или способности в теории физического воспитания связывают с понятием «координационные способности» – способностью человека быстро, оперативно, целесообразно, т. е. наиболее рационально, ос-

ваивать новые двигательные действия, успешно решать двигательные задачи в изменяющихся условиях. Ряд авторов, таких как В. Н. Назаров, Л. П. Матвеев, В. И. Лях, Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов и др., считают, что наиболее благоприятным возрастом для развития координационных способностей считается младший школьный возраст (7–10 лет), который характеризуется как период, в котором дети могут сравнительно хорошо управлять своими движениями.

Все вышеперечисленное обусловило выбор темы исследования: *«Развитие координационных способностей детей младшего школьного возраста в плавании»*.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Изучить методики развития координационных способностей.
2. Разработать и внедрить в учебно-тренировочный процесс методику развития координационных способностей детей младшего школьного возраста, занимающихся плаванием в группах ОФП.
3. Определить эффективность разработанной методики в ходе педагогического эксперимента.

Исследование проводилось на базе МОУ ДОД СДЮСШОР «Юность» г. Анжеро-Судженска в 25-метровом бассейне. В эксперименте участвовали дети младшего школьного возраста, занимающиеся в группах ОФП на отделении плавания 1-го года обучения. Были сформированы 2 группы: контрольная и экспериментальная. Количество испытуемых в каждой группе составляло по 15 человек.

У двух групп занятия продолжались по 6 часов в неделю, т. е. 3 раза в неделю по 2 академических часа. В ходе эксперимента в контрольной группе дети занимались по стандартной программе начального обучения плаванию, а экспериментальная группа один раз в неделю по 30 минут занималась в сухом зале, а после – в бассейне, где большая часть времени была отведена игровому и соревновательному методам, в зависимости от поставленных задач занятия, на протяжении всего учебного года.

Во время проведения тренировочных занятий часто возникал вопрос, как оценивать технику выполнения поворотов и технику плавания способом «кроль на груди» 25 м. В результате совместной работы тренеров-преподавателей, методиста МОУ СДЮСШОР были разработаны критерии оценок техники выполнения поворотов в плавании.

Перед началом и по истечении эксперимента проводилось тестирование для определения координационных способностей у детей младшего школьного возраста. Затем были проведены сравнительный анализ полученных результатов исследования, а также динамика изменений показателей в контрольной и экспериментальной группах (таблица).

## Результаты развития координационных способностей у детей младшего школьного возраста после эксперимента

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа	p
	X±m	X±m	
<i>В зале сухого плавания</i>			
1. Тест на равновесие с закрытыми глазами (проба Ромберга), с	46,81±4,88	71,61±4	<0,05
2. Метание теннисного мяча в цель (кол-во)	1±0,15	3±0,15	<0,05
3. Челночный бег 3x10 м, с	10,71±0,17	9,72±0,07	<0,05
4. Тест на координацию движений (10 м), с	5,19±0,10	4,18±0,07	<0,05
<i>В бассейне 25 м</i>			
5. Открытый плоский поворот в плавании кролем на груди – 7,5 м (баллы)	4±0,29	5±0,22	<0,05
6. Открытый плоский поворот в плавании кролем на спине – 7,5 м (баллы)	4±0,29	6±0,15	<0,05
7. Поворот в плавании, выполненный при переходе с кроля на груди к кролю на спине, – 7,5 м (баллы)	4±0,29	5±0,22	<0,05
8. Кроль на груди на технику и время – 25 м (баллы)	4±0,22	5±0,22	<0,05

При сравнительном анализе результатов между контрольной и экспериментальной группами в конце исследования выявлено, что в экспериментальной группе прирост значительней, чем в контрольной группе ( $p < 0,05$ ).

Так, в тесте на равновесие результат в контрольной группе в конце эксперимента составил 46,81 с, а в экспериментальной – 71,61 с ( $p < 0,05$ ). Челночный бег 3x10 м в контрольной группе составил 10,7 с, а в экспериментальной – 9,72 с, т. е. на 0,99 с лучше, чем в контрольной ( $p < 0,05$ ). Тест на координацию движений в контрольной группе – результат составил 5,19 с, а в экспериментальной – 4,18 с, т. е. лучше на 1,01 с ( $p < 0,05$ ). Метание теннисного мяча в цель – показатель контрольной группы составил 1 попадание в цель, а в экспериментальной – 3, т. е. на 2 попадания в цель больше ( $p < 0,05$ ). Открытый плоский поворот в плавании кролем на груди контрольная группа выполняла на оценку 4, т. е. дети неправильно выполняют фазу скольжения, а экспериментальная группа технику выполнения

поворотов выполняла на оценку 5, т. е. дети выполняют технику поворота без ошибок ( $p < 0,05$ ). Оценка техники «кроль на груди» 25 м – в контрольной группе выполнили на оценку 4, т. е. они технически выполняют правильно, но плывут медленно (хуже 30 с), а в экспериментальной группе технику способом «кроль на груди» выполняют без ошибок ( $p < 0,05$ ).

По результатам проведенного исследования можно заключить, что по разработанной методике развития координационных способностей детей младшего школьного возраста в плавании с использованием специально подобранных и разработанных «нетрадиционных» упражнений для зала сухого плавания по 30 минут в неделю, а после в бассейне, где большую часть времени отводится игровому и соревновательному методам, в экспериментальной группе произошел абсолютный сдвиг по всем 8 тестам: в тесте на равновесие произошел прирост на 35,8 с ( $p < 0,05$ ); в челночном беге 3x10 м – прирост 1 с ( $p < 0,05$ ); в тесте на координацию движений – 1 с ( $p < 0,05$ ); в тесте «метание теннисного мяча в цель» – прирост 3 (кол-во) ( $p < 0,05$ ).

У участников экспериментальной группы техника плавания и выполнения отдельных элементов улучшилась с 2 до 5 баллов, в то время как в контрольной она улучшилась всего лишь с 2 до 4 баллов.

## **ОЦЕНКА УРОВНЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УЧАЩИХСЯ 13–16 ЛЕТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Л. Ш. Шалагина*

*Филиал Кемеровского государственного университета  
в г. Анжеро-Судженске*

Для обеспечения нормальной жизнедеятельности человека на всех этапах онтогенеза большую функциональную нагрузку выполняет сердечно-сосудистая, дыхательная системы.

Оценка и контроль функционального состояния учащихся должны быть составной частью школьного процесса по физическому воспитанию, и особенно это касается детей с проблемами в развитии.

Базу исследования составили школьники с отклонениями в умственном развитии г. Анжеро-Судженска в возрасте 13–16 лет. Было обследовано 52 учащихся 5–8-х классов специализированной (коррекционной) школы-интерната № 37 с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование функционального состояния детей 13–16 лет с отклонениями в умственном развитии осуществлялось с помощью функциональных проб (тестов): ортостатическая проба и проба Руффье (на сердечно-сосудистую систему), пробы Штанге и Генчи (на дыхательную систему), теппинг-тест и проба Ромберга (на нервную систему).

По мнению многих авторов, наиболее информативными являются параметры регуляции сердечно-сосудистой системы, которые отражают

энергетический аспект исполнения любого акта и могут служить объективной характеристикой адаптационных возможностей организма [1].

Ортостатическая проба используется для характеристики функциональной полноценности рефлекторных механизмов регуляции гемодинамики. При ортостатической пробе переход из горизонтального положения в вертикальное испытуемый выполняет активно вставая. Реакция на вставание изучается на основании регистрации величин ЧСС [2].

Анализ показателей ортостатической пробы показал, что только у учащихся 15-летнего возраста удовлетворительная реакция. У всех остальных учащихся эта реакция неудовлетворительная, что говорит о недостаточной нервной регуляции сердечно-сосудистой системы.

Следующим показателем на определение работоспособности является индекс Руффье. В его основе лежит количественная оценка реакции пульса на кратковременную нагрузку (30 приседаний за 15 с) и скорости его срочного восстановления (за последние 15 с первой минуты восстановления) [2].

Анализ оценки индекса Руффье (табл. 1) позволил установить, что у девочек 13 и 16-летнего возрастов этот показатель лучше, чем у мальчиков и юношей данного возраста, а в 14- и 15-летнем возрасте эти показатели относительно лучше у юношей.

Таблица 1

**Показатели физической работоспособности учащихся 13–16 лет с проблемами развития**

Возраст лет,	Пол	Оценка индекса Руффье в %			
		Хорошая (0–2,8)	Средняя (3–6)	Удовлетв. (6–8)	Неудовлетв. (больше 8)
13	Д	25	50	25	–
	М	33,3	33,3	33,3	–
14	Д	–	50	–	50
	М	–	50	12,5	37,5
15	Д	33,3	33,3	33,3	–
	Ю	50	50	–	–
16	Д	25	50	12,5	12,5
	Ю	–	25	50	25

В целом оценка физической работоспособности хорошая у учащихся в 13 и 15 лет, тогда как в 14- и 16-летнем возрасте этот показатель снижается.

Функциональная подготовленность дыхательной системы оценивалась пробами Штанге и Генчи (табл. 2). Время задержки дыхания позволяет оценить способность к воспитанию скоростной выносливости, выявить скрытое состояние пониженного насыщения крови кислородом, приводящее к заболеваниям органов дыхания и кровообращения [3].

**Показатели общего уровня тренированности учащихся 13–16 лет  
с проблемами в умственном развитии**

Оценка пробы Штанге, %			
Возраст, лет	Неудовлетворительно (менее 39 с)	Удовлетворительно (40–49 с)	Хорошо (50 с и более)
13	66,7	33,3	–
14	100	–	–
15	80	20	–
16	66,7	33,3	–
Оценка пробы Генчи, %			
Возраст	Неудовлетворительно (менее 25 с)	Удовлетворительно (25–30 с)	Хорошо (более 30 с)
13	80	10	10
14	100	–	–
15	60	–	40
16	70	10	20

Оценка пробы Штанге (задержка дыхания на вдохе) позволила установить, что никто из учащихся хорошего значения не показал. У большинства учащихся, особенно в 14- и 15-летнем возрасте, эти показатели неудовлетворительны, т. е. не соответствуют норме для данного возраста.

Анализ оценки пробы Генчи (задержка дыхания на выдохе) в отличие от предыдущей пробы показывает незначительно лучшие значения, хотя в 14-летнем возрасте у испытуемых этот показатель также неудовлетворительный.

Для определения функционального состояния нервной системы и двигательной сферы проводились теппинг-тест и проба Ромберга.

Теппинг-тест позволяет дать экспресс-оценку силе и слабости нервной системы на основе ее функциональной выносливости, а также выявить особенности психомоторной работоспособности [3].

Средних статистических показателей по теппинг-тесту ни в одном возрасте достигнуто не было. Ближе всего к норме этот показатель у учащихся 14-летнего возраста.

Проба Ромберга проводится для определения координационной функции нервной системы, в частности статической координации.

Анализ оценки координационной функции нервной системы позволил установить, что хорошие показатели у большинства учащихся зарегистрированы в 13 и 14 лет (81,8 и 87,5 % соответственно). Чуть меньшее число учащихся (60 %) имеет хороший показатель в 15-летнем возрасте, и к 16-летнему возрасту он значительно снижается у большинства испытуемых (18,8 %). Уменьшение времени может наблюдаться при утомлении, перенапряжении, перетренированности, в период заболеваний.

Таким образом, большинство компонентов функционального состояния (ортостатическая проба, проба Руффье, теппинг-тест, проба Штанге) школьников с отклонениями в умственном развитии имеют несоответствие с нормой. На наш взгляд, это указывает на необходимость дифференцировать нагрузку при выполнении физических упражнений. При ре-

шении вопроса о допустимой физической нагрузке на занятиях физической культурой решающее значение имеет функциональное состояние кардиореспираторного аппарата. Отсутствие четкого представления о границах резервных возможностей этой системы является, с одной стороны, препятствием к достижению наибольшего эффекта от применения физических упражнений, а с другой стороны – может привести к различным нарушениям кардиореспираторной системы из-за несоответствия величины физической нагрузки адаптационным возможностям организма подростков.

#### Литература

1. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М.: Медицина, 1979. – 295 с.
2. Граевская Н. Д., Долматова Т. И. Спортивная медицина: Курс лекций и практические занятия: учеб. пособие. – М.: Советский спорт, 2004. – 304 с.
3. Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Советский спорт, 2006. – 208 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Клинцова Г.М., Вечер Е.В.</i> Воспитание историей .....	3
<i>Дробченко В.А.</i> Трагедия Победы .....	5

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Акмалтдинова Л. И.</i> Спор, дискуссия, полемика: психологические особенности и приемы .....	7
<i>Атясова К.</i> Из истории становления гуманистической направленности отечественной педагогической публицистики.....	9
<i>Бугаева Т. О., Хамидулина Н. А.</i> Личностно-ориентированный подход в системе образования .....	11
<i>Воеводина Е. В., Михальцов А. В., Михальцова Л. П.</i> Преодоление детского бродяжничества .....	13
<i>Григорьева Т.</i> Блеск и нищета педагогической прессы .....	16
<i>Дудко А.</i> Представление духовно-нравственных понятий младших школьников.....	18
<i>Дьяконов В. В., Немолот Е. В.</i> К вопросу о решении проблемы информационной дискриминации в провинции средствами педагогической прессы .....	24
<i>Егоров А. Н., Газизова Т. В.</i> Влияние учебной дискуссии на познавательную активность младшего школьника .....	27
<i>Зайцева В. В., Михальцова Л. П.</i> Межкультурный диалог на страницах педагогической прессы .....	29
<i>Зобнин В.</i> Актуальные проблемы современного образования по страницам журнала «Русский язык в школе». Проблема ЕГЭ в современном образовании.....	32
<i>Зубова С. И., Борискевич Ю. С.</i> Исследовательская компетентность преподавателя профессиональной школы .....	34
<i>Караваева А. Н., Хадбиходжева А. Ю.</i> Педагогическая публицистика как средство воспитания интереса к педагогической профессии .....	36
<i>Ключникова А. А.</i> Экскурсия как одна из форм организации познавательной деятельности учащихся по географии .....	39
<i>Козлова А. В., Кондратьева Н. И.</i> Изучение динамики учебной мотивации у студентов-бакалавров факультета психологии .....	41
<i>Комисаренко О. А., Головченко В. Г.</i> Интеграция педагогической теории и практики в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов .....	44
<i>Кухтов А.</i> Мифы современной педагогики .....	48
<i>Лазарев Н. А.</i> Применение баллово-рейтинговой системы в деятельности классного руководителя при формировании мотивации школьников к учению .....	50
<i>Лебедева Н. В.</i> Психологическое здоровье и стрессоустойчивость студентов-первокурсников .....	52

<i>Лезарева Т. А., Михайлова Н. М.</i> Педагог как ключевая фигура формирования здоровьесберегающей среды образовательного учреждения.....	55
<i>Максимова Ж. С.</i> Стандарты второго поколения как фактор повышения качества образования .....	58
<i>Максимова Ж. С.</i> К проблеме развития умственных способностей у студентов .....	61
<i>Михальцова Л. П., Яковлева М. В.</i> К вопросу о профессионализме педагога .....	64
<i>Моисеенко Ю. Ю., Кузьмич Н.</i> Педагогический журнал как средство организации досуга педагога .....	67
<i>Моисеенко Ю. Ю., Семенова И.</i> Педагогическая журналистика как методическая копилка молодого учителя .....	69
<i>Моисеенко Ю. Ю., Сорокина А.</i> Место рекламы в педагогической прессе .....	71
<i>Назаренко О. В.</i> Развитие коммуникабельности педагогически запущенных детей в условиях воскресной школы.....	73
<i>Наруто Ж. Е., Хадбиходжева А. Ю.</i> Система начального обучения Л. В. Занкова с точки зрения современной педагогики.....	75
<i>Прокопьева Е. В., Симатова О. Б.</i> Профессиональная направленность как компонент профессионального самоопределения старшеклассников.....	79
<i>Пумпа М. А.</i> Урок-путешествие как средство формирования познавательного интереса младших школьников к математике .....	81
<i>Рудковская М. Ю.</i> Педагогическое взаимодействие учителя и учащихся в процессе нравственного развития младших школьников....	84
<i>Рыжкова С. В., Михальцова Л. П.</i> Педагогические технологии как предмет дискуссии на страницах педагогической прессы .....	87
<i>Старкова Л.</i> Особенности детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.....	91
<i>Тарасенко Е. А., Хадбиходжева А. Ю.</i> Журналист О. М. Петунина: личность, творческая судьба, своеобразие стиля .....	93
<i>Федотов А. В., Титова Е. Ю.</i> Отношение к природе в экологическом сознании студентов разных этносов .....	95
<i>Хайбрахманова А. Н.</i> Генезис образа учителя в истории педагогики... ..	98
<i>Хамитова А. А.</i> Анализ проблем введения обязательного предшкольного образования в современной России .....	100
<i>Шумилова С. К. Д.</i> Ушинский – редактор журнала «Народное образование».....	103

## ФИЛОЛОГИЯ

<i>Атакишиева М. А., Веккесер М. В.</i> Речевой жанр просьбы в общении младших школьников.....	107
<i>Белюсова О. О.</i> Истоки мифологизма в творческом наследии Николая Клюева.....	110

<b>Беляева Н. Н., Головина А. В.</b> Тема казенного детства в повести А. И. Куприна «На переломе» («Кадеты»).....	113
<b>Булахтина Н. А.</b> Модификация как один из способов актуализации концепта «компьютер» в немецкой языковой картине мира.....	115
<b>Бушуева А. В., Симонова И. А., Степанова Ф. В.</b> Особенности номинации улиц г. Лесосибирска.....	118
<b>Великосельская Е. А.</b> Некоторые особенности ассоциативного поля «душа» в языковой картине мира студента.....	119
<b>Воробьёва Т. В., Веккесер М. В.</b> Жанровые особенности благодарности в речевом общении младших школьников.....	121
<b>Джагапирова М. М.</b> Пространство сквозь призму языка.....	124
<b>Кожина И. Ю.</b> Окказионализмы в поэме В. Маяковского «Флейта-позвоночник».....	126
<b>Курочкина Т. С.</b> Судьба донского казачества в романе М. Шолохова «Тихий Дон».....	128
<b>Латфулина З. Р., Ткаченко С. С.</b> Эмоционально-экспрессивная лексика в диалектной речи.....	129
<b>Лисицкая Е. Н., Черноокий А. И.</b> Мотив пути-судьбы в сновидениях Н. А. Клюева.....	131
<b>Лумпова А. В., Блинова Л. А.</b> Английские идиомы, отражающие качества человека как часть языковой картины мира.....	134
<b>Монастырская Е. А.</b> Лексико-семантические поля ментальности и негативных эмоций гнева, страха и горя в селькупском языке.....	136
<b>Нестерова А. П., Веккесер В. М.</b> Причины коммуникативных барьеров в контексте учебного процесса начальной школы.....	137
<b>Осадчих И. И., Блинова Л. А.</b> Стилистически маркированный топоним как способ создания исторического колорита в художественных произведениях XIX в. ....	140
<b>Прибытова Л. В.</b> Заимствование как способ языковой экспликации фрагмента картины мира в терминосистеме горного дела.....	142
<b>Пушкарева О. В.</b> Герменевтический подход в изучении поэтического текста.....	145
<b>Реймер А. Н., Веккесер М. В.</b> Похвала и порицание как речевой жанр в контексте учебного процесса.....	147
<b>Славкина И. А.</b> Универсальные оппозиции в русской паремии.....	150
<b>Степанова Т. В.</b> Способы выражения эмотивного пространства поэтического текста (на примере анализа стихотворения В. Тушновой «Пришла ко мне девочка»).....	153
<b>Сухорукова М. А.</b> Окказиональная лексика в лирике А. Вознесенского....	154

## ИСТОРИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Дорохов В. Г.</i> Начальный период развития американской политической графики.....	156
<i>Дунас Е. В., Дробченко В. А.</i> Общественные организации в Кузбассе в 1917 г. ....	159
<i>Савельева А. С.</i> К вопросу о перспективах археологических поисков памятников древнего горнорудного дела в восточной зоне Салаирской горной подобласти.....	162
<i>Соколов П. Г.</i> Первые результаты исследования поселения Медынино-1..	166
<i>Цикунова Р. В., Дробченко В. А.</i> Духовные ориентиры современной молодежи (по материалам социологических исследований).....	168
<i>Цикунова Р. В., Дробченко В. А.</i> Женщины 149-й отдельной стрелковой бригады в Сталинградской битве.....	171

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

<i>Алоян А. З., Енютин В. Ф.</i> Особенности тренировочного процесса в единоборствах детей 10–12 лет.....	175
<i>Воронков Н., Енютин В. Ф.</i> Методика реабилитации детей с нарушениями ОДА средствами каратэ.....	177
<i>Гнездилов М. А., Голдаев Н. В.</i> Формирование навыков овладения мячом, отскочившим от корзины, в баскетболе с помощью тренажеров в условиях общеобразовательной школы .....	180
<i>Гончаров В., Енютин В. Ф.</i> Развитие координационных способностей у детей с задержкой психического развития в зависимости от возраста.....	184
<i>Зачиняева О. А., Енютина Л. Н.</i> Особенности развития психомоторики у детей с умственной отсталостью средствами нетрадиционных видов гимнастик.....	187
<i>Яхин Д., Енютина Л. Н.</i> Особенности восстановления на занятиях физической культурой у студентов специальных медицинских групп.....	190
<i>Ефимов А. Г.</i> Методические особенности и технология проведения уроков игровой направленности на занятиях по баскетболу.....	193
<i>Зеньков А., Енютин В. Ф.</i> Развитие физических качеств детей с умственной отсталостью на занятиях настольным теннисом.....	195
<i>Ковалев А. А., Попрядухина О. С.</i> Оценка функционального и психоэмоционального состояния бегунов на средние дистанции 13–15 лет с нарушением слуха.....	197
<i>Кузьмина Е., Рудометов С. А.</i> Планирование микроциклов подготовки лыжников-гонщиков на летне-осеннем этапе подготовительного периода с использованием нестандартных условий.....	200
<i>Ломакин П., Казакова А. Ю.</i> Профилактика травматизма у бегунов на средние и длинные дистанции.....	202

<b>Матвеев В., Енютин В. Ф.</b> Развитие психомоторики у младших школьников с нарушением речи.....	205
<b>Мамаев О., Подзорова А. В.</b> Влияние хореографических двигательных действий на психофункциональное состояние детей 6–8 лет.....	208
<b>Соболев В., Енютин В. Ф.</b> Методика применения специализированных подвижных игр в начальной подготовке борцов 7–12 лет.....	210
<b>Столяров М.</b> Структура тренировочных нагрузок юных лыжников на этапе предварительной подготовки.....	213
<b>Тимофеев В. В., Попрядухина О. С., Музыро С. В.</b> Оценка эффективности методики обучения ведению мяча юных футболистов на этапе начальной подготовки.....	215
<b>Третьякова О.</b> Методика обучения основным техническим элементам в парной акробатике.....	218
<b>Филонова У. В., Попрядухина О. С.</b> Развитие выносливости легкоатлетов-бегунов на средние дистанции 12–13 лет с нарушением слуха.....	221
<b>Черных М.</b> Развитие координационных способностей у детей младшего школьного возраста в плавании.....	224
<b>Шалагина Л. Ш.</b> Оценка уровня функционального состояния учащихся 13–16 лет с ограниченными возможностями здоровья.....	226

Научное издание

# Научное творчество молодежи

Материалы XIV Всероссийской  
научно-практической конференции

15–16 апреля 2010 г.

Часть 2

Редактор – В. Г. Лихачева

Компьютерная верстка – Т. В. Любина

---

Лицензия ИД 04617 от 24.04.2001 г.

Подписано в печать 22.03.2010.

Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная №1.

Печать офсетная.

Печ. л. 14,8; усл. печ. л. 13,7; уч.-изд. л. 14,2.

Тираж 300 экз. Заказ 240

---

ОАО «Издательство ТГУ», 634029, г. Томск, ул. Никитина, 4

Типография «Иван Федоров», 634009, г. Томск, Октябрьский ввоз, 1