

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



НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЕЖИ

**Материалы XV Всероссийской
научно-практической конференции**

28–29 апреля 2011 г.

Часть 2

Издательство Томского университета

2011

ББК 74+72

Н76

Научное творчество молодежи: материалы XV Всероссийской
Н76 научно-практической конференции (28–29 апреля 2011 г.). – Томск:
Изд-во Том. ун-та, 2011. – Ч. 2. – 288 с.

ISBN 978-5-7511-1990-4

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

ББК 74+72

*Конференция проводится при поддержке Российского фонда
фундаментальных исследований (проект № 11-06-06804-моб_з)*

Ред. коллегия:

д-р пед. наук, проф. Т. М. Чурекова

д-р физ.-мат. наук, проф. Р. Т. Якупов

канд. физ.-мат. наук, доц. И. Р. Гарайшина

ISBN 978-5-7511-1990-4 © Кемеровский государственный университет, 2011

© Филиал КемГУ в г. Анжеро-Судженске, 2011

© Коллектив авторов, 2011

ФИЛОЛОГИЯ

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Л. Ф. Ахметшина, М. В. Веккессер

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

В «Кратком словаре литературоведческих терминов» под редакцией Л. И. Тимофеева и Н. Венгрова под поговоркой понимается один из видов устного народного творчества: общераспространённое образное выражение, метко определяющее какое-либо жизненное явление. В отличие от близких к ним по своему характеру пословиц, поговорки лишены прямого поучительного смысла и ограничиваются образным, иносказательным определением явления. В этом же словаре жанр пословицы характеризуется так: «Пословица – один из видов устного народного творчества: краткое, нередко в стихотворной форме, народное изречение по поводу различных жизненных явлений. Иногда пословица состоит из двух частей – образного изображения явления и заключительного поучения. Пословица – одна из древнейших форм народнопоэтической речи, в которой часто используются разнообразные средства художественной выразительности – параллелизмы, звуковые повторы и т. п.» [1, с. 106].

Таким образом, при разграничении пословиц и поговорок необходимо учитывать общие признаки, сближающие и признаки дифференцирующие их. К общим обязательным признакам пословиц и поговорок можно отнести: краткость (лаконичность), устойчивость (способность к воспроизведению), связь с речью (пословицы и поговорки в естественном бытовании существуют только в речи) и принадлежность к искусству слова.

К дифференцирующим можно отнести различия по формальным признакам: основными признаками пословиц являются склад и лад, точная рифма; пословица – изречение нередко в стихотворной форме, иногда состоит из двух частей – образного выражения явления и заключительного поучения, но может состоять из трех и более частей, а иногда и из одной части, в пословицах используются различные средства выразительности; является законченным суждением. Поговорка же, в отличие от пословицы, незаконченное выражение, не составляет цельного предложения, может быть частью пословицы, имеет незавершенность умозаключения, по своей сути поговорка является поэтической формой слова: метафора, сравнение, эпитет, определение. Различия по содержательному аспекту: пословица – изречение с назидательным смыслом, по поводу различных жизненных явлений, имеет обобщающий характер, заключает поучение. Поговорка – образное выражение, не содержит прямого поучительного смысла, иносказательное определение явле-

ния, имеет эмоционально-экспрессивную окраску. Различия по сфере применения: у пословицы сфера применения более широкая, нежели у поговорки, так как первая имеет более обобщенный характер.

Мы провели констатирующий срез с целью выявления понимания младшими школьниками прямого и переносного смысла пословиц и поговорок среди учащихся 4-го класса МОУ «Казачинская СОШ» Красноярского края. В опросе принимали участие 14 человек.

Детям предлагалось выполнить три задания без специальной подготовки.

1. Как ты понимаешь следующие пословицы и поговорки:

а) *Смех до плача доводит* (86 % детей определили переносный смысл);

б) *Шутка, как соль: надо шутить осторожно* (29 % детей определили прямой смысл пословицы);

в) *Смешки смешками, а дело делом* (93 % детей определили переносный смысл пословицы);

г) *Добрая шутка дружбы не рушит* (93 % детей определили переносный смысл пословицы);

д) *Шутка – минутка, а заряжает на час* (29 % детей определили прямой смысл пословицы).

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что затруднения в определении переносного смысла у детей вызывают пословицы с такими языковыми средствами выражения, как сравнения.

2. Второе задание было направлено на правильное употребление пословиц и поговорок, понимание их живописного, мелодичного языка.

«Домино пословиц». На одних бумажных прямоугольниках записано начало пословицы, а на других – окончание. Упражнение проводилось по правилам домино. Задача – верно собрать пословицы.

а) *Сам пропадай, а друга выручай*; б) *Кошке игрушки, а мышке слёзы*; в) *Бедному одеться, только подпоясаться*; г) *Видом орел, а умом те-терев*; д) *В одной руке пусто, а в другой ничего*; е) *Одежда лучше новая, а друг старый*.

Из 14 учащихся, выполнявших 2 задание, полностью справились 64,3 % (9 учеников); выполнили успешно (1–2 ошибки) 14,3 % (2 ученика); допустили от 3 до 5 ошибок 21,4 % (3 ученика).

Цель третьего задания – определить понимание основной мысли текста и соотнести его с пословицей. Предлагался рассказ В. Драгунского «Заколдованная буква».

а) *Смехом сыт не будешь*; б) *На шутку не сердятся*; в) *И смех и грех*; г) *Чему посмеешься, того и сам берегись*; д) *Смех смехом, а шутки в сторону*.

Из 14 учащихся, выполнявших 3-е задание, справились 35,7 % (5 учеников), не верно соотнесли пословицу с основной мыслью произведения 35,7 % (5 учеников), не справились с заданием 28,6 % (4 ученика).

Без предварительной тренировки и выполнения различного рода упражнений результаты удовлетворительные, процент качества выполненных заданий достаточно низкий.

Мы предлагаем ряд упражнений для повышения уровня понимания смысла пословиц и поговорок.

1. «Перевертыши пословиц и поговорок». Задача учеников – по «перевертышам» узнать пословицу. Например: *Счастье перемещается кучами (Бедя не ходит одна).*

а) *У смелости затылок мал (У страха глаза велики); б) Курица кабану подружка (Гусь свинье не товарищ); в) Чужие ботинки дальше ног (Своя рубашка ближе к телу); г) Ниже пяток не опустишься (Выше головы не прыгнешь); д) Борщ соусом поправить (Кашу маслом не испортишь).*

2. Эпитет может быть самостоятельным и единственным средством выражения мысли в пословице, а может быть использован наряду с другими художественными приемами. Восстановите пословицы, вставляя пропущенные прилагательные:

а) *За (какой?) головой, за каменной горой.* Слова: *крепкой, большой, дурной, молодой, старой.* б) *(Какое?) слово, что весенний день.* Слова: *умное, доброе, ласковое, хорошее.* в) *(Какая?) книга – лучший друг.* Слова: *хорошая, полезная, умная, содержательная, интересная, занимательная.* г) *(Какую?) дружбу и топором не разрубишь.* Слова: *прочную, крепкую, хорошую.*

Цель приведенных заданий – помочь детям понять художественную речь, воплощенную в пословицах.

3. Подумай, какие из следующих пословиц подходят к высказыванию: *«Много есть на свете и кроме России всяких хороших государств и земель, но одна у человека родная мать – одна у него и родина»;* *Жить – родине служить;* *Родина – мать, умей за нее постоять;* *Для родины своей ни сил, ни жизни не жале;* *Всякому мила своя сторона.*

4. Составь мини-рассказ по пословице: *Береги землю родимую, как мать любимую.*

Таким образом, при систематической работе над пословицами и поговорками дети учатся собирать народные изречения, относить их к определенной теме, анализировать их смысл, понимать их обобщающий характер. Изучение пословиц обогащает речь учащихся, повышает их грамотность. Разнообразная работа с пословицами прививает учащимся любовь к устному народному творчеству, учит внимательно относиться к метким образным выражениям.

Литература

1. Краткий словарь литературоведческих терминов / Под ред. Л. И. Тимофеева, Н. Венгрова. – М.: Учпедгиз, 1995. – 180 с.
2. Русские пословицы и поговорки / Сост. М. А. Рыбникова – М., 1961. – 230 с.

АРГУМЕНТАЦИЯ, УБЕЖДЕНИЕ И МАНИПУЛЯЦИЯ В ИНТЕРВЬЮ ПОЛИТИКОВ США

Ю. М. Белозерова

Национальный исследовательский университет «БелГУ»

В нашем исследовании обратимся к наиболее важным прагматическим аспектам жанра интервью в рамках политического дискурса. К таковым отнесем способы воздействия на реципиента: аргументацию, убеждение и манипуляцию. Проиллюстрируем различные стратегии примерами из интервью американских политиков.

Общественное предназначение политического дискурса состоит в том, чтобы внушить адресатам – гражданам сообщества – необходимость «политически правильных» действий и оценок. Основная цель речи политика, как считает И. О. Вагин, не описать, а убедить, пробудив в адресате намерения, дать почву для убеждения и побудить к действию [Вагин, 2002]. Так, в своем интервью телеканалу «Россия» президент США Барак Обама пытается обосновать необходимость сотрудничества стран Европы и государств – членов НАТО с Россией:

My sense is, is that all the parties in Europe, all the members of the NATO Alliance, want to have a strong, cooperative relationship with Russia. There are certain core principles that we think have to be observed within that cooperative framework: a respect for territorial integrity of internationally recognized borders; a belief that a country's core sovereignty includes its ability to choose how it allies itself; a rejection of the notion of spheres of influence, whether it's U.S. spheres or European spheres or Russian spheres [Obama's Interview on Channel Rossiya, Russian TV 08 May, 2010].

По мнению И. О. Вагина, задача политического лидера – завоевать и удержать симпатии населения, привязанность, понимание, поддержку, его доверие – не всегда выполнима с помощью «корректного» рационального убеждения, основанного на логическом доказательстве. Очень часто политические лидеры прибегают к тем или иным видам манипулятивных приемов или «уловок», используемых в дискуссиях, к стратегиям и средствам речевого воздействия на чувства, эмоции и подсознание адресата с целью создания и поддержания соответствующего имиджа [Вагин, 2002]. Эта задача выполняется с помощью ряда стратегий [Комов, 2008]:

– Идентификационные формулы. Это широко применимые языковые обороты, с помощью которых адресат побуждается идентифицировать, отождествлять себя с говорящим, его позицией, взглядами, вызвать ощущение причастности. Наиболее часто используемый способ – употребление личных и притяжательных местоимений *мы, наш, we, us*; однако, по мнению Цуладзе, подобная цель имеет двойственный характер. С одной стороны, она способствует формированию коллективной идентичности граждан государства и ведет к усилению у них чувства солидарности с действующей властью, а вместе с тем и к укреплению самой идеи государственности. С другой же стороны, это является одним из способов идеоло-

гического и манипулирующего воздействия на массы, когда воля (правлящего) меньшинства в завуалированной форме навязывается большинству [Цуладзе, 1999]. Так, например, во время президентской кампании в ноябре 2007 г. в своем интервью корреспонденту газеты «The New York Times» Барак Обама часто пользуется этим способом, пытаясь размышлять не только от своего имени, но и от имени американского народа:

Q. Following that up, what is your schedule for withdrawing forces from Iraq? How fast would these withdrawals be carried out?

A. Based on the conversations we've had internally as well as external reports, we believe that you can get one to two brigades out a month [The New York Times with Senator Barack Obama, 2007].

– Ссылка на авторитет очень близка к перечисленным выше технологиям, при которых некая авторитетная, известная или просто крайне уважаемая личность предлагает свое видение проблемы. При этом создается ситуация, когда с аудитории снимается любая нагрузка принятия решения, так как выводы уже сделаны более компетентным человеком, но в то же самое время сам политик снимает с себя всю ответственность за выбор аудитории, потому что он «лишь сослался на чье-то мнение»:

As President Obama said in his announcement of his new Afghanistan strategy, our ultimate goal is to defeat Al-Qaida and prevent their return to Pakistan or Afghanistan [Secretary of State Hillary Rodham Clinton to Yevgenia Albats, The New Times, March 15, 2010].

Данные примеры ярко иллюстрируют, насколько высокочастотным явлением стала манипуляция сознанием в политической борьбе. Как верно замечает В. Г. Федотова, манипуляция «в переносном смысле – обращение с людьми как с объектами, вещами, скрытое управление ими посредством ловко придуманных схем коммуникации, властное воздействие на поведение людей, не раскрывающее ожидаемых целей и создающее иллюзию, что манипулируемый сам пришел к навязываемым ему решениям» [Федотова, 2003, с. 122].

В перспективе нам предоставляется интересным рассмотреть вопросы использования фразеологизмов в речи зарубежных политиков.

Литература

1. Вагин И. О. Психология влияния / И. О. Вагин. – М.: Фаир-пресс, 2002.
2. Комов И.О. Речевые стратегии манипуляции [Электронный ресурс] // URL: <http://www.inomir.ru/psychology/hypnose/414.html>
3. Федотова В. Г. Хорошее общество. – М., 2005.
4. Цуладзе А. Политические манипуляции или покорение толпы / А. Цуладзе. – М.: Кн. дом «Университет», 1999.
5. Moscow News [Электронный ресурс] // URL: http://www.msnbc.msn.com/id/20826221/ns/nightly_news/, <http://geneva.usmission.gov/2010/03/16/secretary-clinton-interview/>.
6. New York Times [Электронный ресурс] // URL: http://www.nytimes.com/2007/11/01/us/politics/02obama-transcript.html?_r=1, <http://newtimes.ru/articles/detail/17347>.

**СТИЛИЗАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ:
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
(В ТВОРЧЕСТВЕ Н. КЛЮЕВА, А. РЕМИЗОВА)**

О. О. Белоусова

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

Рубеж XIX–XX вв. – время мощного расцвета русской культуры. Наряду с волной новаций, захлестнувшей художественную жизнь России, имело место и обратное по своему характеру явление – интерес к культурному наследию и стилистическим достижениям ушедших в историю эпох. В соответствии с запросами времени писатели обращались к фольклору, различным верованиям, историко-литературным реминисценциям [1, с 132]. Отличительной чертой художественного процесса является синкретизм. Сближение разных видов и жанров искусства было определено общей творческой потребностью художников. На стыке этих слияний сформировались многие писатели: С.А. Клычков, П.Н. Васильев, П.В. Орешин, В.Ф. Наседкин, С.А. Есенин, А. Ширяевец. А также такие творческие интеллектуалы, как А.М. Ремизов (один из ярких представителей отечественного модернизма) и Н.А. Клюев (для большинства современных читателей это забытый поэт, «трудный» писатель, творчество которого не актуально).

Творчество Н. Клюева и А. Ремизова генетически восходит к атмосфере творческих поисков Серебряного века, в определенном смысле это поэты из народа, способные сказать новое чистое слово, свободное от многовековых культурных наслоений. В ряде своих произведений авторы обращаются к стилизации, производя исторически-эстетические экскурсии в старообрядчество, раскольников и другие культуры.

Попытка модернизировать стилистику литературного произведения путём введения в языковую ткань церковно-славянской, религиозно-мифологической (хлыстовской), фольклорной лексики позволяет отнести Ремизова и Клюева к числу архаистов в выборе материалов. Стоит отметить, что авторы идентифицировали себя с протопопом Аввакумом, который соединил в своём Житии «высокую» риторику церковной словесности с «низкой» разговорной речью. Если Клюев возводит свой род к Аввакуму, утверждая своё превосходство над официальными аристократами (А. Блоком, А.Н. Толстым), то для Ремизова объектом творческого уподобления был Аввакум, прежде всего, как переписчик. Вместе с тем творчество писателей глубоко новаторское: авторы не «имитируют» слово «чужой культуры», а буквально вживаются в образ стилизованного повествователя или фольклорного сказителя [2, с 13].

Итогом творческого усвоения этих художественных систем стала не только оригинальная манера письма (синтез фольклора с его мифологическими языческими истоками, церковная литература, древнерусская литература, классика XIX столетия, русский и зарубежный модернизм), но и сформировалась идея приоритета «живой» речи перед «книжной» и слухо-

вого восприятия перед зрительным. Данную проблему «художественное изображение языка» определил ещё М.М. Бахтин. В таких литературных феноменах, как стилизация, пародия, сказ, предметом изображения становится сам язык. Для осуществления такого диалога культур, осознания социокультуры необходимо экзистенциальное условие – стать странником, аутсайдером цивилизации. XX в. – полон множеством таких случайностей и необходимостей, как война, революция, лагерь [3].

Стилизация часто была способом ухода в вымышленный, идеализированный мир прошлого или признаком неудовлетворённости обычным, общепринятым, недовольства традиционными идеологическими и художественными нормами. Стремление найти идеал за пределами отечественной культуры приводит к отдаче своих приоритетов духовному заблуждению, так называемой «архикультурности» (скопчеству, магии), обращению к мифотворчеству. Эти черты ярко проявляются в творческом наследии как Н. Клюева, так и А. Ремизова.

Как известно, стилизация представляет собой сознательное построение художественного повествования в соответствии с принципами организации языкового материала и характерными внешними речевыми приметами, присущими определенной социальной среде, исторической эпохе, литературному направлению, жанру, индивидуальной манере писателя, избираемым автором в качестве объекта имитации [4].

В. Келдыш констатировал, что «Серебряный век – не только одна из самых обновленных эпох в истории отечественной словесности, но и одна из самых традиционных... Огромный диапазон художественного опыта, который становится в это время объектом рецепции. Трансформация образных языков, явление стилизации – характерная черта русского литературного процесса на грани столетий» [5, с 93].

Размышляя о стилизации как высшем проявлении авторского вкуса и воплощения повествовательной гармонии, М. Кузмин писал: «Стилизация – это перенесение своего замысла в известную эпоху и облегчение его в точную литературную форму данного времени» [2, с 25]. Так, стилизация в произведениях орнаментального направления имела характер сказа, ставшего необходимым дополнением к его изощренной литературности. Е.М. Мелетинский рассматривает фольклоризм как неотъемлемое свойство художественного мышления, которое приводит к появлению принципиально новой разновидности модернистской мифологизации [6, с 160].

Притягательность эстетики чуда и тайны приводит к тому, что в художественной культуре модернизма особое место занимает сказочная образность. В это время к жанру литературной сказки обращаются М. Кузмин, Ф. Сологуб, А. Амфитеатров, Н. Рерих и др.; в творчестве модернистов границы жанра размываются, смыкаясь «с мифопоэтической фантазией, символично-философской притчей, легендой, новеллой» [7, с 20]. В духе национального модерна интерпретируют сказочные образы и сюжеты художники М. Врубель, В. Васнецов, И. Билибин, А. Бенуа, Л. Бакст. Проникает сказочное начало и в музыкальное искусство рубежа

веков, примером чему могут послужить оперы «Снегурочка» и «Кашей Бессмертный» Н. Римского-Корсакова, балеты «Жар-Птица» и «Петрушка» И. Стравинского.

«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». 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...» [8, с 15].

Можно предположить, что «Братские песни» были сложены Клюевым во время пребывания у раскольников и сектантов. Они напоминают поздние песни религиозного содержания о бренности земного существования и радостях загробной жизни. Сборник свидетельствует о том, что Клюев обратился к песнетворчеству определенной узкой среды; в стремлении к утверждению общезначимости своей поэзии поэт приписал ей фольклорное бытование. Подобный вид стилизации был далек от живой фольклорной традиции. Стихи второй книги построены на мотивах и образах, взятых из сектантских духовных песнопений. Это песни, сочиненные для «братьев по духу» («Братская песня»). Отсюда соответствующие формы фольклорных стилизаций («Брачная песня», «Радельные песни», «Усладный стих»). По стилю и образности они близки к духовным песням. Недаром С. Есенин назовет Клюева «ладожским дьячком». И те и другие имеют дело с «высокой» действительностью: сектантские духовные песнопения с историческим прошлым и с высшими духовными ценностями, а духовный стих – со священным, сакральным. Сборник стихов «Братские песни» составлен, по утверждению поэта, из текстов, сочиненных ещё в бытность его юным «царем Давидом». Символическое значение кораблей у Н. Клюева носит религиозно-философский характер и восходит к обозначению хлыстовской общины.

Стилизация «под фольклор» в полной мере относится к «Братским песням». Множество стихов написано от имени «братьев-хлыстов» («Братская песня», «Полунощница» и др.). Эти стихи служили псалмами на хлыстовских радениях и от имени Клюева – начётчика «Давида Христова корабля» («Я был в духе в день воскресный»).

А. М. Ремизову присущи мистическая трактовка национального духа и некоторые поиски в области мифопоэтики; это сближает его с символистами. В то же время даже в близких автору литературных кругах произведения его вызвали противоречивую реакцию. К примеру, высокую оценку и быстрое признание получил сказочный цикл А. Ремизова «Посолонь», тогда как вышедшая вслед за ним повесть «Часы», тоже насыщенная мифопоэтической символикой, но написанная на бытовом материале,

почти не привлекла внимания читателей и критиков. По-видимому, современники были склонны ценить в Ремизове не столько экспериментатора, сколько глубокого знатока и тонкого стилизатора русского фольклора. Возникновению такой литературной репутации во многом способствовал устойчивый интерес автора к сказкам, легендам, народному театру, апокрифам и житийной литературе, нашедший отражение в целом ряде его фольклоризованных произведений: пьесах «Бесовское действо», «Действо о Георгии Храбром», «Царь Максимилиан», книгах «К Морю-Океану», «Докука и балагурье», «Укрепа», «Заветные сказы» и др.

Таким образом, основная причина резкой активизации стилизаторских тенденций на рубеже XIX–XX вв. заключается в том, что русской литературе присуще особое, метафизическое осознание календарной смене столетий как начала новой эры в искусстве. В этот период стилизаторские тенденции затронули живопись, архитектуру, музыку, особенно сильно они ощущались в литературе, театре. Дань «веку стилизации» отдали такие видные художники слова, как К. Бальмонт, В. Брюсов, В. Иванов, С. Городецкий, А. Толстой, А. Куприн, М. Цветаева, М. Кузмин, Н. Клюев, А. Ремизов и др. Наиболее радикальный подход к слову «чужой» культуры объединяет Ремизова и Клюева. Для обоих художников стилизация становится важным средством преодоления сложившихся художественно-словесных стереотипов, «чужое» слово не только не «адаптируется» и не «нейтрализуется», а напротив – актуализируется, рассматривается как наиболее адекватное задачам современного искусства и как серьезная альтернатива слову нейтральной повествовательной нормы.

Литература

1. Долгов В. В. Краткий очерк истории русской культуры с древнейших времен до наших дней. Учебное пособие для поступающих в вузы и студентов / Отв. редактор В.В. Пузанов. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 196 с.
2. Гривенная Е. Н. Стилизация разговорной речи в художественной прозе: культурно-исторический и лингвостилистический аспекты: (на материале произведений А. Ремизова): автореф. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2005. – 32 с.
3. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. (На путях к гуманитарному разуму). М., Гнозис, 1991. – Очерк третий: Диалог и культура (Общаясь с Бахтиным). Полную электронную версию книги см. на <http://www.bibler.ru/index.php?sec=bakh1> (дата обращения: 20.03.2011).
4. Бельчиков Ю. А. Стилизация // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 492.
5. Келдыш В. А. На рубеже художественных эпох (О русской литературе конца XIX – начала XX в.) // Вопросы литературы. – 1993. – Вып. 2. – С. 92–105.
6. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа / РАН. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – 3-е изд., репринт. – М.: Вост. лит., 2000. – 407 с.
7. Берегулева-Дмитриева Т. Чувство таинственности мира // Сказка Серебряного века. – М., 1997. – С. 7–28.
8. Клюев Н. Стихотворения. Поэмы. // предисл. К. Азадовского. О Николае Клюеве: Факты и мифы. – Л., 1991. – С. 3–26.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М. В. Бондаренко

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского Федерального университета*

Проверка знаний учащихся, качество их реализации себя в жизни, оценка достижений – одни из самых важных критериев каждого школьника. Этот компонент должен соответствовать современным требованиям общества, педагогической и методической наукам, основным приоритетам и целям образования в первом звене школы. Контроль качества знаний учащихся является одним из основных элементов оценки качества образования, важнейшим компонентом педагогической системы и частью учебного процесса. Поэтому в соответствии с современными запросами общества должны измениться стратегия обучения и, соответственно, способы оценки достижений знаний обучающихся. В начальной школе ведущим видом деятельности является учебная деятельность, где авторитет учителя имеет немаловажное значение. Для ребенка имеет большое значение, когда учитель обращает на него внимание, хвалит, поощряет, тем самым мотивирует ребенка на успех. Правильно организованный контроль и оценка снимают у школьников страх перед контрольными работами, снижают уровень тревожности, формируют правильные целевые установки, ориентируют на самостоятельность, активность и самоконтроль.

Система оценивания знаний – система оценивания качества освоения образовательных программ учащимся, важнейший элемент образовательного процесса. В разное время в России применялись 3-, 5-, 8-, 10-, 12-балльные системы оценки знаний. Из них прижилась пятибалльная, которая и была в 1937 г. официально установлена Министерством народного просвещения. На данный момент данная система оценивания теряет свою значимость, отступает на второй план, все чаще устоявшуюся пятибалльную систему оценивания заменяют более усовершенствованные системы оценивания, такие как, например, десятибалльная система или безотметочная система.

Безотметочная система оценивания применяется при оценивании образовательных результатов учащихся первого класса, включает в себя поощрение ребенка за знания значками, различными звездочками, флажками, она дает стимул ребенку для того, чтобы он мог заработать как можно больше бонусных картинок, что мотивирует его учебную деятельность. В дальнейшем данная система заменяется либо 5-, либо 10-балльной системой.

Десятибалльная система оценивания образовательных результатов дает возможность учащемуся задуматься и перейти с уровня внешней оценки к внутренней, а значит, помогает формированию. Способность действовать самостоятельно и рефлексивно помогает ослаблению зависимости

от внешней оценки, таким образом, является условием развития способности к самооценке. Ученик, получив 5 баллов, может оставаться довольным: ведь это все равно 4, и самое интересное, что учитель дает ему такую возможность. Постепенно ребенок понимает, что у него 5 баллов, а у другого 6 или даже 7. Способность к рефлексии своей деятельности помогает человеку двигаться вперед в своем развитии, видеть это движение, планировать его на уровне своих возможностей. В пятибалльной системе продвижение вперед для многих остается нереализованным: слишком велика разница между «тройкой» и «четверкой», «четверкой» и «пятеркой».

Нами был проведен опрос родителей учащихся начальных классов образовательной школы города Лесосибирска, обучающихся по десятибалльной системе оценивания результатов обучения. Мы поинтересовались у родителей учеников, которые в свое время обучались по 5-балльной системе, одобряют ли они сами данную систему обучения, какие плюсы они в ней выделяют. В целом родители учащихся довольны десятибалльной системой оценивания, ведь она не тормозит развитие школьника, не сужает его возможности, и это путь, позволяющий успешно применять технологию научения не палкой, а успехом. Сами родители говорят, что 5-балльная система теряет свою значимость, что она не совсем объективна, так как если один ученик ответил на вопрос идеально, изложил весь материал, ему поставили «отлично». Другой ученик четко воспроизвел текст параграфа и не более, а получил ту же отметку. На самом деле реально используются всего три балла из этой системы.

Мы полагаем, что благодаря внедрению десятибалльной системы у ученика появляются эталоны достижения, реалистический уровень притязаний к оцениванию, вероятность достижения успеха, самооценка на основе индивидуального стандарта качества, повышается личная ответственность, значимость достижения успеха. При такой организации работы школьники охотно включаются в учебно-познавательную деятельность, испытывая при этом не только напряжение и усталость, но и приятные положительные эмоции от достигнутого индивидуального результата.

Таким образом, мы полагаем, что система контроля и оценки является регулятором отношений школьника и учебной среды. С внедрением альтернативных систем оценивания образовательных результатов ученик превращается в равноправного участника процесса обучения. Он не только готов, он стремится к проверке своих знаний, к установлению того, чего он достиг, что ему еще предстоит преодолеть. Оценивание уровня освоения младшими школьниками основных образовательных программ тем самым предполагает создание такой системы оценивания, которая бы естественным образом оказалась внедренной в образовательный процесс. Главным условием успешности разработки является необходимость выражения требований в таких формах, которые понимались бы предельно однозначно всеми участниками образовательного процесса.

СМЕХ КАК НЕВЕРБАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КОММУНИКАЦИИ

Ю. С. Бондаренко, Л. С. Шмольская

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Невербальная коммуникация является одной из важнейших областей функционирования знаков и знаковой информации и занимает значительное место в жизни человека и общества. Инструментом невербального общения является тело человека, обладающее широким диапазоном средств и способов передачи информации или обмена ею.

Данное исследование посвящено изучению такого невербального компонента, как смех. *Классическое определение смеха – «характерные, прерывистые горловые звуки, вызываемые короткими выдыхательными движениями при проявлении веселья, радости, удовольствия и т.п.»* [1]. Таким образом, *смех – это эмоционально спровоцированная физиологическая реакция.* В работах по невербальной семиотике смех относится к аускультации, т.е. науке о слуховом восприятии звуков и аудиальном поведении людей во время общения [2].

Материалом данной статьи послужили текстовые фрагменты из «Национального корпуса русского языка». Анализ выделенных контекстов позволил сделать следующие выводы:

1. Слово «смех» активно сочетается с прилагательными, имеющими значение принадлежности какому-либо лицу: мужской, женский, детский, девичий, мальчишеский, взрослый, старушечий. При этом стоит отметить, что мужской смех характеризуется достаточно лаконично: ретивый мужской смех; громовой мужской смех; короткий мужской смех; сочувственный мужской смех. Женский смех уточняется, конкретизируется. Его звуковая палитра представлена в текстах довольно интересно и разнообразно: веселый женский смех; раскатился и замер приглушенный женский смех; отрывистый женский смех; задорный, с буйной ноткой радости; звонкий; странный, чужой и неуместный; далекий, тихо сверкающий, загадочный. Зачастую женский смех характеризуется образно, метафорично, с помощью окказиональных компаративов: женский смех, как снег, был серебрист; высокий звонкий женский смех прорезал вечернюю тишину рощи и улетел далеко на простор задумавшейся реки; загадочный, как зарница, женский смех. В отдельную категорию выделяется такая разновидность женского смеха, как девичий смех: переливчатый, залиvistый, беззаботный девичий смех; ручейком журчал девичий смех; раскатистый и захлебывающийся девичий смех и т. д. Подобное гендерное различие в характеристике мужского и женского смеха объясняется, возможно тем, что женщина более эмоциональна, чем мужчина. Мужская же половина человечества предпочитает скрывать и сдерживать свои эмоции. Достаточно интересна и разнообразна характеристика детского смеха: дружеский детский смех; здоровый детский смех; с трудом сдерживаемый детский смех; от-

крытый детский смех; тонкий; звонкий; слабый детский смех, точно кто переключал кусочки стекла; детский смех, который самое счастье озаряет еще новым и более ярким светом. Выделенные контексты позволяют утверждать, что детский смех характеризуется только положительно, ассоциации, которые вызывает подобный смех, связаны со счастьем, беззаботностью, невинностью.

2. Достаточно широко представлены сочетания, отражающие звуковые характеристики смеха: мелкозвонный; смех с провизгом; громкий; хриплый и визгливый смех; колокольчиками рассыпающийся смех; горловой смех. Интересны окказиональные сочетания следующего типа: светлый смех; мягкий смех, твердый смех. Возможно, подобные сочетания позволяют более полно охарактеризовать того или иного персонажа.

3. Образная, метафорическая характеристика смеха представлена в компаративных конструкциях: «Раздался особый смех – тоненький, захлебывающийся, словно лопались пузырьки, наполненные визгом» (И. Грекова. «Первый налет»); «Послышался серебристый смех, тихий, как шелест ветра, и звучный, как ропот речки» (Л. Чарская. «Король с раскрашенной картинки»); «Его смех был как лязг ржавых доспехов» (Д. Емец. «Таня Гротер и колодец Посейдона»); «Она смеялась как тысяча тысяч синих колокольчиков» (В. Аксенов. «Звездный билет»); «Сухой стеклянный смех – как песок, брошенный в лицо» (Ф. Кривин. «Хвост павлина»); «Погонщик пустил такой густой смех, как будто бы два быка, ставши один против другого, замычали разом» (Н. В. Гоголь. «Вий»); «Всю больничную палату наполнил смех – ликующий, буйный и беззаботный, как песня ветров в морских просторах, победно звучащий, колокольчиками рассыпающийся, звенящий, торжественный, над смертью издевающийся смех» (П. Хейдок. «Миами»). Как видим, сравнительные конструкции достаточно образны, оригинальны. С помощью подобных компаративов создаются звуковые ассоциации смеха. В качестве объекта сопоставления могут выступать лексемы, представляющие разные семантические группы: «растение», «вода», «животные», «артефакт» и др.

4. Смех как средство проявления той или иной эмоции сочетается с другими невербальными элементами, а именно: положение тела и рук в пространстве: «Оля тоже смеялась, опустив свою книжку и смешно подпрыгивая» (И. Грекова. «Первый налет»); «Коля, как малое дитя, радостно, порой восторженно смеялся, перебирал ногами, потирал руки и все удивлялся, как много всего современному человеку надобно для нормальной жизни» (В. Астафьев. «Затеси»); «Он смеялся неостановимо, отмахиваясь, заливаясь, и, наконец, пробормотал: «Давайте зачетку» (Г. Шергова. «...Об известных всем»); «Лиза тряслась от смеха и вытирала глаза» (И. Грекова. «Первый налет»).

5. Сочетание смеха с другими невербальными элементами позволяет автору более ярко обрисовать эмоциональную картину, передать, на-

сколько сильно проявляется эмоция. Г.Е. Крейдлин отмечал, что лицо – это место симптоматического выражения чувств, внутреннего состояния человека и межличностных отношений, то есть одной из главных функций лица является эмотивная [2]. Отметим, что эмоция радости, счастья отражается на лице человека, а именно во взгляде. Поэтому зачастую характеристика смеха сочетается с характеристикой глаз: «Но вся она тряслась от смеха, а глаза ее, свежие, прозрачные, играли молодым задором» (Ф.В. Гладков. «Повесть о детстве»); «Она стояла на зеленой траве и смеялась, блестя черными глазами и черными бровями на оживленном розовом лице» (М.П. Арцыбашев. «У последней черты»).

Литература

1. Малый академический словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой – [Электронный ресурс] // <http://feb-web.ru/feb/mas/MAS-abc>
2. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2004.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ю. С. Булгакова

Национальный исследовательский университет «БелГУ»

Одной из важных проблем синтаксиса в современном английском языке остается проблема, связанная с особенностями употребления предикативных конструкций. При изучении английского языка возникает необходимость изучения различных типов предикативных конструкций, которые помогают разнообразить речь говорящего.

Особенностью предикативных словосочетаний является то, что референт субъектного члена словосочетания никогда не совпадает с референтом подлежащего предложения, т.е. они всегда обозначают разные предметы или лица. Поэтому при подстановке второго (предикативного) члена словосочетания вместо всего сочетания в целом, т.е. при опущении субъектного члена, происходит изменение семантических связей в предложении: непредикативная форма глагола обозначает действие, совершаемое уже не другим, а тем же самым предметом или лицом, что и обозначаемое подлежащим предложением. [1].

По мнению А. Н. Кобриной предикативные комплексы (или конструкции) являются структурами, которые занимают пограничное положение между фразой и придаточным предложением. В отличие от фразы они содержат два главных компонента, которые семантически находятся в субъектно-предикативных отношениях, так как один из них (номинативный компонент) является либо исполнителем действия, либо обладателем состояния или качества, в то время как другой (предикативный компонент) может быть выражен либо вербалией (инфинитивом, причастием, герунди-

ем) либо невербалией (прилагательным, стативом, наречием, существительным) [2].

Поскольку глагольный компонент предикативной конструкции может быть выражен только неличной формой глагола, можно классифицировать все предикативные конструкции в соответствии с наполнением глагольного компонента следующим образом:

- 1) предикативные конструкции с инфинитивом;
- 2) предикативные конструкции с герундием;
- 3) предикативные конструкции с причастием.

Каждая из выделенных групп имеет дальнейшее подразделение в зависимости от лексического наполнения компонентов предикативной конструкции и синтаксической функции данной конструкции в предложении.

Предикативные конструкции в современном английском языке могут выполнять различные функции в предложении. Так, например, трехчленные конструкции выступают только в роли сложного дополнения, а субъектные конструкции с инфинитивом или причастием – только в роли сложного подлежащего.

I have never seen Mr. Humfries lose his temper or get angry about anything at all. [3]. – Я никогда не видел, чтобы мистер Хамфриз вышел из себя или разозлился по какому бы то ни было поводу (трехчленная глагольная конструкция с инфинитивом).

She was sitting in her room in the far end of the large house and listening to the wind blowing through the window [3]. – Она сидела в своей комнате, в дальнем конце огромного дома и слушала, как ветер дует в окно (трехчленная глагольная конструкция с причастием I).

Здесь следует отметить, что конструкция с инфинитивом означает законченное действие, а конструкция с причастием – длительное действие, и этот факт необходимо учитывать при переводе на русский язык.

Mr. Bollard was sure to come that evening but there was no sign of it [3]. – Мистер Боллард определенно должен был прийти в тот вечер, но не было никаких признаков его прихода (субъектный инфинитивный оборот).

The caller was heard promising to show her real passion [3]. – Слышали как посетительница обещала показать настоящую страсть (субъектный причастный оборот).

Абсолютные предикативные конструкции с причастием и предложные конструкции с причастием могут выступать в предложении в роли обстоятельств различных типов. Также данные конструкции могут переводиться сложносочиненным предложением.

The wind having blown his hat, Mr. Ronald had to hurry after it [3]. – Так как ветер сдул шляпу, мистер Рональд вынужден был побежать за ней.

The lamp having been lit, he began to write a letter to his friend. [3]. – Он начал писать письмо другу, после того как зажег лампу.

Elvira went out, **her brother following her as usual** [3]. – Эльвира вышла, а ее брат проследовал за ней как всегда.

Weather permitting she would certainly go to the country. [3]. – Если погода будет хорошей, она непременно поедет в деревню.

And so he left, **with Elvira running after him** [3]. – И он ушел, а Эльвира побежала за ним.

Герундиальная предикативная конструкция и инфинитивная конструкция с предлогом *for* могут употребляться со всеми семантическими группами глаголов. Их особенность состоит в том, что они могут выступать в роли разных членов предложения: обстоятельства, сложного дополнения, определения и др.

Elvira was confused by **Miss Marple observing her** but she could do nothing about it [3]. – Эльвира была потрясена тем, как мисс Марпл разглядывала ее, но она ничего не могла поделать (герундиальный комплекс).

There can't be any objection to **his seeing your room right now** [3]. – Он должен посмотреть твою комнату прямо сейчас без возражений (герундиальный комплекс).

It was so difficult **for Elvira to admit her fault** but she had to [3]. – Эльвире было так трудно признать свою вину, но ей пришлось сделать это.

Особенности употребления предикативных конструкций позволили нам сделать вывод, что в большинстве данные конструкции встречаются в сочетании с глаголами, имеющими строго ограниченную семантику. Например, все предикативные конструкции употребляются с глаголами, выражающими чувственное восприятие, умственную активность, желание и ряд других значений, тогда как с глаголами, выражающими принуждение, встречаются лишь примеры употребления предикативных конструкций с инфинитивом. Однако данная грамматическая единица еще не до конца исследована, а материалы, имеющиеся по данной теме, не систематизированы.

Литература

1. Бархударов Л. С. Структура простого предложения современного английского языка – М.: «Высшая школа», 1966. – 128 с.
2. Кобрина Н. А. Грамматика английского языка. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 70 с.
3. Кристи Агата. В отеле «Бертрам»: Книга для чтения на английском языке. – СПб.: Антология, 2004. – 192 с.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОБИДА» (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

А. В. Буракова, Л. С. Шмутьская

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Изучение и описание человеческих эмоций находится в центре интересов антропологической лингвистики. Эмотивная лингвистика синтезирует в себе достижения психологии, этнологии, социологии, философии, литературоведения и языкознания. Изучение особенностей языка эмоций позволяет более полно и глубоко познать внутренний мир человека.

Чувство обиды многие исследователи отмечают как специфически русское чувство [1]. Изначально обида понималась не как чувство, а как жизненное событие. В народе обида – любая неприятность («Вот такая обида приключилась!»). Это же значение указано и в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова: «Досадный неприятный случай» [2, с. 543]. Позже под обидой стали понимать действия, понижающие статус человека, иными словами, причиной обиды является оскорбление. Ю. М. Орлов выделяет три элемента в психологической структуре обиды:

а) мои ожидания относительно поведения человека, ориентированного на меня, как он должен себя вести, если он является моим другом; представления о них складываются в опыте общения;

б) поведение этого человека, отклоняющееся от моих ожиданий в неблагоприятную сторону; например, я ожидаю, что мой сын должен быть заботливым и вовремя сходить за хлебом, а он уткнулся в книгу и забыл сделать это;

в) моя эмоциональная реакция, вызванная несоответствием моих ожиданий и поведения другого [3].

Эти три элемента всегда присутствуют в ситуации обиды. Но стоит отметить, что обида в русской языковой картине мира двунаправлена: это и переживание своей эмоции (терпеть обиду), и эмоциональное воздействие на адресата (нанести обиду). На языковом уровне наиболее ярко представлена именно эмоциональная составляющая данного концепта.

Обратимся к другим языкам. Русским словам «обидеться», «обида» может быть сопоставлено два ряда терминов. С одной стороны, это слова: англ. to offend, offence, франц. offensier, offense, нем. beleidigen, Beleidigung, значение которых более точно соответствуют русскому оскорбить, оскорбление. С другой стороны, во многих языках имеются слова со значением нанесения физического ущерба, у которых есть производное значение, близкое к русскому обидеть, напр.: англ. to hurt, to wound (smb.'s feelings), франц. blesser – ср. русское ранить в переносном значении. Сюда же, по-видимому, следует отнести немецкое kr nken, Kr nkung (от krank 'больной ') [4]. Так или иначе концепт, который можно было бы сопоставить обиде в европейских языках, является для них периферийным. Между тем для русского языка слова «обида» и «обидеться» являются

весьма частотными, а соответствующая эмоция – весьма существенной для русского языкового сознания.

Мы проанализировали восприятие данного концепта студентами филологического и физико-математического факультетов Лесосибирского педагогического института. В ходе работы был проведен ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 70 человек. В числе опрошенных: 46 девушек и 24 юноши в возрасте от 17 до 21 года.

Экспериментальное исследование состояло из двух этапов. Первый этап представлял собой свободный ассоциативный эксперимент. Респондентам необходимо было назвать ассоциации к слову-стимулу «обида». Результаты данного этапа следующие: центром ассоциативного поля стало слово-реакция «грусть», далее по убыванию такие слова-реакции: «злость»; «огорчение»; «разочарование», «горечь». «боль», «слёзы», «досада», «ненависть», «несправедливость», «катастрофа», «недоверие», «мечь», «чувство». Единичные ответы: «затаенное недовольство», «плохие слова и действия в адрес кого-нибудь», «чисто бабская провокация», «эмо», «ни с кем не разговариваю», «презрение», «замкнутость в себе», «бред», «хулиган», «утрата», «недосказанность», «предательство», «задевание моральных качеств», «негатив», «обман», «необщение с человеком», «надутое лицо», «отвращение», «сжатые зубы», «раздражение», «пустота», «агрессия», «самоуверенность», «шок», «гнев», «нервы» и «ярость». Таким образом, в центре ассоциативного поля находятся ассоциаты, называющие это чувство; на периферии расположены ответы, уточняющие эту эмоцию с точки зрения коммуникации, вербального и невербального проявления данного эмотива.

Второй этап проходил в виде направленного ассоциативного эксперимента. Респонденты должны были подобрать прилагательные к слову-реакции «обида». Наиболее частотным оказалось прилагательное «горькая». Далее по убыванию: «большая», «сильная», «долгая», «душевная», «плохая», «глубокая», «легкая», «серьезная», «страшная», «жестокая», «незначительная» и «неприятная». Единичные ответы: «дурацкая», «жгучая», «временная», «катастрофическая», «грустная», «необъятная», «обременяющая», «никчемная», «слепая», «гордая», «справедливая». Как видим, респонденты указали на степень проявления обиды, на «временной» характер этой эмоции; отчасти респонденты персонифицировали это чувство.

Анализируя результаты ассоциативного эксперимента, мы заметили некоторые гендерные отличия в ответах. Девушки, в большинстве своем, старались дать полное определение слову «обида», юноши более лаконичны и вербализируют ассоциацию одним словом. Респонденты женского пола характеризуют слово-стимул в большинстве своем прилагательными «горькая» и «сильная». Отметим, что среди мужских ответов-реакций больше слов, указывающих на быстротечность и незначительность обиды: «легкая», «дурацкая», «временная», «быстрая», «мимолетная».

Изучение эмоций и чувств через призму лингвистики открывает новые возможности представления внутреннего мира человека. Исследование лексических единиц, репрезентирующих тот или иной концепт, дает возможность раскрыть психическое явление более полно.

Литература

1. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев Д. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М.: Языки славянской культуры, 2005.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Мир и образование, 2005. – 1200 с.
3. Орлов Ю. М. Обида. Вина. – М.: Слайдинг, 2003. – 96 с.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996.

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ С ПЕРЕНОСНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

З. П. Васильева, М. В. Веккесер

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета,*

В речевом опыте младшего школьника подавляющее большинство слов находится с единственным прямым номинативным значением, отражающим его основное предметно-логическое содержание [2, с. 22].

Целью нашей работы является рассмотрение методики работы над образностью речи младших школьников на основе использования имён прилагательных с переносным значением и проведение констатирующего среза.

Работать над образностью речи – значит систематически обращать внимание на содержание слова, постоянно учить детей вдумчиво выбирать подходящее слово.

Работа над образностью возможна только в том случае, если у учащихся будет достаточный словарный запас. В этом отношении важна работа над обогащением речи младших школьников.

Начинать знакомство с переносными значениями целесообразно с речевых метафор, которые всегда ярки и образны. Для первичного знакомства с переносными значениями метафор лучше использовать загадки, построенные на метафорическом образе, например, *Скатерть бела всё поле одела*. Дети легко находят отгадку – *снег*. Подводя детей к логическому решению, учитель вместе с детьми формирует вывод о том, что в этой загадке *снег* назван *белой скатертью* по сходству их основного признака.

Справедливо замечает С. И. Гужанов: «Умение воспринимать и употреблять в своей речи слова и выражения в образно-переносном значении развивает у детей чувство языка, помогает им воспринимать поэтические образы и картины, а также способствует развитию абстрактного мышления» [1, с. 12].

При восприятии слова в образно-переносном значении учащемуся необходимо мысленно вычленить признак предмета или явления (элемент

анализа), а затем соотнести его с другим предметом или явлением (элемент синтеза). Но успешное освоение этих методов возможно после уяснения детьми явного сравнения.

Для проведения констатирующего среза в 4-м классе МОУ «Зотинская СОШ» Туруханского района, Красноярского края нами были предложены следующие задания:

1. Объясните, что обозначают сочетания слов *каменное лицо*, *слепой дождь* и др.

2. Найдите сравнение в поэтическом отрывке, в котором используется имя прилагательное в сочетании с именем существительным (*кочерга*, *как чёрная железная нога*).

3. К именам прилагательным подберите имена существительные, которые будут раскрывать значение первой части речи.

Первое задание было направлено на то, чтобы выявить, умеют ли учащиеся интерпретировать имена прилагательные в метафорических сочетаниях. Анализ этого упражнения показал, что дети допускают ошибки: указывают прямое значение, поскольку исходят из предметно-логического (буквального) содержания слова. Метафору *каменное лицо* объясняют через словосочетание *лицо из бетона, железа*. В этом случае дети не различают семантику слов «камень» и «бетон», но соотносят их, так как оба материала обладают прочностью, твёрдостью. Многие учащиеся заменяют выражение *приподнятое настроение* словом *клоун*. Здесь дети устанавливают ассоциативную связь, поскольку клоун вызывает подъём настроения. Под *слепым дождём* понимают состояние окружающей среды «как в тумане» (тоже по ассоциации «ничего не видно»).

Труднее всего учащимся оказалось интерпретировать сочетание *каменное лицо* – 95% учащихся не справились с заданием. С сочетанием *грибной дождь* не справились 90%, *приподнятое настроение* – 33% учащихся.

Второе задание позволило выявить то, что учащиеся достаточно хорошо умеют находить сравнение в отрывке, в котором используется имя прилагательное в сочетании с именем существительным. С этим заданием справились 81% учащихся. Это свидетельствует о том, что дети хорошо определяют эксплицитно выраженное сравнение за счёт союза, метафорические (скрытые сравнения) менее освоены их словарным запасом. Это обуславливает то, что работу над сравнением следует предшествовать работе над метафорой.

Анализ третьего задания показал, что из предложенного списка слов (имя прилагательное – имя существительное) школьники выбирают прямые значения. Это свидетельствует, что у учащихся недостаточно богата речь прилагательными с метафорическим значением. С этим заданием справились 81 % учащихся. Учащиеся правильно соотнесли существительные *варенье* и *яблоко* с соответствующими прилагательными (*малиновое*, *кислое*) – 100 %. Затруднения вызвало соотнесение имён существительных

с соответствующими именами прилагательными: *жуткий холод* – 33 %; *жуткое зрелище* – 48 %.

Значительная часть учащихся не справилась с объяснением словосочетаний *кислое настроение* – 67 % и *лисья речь* – 76 %.

Анализ результатов всех заданий даёт основание констатировать:

1. Следует большее внимание уделять именам прилагательным с переносным значением.

2. Необходимо обогащать словарный запас учащихся прилагательными с многозначным значением, в том числе с переносными значениями по типу метафоры, что будет способствовать формированию образности речи младших школьников.

3. Работа над образностью речи возможна на основе богатства речи.

Литература

1. Гужанов С. И. Ознакомление младших школьников с переносными значениями слов // Начальная школа. – 1989. – №4. – С. 9–14.

2. Соловейчик М. С. Работа над словом как лексической единицей // Начальная школа. – 1994. – № 8. – С. 22–26.

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ

Е. В. Вильчикова

Кемеровский государственный университет

Окружающая среда является репрезентируемым миром, а ментальные состояния – миром репрезентирующим. Наши знания организуются с помощью определенных структур – когнитивных моделей (или идеализированных когнитивных моделей – ИКМ). Категориальные структуры и прототипы – это лишь следствие именно такой организации наших знаний [2, с. 68].

Теория когнитивных моделей, по Ж. Фоконье и Дж. Лакоффу, включает ментальные пространства и когнитивные модели, которые эти пространства структурируют. Под ментальным пространством понимается определенная мыслительная область, область концептуализации, которая может охватывать наше понимание реальных ситуаций, прошлого и будущего, гипотетические ситуации и ситуации возможных миров, абстрактные категории. Ментальные пространства имеют чисто когнитивный статус и не существуют вне мышления.

Модели репрезентации можно разделить на три больших группы:

1) пропозициональные модели, в которых репрезентации описываются связанным набором дискретных символов (пропозиций);

2) модели аналогической репрезентации, постулирующие изоморфизм между представляемым и представляющим миром;

3) коннекционистские модели, в которых репрезентации не локализованы в определенной точке, а рассредоточены в большом количестве субсимволических компонентов модели [1, с. 104].

Пропозициональные модели описывают семантические репрезентации через набор структурированных символов (ассоциативная сеть, список). Модели направлены на отражение психологически наиболее важных аспектов ментальных репрезентаций, как-то: их реляционной природы, организации в функциональные единицы, способности детально представлять структуру и содержание знаний, ассоциированных с концептом, иерархическую структуру, позволяющую представить различные уровни знания, функцию основы инференций (достраиваний), необходимых для восполнения имплицитных моментов дискурса.

К пропозициональным моделям относится модель семантических составляющих, разработанная в начале 60-х гг. прошлого века Дж. Дж. Катцем и Дж. А. Фодором. Модель представляла значение как жестко структурированный набор в нисходящей символической перспективе (от наиболее общих категорий к частным маркерам и от маркеров к дифференциалам). Разновидностью модели семантических составляющих является понятие «активной структурной сети» (ASN), состоящей из серии узлов, связанных друг с другом серией отношений. На основе модели Дж. А. Фодора и Дж. Дж. Катца В. Кинч и Т. ван Дейк создают модели репрезентации, обработки, ситуации и конструкции-интеграции [1, с. 104–110]. «Модель ситуации – это то, что порождает разум индивида, когда он наблюдает ситуацию или участвует в ней. Это также и то, что возникает у него в голове, когда он читает или слышит что-то, отсылающее к этой ситуации» [4, с. 161].

Также очень популярны модели семантических сетей: модель иерархических сетей (Коллинз, Киллайн), модель сравнения характеристик (Смит, Шобен и Рипс), модель распространения активации Коллинза и Лофтаса, семантическая модель Андерсона. Андерсон вводит понятие «когнитивное единство» (КЕ), которое включает узел и связанный с ним набор элементов. КЕ – это единица кодировки и последующего извлечения информации. В качестве основных этапов обработки информации автор называет кодирование, хранение и использование [1, с. 116–124].

П. Джонсон Лэрд определяет ментальную модель как внутреннее представление о внешнем мире, такую форму репрезентации знаний, которая может рассматриваться как естественный способ построения человеческим разумом концепции реальности, создания альтернативных гипотез и их верификации. Ментальная модель является ментальной репрезентацией реальности, на которую ссылается текст. Содержание и структура этой репрезентации соответствуют не содержанию и структуре самого текста, а содержанию и структуре реальности, представленной в тексте. Такая репрезентация может быть построена не только для текстов, описывающих конкретные объекты и явления физического мира, но и для текстов, включающих абстрактное содержание. Ментальные модели обладают динамической структурой, которая начинает формироваться одновременно с началом чтения текста, а затем обогащается и перестраивается. Таким обра-

зом, ментальные модели, построенные на основе одной фразы, служат контекстом для интерпретации последующих фраз.

Образ и создаваемая на его основе ментальная модель представлены как два типа репрезентации: ментальные модели являются структурными аналогами окружающего мира, а образы – перцептивными коррелятами модели, рассматриваемой с некоторой частной точки зрения. Важным свойством ментальных моделей является их конструктивный характер [1, с. 139–145].

В современной когнитивистике одной из самых распространенных моделей репрезентации является схема. Схемой принято называть структурированные определенным образом модели ментального представления информации. В классическом понимании схема – третий уровень структурирования информации вслед за концептами и пропозициями. Схема – это неосознаваемая структура, организующая набор знаний в единое целое [1, с. 145–147].

Прототипом схемы было предложенное Минским понятие фрейма – структуры данных, репрезентирующие стереотипные ситуации. Содержание фрейма составляет информация о способе использования самой схемы, о предполагаемой последовательности действий, типичной для ситуации, и о тех действиях, которые должны быть предприняты в случае возникновения не предусмотренных фреймом вариантов развития ситуации [3, с. 112]. Схемная структура определяет временные, пространственные, логические и прочие отношения между переменными, которым при каждой активации приписывается некоторое значение. Когнитивными функциями схемы являются следующие:

- функция отбора информации;
- функция иерархизации информации;
- функция абстрагирования;
- функция интерпретации;
- функция интеграции.

[1, с. 151–153].

Анализ когнитивных моделей репрезентации позволяет понять способ кодирования реальности в языке.

Литература

1. Сонин А. Г. Когнитивная лингвистика: становление парадигмы: – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 222 с.
2. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things. – 1990.
3. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge. – 1975.
4. Van Dijk, Teun A. From text grammar to critical discourse analysis. – 1987.

ЖАНР «БЛАГОДАРНОСТЬ» В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Т. В. Воробьёва

*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.

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). Отметим, что в дополнение к этим разновидностям Б. Я. Шарифуллин выделяет инвективные РЖ [1, с. 125].

Другие жанрообразующие факторы – образ автора, образ адресата, образ прошлого, образ будущего, тип диктумного содержания и способ языкового воплощения [2, с. 93–98].

Благодарность как 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 – установление доброжелательных, гармоничных отношений; г) фактор коммуникативного будущего; д) полная типовая семантическая структура высказывания со значением благодарности состоит из компонентов: субъекта + предиката + объекта-адресата + каузатора благодарности; е) типичные языковые средства.

С целью выявления особенностей РЖ благодарности в 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 ответов учащихся показал, что 28 % (7 человек) дали адекватное толкование значения, например: «это хорошее отношение тем, кого ты знаешь и уважаешь», «это доброе слово, которое приятно слышать», «это когда дарят грамоты»; 52 % (13 человек) не смогли семантизировать

вать предложенное слово: объяснили его с помощью таких слов речевого этикета, как «спасибо», «здравствуйте», «приветствую», «до свидания», «пожалуйста»; 20 % (5 человек) вообще не предприняли попытки объяснить значение предложенного им слова. Это говорит о недостаточном уровне владения речевой культурой в этикетной сфере, о трудности выразить понятие благодарности на основе собственного опыта общения и взаимоотношения с другими людьми.

Мы установили, что языковые средства выражения благодарности младших школьников представляют собой поле, в ядре которого находится слово-маркер РЖ *спасибо*; периферия семантического поля благодарности представлена лексемами *мерси, сенкью, благодарю* и устойчивыми словосочетаниями *нет слов, не знаю, как тебя благодарить*.

Нами выявлено, что система интенций выражения благодарности в речи младших школьников 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 речевой коммуникации детей пересекаются, накладываются друг на друга, по-разному соотносясь с ведущими интенциями выражения эмоционального состояния субъекта благодарности и соблюдения этикетных норм.

Типология высказываний с семантикой благодарности младших школьников 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 (не встречается благодарность высшим силам).

Дети зачастую смешивают благодарность с комплиментом. Комплимент – это первичный этикетный РЖ, в основе которого лежит похвала адресату, выражение одобрения ему. Ответ на комплимент предполагается, но не является обязательным.

Анализ программы и учебников по риторике для начальной школы образовательной системы «Школа 2100» позволяет утверждать следующее: понятие «речевой жанр» – одно из ключевых школьного курса риторики.

Анализ учебников литературного чтения для начальной школы авторов Р. Н. Бунеева и Е. В. Бунеевой показал, что работа над РЖ предполагается, но она носит фрагментарный характер.

В учебниках русского языка для начальной школы авторов Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, О. В. Прониной не предполагается системная работа над речевыми жанрами. В классе, в которых мы проводили эксперимент, риторика не ведётся, поэтому для коррекции результатов мы ис-

пользовали ряд упражнений, которые можно реализовать на уроках русского языка и литературного чтения.

При обучении РЖ благодарности нами использовались следующие виды упражнений:

1. Знакомство и анализ положительного или негативного образца выражения благодарности.

2. Риторический анализ положительного образца по следующим основным вопросам: а) Кто адресант? б) Кому предназначено)? в) Зачем, с какой целью создается данный РЖ? г) Где и когда происходит общение? д) Какова тема высказывания? е) Какими словами выражена благодарность?

3. Анализ образца с недочетами в содержании, речевом выражении.

4. Сравнительный анализ положительного и негативного образцов.

5. Сравнение двух и более положительных образцов (такие задания дают возможность установить несколько подходов в реализации интенции, что способствует предупреждению подражания, осознанию особенностей жанра благодарности, а также того, что делает его эффективным в общении).

6. Редактирование (в устной или письменной форме) образца благодарности с недочетами (например, следует установить, что не соответствует теме, стилю высказывания; предлагается уточнить, к кому и когда можно выразить благодарность).

7. Создание собственных текстов, реализующихся в определённых речевых ситуациях.

В результате такой работы расширяется набор этикетных формул благодарности («*Не за что!*», «*Не стоит благодарности!*» и др.).

Таким образом, изучение РЖ благодарности предполагает выделение трёх уровней, согласно которым идёт его усвоение. Первый уровень – системный, т.е. уясняются признаки изучаемого жанра, присущие всем без исключения этикетным РЖ. На втором уровне – стратегическом – рассматриваются общие признаки, которые отличают один жанр от другого в процессе замысла речи. Третий уровень условно можно назвать тактическим, в основу которого положены признаки, касающиеся речевой формы благодарности, он позволяет создавать собственные тексты. Данные упражнения, с одной стороны, позволяют учащимся уяснить стандартные, отчасти шаблонные речевые особенности благодарности, а с другой – дают возможность для реализации творческого потенциала детей при выражении данного РЖ.

Литератур

1. Шарифуллин Б. Я. Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблема инвективы // Юрислингвистика – 5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права. – Барнаул, 2004.

2. Шмелёва Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СОЧЕТАНИЙ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ДЕЙСТВИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

М. Д. Гимбатова

Дагестанский государственный педагогический университет

Деятельность – это специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Основой любой деятельности являются процесс, действие, устанавливающее определенные отношения между субъектом и объектом, направленное на достижение намеченной цели и ведущее к определенному результату.

Абстрактный концепт реализуется значительным числом фразеологических сочетаний. Например: **брать пример, возлагать поручение, выносить решение, входить в действие, делать выбор, делать глупости, давать повод**. Однако сема «действие» не занимает в их содержательной структуре доминирующего положения. Результатом этого является неспособность быть обозначением действия вообще. Сема «действие» относится к системным семам и не раскрывает своеобразия объединяемых его единиц. Актуализация абстрактных сем характеристики действия, соответствующих различным признакам отображаемой ситуации, служит основой выделения секторов поля действия (микрополей, парадигм). Например, его глагольная часть состоит из таких фрагментов, как микрополя движения, ментального действия, созидательной деятельности, поведения и т.д.

Самое обширное парадигматическое объединение в составе рассматриваемого поля образуют обозначения деятельности: **брать слово, бросать обвинение, принимать участие, приносить вред, приносить благодарность**.

Фразеологические сочетания, обозначающие деятельность, распределяются следующим образом: 1) общественно-политическая деятельность, правовая деятельность, интеллектуальная деятельность, речевая деятельность, поступки и поведение.

Фразеологические сочетания, обозначающие общественно-политическую деятельность, делятся на две группы: первичные обозначения названных действий (**выходить в отставку, подавать голос, поднимать восстание, принимать присягу**); 2) вторичные обозначения, принятые для некоторых действий в официальном общении (**брать на учет, выносить постановление, выносить решение, держать контроль, приносить благодарность, приносить в дар**). Общественная деятельность направлена на реализацию каких-либо идей, на поддержку кого, чего-либо или против кого, чего-либо.

Фразеологические сочетания, обозначающие правовую деятельность, призваны акцентировать содержание действия, а не способ его осуществления. Правовая деятельность осуществляется от лица совокупного

субъекта – государства, чьи интересы закреплены в законах, исполняемых соответствующими органами, направлена на соблюдение и исполнение этих законов частными лицами или организациями. В обозначении соответствующих ситуаций актуальными оказываются отношения с объектом, причем второй участник ситуации характеризуется как тот, на которого обращено действие (**брать под арест, выносить приговор, налагать взыскание, предавать казни, предавать суду**), либо как тот, к кому обращено действие (**приносить жалобу, приносить протест**).

Фразеологические сочетания, обозначающие правовую деятельность, связаны между собой отчетливо осознаваемыми семантическими ассоциациями, образуя замкнутое смысловое пространство, отражающее концептуальную хронологию, т.е. семантическое развертывание концепта: **взять под арест – предать суду – вынести приговор – предать казни – привести в исполнение**, или **– взять под арест – предать суду – вынести приговор – наложить наказание – принести протест – вступить в силу**.

В число фразеологических сочетаний, обозначающих интеллектуальную деятельность, входят сочетания, соотнесенные с концептом **думать**.

Фразеологические сочетания, обозначающие интеллектуальную деятельность, вписываются в поле ментальности, представляя различные аспекты мыслительной деятельности: направленность на выявление причинно-следственных связей (**делать вывод, делать заключение, приходить к заключению**), степень адекватности действительности (**делать ошибки, строить иллюзии**), временные параметры (**принимать намерение, принимать решение, строить планы**). Структурная организация микрополя ментальности действий основывается преимущественно на лексической серийности: давать совет, объяснение, рекомендации; делает вывод, выбор, заключение, наблюдения, ошибки, расчеты; приходить к выводу, заключению, решению, убеждению; принимать решение, намерение; строить планы, предположение, догадки, иллюзии.

В микрополе сочетаний, обозначающих речевую деятельность, входят фразеологические сочетания со значением «говорить» – держать речь, говорить, обращаясь к слушателям; давать слово – предоставлять возможность говорить, выступать перед слушателями; брать слово – выступать с речью; подавать голос – говорить, выражать что-то устной речью; хранить молчание – ничего не говорить. **Если мы с вами завели разговор о недвижимости, то должен говорить о земле (И-98); Когда ему дали слово, отец прежде всего принес свои извинения пострадавшему (НВ-98); Правильный ответ на этот вопрос викторины дал только один человек (НВ-98); Дума требует, чтобы кто-то из медицинских руководителей сделал специальный доклад о состоянии здоровья президента (АИФ-96); Два месяца с начала конфликта пресса стран НАТО хранит молчание по поводу последствий «гуманитарной операции» (КП-98).**

Фразеологическое сочетание представляет речевые действия как процесс информационного взаимодействия говорящего и «получателя речи». Фразеологические сочетания, обозначающие речевую деятельность, большей частью являются информативными.

В обозначении информационных процессов активно участвуют фразеологические сочетания, образуя две обширные лексические серии с глагольными компонентами **дать/подать и делать/сделать**, фокусирующие в своем коммуникативном содержании два возможных способа передачи информации: предъявление готового сообщения **дать ответ, отчет, сигнал, весть, знак и т.д.**), создание сообщения «здесь, сейчас» (**делать сообщение, заявление, объявление, знак и др.**).

Рассматриваемые сочетания коррелируют, как правило, с глаголами: **подать весть – уведомить; ставить в известность – уведомлять, извещать; дать ответ – ответить; держать речь – говорить, выступать; делать заявление – заявлять; делать сообщение – сообщать и т.д.** Фразеологические сочетания микрополя «**поступки и поведение**» в большинстве своем обозначают «целеполагающие акции межличностного характера», поведение и поступки, мотив и результат которых лежит в нравственной сфере: **Приятно, что мы, действительно, приходим на помощь именно в тяжелую минуту (Н-98); Но никто не захотел брать на себя ответственность за бесприютных детей, которых гонит из дому беда (Век-99); областной военком Александр Максютя обещал помочь. И слово сдержал (НВ-99).**

Поскольку всякая целенаправленная человеческая деятельность предписывается и оценивается морально с позиции единых для всех людей и множества частных ситуаций, моральных критериев – норм, принципов, идеалов, то действия человека, его поведение и поступки представляются либо как нравственные (нравственно-положительные), либо как безнравственные (нравственно-отрицательные), нарушающие «нравственный закон внутри нас».

Фразеологические сочетания, обозначающие нравственно-положительные поступки, имеющие своей целью благо отдельной личности или общества (**делать добро – совершать действия в интересах для блага и пользы кого-либо; делать одолжение – совершать действия, направленные на оказание услуг, любезности кому-нибудь; делать подарок – отдавать что-либо безвозмездно и добровольно другому с целью принести пользу, облегчение кому-либо; оказывать услугу – совершать действие, приносящее помощь, пользу кому-либо, имеющие хороший результат для кого-либо, чего-либо; подавать помощь – помогать, действовать с целью поддержки, содействия кому-либо в его делах**), и могут служить обозначением не только поступков, но и поведения – образа жизни, совокупности поступков кого-либо.

В составе рассматриваемого микрофрагмента поля действия фразеологические сочетания также объединяются в серии: на основе субстантивной серийности (**возводить клевету, обвинения, наделать глупостей,**

ошибок, хлопот, учинить пакость, скандал) или на основе глагольной серийности (**делать, входить в долги, сделать, устроить, учинить скандал, сделать, учинить пакость**).

Взаимодействие компонентов сообщает каждому фразеологическому сочетанию свои оттенки в изображении действия-поступка: **сделать пакость** – обозначает любое агентивное действие, направленное на причинение вреда, неприятностей другому лицу, акцентируя отрицательность этого действия (с точки зрения морали); фразеологические сочетания **сделать скандал, устроить скандал, учинить скандал** представляют ситуации, не характеризованные числом участников и их ролевой нагрузкой, основанной на нарушении общепринятых норм поведения; в номинациях **сделать сцену, устроить сцену** предполагается инсценировать действия одним или несколькими участниками (виновниками) и адресованность его (явная или неявная) тому, кто вовлекается в ситуацию в качестве пассивного или страдающего участника.

Рассмотренные серии сочетаний обозначают не только единичные действия-поступки, но и поведение человека, актуализируя в этом случае классему «вести себя недостойно». В этой же функции употребляются и ФС – **наделать ошибок, наделать глупостей, наделать хлопот**.

Своеобразие рассматриваемого микрофрагмента заключается в том, что большая часть составляющих его фразеологических сочетаний не имеет коррелятивных глаголов, например: **вводить в расход, нанести ущерб, наделать глупостей, наделать ошибок, наделать хлопот, строить козни, устраивать сцену**; для некоторых фразеологических сочетаний такая возможность существует: **возводить клевету – клеветать, возводить обвинения – обвинять, делать долги – должать, входить в долги – должать, учинять пакость – пакостить**. Однако отношений эквивалентности в образовавшихся парах не наблюдается.

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ОБЩЕНИЯ

А. В. Глебок

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

На фоне разнообразных форм перестройки индивидуального сознания и поведения наблюдается значительное повышение уровня агрессии во всех ее проявлениях. Проблема речевой агрессии в психолингвистике изучается сравнительно недавно (Г. А. Копнина, Т. Г. Рабенко, Н. Н. Нестерова, А. П. Сковородников, Б. Я. Шарифуллин, Ю. В. Щербинина. и др.).

Целью нашего исследования является изучение функционирования речевой агрессии в таких сферах, как печатные СМИ, художественные тексты, повседневно-бытовое и профессиональное общение.

Существуют различные дефиниции речевой агрессии, большинство исследователей определяет её как форму речевого поведения, нацеленного на оскорбление или преднамеренное причинение вреда человеку, группе людей, организации или обществу в целом» [1, с. 96].

Вслед за Г. А. Копниной, под речевой агрессией мы понимаем способ намеренного речевого воздействия на прямого или косвенного адресата с целью его дискредитации (подрыв доверия, умаление авторитета, престижа, значения кого-либо), оскорбления (унижения чести и достоинства) [2, с. 29].

Наиболее часто примеры речевой агрессии встречаются в общественных сферах жизни: в политике, шоу-бизнесе и др., поэтому материал исследования составляют статьи таких газет, как «Спид-инфо», «Аргументы и факты», «Не дай Бог!», «Криминальное чтиво», «Комок» и др.

Например: «*На этом «Серебре» пробу ставить негде*» (газ. «Спид-инфо», 2007, №9) – гласит заголовок статьи о группе «Серебро», представляющей нашу страну на Евровидении в 2007 г. Путём использования приёма омонимии автор статьи дискредитирует поведение «девичьего трио».

Или: «*Правда, язык не поворачивается называть эту группу так скромно – девичьей...*» (там же). В данных высказываниях адресант проявляет речевую агрессию по отношению к объекту речи.

Объектом речевой агрессии могут стать как отдельные группы (политические партии, общественные организации, творческие коллективы и под.), так и конкретные личности, в том числе представители партий, организаций, коллективов и др.

Например, в статье «Торжество непрофессионализма» обозревателя Александра Никонова встречается такая фраза: «*И телевидение предоставляет плебейм такие зрелища – вплоть до настоящих гладиаторских боёв*» (газ. «Спид-инфо», 2007, № 9). Слово «плебей» в толковом словаре С.И. Ожегова трактуется двумя значениями: 1. В Древнем Риме: свободный, но юридически неравноправный человек из низших классов; 2. Человек, вышедший из народа, не дворянского происхождения. Автор даёт оценку телезрителям шоу «Цирк со звёздами» и под. Так как слово «плебей» в данном случае имеет оценочное значение и является эмоционально-экспрессивным выражением прямого порицания общества, то есть это прямая речевая агрессия.

В той же статье мы читаем: «*С медведиком Корикова справилась, потому что у того мозги есть. А вот с мотоллером не смогла, поскольку к нему нужно было уже свои мозги приложить*» (там же). Это также пример прямой речевой агрессии, но уже направленной на конкретное публичное лицо, с целью оскорбить самолюбие, достоинство этого человека, отказывая ему в наличии мозгов и умении мыслить.

У футбольных фанатов свои традиции. Их песни и кричалки – это неотъемлемая часть субкультуры мирового футбола, простое и понятное болельщикам творчество. Структура «фанатского» творчества незамысло-

вата: тут есть «Мы» – это команда победителей, за которую болеют все наши, и «Они» – недостойные соперники.

*«Справа мусорная яма – это общество «Динамо»,
Слева мусорный бачок – то московский «Спартак»,
Посреди звезда горит – это общество «Зенит».*
(Фильченко. Интернет-публикация. 04.10. 2004).

Речевая агрессия нередко находит выражение в специальном «ругательном» фольклоре: дразнилках. Как правило, в них речь заходит о каких-либо качествах дразнимого. Например: *«Жадина-говядина, солёный огурец...»* – о жадном человеке. Данная дразнилка достаточно безобидна. Речевая агрессия, выраженная в литературной форме, может носить и не столь миролюбивый характер.

В агрессивном общении, независимо от типа коммуникации, обязательно присутствует выражение негативного отношения либо к адресату, либо к предмету речи.

При бытовом общении на выполнение этой задачи направлена чаще инвективная (бранная, ругательная) лексика (*придурок, debil, урод* и т.д.). С психологической точки зрения цель агрессивного речевого поведения в межличностном общении – это желание оскорбить, унижить речевого партнёра.

В СМИ также часто средством речевой агрессии являются инвективы. В статье «Секс-шоу со смертельным исходом» в газете «Криминальное чтиво» мы наблюдаем пример речевой агрессии: угрозу с применением инвективной лексики: *«Даже не пытайся убежать от нас! Ты поняла? Кивни, глупая тёлка, покажи мне, что ты поняла», «Вы, маленькие с..ки, лучше не дёргайтесь!.. Убьём, поняли?!»* (газ. «Криминальное чтиво», 2005, №20).

Из писем читателей: *«Поганые твари, погань, сволочи, вместе с Ельциным вас, как гнид, надо уничтожать!»* (газета «Не дай Бог!», 1996, №9). В примере совмещены и угроза, и оскорбление.

В профессиональном общении используются другие способы создания речевого барьера. Например, открытое или скрытое указание на профессиональную некомпетентность речевого партнёра, которые могут строиться на противопоставлении: высокая оценка оппонента как профессионала и низкая оценка его высказывания: *«Вы взрослая женщина, а говорите какие-то глупости...»* (из устной речи).

Другой пример: *«Это изречение к делу не относится»* (из устной речи). Здесь используется способ сведения к нулю предшествующей информации, оценка высказывания оппонента с точки зрения его значимости.

Или: *«Ваш доклад – полный бред»* (из устной речи). В высказывании реализуется прямое указание на то, что адресат высказывания не является профессионалом в той или иной области.

Также речевая агрессия выражается через использование императивов и псевдоимперативов для выражения угрозы. *«– Пошёл вон!!! – гаркнул вдруг посиневший и затрясшийся генерал... затопав ногами»* (А.П. Чехов.

«Смерть чиновника»). Это пример использования императива в его прямом значении. Псевдоимператив внешне выглядит, как приказ совершить какое-то действие: «*Поговори мне еще!*» Однако функция императива в этих фразах – не приглашение совершить что-либо, а угроза.

Другой пример: «Глубокой ночью конвоир вел меня по спящему Магадану. – *Шагай скорее.* – Мне некуда спешить. – *Поговори еще! Поговори еще!* – Боец вынул пистолет» (В. Шаламов. «Колымские рассказы»).

Речевая агрессия встречается в разных сферах человеческой деятельности: довольно часто в повседневно-бытовом, в профессиональном общении, в средствах массовой информации. В качестве средств речевой агрессии используются инвективы, императивы и псевдоимперативы. Речевая агрессия препятствует реализации основных задач эффективного речевого взаимодействия: затрудняет полноценный обмен информацией, существенно снижает возможности взаимопонимания коммуникантов.

Литература

1. Быкова О.Н. К вопросу о языковой манипуляции в средствах массовой информации // Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие / Г.А. Копнина. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 176 с.
2. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие / Г.А. Копнина. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 176 с.

ОБРАЗ ПИСАТЕЛЯ В ТВОРЧЕСТВЕ С. КИНГА

К. Годунова, Н. В. Рабкина

Кемеровский государственный университет

Данная исследовательская работа посвящена выявлению законов и способов создания образа писателя в произведениях Стивена Кинга, тем методам, которые использует Стивен Кинг, создавая образы своих героев-писателей, способам достоверной передачи сути литературного процесса, комплексу черт, присущих всем героям-писателям, появляющимся на страницах его романов.

Не секрет, что этот популярнейший американский автор часто трагивает именно тему литературного творчества, делая писателей главными героями своих произведений. Возникает вопрос: зачем опытный литератор старается познакомить читателя с «литературной кухней», зачем ему пытаться донести до обывателя сущность столь сложного процесса?

Во-первых, одним из принципов, которым руководствуется Стивен Кинг в своем творчестве, является принцип предельной честности. В своей работе «Как писать книги. Мемуары о ремесле» Кинг пишет: «Нельзя хотеть быть писателем и не хотеть говорить правду». Этот руководит им в первую очередь при создании образа главного героя. Кинг считает, что писатель имеет право говорить только о тех вещах, которые ему доподлинно известны, иначе он не сможет говорить о них правдиво, и, соответственно, заставить читателя доверять тексту, совершать погружение в созданный писателем мир. Кинг всегда максимально сокращает дистанцию между

миром своих персонажей и миром читателя. Именно поэтому его произведения так популярны во всем мире среди всех слоев населения: казалось бы, Кинг пишет об американцах среднего класса, сталкивающихся с привидениями, НЛО, вампирами и демонами, но его произведения никак не укладываются в узкие рамки «научной фантастики». Его произведения отличаются в большинстве случаев не фантастическими элементами, а чистым психологизмом, и, в большинстве случаев, призмой, через которую читатель наблюдает за фантастическими событиями, происходящими в вымышленных Кингом мирах, становится именно сознание героя-писателя.

Во-вторых, богатый *читательский* опыт позволил С. Кингу выявить важность архетипа Творца. Этот архетип является одним из самых глубоко укоренившихся в подсознании людей. Архетип Творца поощряет все воображаемые устремления – от высокого искусства до мельчайших инноваций в жизненном укладе или работе. Творец осуществляет контроль, создавая стихотворение, музыкальное произведение, картину или скульптуру. Акт структурирования опыта в художественную форму дает творцу чувство контроля над Хаосом. В вечной системе, состоящей из Космоса и Хаоса, творец является каналом передачи информации, посредником между миром контролируемым и миром неконтролируемым. В «Мемуарах о ремесле» Кинг также пишет об ограниченной власти писателя над своим произведением, о непредсказуемости развития сюжета не только в уже готовом произведении, но и в еще не до конца написанном.

В-третьих, наличие героя-писателя добавляет еще одно дополнительное измерение во Вселенную, описанную в произведении. Мы имеем дело не только с миром, в котором живут герои, не только с миром, который населяют невиданные существа, в мир этих героев попавшие, но и третий, не менее интересный мир, – мир произведений, написанных героем-писателем. В таких романах, как «Мизери» и «Тёмная башня», миры героя-писателя и его произведений пересекаются и образуют новые сюжетные коллизии. Таким образом, роман обретает большую глубину и становится еще более сложной загадкой для читателя. Своеобразным «апофеозом» развития мотива писательского творчества можно считать эпизод свидания *alter ego* автора и его персонажей в одной из последних частей цикла «Темной башни», где персонажи, проникнув в мир своего создателя, заставляют его изменить сюжет.

Литература

1. Кинг С. Как писать книги. Мемуары о ремесле. – М.: АСТ, 2001. – 316 с.
2. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика: учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 1996 (1999). – 334 с.
3. Юнг К. Г. Человек и его символы. – М.: Серебряные нити, 2006. – 352 с.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Ю. Ю. Зиновьева

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

На современном этапе развития антропоцентрического подхода российская лингвистика столкнулась с необходимостью выработки нового термина для адекватного обозначения содержательной стороны языкового знака, который снял бы функциональную ограниченность традиционных значения и смысла и в котором бы органически слились логико-психологические и языковедческие категории.

В нашей работе концепт понимается в трактовке З. Д. Поповой и И. А. Стернина: «как глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания. Концепты – это идеальные сущности, которые формируются в сознании человека:

1) из непосредственного чувственного опыта – восприятие действительности органами чувств; 2) из непосредственных операций человека с предметами, из его предметной деятельности; 3) из мыслительных операций человека с другими, уже существующими в его сознании концептами, – такие операции могут привести к возникновению новых концептов; 4) из языкового общения (концепт может быть сообщен, разъяснен человеку в языковой форме, например, в процессе обучения, в образовательном процессе); 5) из самостоятельного познания значений языковых единиц, усваиваемых человеком (ребенок спрашивает, что такое демократия, взрослый человек смотрит значение неизвестного для него слова в словаре и через него знакомится с соответствующим концептом).

Язык, таким образом, является лишь одним из способов формирования концептов в сознании человека. Для эффективного формирования концепта, для полноты его формирования одного языка мало – необходимо привлечение чувственного опыта (лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать), необходима наглядность (что отчетливо проявляется в процессе обучения), необходима предметная деятельность с тем или иным предметом или явлением. Только в таком сочетании разных видов восприятия в сознании человека формируется полноценный концепт» [1, с. 4].

Объектом нашего рассмотрения является многогаммный, широко варьированный концепт «дружба», описываемый языковыми средствами русского языка.

Предмет анализа – особенности языковой концептуализации дружбы как чувства и понятия через призму словесных ассоциаций младших школьников.

Целью исследования выступает выявление стереотипов младших школьников, связанных с дружбой посредством анализа результатов ассоциативного эксперимента, проведенного на базе МБОУ «СОШ № 1» г. Лесосибирска Красноярского края среди учащихся 3-го класса. Выбор

детей данной возрастной категории обусловлен тем, что именно в младшем школьном возрасте (9–10 лет) происходит усвоение индивидом норм и ценностей того общества, к которому он принадлежит.

При анализе ассоциатов к слову «дружба» мы установили следующие семантико-грамматические группы:

1. Наименования людей, соотносимые с понятие «дружба»: *друг, дружок, друзья, подруга, товарищ.*

2. Абстрактные имена существительные типа *помощь, игра, перемирие* и т.п.

3. Индивидуальные имена собственные лиц женского и мужского полов типа *Аня, Кирилл* и др.

4. Наименования родственников: *папа, мама, отец, баба, дедушка, тётя, дядя.*

5. Имена существительные, называющие чувства: *радость, любовь, клёво.*

6. Имена существительные, передающие взаимоотношения людей: *прощение, понимание, помощь, обман.*

7. Антонимы к слову «дружба»: *вражда, ссора.*

8. Имена прилагательные, определяющие имя существительное дружба: *братская, семейная.*

9. Имена прилагательные, указывающие степень проявления дружбы: *крепкая, дружный, неразлучные.*

10. Глаголы со значением, передающим отношения между людьми: *играть, купаться, подружиться, общаться.*

11. Ряд слов называет предметы, которые объединяют друзей и которыми можно поделиться: *картошка, тетрадь, пирожки, кола.*

12. Слова, указывающие, куда можно пойти с другом: *кино, столовая.*

В ответах детей используются описательные обороты: *игры с подругами, гулять с друзьями, при ошибке прощение.*

Ряд слов трудно отнести в какую-либо группу, например: *носки, роаль, мушка, точка.*

Встречаются слова, выражающие положительные эмоции: *смех, солнце, каникулы.*

Данные проведённого эксперимента показали, что на слово-стимул «дружба» младшими школьниками были даны следующие самые частотные реакции (в скобках указано количество одних и тех же стимулов): друг (15), друзья (14), дружить (9), подруга (6), ссора (5), крепкая (4), кружка (3), помощь (2). Остальные слова представлены единичными случаями.

Таким образом, анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента показал следующие тенденции в подборе ответов на слово-стимул «дружба»:

1. Понятие дружбы современные младшие школьники связывают с позитивными отношениями между людьми, готовыми прийти на помощь.

2. Ассоциативное ядро (то есть стандартные, часто встречающиеся реакции) составляет названия людей, между которыми устанавливаются дружеские отношения.

3. Стимул «дружба» в редких случаях вызывает в сознании школьников отрицательные эмоции.

4. Формирование концептов в сознании младших школьников в основном происходит на основе чувственного опыта.

Выявленные тенденции отражают взаимосвязь жизненного и языкового опыта испытуемых.

Литература

1. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. – Воронеж, 1999.

АССОЦИАТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

М. С. Каримова

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Реклама проникла во все отрасли человеческой деятельности. Именно она откликается на запросы и настроение общества. Для эффективности воздействия на потенциального покупателя реклама использует опыт различных областей знания: психологии, культурологии, журналистики, политологии, экономики, в том числе и лингвистики.

При рассмотрении рекламы с точки зрения лингвистики возникает естественный интерес к языковым особенностям рекламного текста, который становится объектом изучения в работах О. В. Кирпичевой, И. В. Крюковой, Е. Л. Березович и др.

Одним из языковых лингвистических средств рекламы является имя собственное, которое в современном мире расширяет свое пространство.

В настоящей статье будут рассмотрены прагматонимы (словесные товарные знаки), которые занимают центральное место в ономастике рекламного текста, что подтверждается их частотностью и повсеместностью использования. Они оказывают рекламное воздействие на адресата, реализуя свой денотативный (как маркеры свойств товара), семантический (как слово с внутренней формой), фонетический (как звуковой комплекс) и стилистический (как образное средство) потенциал [1, с. 4].

Для выявления роли прагматонимов в рекламе было организовано направленное анкетирование. На первом этапе было выявлены источники получения рекламной и другой информации, отношение к рекламе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что более доступным и удобным способом получения информации является телевидение (92 %).

Негативное отношение реклама вызывает у 44 % опрошенных из-за частого повторения рекламных роликов и рекламирования спиртных напитков, 44 % респондентов относятся к рекламе нейтрально, и лишь 12 %

считают, что реклама необходима. Вместе с тем стоит отметить, что с той информацией, которую доносит реклама, большинство участников опроса не согласны, но все же под ее воздействием 36 % респондентов приобретают косметические средства, бытовую технику, хозяйственные товары и одежду.

Поскольку телевидение является основным средством получения информации, то для проведения анкетирования были выбраны рекламные тексты, транслируемые с августа по сентябрь 2010 г. по каналам ОРТ и «Россия». Данные тексты использовались на втором этапе с целью выявления функций и ассоциативного ряда имени собственного в рекламном тексте.

Результаты опроса показали, что наиболее запоминаемым рекламируемым именем является шоколад «Сникерс». Популярность данного энергетического батончика особенно высока в студенческой среде – 86 %, реже упоминаются «Баунти», «Dave».

На втором месте по ревалентности оказался корм для кошек «Вискас», его отметили 90 % участников. Этот искусственно созданный прагматоним на основе зазывательных звуков «кс» ассоциируется в сознании респондентов с кошками.

Детское питание реже отмечено респондентами, что связано с большим процентом участия в анкетировании студентов. Однако среди детского питания выделилась продукция под названием «Агуша», чему способствует, на наш взгляд, производящая основа «агу», которая ассоциируется с первой речью малыша. Запоминаемость этого прагматонима может быть связана и с сюжетным видеороликом с участием детей, непосредственность которых никого не оставляет равнодушным.

Среди рекламируемых названий моющих средств часто упоминались такие имена собственные, как «Мистер Мускул» и «Мистер Пропер» (32 %). Данные прагматонимы у участников анкетирования вызывают ассоциации, связанные с солидностью, надежностью, опрой. В первом случае они мотивированы опорными словами мистер и мускул. Во втором прагматониме «Мистер Пропер» для участников анкетирования оказалось неизвестно слово пропер, которое в английском языке представляет собой имя собственное, образованное от английского prop – «опора», «поддержка» [2, с. 395]. Благодаря сочетанию со словом мистер, а также визуальному образу рекламного ролика, оно вызывает аналогичные ассоциации.

Ассоциации на прагматонимы «Ваниш», «Туалетный утенок», «Доя» и «Силит Бенг» чаще носят негативный характер, что, возможно, обусловлено не только именем собственным, но и самим продуктом.

Среди рекламных названий средств по уходу за волосами выделился прагматоним «Шамту». Оно созвучно определяемому слову шампунь, что и способствовало его запоминаемости.

26 % участников в своих анкетах выделили прагматоним «Мейбеллин», который в переводе с английского означает «моя линия». Однако у большинства респондентов это имя собственное ассоциируется с русскими

словами: «мои белила», «белизна», «белый». А белое, светлое лицо традиционно считалось эталоном красоты, что и подтверждается самим слоганом «Все в восторге от тебя, а ты от *«Мейбеллин!»*».

При обработке данных о йогуртной продукции выяснилось, что прагматоним *«Данон»* оказался более запоминаемым (32 %), чем *«Активия»* (16 %), несмотря на богатый ассоциативный фон и более понятную словообразовательную структуру последнего. Можно предположить, что звуки «м...м...м...», обычно произносимые при виде вкусной пищи, и сказанные в конце рекламы данного товара определили его узнаваемость.

Достаточно популярным в анкетах студентов является прагматоним *«Фанта»* (28 %). В составе рекламного текста *«Фанта – вливайся!»* он ассоциируется с детской игрой в фанты. Слово фант, заимствованный из польского, обозначает «шуточное задание, назначенное по жребию участнику игры, владельцу отданного на жеребьевку значка, предмета, также называемого фантом» [3, с. 720]. В связи с этим становится понятным рекламный текст: «вливайся» в группу лиц – любителей данной газированной воды.

Прагматоним *«Жокей»* оказался самым запоминаемым среди рекламной продукции кофе (28 %). На наш взгляд, этому способствует рифмованная форма рекламного текста, в котором встречается имя собственное, которое в переводе с английского языка означает: 1) «профессиональный наездник» 2) «артист, использующий на неоседланной лошади конно-акробатические трюки» [3, с. 183]. У респондентов кофе *«Жокей»* вызвал ассоциации, связанные с 1-м значением. На наш взгляд, это определено видеорядом, ассоциативно раскрывающим значение английского слова жокей, отражающим грациозность, энергичность, скорость. Следовательно, этот кофе воспринимается участниками анкетирования как напиток высшего качества, профессионально изготовленный.

Направленный ассоциативный эксперимент показал, что имя собственное играет значимую роль в рекламном тексте. Для запоминания товара в рекламном тексте важны не только форма, содержание, зрительный образ, но и звуковая оболочка прагматонима, вызывающая, прежде всего, положительные ассоциации, этимологическое значение, словообразовательная модель, способствующие обеспечению его дальнейшей реализации.

Литература

1. Кирпичева О. В. Ономастикон рекламного текста. – Волгоград, 2007.
2. Англо-русский и русско-английский словарь / Под ред. О. С. Ахмановой, Е. А. М. Уилсон. – М.: Рус. яз., 1989.
3. Словарь иностранных слов. – 8-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1981. – 624 с.

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

С. Ю. Козырева, И. А. Славкина

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета

Восходящее к гипотезе Сепира – Уорфа положение о том, что в языке находит отражение «наивная» модель мира, в настоящее время перешло в разряд общепризнанных. Стереотипы сознания, закодированные в структуре языка и проявляющиеся при его обыденном употреблении, самими носителями языка могут не осознаваться и даже вступать в противоречие с их осознанными установками, формируемыми под воздействием воспитания и образования.

Целью нашего исследования явилось выявление стереотипов, сложившихся у носителей русского языка в отношении представителей Китая. Для достижения поставленной цели нами был разработан и проведен лингвистический эксперимент. Эксперимент состоял из нескольких этапов и проводился в виде анкетирования в среде студентов. На первом этапе респондентам необходимо было подобрать 4–5 прилагательных к субстантивам: *китаец, русский, американец*. Мы неслучайно включили в данную часть экспериментальной работы эти этнонимы, ведь принято считать, что китайская ментальность в некоторой степени представляет собой зеркальное отражение менталитета западного, а в отношении ментальности русского человека зачастую говорят о причудливом сочетании в ней черт Востока и Запада. Ответы респондентов, полученные на данном этапе работы, можно условно разделить на три группы: положительные, отрицательные и нейтральные. Так, из 154 прилагательных, характеризующих этноним *русский*, 24 причислены нами к группе отрицательных и 130 – к группе положительных. Из 148 имен прилагательных, употребленных по отношению к субстантиву *китаец*, 120 имели положительную окраску, 9 – нейтральную и 19 – отрицательную. Количество же положительных адъективов в анкетах респондентов у лексемы *американец* значительно ниже: из 132 имен прилагательных лишь 44 могут быть охарактеризованы как положительные.

Анализируя ответы опрашиваемых, можно отметить, что, давая характеристику предложенным лексическим единицам: *русский, китаец, американец*, респонденты использовали имена прилагательные, относящиеся к следующим тематическим группам: «внешние признаки», «черты характера», «умственные способности», «особенности поведения». Причём одна из указанных тематических групп в количественном отношении оказывалась ведущей применительно к определённому этнониму. Так, при характеристике субстантива *русский*, наибольшее количество респондентов выбирали ответы, относящиеся к тематическим группам «черты характера» и «особенности поведения»: *добрый, душевный, сильный духом, гостеприимный, смелый*. Причём в первой тематической группе преобладали прилагательные с положительными характеристиками, а при характеристике особенностей поведения *русских* респонденты чаще использовали

адъективы с пейоративной окраской. При характеристике этнонима *китаец* наибольшими по количеству ответов оказались тематические группы «особенности поведения» и «внешние признаки», причём в последней преобладали отрицательные реакции: *жёлтый, косоглазый, некрасивый, неопрятный*. При характеристике субстантива *американец* в анкетах преобладали резко пейоративные реакции: *жирный, тупой, лживый, глупый, обжорливый, толстый, бездуховный, разболтанный* и т. п., которые в равной степени представляют каждую из выделенных нами тематических групп. Таким образом, можно заключить, что гетеростереотипы носителей русского языка гораздо более критичны, чем автостереотипы.

На втором этапе экспериментальной работы мы предложили респондентам записать реакции, возникающие у них на следующие слова и словосочетания: *китаец; китайская внешность, китайская медицина, китайская одежда, китайский гороскоп, китайская архитектура, китайский язык, китайская душа*. Проведенный анализ ответов респондентов позволяет говорить о том, что ассоциации констатирующего характера, которые мы причислили к «нейтральным», чаще всего вызываются словосочетаниями *китайский язык, китаец, китайская внешность*. Количество положительных реакций в значительной мере превышает количество отрицательных характеристик в ответных реакциях на словосочетания *китайская архитектура, китайская медицина*. Значительная доля отрицательных характеристик выпадает на словосочетание *китайская одежда*. Это, вероятно, объясняется тем, что на наших рынках зачастую продается низкокачественная одежда китайского производства. Заметим, что среди ассоциаций на указанное словосочетание были и такие: *шёлковая, красная, с восточным узором, яркая, роскошная*. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают реакции на сочетание *китайская душа*. Среди ответов преобладают следующие: *глубокая, непознанная, таинственная, загадочная*. Наличие же отрицательных реакций на данное словосочетание, на наш взгляд, объясняется невозможностью полного познания загадочной души, нежели отношением к самой душе.

Таким образом, полученные ответы позволяют нам говорить о том, что само по себе прилагательное *китайский* не вызывает у респондентов оценочных реакций. Реакции предопределяются субстантивом, входящим в словосочетание со словом *китайский*.

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЗАЦИИ КВАЗИТОПОНИМОВ

О. А. Михеева, И. А. Славкина

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Ещё в Древней Греции возник знаменитый лингвистический спор о том, как даются имена вещам. Одни мыслители древности считали, что имена даются «по соглашению», полностью произвольно, по принципу «как хотим, так и назовём». Другие полагали, что имя каким-то образом

выражает сущность предмета, т.е. предопределено для этого предмета заранее по принципу «каждому – по свойствам».

Целью нашего исследования явилось выявление характеристик, выступающих в качестве ключевых, в процессе семантизации топонимов. Для достижения поставленной цели нами был проведен лингвистический эксперимент. В качестве респондентов выступили студенты и преподаватели ЛПИ – филиала СФУ, учащиеся школ г. Лесосибирска (всего 74 человека).

В ходе эксперимента респондентам предлагалось соотнести квазислова (вымышленные, несуществующие названия) с теми или иными родовыми наименованиями географических объектов.

В качестве квазислов были предложены следующие: Волокосо, Бушуму, Кирими, Хада, Ферп, Веипея, Волоомо, Викимопад. В роли географических объектов были выбраны: страна, река, город, озеро, водопад, острова. Ответы респондентов показали следующее.

Волокосо в равной степени соотнесли с городом и озером по 40 % испытуемых. Возможное объяснение этому кроется в формальном соотношении с моделью существительных среднего рода (**Волокосо** – озеро), кроме того, повторение буквы О в квазислове создает образ большого и замкнутого объекта, чему соответствуют традиционные представления о городе. Придерживаясь цветовой характеристики М. Люшера, данное слово можно соотнести с сине-зелёным цветом, который обозначает «жесткость, тяжесть и внезапную изоляцию», что также может быть ассоциировано и с городом, и с озером.

Квазислова **Бушуму**, **Хада** и **Кирими** респонденты преимущественно квалифицировали как названия рек.

По нашему мнению, столь высокие процентные показатели связи слов Бушуму и река (72 % от общего числа испытуемых) определяются на основе звуковых ассоциаций между квазитопонимом и прилагательными «бурная», «шумная», при помощи которых мы часто даём характеристику рекам: **Бушуму** – бурная, шумная. Заметим, что в качестве названия реки было выбрано и слово **Кирими**, однако примечателен и тот факт, что некоторые респонденты вводили дополнительные характеристики предложенным в задании родовым субстантивам, как-то: большая река, маленькая река, речушка, речка и т. п. Так, в анкетах 6 человек субстантив **Кирими** был соотнесён именно с маленькой речкой, тогда как **Бушуму** в анкетах этих респондентов квалифицировалась как глубокая, полноводная, могучая река.

Причисление к названию реки квазислова **Хада**, по нашему мнению, происходит на основе соотношения формальных родовых показателей (**Хада** – река). 24 % анкетированных отнесли это слово к названию страны, что также предопределяется квалификацией конечного -а, как формального показателя существительного женского рода (**Хада** – страна). Заметим, что 23 % респондентов соотнесли слово **Кирими** с названием островов. Представляется, что это вполне закономерно, ведь из предло-

женных субстантивов, обозначающих родовые понятия, только существительное «острова» стоит в форме множественного числа.

Более половины опрошенных считают, что слово **Ферп** вполне могло бы быть названием города. Респонденты, вероятно, обратили внимание на твёрдый характер основы существительного и нулевое окончание – те признаки, которыми в русском языке характеризуется большинство существительных мужского рода. Сочетание -РП- создает впечатление могущественности, величественности и некоторой опасности. Принимая во внимание трактовку звуко-буквенного строя слова **Ферп**, по цветовой характеристике М. Люшера данное слово можно соотнести с серо-зелёным цветом, что отражает традиционное представление о городе как о «каменных джунглях».

Квазислово **Веипея** в большинстве анкет представлялось как название страны. На наш взгляд, определяющую роль в этом сыграло наличие в структуре слова конечных букв –ИЯ, что вполне соотносится с названием таких стран, как Россия, Англия, Австрия и т.п.

По мнению 92% принявших участие в анкетировании, **Волоомо** – это озеро. В графическом оформлении указанного квазислова преобладают округлые очертания, кроме того, и звуковая характеристика слова предопределяет некий большой, замкнутый объект, с которым вполне может быть соотнесено и озеро.

Единодушно слово **Викимопад** было причислено респондентами к названию водопада. Вероятно, это объясняется наличием в морфемной структуре обоих слов одинакового компонента -ПАД.

Таким образом, можно заключить, что семантизация квазислов в русском языке происходит на основе причисления их к определённым грамматическим моделям и на основе ассоциативных связей их звукового состава с фонетической характеристикой слов русского языка.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА MAKE UP

Э. В. Монакова

Белгородский государственный университет

Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека. Структура концепта трехслойна: 1) «основной, актуальный» признак; 2) дополнительный или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже не актуальными, «историческими»; 3) внутренняя форма, обычно вовсе не осознаваемая, запечатленная во внешней, словесной форме. Таким образом, «в современных исследованиях культурные концепты определяются обычно как многомерные смысловые образования в коллективном сознании, опредмеченные в языковой форме» [6, с. 164]. С позиции данного определения представляется весьма интересным проанализировать концепт макияжа в социальной жизни человека и рассмотреть его различные определения.

По определению Этимологического он-лайн словаря Дугласа Харпера, глагол *make up* имел следующее значение: *manner in which something is put together*. Для обозначения действия «наносить косметику» глагол стал использоваться лишь с 1808 г., а в косметологии этот термин начинают употреблять с 1886 г., когда глагол *to make up* стал широко использоваться в качестве существительного [7].

То есть, исходя из этимологии слова, мы можем охарактеризовать макияж в англоязычной культуре как создание единого образа. Далее рассмотрим различные толкования понятия макияж для выделения его аспектов.

По данным Современного словаря иностранных слов под редакцией Н.Г. Комлева макияж – (фр. *maquillage* – гримирование) – подкрашивание лица, гримирование различными косметическими средствами; грим [4, с. 325].

Jack made up and nobody could recognise him – Джэк загримировался и его стало невозможно узнать. Здесь мы видим профессионализм «*make up*», выражающий значение «наносить театральный грим». Аспект – «маскировка».

Новый толково-словообразовательный словарь русского языка автора Т. Ф. Ефремовой даёт следующее толкование:

«Макияж» – подчеркивание красоты и своеобразия, а также маскировка отдельных недостатков лица с помощью косметических средств [2, с. 367].

Gina doesn't make up at all and has wonderfully clear skin – Джина совсем не красится и у неё удивительно чистая кожа. В данном примере мы видим использование глагола в значении «наносить косметику», семантически же мы получаем аспект «выделение естественной красоты».

Толковый словарь под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой определяет «макияж» как: 1. Искусство оформления лица с помощью косметических средств – красок, кремов, теней, а также само такое оформление. 2. Косметические средства (краски, кремы, тени) для придания лицу красоты, свежести [5, с. 289].

Толковый словарь иностранных слов в русском языке даёт следующее толкование. Макияж (фр. *maquillage* – «приукрасить себя») – нанесение на кожу лица различных видов декоративной косметики с целью украшения, а также камуфлирования существующих изъянов. Стал широко применяться во второй половине XX в. Тогда появились специальные разделы в журналах мод, а также в популярных журналах [1, с. 372].

My make up and the way I dress reflects the meetings I'm going to. Аспект – «единый образ».

Make up в английском языке может использоваться как в качестве существительного, так и глагола. Рассмотрим следующие варианты перевода, имеющие отношение к концепту «макияж».

Make-up – 1) грим, косметика, аксессуары, макияж; 2) красить, гримировать, подмазывать.

She brushed her teeth furiously, combed her hair frantically, and took her make up off, scrubbing her face until it was bright pink. Использование «make up» в качестве существительного.

Безусловно, рассматриваемый концепт репрезентирован также и в других единицах современного английского языка помимо глагола make up и образованного от него существительного. Рассмотрим следующий пример:

The soldier who died during the battle with a mask of «mocha» paid homage special honors – his head cut off and carefully kept as a memento of the past. – Погибшему во время битвы воину с маской «мокко» воздавались особые почести – его голова отрезалась и бережно хранилась как память о прошлом.

«Мокко» – это вид перманентного макияжа, широко распространённый в Новой Зеландии среди племён маори, призванный подчеркнуть доблесть воина и его социальный статус. Тела воинов, погибших в сражении и не имевших на лице маски «мокко», бросали на растерзание диким зверям [3, с. 451]. Таким образом, мы можем выделить следующий аспект: «макияж, как показатель статуса человека, определяющий судьбу человеческого тела после смерти».

Исходя из вышеперечисленных определений и исторических данных, мы можем выделить несколько аспектов макияжа – создание единого образа, выделение естественной красоты, украшение, оформление, маскировка, протест, принадлежность к определённой касте, социальный статус, определяющий судьбу человеческого тела после смерти.

Проанализировав аспекты, мы можем увидеть, что один и тот же концепт макияжа может быть выражен по-разному в различных культурах, что свидетельствует о том, что концепт – «внутренняя форма, обычно во все не осознаваемая, запечатленная во внешней, словесной форме». Здесь выражается философская составляющая макияжа как социального явления, ведь это еще один способ человека, неважно мужчины или женщины, спрятать свою уязвимость, слабость, поскольку вместе с яркой краской в человека проникает уверенность в себе, своей значимости и силе. При этом уверенность эта закрадывается также в людей, окружающих данного человека, что особо важно. Таким образом, данная личностно-психологическая подоплека использования макияжа в современной жизни даже более глубинна, чем та, что преподносят нам современные фэшн-гуру, которые говорят о роли макияжа как об информационном ресурсе, с помощью которого человек общается настроениями, чувствами и эмоциями.

Литература

1. Васюкова И. А. Словарь иностранных слов. – М., 1999.
2. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского язык. – М., 2007.
3. Карин Феликс. Fit and Schon. – М., 1999.
4. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. – М., 1999.

5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М., 1988.
6. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.
7. Этимологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.etymonline.com/index.php?l=m&p=3>.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «КРАСОТА» НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ С. МОЭМА «ЛУНА И ГРОШ»

Е. А. Монастырская, А. Ю. Серёдкина

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

Настоящее исследование посвящено анализу лексических средств выражения понятия красоты в английском языке на примере произведения С. Моэма «Луна и грош».

В процессе исследования были проанализированы определения полей различных типов и сформулировано собственное определение лексико-семантического поля. Лексико-семантическое поле – это множество разнородных с точки зрения парадигматики и синтагматики языковых единиц, выражающих семантический инвариантный признак (архисему) номинативными, производными либо переносными значениями.

С помощью методов поля, компонентного анализа, дефиниций, лингвистического сравнения и контекстного анализа нами были проанализированы лексические средства выражения понятия красоты в английском языке на примере произведения С. Моэма «Луна и грош». В результате проведенного исследования было сформировано лексико-семантическое поле (здесь и далее – ЛСП) «красота» и определен семантический объем исследуемого понятия.

Лексические средства, выражающие понятие красоты в произведении С. Моэма «Луна и грош», формируют ЛСП с архисемой 'beauty'. Элементы поля разнородны с точки зрения парадигматики и синтагматики. Исследуемое поле состоит из ядра, ближней и дальней периферии. Ядерные элементы выражают архисему 'beauty' номинативными значениями. На периферии расположены элементы, реализующие семантический инвариант производными либо переносными значениями.

Ядро ЛСП «красота» делится на секторы с семантическими дифференциальными признаками 'beautiful but not useful' и 'beautiful and useful'.

Сектор 'beautiful but not useful' формируют элементы, реализующие архисему 'beauty' в контекстах, связанных с духовной сферой человека. К специфическим компонентам значения «красота», свойственным мировоззрению автора, относим 'beautiful but not useful', 'feeling of awe', 'feeling of fear'.

Сектор 'beautiful and useful' состоит из элементов, связанных с описанием красивых людей, их поведения и быта. Из специфических призна-

ков исследуемого понятия, реализованных в контексте произведения, выделяем 'beautiful and useful', 'appearance'.

Ближняя и дальняя периферия состоят из секторов 'experience of making beauty', 'influence of beauty', 'feelings caused by beauty'. Распределение элементов периферии в направлении от ядра к границам поля обусловлено положением архисемы 'beauty' в семантической структуре их значений. Среди универсальных признаков понятия красоты в значениях периферийных элементов нами выявлены такие, как 'to create beauty of spiritual worth', 'to make beauty of material worth', 'one who has experience of making beauty', 'means of making beauty by one's experience'. К специфическим признакам понятия «красота», реализованным в контексте произведения С. Моэма «Луна и грош», относим следующие: 'to make beauty as a standard', 'external influence of beauty', 'internal influence of beauty', 'feelings of fear and respect caused by seeing beauty'.

Таким образом, элементы исследуемого поля «красота» выражают как универсальные, так и свойственные лишь автору характеристики понятия красоты. Элементы поля обуславливают пересечение с полями эмоций в силу общности некоторых семантических компонентов их значений.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1974. – 366 с.
2. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 184 с.
3. Васильев Л. М. Современная лингвистическая семантика: учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1990. – 176 с.
4. Шафиков Л. М. Семантические универсалии в лексике. – Уфа, 1996. – 196 с.
5. Maugham W. S. The Moon and Sixpence. Short Stories: Книга для чтения на английском языке. – М.: Менеджер, 2000. – 314 с.
6. Словарь современного английского языка: В 2 т. – М., 1992. – 1229 с.
7. Учебный словарь современного английского языка / С. Хорнби при участии Кристины Руз. – М.: Просвещение, 1983. – 769 с.
8. The Cambridge Thesaurus of American English: William D. Lutz. – Cambridge University Press, 1994. – 525 с.

ЭЛЕМЕНТЫ УСТНОЙ РЕЧИ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ

Л. Ю. Панфилова

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Интернет как средство общения весьма востребован по ряду следующих причин: 1) недостаточность общения в реальном режиме; 2) возможность реализовать качества личности, проигрывание ролей, эмоциональные переживания, по определённым причинам не реализованных в реальной жизни; 3) экономия времени.

Традиционно разговорная речь характеризуется как разновидность устной литературной речи [3]. Однако в последнее десятилетие обнаружи-

вается тот факт, что в контексте интернет-дискурса в некоторых случаях можно наблюдать феномен речи, имеющей характеристики разговорной речи (спонтанность, линейный характер, ведущий как к экономии, так и к избыточности речевых средств, непосредственный характер речевого акта и др.), но письменной по форме. В исследованиях, посвященных Интернету как лингвистическому феномену, всё большее распространение получает термин «*письменная разговорная речь*» (см. [1]).

Под письменной разговорной речью понимают своеобразную смесь письменного литературного и устного разговорного языка. Хотя, по мнению ряда исследователей, данное явление следует рассматривать более глобально – не как смесь, а как «новый функциональный подстиль» (см., например, статью Г. А. Трофимовой, опубликованную в материалах портала «Русский язык» [2]).

Предметом нашего исследования явились тексты, являющиеся продуктом общения в молодёжных чатах, где в качестве главного принципа выступает взаимодействие субъектов, помещённое в определённые социокультурные условия и ситуации. В этом смысле дискурс понимается нами как высказывание в контексте синхронного речевого общения в графической репрезентации. Мы выделяем следующие особенности общения молодёжи через интернет-чаты, влияющие на качество и характер текстов:

- 1) анонимность, которая обуславливает снижение психологического и социального риска в процессе общения;
- 2) отсутствие невербальной информации как своеобразие протекания процесса межличностного восприятия информации;
- 3) добровольность и желательность в установлении контактов, которые могут прерваться в любой момент одной из сторон;
- 4) невозможность передать эмоциональное наполнение текста приводит к использованию, созданию специальных значков для обозначения эмоций;
- 5) неадекватность в саморепрезентации;
- 6) динамичность, которая приводит к экономии языковых средств и усилий коммуникантов (Это обуславливает употребление усечённых слов типа *спа*, (*спасибо*), *лю* (*люблю*) и т.п.).

Мы установили, что общающиеся в чате отсутствие паралингвистических средств частотно компенсируют путем введения в компьютерный дискурс типизированных эмоциональных реакций – «смайликов». Однако иногда, чтобы выразить свои эмоции, смайлов не хватает, поэтому указывают: «*Плакаю. Сильно плакаю*», причём здесь мы обнаруживаем и элемент языковой игры – нарушение грамматической нормы в образовании формы глагола.

Помимо «смайликов», для компенсации тембра и акцентирования части высказывания в виртуальном общении используется так называемый «капс», который в чатах интерпретируется как повышение голоса. На во-

прос: «Я не могу понять, ты идёшь?» следует ответ: «Нет. Разве трудно ПОНЯТЬ».

Недостаточность или невозможность передачи в Интернете цвета, звука, движения заменяется вербальными и знаковыми аналогами – большим количеством восклицательных знаков и повтором букв («aaaaaaaaaaaaaaaaaa, успокойте меня кто-нибудь!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!»), растянутыми гласными («ну-у-у-у, не зна-а-аю я!»), описательным отражением состояния коммуниканта («ну-у-у-у, не зна-а-аю я!»)

Любой чат особенно ярко высвечивает пробелы в орфографической, пунктуационной и стилистической грамотности его участников или пользователей, бросаются в глаза отличия ее от литературных норм на всех языковых уровнях, например, употребление грубо-просторной и жаргонной лексики: *забанить, хакнуть, отмодерасить*; макаронизмы: «Хай, пипл, как жизнь?» в интернет-дискурсе широко распространены особенно сти разговорной фонетики коммуникантов (*чё, токо, щас, ваще, тя*).

Литература

1. Валиахметова Д.Р. Письменная разговорная речь в контексте особенностей интернет-дискурса // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. (Казань, 11–13 дек. 2001 г.): Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. – Т. 2. – С. 7–9.

2. Трофимова Г.А. Мысль изреченная, или Акт коммуникации [Электронный ресурс] // <http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/net/> (дата обращения: 22.11.2010).

3. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. М. Ярцева. – 2-е изд. – М.: БРЭ, 2000. – С. 407.

СТРУКТУРА ФРЕЙМА «НАКАЗАНИЕ» И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСЕМАХ

Д. В. Переверзева

Национальный исследовательский университет «БелГУ»

Проблема наказания изучается многими науками, в центре которых находится человек. Каждая наука – философия, социология, психология – рассматривает наказание со своих сторон, изучая это сложное явление с разных сторон, но рассматривается оно всегда в оппозиции с преступлением. Представляется, что разные подходы служат единой цели: обоснованию наказания юридического. Интересно то, что именно российские ученые уделяли больше внимания наказанию в правовом и религиозном аспектах, тогда как зарубежные ученые исследуют чаще социальные, философские и психологические аспекты явления.

Фрейм является одним из центральных понятий в когнитивной лингвистике.

Можно говорить о существовании двух подходов к понятию фрейма в когнитивной лингвистике: фрейм как структура знания и фрейм как структура представления знания. С одной стороны, фрейм рассматривается как часть когнитивной системы человека. В этом случае фрейм определяется как реальная когнитивная структура, «структурированный фрагмент знания мира на каком-то его участке, сложившийся в сознании вокруг какой-то сущности как обобщенное суммарное представление о сфере ее бытования» [3, с. 62]. С другой стороны, фрейм является средством, инструментом представления когнитивной структуры, «когнитивной моделью, передающей знания и мнения об определенной, часто повторяющейся ситуации» [1, с. 29]. Как отмечает Н. Н. Болдырев, фрейм используется для «обозначения структурированных концептов; он входит в состав концепта, который, в свою очередь, используется для представления любых единиц знания, в том числе неструктурированных» [1, с. 18].

В ходе исследования было выявлено 85 глагольных единиц: to amerce, bang up, banish, bash up, baste, bastinado, bear down, beat up, behead, bind, birch, blind, butcher, cast out, castigate, chop, confine, cremate, crucify, discipline, drown, electrocute, exile, fine, flay, fusillade, get back, guillotine, hang, haze, hole, hurl, immolate, immure, impale, incapacitate, infamize, jug, keelhaul, kick, kiss the gunner's daughter, lock up, lynch, machine-gun, make an example of smb, maroon, massacre, mortify, murder, mure, nail, outlaw, penalize, pillory, plank, punch, punish, quarter, quod, redbait, repress, reprimand, roast, scold, rail (at), sentence long, settle, shoot down, shoot, shop, smirch, spank, spay, stigmatize, strap, strike off, suffocate, swing, tar and feather, teach, tell off, to break on the wheel, torture, victimize, warehouse, whip.

Список рассматриваемых глаголов, способных активизировать фрейм «наказание», является далеко не полным. Это объясняется, прежде всего, тем, что нами не ставилась цель установления максимально возможного числа таких глаголов, да и это едва ли представляется возможным. Нашей целью является выявление механизмов передачи концептов определенными лексическими единицами, причем некоторые из этих единиц могут и не содержать значения наказания в своих словарных статьях, а приобретать его только в контексте или же иметь иное значение в разговорной речи.

Обязательными участниками ситуации, отсутствие которых отменяет активизацию рассматриваемого фрейма, являются субъект описываемого глаголом действия (исполнитель) и объект действия (наказуемый). К необлигаторным компонентам мы относим признаки действия (место, длительность, исход, время, скорость, способ, манера) (рис. 1).

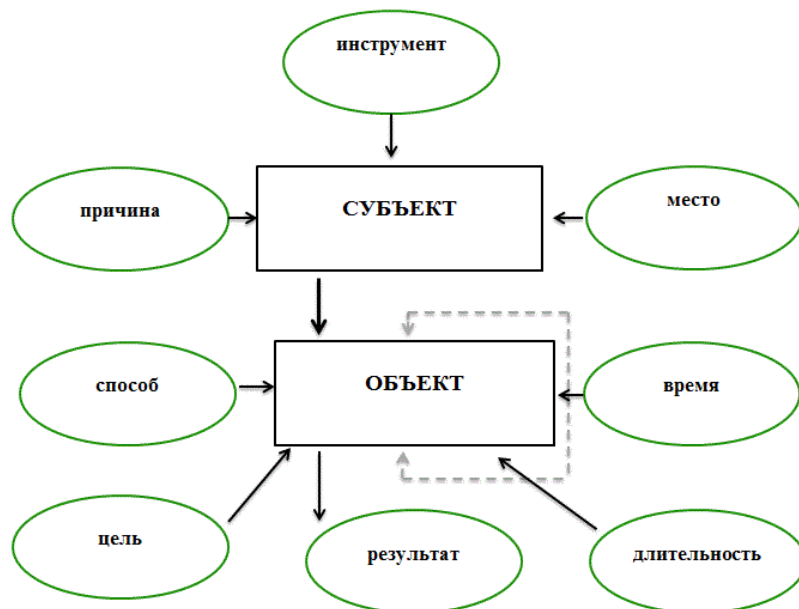


Рис. 1

В качестве примера рассмотрим объективацию таких необлигаторных компонентов как инструмент, способ, причина.

Keelhaul (воен-мор.) – протаскивать под килем в наказание.

В современном английском этот глагол употребляется как «делать строгий выговор; отчитывать».

Глаголы, объективирующие такой способ наказания, как высылка из страны, различаются по природе своего значения, например: A common punishment in Roman times was to banish a criminal from Rome. – В Древнем Риме применялось такое наказание, как изгнание преступника за пределы государства.

It is a severe punishment to be exiled from one's native land. – Быть изгнанным из родной страны – тяжкое наказание. Глагол to expatriate – высылать за пределы родины, изгонять из отечества в своей этимологии уходит в начало XIX в. В начале XX в. глагол приобретает значение «проживать в пределах другой страны». Специальный глагол есть для обозначение гонения за участие в коммунистических движениях – to red bait. И, наконец, редко употребляемый глагол (из юридической сферы) victimize – виктимизировать.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет изучение фразеологических средств репрезентации рассматриваемого концепта, что заслуживает отдельного глубокого исследования.

Литература

1. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 18–36.
2. Дьяченко Т. Д. Семантико-синтаксические особенности лексических единиц английского языка, активизирующих фрейм «потребление пищи и жидкости»: дис. ... д-ра филол. наук.
3. Никитин М. В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 53–64.

**СТРАТЕГИИ СЕМАНТИЗАЦИИ ЕДИНИЦ
СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. Н. МАМИНА-СИБИРЯКА)**

Л. В. Прибытова

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

Изучение особенностей функционирования единиц специальной лексики в сфере художественной коммуникации составляет одно из важных и актуальных направлений современных исследований в области языка художественной литературы. Специальная лексика представляет собой пласт лексики ограниченной сферы употребления, применяемой в области профессиональной деятельности людей и поэтому не всегда понятной для рядовых носителей языка, не связанных с данной деятельностью. Полное понимание художественного текста невозможно без учета значения специальных наименований, включаемых автором в свое повествование, для толкования которых писатели используют различные стратегии семантизации. Вслед за А. Н. Ростовской, под стратегией в данном случае понимается закономерный способ мыслительного действия, в результате которого происходит осмысление и толкование значения слова.

Анализ произведений Д. Н. Мамина-Сибиряка, активно использовавшего в своей прозе специальную лексику, позволяет выделить несколько стратегий семантизации.

Классифицирующая стратегия семантизации:

– семантика специального наименования раскрывается путем разъяснения с помощью приложения: *Две молодых бабы размешивали эти пески по грохоту маленькими железными лопаточками, скребками* [3, с. 58]. *Когда песок смешивался с водой, частицы глины и мелкого песку относились струей, гальки оставались на грохоте, а золото вместе с черным песочком, шлихами, падало сквозь отверстие грохота прямо на площадку, где и задерживалось маленькими деревянными валиками (там же). Прежде всего снят был в несколько правильных уступов верхний пласт земли, турфы, и затем обнаженная золотая россыпь вырабатывалась шаг за шагом, чтобы не оставить в земле ни одной крупницы драгоценного металла* [3, с. 79]. При этом даже возможно противопоставление понятий, помогающее толкованию: *Чтобы окончательно убедить в чудесах золотопромышленной техники, доктор привел пример того, что артель в 6 человек, 2 мужика и 4 бабы, добывая песок горным, шахтотортовым способом, едва успевает промывать в день 600 пудов, тогда как, при открытых работах, разрезом, та же артель свободно промывает целую кубическую сажень песков, то есть 1200 пудов* [3, с. 121].

Идентифицирующая стратегия семантизации:

– семантика специального слова раскрывается путем использования уточнительных и пояснительных конструкций (чаще всего включаемых при помощи союза *то есть*): *Яков разыскал спрятанный в леске дере-*

*вянный ворот, то есть деревянный валик с железной ручкой, «ходивший» на двух деревянных подставках, как в деревенских колодцах [1, с. 20]. По бокам прииска тянутся грядой громадные свалки из верховых пластов, не содержащих золота; желтые валы **перемывок, т.е. промывного песку**, чередуются с глубокими выработками... [3, с. 50]. Это была так называемая **шахта-дудка, то есть круглая, без деревянных крепей** [1, с. 30]. Очевидно, Сила **ширфовал, то есть разыскивал золото** [2, с. 352]. Особенно тяжело приходилось по зимам, когда открытые работы, где золото вымывалось из золотоносных песков, прекращались, и продолжали действовать одни шахты, где разрабатывалось **жильное золото, то есть золото, заключенное в кварцевых прослойках** [2, с. 361]. В редких случаях сам термин может включаться в состав уточняющего оборота: *Я миновал целый ряд глубоких ширфов, при помощи которых производится разведка золота, и направился в ту сторону, где происходила добыча золотоносного песку, т.е. к выработке* [3, с. 56]. Это была **нижняя часть ваишгерда, или площадка** [3, с. 58].*

Пояснительные конструкции могут быть выведены за пределы основного предложения: *А в правом боку дудки шло маленькое **отверстие, в которое «собаке пролезть».** Это был так называемый «забой»...* [1, с. 34]. У низенькой плотины стоял деревянный ящик длиной аршина два; один бок этого ящика был вынут, а дно сделано покатым, в несколько уступов. **Это была нижняя часть ваишгерда, или площадка;** сверху она была прикрыта продырявленным железным листом в деревянной раме – **это грохот** [3, с. 58]. Надо заметить, что Мамин-Сибиряк не ставит цель дать точное определение профессионализма или термина. Для него важно, чтобы читатель понял в общем, с чем пытается его познакомить повествователь.

Стратегия контекстуального прояснения:

– прояснение специального слова придаточным предложением: *Пестрые кучки старателей были рассыпаны по всему прииску; по ним можно было определить положение **ваишгердов, на которых совершалась промывка песков*** [3, с. 54]. Особенно тяжело приходилось по зимам, когда **открытые работы, где золото вымывалось из золотоносных песков, прекращались, и продолжали действовать одни шахты, где разрабатывалось жильное золото, то есть золото, заключенное в кварцевых прослойках** [2, с. 361]. *Я миновал целый ряд глубоких ширфов, при помощи которых производится разведка золота* [3, с. 56];

– толкование путем раскрытия значения в широком контексте: *Ишь, старатели как землю роют, – любовно заметил Флегонт Флегонтович, опытным глазом рассматривая работу. – Точно свиньи ходили... Все золото ищут. Только и отпетый, скажу я вам, народ и дело свое ух как знают: продадут и выкупят. По всему Уралу таких вот **шурфов** сколько они в год сделают – миллионы* [2, с. 322]. Из данного монолога героя становится ясно, что шурф – это небольшой глубины выработка, имеющая

выход на земную поверхность и предназначенная для разведки полезных ископаемых.

Стратегия прямого толкования специальных слов в контексте:

– введение слова со ссылкой на его специальную ограниченность: *Это был так называемый «забой», или, по ученой терминологии, штрек* [1, с. 33]. *Площадка и грохот составляли весь нехитрый прибор, на котором производилась промывка золотоносных песков, на ученом языке горных инженеров этот прибор называется вайгердом* [3, с. 58];

– непосредственное объяснение в сносках: *На золотник вышли бы* [2, с. 68]. *На золотник выйти – найти золотоносный пласт с содержанием золота в 100 пудах песку 1 золотник.*

Кроме этого, стоит заметить, что Мамин-Сибиряк не всегда стремится объяснить значение специальных наименований, вводимых в свое повествование. Те термины и профессионализмы, которые широко распространены в общенародном языке и могут быть знакомы массовому носителю языка, писатель подает без пояснений: *Спасибо, вот Федя поймал, а то бы наш доктор где-нибудь в шахте непременно утонул* [3, с. 98]. *Вон Никита умаялся с утра-то с кайлом играть* [3, с. 62]. – *А слышал про завод Тагил?* [3, с. 78].

В произведениях Д. Н. Мамина-Сибиряка активно использующиеся специальные наименования выполняют прежде всего номинативную функцию, осуществляя номинацию процессов, связанных с разведкой, добычей, первичной переработкой золота, называя горные выработки, орудия труда, специальные устройства, само золото, особенности его залегания и т.п.

Вместе с тем они являются и стилистическим средством создания профессиональной атмосферы, дают возможность реально воспроизвести ту социальную среду, к которой принадлежат действующие лица, и придать диалогам специалистов достоверность, определяя персонажей как представителей определенных социальных и профессиональных групп, и таким образом выполняют в художественных произведениях важную характерологическую функцию. Этим и объясняется частота использования единиц специальной лексики в произведениях Д. Н. Мамина-Сибиряка, для объяснения которых писатель использует различные стратегии семантизации.

Литература

1. Мамин-Сибиряк Д. Н. Избранные произведения для детей. – М.: Дет. литература, 1962.
2. Мамин-Сибиряк Д. Н. Собрание сочинений: В 10 т. – М.: Худ. литература, 1959. – Т. 1.
3. Мамин-Сибиряк Д. Н. Собрание сочинений: В 10 т. – М.: Худ. литература, 1959. – Т. 4.

АССОЦИАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «ДОЛГ»

О. В. Прохоренко

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Все высказываемые в лингвистической литературе точки зрения по поводу определения термина «*концепт*» в основном могут быть сведены к двум: 1) узкое понимание: концепт – это содержание понятия, которое, постепенно развиваясь, актуализируя в речи отдельные семантические признаки, обрывает объемом; 2) широкое понимание: концепт «выражает» со- значения «национального колорита» функции языка как средства мышления и общения [2].

Семантическое описание лингвокультурного концепта предполагает три составляющие: понятийную, которая отражает его признаковую и дефиниционную структуру; образную, которая фиксирует когнитивные метафоры; значимостную, которая определяется местом вхождения имени концепта в лексико-грамматическую систему конкретного языка, куда входят также этимологические и ассоциативные характеристики этого имени [1].

Объектом нашего рассмотрения является многогаммный, широко варьированный концепт «долг». Предмет анализа – особенности языковой концептуализации долга через призму словесных ассоциаций студентов педагогического института. Таким образом, мы рассматриваем значимостную составляющую концепта «долг» через ассоциативные характеристики.

Целью исследования выступает выявление стереотипов студентов, связанных с понятием «долг», посредством анализа результатов ассоциативного эксперимента, проведенного на базе ЛПИ – филиала СФУ среди студентов факультета педагогики и методики начального образования 1–4-х курсов.

В «Толковом словаре русского языка» долг трактуется так: «То же, что обязанность. *Выполнять свой д. Гражданский д. По долгу службы. Человек долга* (честно выполняющий свои обязательства). *Отдать последний д. кому-н.* (перен.<...>)» [3]. В русском языке имеется омоним слову *долг*: «Взятое в займы (преимущественно деньги)» [3].

В философском словаре долг определяется как одна из основных категорий этики, отражающая особое моральное отношение. Нравственное требование (моральная норма), распространяющееся на всех людей, принимает форму долга, когда оно превращается в личную задачу определенного индивида применительно к его положению и какой-либо конкретной ситуации. Личность выступает здесь как активный субъект морали, который сам осознает и своей деятельностью осуществляет моральные требования [4]. Это понятие, безусловно, реализуется в контексте социально-культурной жизни современного общества.

При анализе ассоциатов к слову «долг» мы установили следующие семантико-грамматические группы:

1. Слова, отражающие значение слова «долг» – «взятое займы»: *деньги, займы, оплата, зависимость, возврат.*

2. Глаголы, обозначающие способ реализации данного понятия в значении «взятое займы»: *отдать, забрать.*

3. Слова, непосредственно отражающие категорию этики, – «долг»: *Родина, выполнение, исполнение.*

4. Абстрактные имена существительные: *честь, волнение, проблема, обязанность, обязательство, ответственность.*

5. Прилагательные, выражающие оценку и эмоциональную окраску слова «долг»: *черный, плохое.*

Данные проведенного эксперимента показали, что на слово-стимул «долг» студентами были даны следующие самые частотные реакции: деньги (26), обязанность (8), ответственность (4), отдать (4), Родина (2), честь (2), плохое (2). Остальные слова представлены единичными случаями.

В целом можно отметить, что анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента показал следующие тенденции в подборе ответов на слово-стимул «долг»:

1. Понятие долга большинство студентов в основном связывают материальными ценностями (деньгами, взятыми в займы).

2. Ассоциативное ядро понятия «долг» в значении обязанность составляет лексика, отражающая его словарное толкование.

3. Не представлены ассоциаты, характеризующие семантическое значение «по долгу службы», поскольку студенты пока не относятся к категории служащих.

4. Выявленные тенденции отражают взаимосвязь жизненного и языкового опыта испытуемых, общую социокультурную ситуацию современного общества.

Литература

1. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. – Воронеж, 2002. – С. 79–95.
2. Колесов В. В. «Жизнь происходит от слова...». – СПб., 1999.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М., 1999.
4. Философский словарь / Под ред. М. М. Розенталя. – М., 1975.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ И ТЕОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ

А. А. Ресенчук

Кемеровский государственный университет

Рассматривая речевой этикет в реальной коммуникации, нельзя оставить без внимания и аспект вежливости, поскольку именно вежливость способствует бесконфликтному, успешному общению. Вежливость понимается по-разному в различных культурах, то есть имеет свою нацио-

нальную специфику, кроме того, в рамках одной культуры могут существовать разнообразные точки зрения на этот вопрос, зависящие от воспитания, образования, социального статуса и тому подобных характеристик их носителей.

В многочисленных исследованиях речевой этикет рассматривается как система устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке. В речевом этикете всех народов можно выделить общие черты, так как в любом обществе есть устойчивые формулы приветствия, прощения, обращения и т.д. Однако, как отмечает Ю. Б. Кузьменкова, реализуются эти черты в каждой культуре по-своему и усваиваются настолько глубоко, что воспринимаются языковым сознанием как часть повседневного, естественного и закономерного поведения людей, а незнание этих требований и их невыполнение как желание оскорбить или как невоспитанность. Единицы речевого этикета в конкретный момент организации общения стереотипны для его носителей, так как являются основой их идентификации в данной речевой культуре. Следовательно, для иностранца владение умениями речевого поведения на изучаемом языке является составной частью владения речевыми умениями [1, с., 54].

Этикетные нормы вежливости рассматриваются в чисто прагматическом аспекте, как средство достижения коммуникативной цели. Вежливые отношения между собеседниками устанавливаются благодаря коммуникативному намерению говорящего, которое проявляется в правильном выборе и реализации языковых средств речевого этикета. Так вежливость в англоязычных культурах ориентирована на стремление сохранить лицо, дистанцироваться от собеседника и найти компромисс, обеспечивающий комфортную атмосферу гармоничного и бесконфликтного общения. В русской культуре этикетная вежливость ограничивается сферой официального общения.

В лингвистике были предприняты попытки определить некоторые универсальные компоненты вежливости в сфере коммуникации, на базе которых сформировались так называемые теории вежливости, основные положения которых и будут изложены ниже.

Одной из таких теорий является учение П. Брауна и С. Левинсона. Центральным понятием работ Брауна – Левинсона является «лицо», предложенное И. Гофманом в 1967 г., которое используется в значении «репутация», «доброе имя». П. Браун и С. Левинсон выделяют две стороны «лица»:

- негативное «лицо»: каждый «компетентный взрослый участник речевого поведения» хочет, чтобы его действия беспрепятственно принимались другими;

▪ позитивное «лицо»: каждый участник разговора хочет, чтобы его желания были желаниями и для других, то есть, чтобы его волеизъявление принималось не просто из необходимости, а по собственному желанию собеседника/собеседников [2, с., 102].

Существует очень много аспектов речевого действия, когда «лицо» находится под угрозой, причем под угрозой может находиться как «лицо» слушающего, так и самого говорящего, а также как позитивное, так и негативное «лицо». Таким образом, угроза «лицу» при общении должна быть сведена к минимуму, а этого можно достичь с помощью правильного вежливого поведения. П. Браун и С. Левинсон различают позитивную вежливость, которая сохраняет позитивное «лицо» адресата, и негативную вежливость, которая сохраняет негативное «лицо» адресата.

Чем больше степень угрозы «лицу», тем более вынужденными будут варианты смягчающего вежливого поведения и, соответственно, тем более вежливыми будут используемые формулы речевого этикета. Так, в крайних фазах общения речевыми актами, которые могут нести угрозу «лицу», являются обращения, формулы приветствия и прощания и фразы фатического общения (например, фразы, сопровождающие формулы приветствия и предшествующие формулам прощания). Причём угроза возможна при неправильном выборе формул по степени формальности.

Статусно-ролевые различия формул РЭ могут обсуждаться и с точки зрения теорий «принципа» (maxims) Д. Лича и Х. Грайса [4, с., 201].

Д. Лич считает, что вежливость является решающим принципом, объясняющим причину непрямого, завуалированного выражения того, что имеется в виду. Она также имеет огромное значение в формировании «прагматического правила», или «правила сотрудничества», по Х. Грайсу, которое заключается в том, чтобы свести к минимуму выражение невежливого мнения и довести до максимума выражение вежливого мнения. [3, с., 185]. Д. Лич представляет шесть принципов этого прагматического правила: 1) принцип такта (свести до минимума выражение мнения, которое имеет высокую цену для других, довести до максимума выражение мнения, которое содержит выгоду для них); 2) принцип щедрости (свести к минимуму выражения, имеющие выгоду для себя, довести до максимума выражения, имеющие высокую цену для других); 3) принцип одобрения (свести к минимуму мнения, выражающие неодобрение других, довести до максимума мнения, содержащие одобрение действий других); 4) принцип скромности (свести к минимуму мнения, выражающие похвалу себя, довести до максимума мнения, выражающие неодобрения себя, своих действий); 5) принцип согласия (свести к минимуму разногласия, довести до максимума выражения согласия); 6) принцип сочувствия (вкладывать по возможности наилучший смысл в то, что нужно сказать) [5, с., 47].

Таким образом, во всех теориях вежливости первостепенное значение имеет социальная сторона общения, а успешность речевого взаимодействия в значительной степени зависит от правильной реализации его фатической части.

Литература

1. Кузьменкова Ю.Б. ABC's of Effective Communication (практическое пособие по межкультурному общению). – М.: Титул, 2001. – 112 с.
2. Brown P., Levinson S. Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. – In: Questions and Politeness Strategies in Social Interaction, 1987. – P. 56–289.
3. Grice H. Further Notes on Logic and Conversation // Syntax and Semantic. – 1978. – № 9-NX, – P. 183–198.
4. Leech G. Principles of Pragmatics. – Lnd., 1983. – 218 p.
5. Leech G., Svartvik J. A. Communicative Grammar of English. – M., 1983. – 250 p.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА РЯДОВЫМИ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

О. В. Тваржинская

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

Усиление интереса исследователей-лингвистов к языковой личности рядового читателя стало поводом для зарождения в рамках языкознания нового направления – лингвоперсонологии. Одной из главных задач данного направления становится изучение индивидуальных стратегий и типологических характеристик языковой личности рядового носителя языка в процессе восприятия и интерпретации текста, в частности поэтического.

Изучение языковых особенностей и индивидуальных стратегий рядового читателя выявляется при помощи лингвистического эксперимента, участниками которого стали 162 студента 1–2-х курсов Кемеровского государственного университета – филиала в г. Анжеро-Судженске, обучающихся по различным специальностям (психология, экономика, спортивные дисциплины, юридическое направление) за исключением филологических. Средний возраст испытуемых составил 18–20 лет. Такой состав испытуемого контингента позволил говорить об однородности общих фоновых знаний студентов и равномерности специализированной языковой подготовки (по этой причине не были привлечены студенты-филологи).

Задания, предлагавшиеся испытуемым в нашем эксперименте, были сформулированы следующим образом: прочитать два поэтических текста А. А. Фета «Учись у них – у дуба, у березы!» и «Одним толчком согнать

ладью живую», а затем ответить на определенные вопросы. Интерпретация текста выявлялась в двух вариантах. Первый вариант – это интерпретация с текстом: испытуемому предлагалось прочитать стихотворение, после прочтения текст оставался перед реципиентом, и ему предлагалось ответить на следующий вопрос: «В чем смысл стихотворения?» Такой тип вопроса предполагает, что испытуемые попытаются домыслить художественное произведение, добавить при объяснении смысла отсутствующие, не названные прямо, а возможно, и не предполагаемые текстом вообще в стихотворении детали, образы, определенные черты лирического героя и любого предмета.

Второй вариант предполагает более осознанную интерпретацию, без текста, в этом случае реципиенту предлагалось ответить на вопрос: «Что Вам запомнилось из стихотворения?». Этот вопрос предполагает своеобразный отзыв, аннотацию читателя, помогает обнаружить определенные зоны читательского интереса: что показалось более интересным для читателя, что особо бросилось в глаза, какие детали текста запомнились. Вопрос такого плана позволяет не только увидеть особенности памяти испытуемого, но и определить то, что читающий актуализирует для себя в художественном тексте. То есть роль воспринимающего текст реципиента заключается в активном построении «встречного текста» [3, с. 64] или «контртекста» [2, с. 305].

Систематизация полученного материала интерпретаций текстов рядовых читателей позволяет выделить основные показатели, по которым следует рассматривать основные особенности языкового сознания рядового читателя. Таковыми являются: 1) показатель объема информации (объем и качество полученного в ходе интерпретации текста): полные по объему ответы, в которых содержится более трех предложений; средние – содержат два-три предложения; краткие – состоят из одного предложения или нескольких фраз; 2) содержательный показатель (степень участия реципиента в интерпретации поэтического текста, пассивность или активность рядового читателя при ответе на вопросы, полнота изложения материала, особенности вторичного текста); 3) варианты модальности в обращении с информацией (модус): отношение реципиента к исходному тексту; то есть от какого лица излагается ответ на вопрос; характер и способы оценки. Если отражается позиции от лица реципиента, то есть «от себя», то модус следует определять как эгоцентрический; если от лица автора – автороцентрический; от текста – текстоцентрический.

При интерпретации художественного текста, в частности поэтического, может доминировать и проявляться в большей степени одна из читательских сторон – активная или пассивная. Вслед за Н. Д. Голевым, следует отметить, что данные механизмы доминирования одной из сторон восходят к двум аспектам: лингвомнемическому и лингвокреативному.

Данная оппозиция отражает стороны языковой способности рядового носителя языка: пассивную – лингвомнемоническую или активную – лингвокреативную. Лингвомнемоническая сторона проявляется в механизме, когда «языковая память как способность запоминать, хранить и извлекать из памяти готовые языковые единицы» [1, с. 11]; лингвокреативная сторона языковой способности проявляется «в умении использовать элементарные языковые единицы для создания и понимания более сложных речевых произведений как креативно-динамических структур» [1, с. 11]. Следовательно, полагаясь на данные положения, выделяются креативный и мнемический типы интерпретации. В рамках креативного типа можно выделить следующие подтипы: художественный – то есть читатель перерабатывает поэтический текст и образует новый вторичный текст, при помощи ассоциаций и проявлении одной из мыслительных стратегий, это своего рода творческий подтип, а второй подтип – логический, у читателей такого подтипа при ответе выстраивается определенный сюжет, содержится понимание. В рамках логического типа проявляется одна из основных интерпретационных моделей – холистическая и элементаристская, аналогично выделяются и одноименные подтипы.

При использовании холистической стратегии направление интерпретационной деятельности осуществляется от целого к составным элементам текста. Под целым понимается контекст речевого высказывания, включающий такие составляющие, как событийная ситуация, социальный и культурно-исторический контекст, реципиент при ответе на вопрос руководствуется своим жизненным опытом. Например: *«Смыслом этого стихотворения является то, что как бы ни было плохо, надо терпеть и ждать когда будет хорошо»* – краткий по внешним признакам ответ, реципиент при ответе на вопрос опирается на собственный жизненный опыт.

При использовании элементаристской стратегии адресат-интерпретатор актуализирует отдельные элементы текста (мотив, идею, тему, образы, ключевые слова), осуществляя назначение текста из значений составляющих его единиц, позволяющих выявить смысл текста в целом: *«Я считаю, что в стихотворении неизвестного для меня автора прослеживается тема терпения, ожидания и надежды. Для самых сложных жизненных задач, по мнению автора, найдутся ответы, которые помогут, и станет легче на душе»* – полный по объему ответ, построен на выделении такого элемента, как тема, модус – эгоцентрический;

В рамках художественного подтипа проявляются особые мыслительные стратегии, связанные с описанием, повествованием и рассуждением. Достаточно часто встречаются анкеты с мыслительной стратегией рассуждение. Рассуждение – это словесное доказательство (почему так, а не иначе; что из этого следует), объяснение «что это такое», размышление (как быть; что делать). При рассуждении употребляются сложные предложения с

обособленными оборотами, различными типами бессоюзной и союзной связи, абстрактной лексикой, то есть значительным количеством слов, обозначающих общие понятия: *«Мне показалось, что за строками стоит человек, который причисляет себя к творцам! Что именно такой человек способен подняться над обыденным, уловить неуловимое и привести другого человека и общество к правильному пути и научить их понять и осмыслить жизнь!»* – полный по объему ответ, модус эгоцентрический. Стратегии описание и повествование не находят отражения в анкетах реципиентов.

Если рассматривать мнемический тип интерпретации, то в его рамках следует выделить подтипы: цитирующий – этот подтип основывается на цитировании строк или фраз стихотворения – *«Учись у них – у дуба, у березы. Переболит скорбящая душа»*; пересказательный – этот подтип основывается на пересказе отдельных событий, отраженных в поэтическом тексте, – *«Учись у дуба, у березы. Лютый мороз. Сильный ветер срывает последние листья. Молчат они, молчи и ты. Зима, не верь весне. Все кругом замерзло, метель»*. В данных анкетах невозможно определить модус повествования, так как используется цитирование строк текста или пересказ строк и фраз текста.

Таким образом, в статье представлены разные типы мыслительных стратегий рядовых носителей языка в зависимости от индивидуальных способностей языковой личности. Если рассматривать показатель объема информации, то в анкетах реципиентов в равной степени встречаются средние и краткие по объему информации ответы. Ответы с тремя и более предложениями встречаются достаточно редко.

По содержательному показателю, степени участия реципиента на первом месте по частотности – креативный художественный тип интерпретации с мыслительной стратегией рассуждение; на втором – креативный логический элементаристский тип интерпретации; на третьем – мнемический цитирующий тип; на четвертом – креативный логический холистический тип интерпретации; на пятом – анкеты, где невозможно определить тип интерпретации в силу определенных причин – краткости и непонятности художественного текста для реципиента в ходе интерпретации; на последнем месте мнемический пересказательный тип интерпретации.

По показателю модальности в обращении с информацией, по частотности преобладают ответы с текстоцентрическим модусом, на втором месте ответы с эгоцентрическим модусом, на последнем с автороцентрическим модусом. Встречаются анкеты, где модус повествования определить невозможно, так как используются безличные формы предложений.

Литература

1. Голев Н. Д. Лингвотеоретические основания типологии языковой личности / Н. Д. Голев // Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение. – Барнаул; Кемерово: Изд-во БГПУ, 2006. – С. 7–27.
2. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество: Исследования по семантике, психолингвистике, поэтике. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
3. Новиков А. И. Текст и «контртекст» две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – М.: Институт языкознания, 2003. – № 1. – С. 64–76.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МИФА В РАССКАЗЕ Г. Д. ГРЕБЕНЩИКОВА «ДВОЕ»

Н. С. Тишевская, О. С. Дырко

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета»*

В современном мире осмысление пространства становится предметом интереса для большого числа научных дисциплин.

Исследователь И. Митин в работе «Мифогеография: пространственные мифы и множественные реальности» указывает на то, что каждое место «обрастает» интерпретациями: оценками, описаниями, стереотипами, мифами. В современной науке существует целая дисциплина, которая занимается представлениями о пространстве и месте. Одним из разделов гуманитарной географии считают мифогеографию. Эта наука далеко выходит за рамки географии. Таким образом, можно рассмотреть текст как пространство. Исходя из этого, в рамках настоящего исследования интересно проследить, каким образом и при помощи чего формируется пространственный миф в литературном произведении.

В начале XX в. в столичной печати все чаще стали издаваться произведения сибирского писателя Георгия Гребенщикова. В 1913 г. в Петербурге вышел первый том повестей и рассказов писателя «В просторах Сибири», в 1915 г. – второй. Рассказ «Двое», как может показаться на первый взгляд, бессюжетный и бессобытийный. Однако в рамках настоящего исследования нам представляется интересным раскрытие религиозной символики, которая поможет решить вопрос о восприятии героями себя как членов определенной территориальной общности.

Главных героев в рассказе двое – пастух дед Макар и тринадцатилетний Тишка. У каждого из них свои взгляды, мироощущение и миропонимание. Тишка мечтает уехать из родного края в Россию или в Америку, разбогатеть, *«выписать к себе мать»* [1]. Макар хоть и задумывается о том, что же все-таки там за тайгой, но не стремится оставить все и уехать: *«А я вот век свой прожил и не бывал на нем, на пароходе-то... – и прибавляет после паузы, – И не манит, слышь...»* [1]. Возникает конфликт между старшим и младшим поколением, который заключается в разных точках зрения на жизнь и на счастье. Тишка утверждает и верит в то, что в скором времени *«вот доживу до Петрова, посею продам, выкуплю паспорт и уеду...»* [1]. Дед Макар не верит, поэтому говорит ему: *«Ври-и давай!», «Больно ярый... Еще молоко на губах не обсохло, а уж навроде волка... Шляющий!... Мать-то бросить что ли норовишь?», «Ступай-ка лучше к хозяину-то... Он те покажет Америку: за вихры, да об пол!...»* [1, с. 1]. Но, несмотря на это, Тишка продолжает мечтать: *«Укачу в Америку, поступлю в машинисты и так зачну работать, так зачну!...»* [1].

В рассказе Г.Д. Гребенщикова «Двое» формируется два вида мифического пространства. Первый вид – это пространство незнакомое, непознанное. Макар смотрит на мир без всяких определенных мыслей, а про-

сто, чтобы только куда-нибудь смотреть. Смотрит и удивляется тому, как велика земля: «— Во-о-н там за рекою тайга залегла — лениво соображает он иногда, — а за тайгою Томско, о за Томском, поди, опять тайга, а за тайгою море, а за морем заморские люди, немцы разные, а за немцами облезьяны живут, а за облезьянами тигры, а там какие-нибудь еще зверушки...» [1]. Знакомое для героя пространство ограничивается рекой, за которой находится тайга. В мифологии различных народов лес связан, прежде всего, с животным миром. Лес является границей, которая отделяет мир знакомый от мира непознанного [3]. Неслучайно Макар населяет пространство, которое находится за лесом («тайгой»), неизвестными заморскими людьми, немцами, «облезьянами», тиграми и т. д.

Второй вид мифического пространства складывается как «пространственный компонент видения мира, концепция локализованных ценностей, которыми люди руководствуются в повседневной жизни» [2]. Макар ограничен пространством луга, на котором пасется его стадо: «И так он жил в поле изо дня в день всю весну. И никогда ему не было скучно проводить целые дни наедине со скотиною» [1].

В рассказе упомянут курган, на который приходят Макар и Тишка: «На высоком увале над Обью стоял древний курган, давно кем-то разрытый, но довольно высокий и увенчанный кудрявыми кустами черемухи» [1]. Образ кургана, увенчанного на вершине черемухой, можно соотнести с символическим образом мировой горы. У алтайских народов мифологизируются разные реальные горы, и особенно сам Алтай, олицетворяющий образ родины алтайцев и природы [3]. Именно на этом кургане в жаркий день любили отдохнуть Макар и Тишка. Для Макара это не просто место, где можно спрятаться от палящего солнца, но и жилище. На кургане Макар словно находится в самом центре знакомого, родного ему места: «С кургана деду видно было, как с первых дней весны оживали поля, как вырастали черные полосы и как покуривали дымком становища пахарей» [1].

Стремление Тишки уехать из родного дома в Америку напоминает притчу о Блудном сыне. Но в рассказе мы не видим, как Тихон уезжает, то справедливо говорить только о том, что в произведении присутствует упоминание об этой библейской истории, а не полная ее реализация.

Тишка без малейшего страха желает уехать из того пространства, в котором родился и прожил тринадцать лет. Он всей душой мечтает о том времени, когда променяет родные просторы на неизвестную Америку. Но в отличие от Макара Тишка рисует незнакомое ему пространство как место, где можно разбогатеть: «а потом, когда богатый буду, выпишу ее (мать)... По крайности земли разные погляжу...» [1]. Его не пугает чужая земля, а наоборот привлекает большими заработками, перспективой стать моряком, сделать лучше жизнь матери, посмотреть на край земли и т.д.

Исследуя вопрос о конструкции пространственного мифа, мы установили то, что здесь не маловажную роль играет мироощущение двух разных поколений: старшего и младшего. Если Макар как представитель старшего поколения находит себя в единении с родной природой Сибири,

то Тишка стремится идентифицировать себя в другой стране, о чем говорит его желание уехать в Россию, Америку. При этом Г. Д. Гребенщиков не говорит о том, что тринадцатилетний Тишка отрицательный герой. Автор указывает только на разницу в стремлении обозначить и реализовать себя в большом мире, исходя при этом из жизненных позиций персонажей рассказа. Но, несмотря на то, что двух героев объединяет одна территориальная среда обитания, мысленно они определяют место счастливой жизни по-разному. Если Макар обретает свое счастье в единении с природой, то Тихон – в стремлении к цивилизации. Молодому герою становится тесно в патриархальных рамках.

Литература

1. Гребенщиков Г. Д. Двое // URL: <http://grebensh.narod.ru>
2. Митин И. Мифогеография: пространственные мифы и множественные реальности [Электронный ресурс] // URL: http://ecsocman.edu.ru/data/571/991/1219/3-Communitas_2_2005_Mitin.pdf.
3. Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2 т. – Т. 1. – М., 2000.
4. Рошаль В.М. Энциклопедия символов. – М.; СПб., 2007.

ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, СОЦИОЛОГИЯ

ПЕРВЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТОМСКОЙ ГУБЕРНИИ

Е. В. Дунас, В. А. Дробченко

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

К концу XIX в. Томская губерния включала в себя большую часть территории Западной Сибири, объединяя современные Кемеровскую, Новосибирскую, Томскую области, Алтайский край, часть Красноярского края и Тюменской области. После отмены крепостного права усилилось переселение в Сибирь, а строительство Транссибирской магистрали ускорило экономическое развитие региона. Экономическая модернизация привела к усложнению социальной структуры общества, формированию новых групп, которые, все четче осознавая свои интересы, стремились их реализовать, демонстрируя различные формы общественной активности.

Первыми общественными объединениями в Сибири были организации сословного характера. Еще с конца XVIII в. в связи с официальным разделением горожан на купцов, мещан и цеховых правительством учреждалось их отдельное управление. Это делалось с целью закрепления и упорядочивания деятельности сословных институтов. В Томске к началу XX в. действовали купеческое собрание и ремесленное общество. Мещанские общества, кроме губернского центра, имелись в уездных Барнауле, Бийске, Каинске, Кузнецке, Мариинске.

Первые общественные организации в Сибири были созданы по указанию властей и имели благотворительный характер. Так, в 1819 г. по рекомендации М.М. Сперанского в Томске было образовано Общество для бедных [1, с. 96]. В соответствии с указом Александра I в России с 1819 г. создавались попечительства, оказывающие помощь лицам, находящимся в местах лишения свободы. В 1859 г. было основано Общество попечения о тюрьмах Томской губернии, вскоре открывшее отделения в Барнауле, Бийске, Каинске, Кузнецке. В январе 1849 г. по предложению губернатора был создан Комитет для пособия погоревшим жителям Томска [2, с. 23].

С конца XIX в. в крупных сибирских центрах стали открываться отделения всероссийских благотворительных и общественных организаций. Так, в 1872 г. отделение Общества Красного Креста было создано в Томске, в 1877 г. – в Барнауле. В Томске были открыты отделы Императорского Российского общества спасения на водах (1876 г.), Императорского Русского музыкального общества (1879 г.), Императорского Москов-

ского общества сельского хозяйства (1891 г.), Российского общества покровительства животных (1900 г.).

На рубеже XIX–XX вв. в Томске появились организации, выражающие интересы классов и групп капиталистического общества: Биржевый комитет, рабочий кружок «Муравейник», общества взаимопомощи приказчиков, книгопечатников, учителей, служащих женщин. Промежуточное положение между общественными организациями и элитарными клубами занимали общественное, благородное, коммерческое, железнодорожное собрания. В Барнауле 4 мая 1899 г. состоялось учредительное собрание Общества взаимной помощи и личного труда [3, с. 101].

В Сибири в конце XIX в. активизировало миссионерскую деятельность православное духовенство. В Томске в 1870 г. было открыто отделение Православного миссионерского общества, в 1894 г. – Императорского православного Палестинского общества. Отделения Противораскольнического братства святителя Дмитрия Ростовского в 1884–1885 гг. были основаны в Томске, Бийске, Барнауле, Кузнецке, Мариинске [4, 1886. № 10. Отд. 2. С. 5; 1887. № 6. Отд. 2. С. 1–2]. В 1890-е гг. при всех томских церквях были организованы попечительства о бедных. Большой вклад духовенство вносило в борьбу с пьянством. Осенью 1901 г. было открыто Томское отделение Казанского общества трезвости, 30 декабря 1901 г. – Первое томское общество трезвости при Никольской церкви. С 1894 по 1911 г. в Томской епархии было создано 45 обществ трезвости [5, с. 173]. На религиозной основе в этот период объединялись представители национальных диаспор. В Томске ими были созданы еврейское, лютеранское и римско-католическое общества.

Формирование интеллигенции как самостоятельной и активной общественной силы привело к созданию организаций, занимающихся культурно-просветительской деятельностью. В 1882 г. по инициативе П.И. Макушина было создано Общество попечения о начальном образовании, в состав которого, по словам Г.Н. Потанина, вошли все, «желающие облагораживать общественную жизнь служением возвышенным интересам» [6, с. 92]. С конца XIX в. общества попечения о начальном образовании действовали в Барнауле, Бийске, Каинске, Колывани, Новониколаевске. Вклад этих организаций в развитие образования и культуры был весьма значим. Так, летом 1897 г. Барнаульским обществом попечения о начальном образовании было проведено 45 гуляний, поставлено 15 спектаклей, в разных районах города были устроены детские площадки для организации регулярного отдыха детей.

19 июня 1901 г. по инициативе П.И. Макушина было учреждено Общество содействия устройству сельских бесплатных библиотек-читален в Томской губернии. За первое десятилетие своей деятельности общество открыло 278 сельских библиотек [7, с. 142]. С 1901 г. действовало Библиотечное общество в Мариинске. Силами местной интеллигенции создавались различные культурно-просветительские кружки: люби-

телей драматического искусства в Барнауле, интеллигентных дам в Кузнецке. В 1880-е гг. в Салаире действовал кружок интеллигенции, члены которого сообща выписывали журналы и газеты, устроили библиотеку [8, с. 142]. Появление таких организаций свидетельствовало об изменении статуса женщины в обществе, о превращении интеллигенции в активную общественную силу.

Открытие в 1888 г. Томского университета дало начало объединению научных сил города и губернии. В Томске были созданы общества естествоиспытателей и врачей (1889 г.), юридическое (1901 г.), практических врачей (1903 г.). Общество содействия физическому развитию, созданное в 1896 г. врачом В.С. Пирусским, немало сделало для пропаганды здорового образа жизни не только в Томске, но и в масштабах всей Сибири [8, с. 261]. В октябре 1891 г. в Барнауле было образовано Общество любителей исследования Алтая, с 1902 г. преобразованное в Алтайский подотдел Западно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества. Оно занималось изучением истории, географии, этнографии и геологии Алтая, издавало журнал «Алтайский сборник». 26 марта 1895 г. силами членов общества при материальной поддержке городской думы была проведена однодневная перепись населения г. Барнаула [3, с. 95–96, 135; 7, с. 148].

Количество общественных организаций в Томской губернии к началу XX в. стремительно увеличивалось. Процесс их создания вышел за рамки губернского центра и начал охватывать уездные города, однако в этот процесс еще не включились рабочие поселки и села. Во второй половине XIX в. в Томской губернии действовало не менее 60 общественных организаций, в том числе 40 – в Томске, 8 – в Барнауле, по 5 – в Бийске и Кузнецке. 40 % от общего числа общественных организаций губернии приходилось на долю благотворительных. В Томске 10 из 16 таких обществ действовали при храмах. Из 40 общественных организаций Томска 13 имели непосредственную просветительскую направленность, а еще 7 среди своих задач указывали культурное развитие своих членов. Нередко власти поощряли создание культурно-просветительных и благотворительных организаций, занимавшихся теми вопросами, для решения которых государство не имело достаточных сил и средств. Порой такие организации возглавлялись крупными чиновниками или их женами.

Существенно затрудняли и ограничивали работу общественных организаций низкий уровень образования населения, незначительность интеллигентных сил, нехватка средств, а также правительственная политика, стремившаяся держать общественное движение под жестким контролем. Деятельность общественных организаций подлежала строгой регламентации. Так, общества попечения о начальном образовании находились в ведении Министерства внутренних дел и лишь в июне 1902 г. были переданы в ведение Министерства народного образования.

Степень активности общественных организаций была не одинакова. Одни существовали лишь на бумаге и ничем себя не проявили, другие оставили заметный след в жизни губернии. Все эти организации, не являясь массовыми, функционировали благодаря энтузиазму и усилиям конкретных личностей. Несмотря на все возникающие перед ними проблемы, общественные организации внесли весомый вклад в развитие благотворительности, просвещения и культуры. При их содействии открывались библиотеки, музеи, проводились массовые мероприятия, устраивались вечера, публичные лекции, концерты, ставились спектакли. Благотворительные организации оказывали поддержку наименее защищенным категориям населения, организовывали детские приюты и богадельни, существенно дополняя систему государственного призрения. В деятельности этих организаций проявились черты новой эпохи – включение в общественную жизнь все более широких слоев населения, их стремление выразить и отстаивать свои классовые и групповые интересы.

Литература

1. Адрианов А.В. Томск в прошлом и настоящем. – Томск, 1890.
2. Дмитриенко Н.М. День за днем, год за годом: Хроника жизни Томска в XVII–XX столетиях. – Томск, 2003.
3. Летопись города Барнаула. – Барнаул, 1994.
4. Томские епархиальные ведомости.
5. Афанасьев А.Л. Летопись трезвенного движения в Сибири и на Дальнем Востоке в 1901–1914 гг. // Матер. к хронике общественного движения в Сибири в 1895–1917 гг. – Томск, 1995. – Вып. 2.
6. Потанин Г.Н. Города Сибири // Сибирь, ее современное состояние и нужды. – СПб., 1908. – С. 234–259.
7. Памятная книжка Томской губернии на 1915 г. – Томск, 1915.
8. История Кузбасса. – Ч. I–II. – Кемерово, 1967.
9. Томск от А до Я: Краткая энциклопедия города / Под ред. Н.М. Дмитриенко. – Томск, 2004.

ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В МАРИИНСКОЙ ДЕРЕВНЕ ДО НАЧАЛА КОЛЛЕКТИВИЗАЦИИ

Ю. В. Ерохина

Мариинский педагогический колледж

Мариинский уезд в составе Томской губернии был образован в 1822 г. под названием Колыванский округ, в 1856 г. переименован в Мариинский округ, а 1898 г. в Мариинский уезд. По Всероссийской переписи населения 1897 г. в Мариинском округе числилось около семидесяти пяти тысяч душ мужского пола. Они владели миллионом десятин земли, т.е. в среднем по 14,5 десятины на душу. По той же переписи в Мариинском районе наёмный труд использовали 28% крестьянских хозяйств¹.

В 1920 г. в стране была проведена первая Всероссийская советская демографическая и сельскохозяйственная перепись с кратким учетом про-

¹ Летопись села Кузбасса. Кемерово, 2001. С. 23.

мышленных предприятий. Трудовое население Мариинска насчитывало 1578 рабочих. Интересно отметить, что в городе насчитывалось 17 хозяйств с наемными рабочими. В Мариинске было зарегистрировано 123 действующих промышленных предприятия. Под действующими понимались все промышленные предприятия, работавшие в 1920 г. хотя бы неделю. Здесь было 14 кузниц, 7 кирпичных, 5 маслобойных заводов, 2 мыловаренных, 4 кожевенных, винокуренных. Заводы были небольшие, с ручным производством и числом рабочих в них по несколько человек.

Очень медленно восстанавливалось после Гражданской войны сельское хозяйство. Тяжелое продовольственное положение страны обусловило такую особенность Сибири, как поздний по сравнению с другими районами страны переход к продналогу.

Первые коммуны в Сибири стали создаваться несколько позже, чем в европейских районах России. Так, по данным Сибревкома, только за период с 1 октября 1920 г. по 1 апреля 1921 г. их общее количество в Сибири выросло почти в 5 раз, со 165 до 812 коммун¹. В 1920 г. в селе Преображенка (бывшего Мариинского уезда, теперь – Тяжинского района) беднейшие крестьяне объединились в коммуну. В 1922 г. на её базе организовалась сельхозартель «Новая», в которой было 24 коровы, 15 телят, несколько лошадей, плугов, борон².

Под самыми разнообразными названиями возникали в свое время коммуны на территории Кузбасса. Многие из них носили имена партийных и государственных деятелей. Например, коммуна имени Ильича, имени Троцкого, имени Сталина. Другие назывались: «Зародыш», «Пчелка», «Муравейник», «Многопольник», «Первые всходы», «Боевая», «Свобода», «Искра», «Красная поляна», «Коминтерн». Некоторые из них почему-то носили названия чужих городов: «Марсель», «Париж».

Одна из таких коммун была создана в конце 1922 г. 12 семьями рабочих-железнодорожников города Мариинска на территории Тисуля, входившего в Мариинский район. Она называлась коммуной имени Середы. Эта коммуна выдавала ссуду общинникам «Любови»: более 50 пудов ржи из расчета пуд за пуд под новый урожай; всем своим составом выходила на воскресники в помощь семьям красноармейцев и вдовам. Коммунары учили общинников протравливать формалином семена, отпуская препарат бесплатно; читали им газеты, организовали школу и содержали за свой счет учителя³.

На примере деятельности коммуны имени «Середы» и общинников из «Любови» отражены характерные тенденции выживания обобществленного крестьянского хозяйства. В коммуне имени «Любови» все живут отдельно, «во всем, даже в самых мелочах, как дрова и вода, в какие нередко крестьяне в деревнях объединяются. Напротив, у коммуны имени Середы общий

¹ Берлинтейгер Б. И. Крестьянство Кузбасса: трудные дороги выживания. Кемерово, 1997. – С. 16–17.

² Там же. – С. 26.

³ Там же. – С. 17.

стол, коллективная закупка одежды, валенок, сапог и прочего. Личные заработки сдаются в общую кассу. Никакого собственного имущества нет, все открыто. Только у женщин есть свои маленькие сундучки на замочках. Живут крайне бедно. Спят на полу, одежда плохая, обувь тоже. Ничего напоминающего какое-нибудь довольство»¹. Нужны действительно не только убеждения в правильности идеи коммунального жития и хозяйства, нужна громадная сила воли и энтузиазм, чтобы коммуна не развалилась².

О положении дел в одной из коммун Тисульского района писал в товарищеском письме (октябрь 1925 г.) в свой райком партии один из коммунаров. В частности, о председателе коммуны Падалко он сообщал: «Спит до одиннадцати часов и члены (коммуны), вставая, не знают, за что взяться, и ходят как сонные и ждут, когда встанет председатель, и так проспали все лето». Здесь же приводятся данные о «результатах» такой работы коммуны за 1925 г.: ржи озимой засеяли две десятины, сена накосили 700 копен. Примем во внимание, что у коммуны были сельскохозяйственные машины: 2 косилки, 2 граблей, 2 сноповязалки, сеялки. «А по сему видно – продолжал автор письма, – что укрепление нашего хозяйства идет не кверху, а к низу и не улучшается, а ухудшается. Ясно, что с такой постановкой дела я согласиться не могу и коммуна в 2 года может сесть в галош. Я как член партии прошу райком серьезно всмотреться в такую постановку дела, дать определенное направление, или я вынужден буду выйти из таковой. С коммунистическим приветом. (Подпись неразборчива)»³.

Отличительной особенностью преобразований в мариинской деревне было создание большого числа коммун, когда как по всей стране основными формами кооперирования была земледельческая артель. Еще одной особенностью не только Мариинского района, но и Сибири в целом было создание «пятерок», главной функцией которых было выявление запасов зерна.

ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е. А. Зданович

Сургутский государственный педагогический университет

Современное состояние общества, процессы, происходящие в нашей жизни, заставляют по-новому взглянуть на проблему воспитания молодежи, формирования ее интеллектуального и творческого потенциала в процессе обучения в средних специальных и высших учебных заведениях.

В отличие от прошлых лет, когда личность молодого человека складывалась в рамках устоявшейся идеологии, сложившейся системы

¹ Цит. по: Берлинтейгер Б. И. Крестьянство Кузбасса: трудные дороги выживания. Кемерово, 1997. С. 18.

² Там же. С. 19.

³ ГАКО. Ф. П-24. Оп. 4. Д. 5. Л. 2.

общественных связей, в нынешних условиях ее становление осложнено рядом объективных, далеко не всегда позитивных, социально-экономических факторов, отсутствием чётких критериев в морально-духовной сфере общества.

Художественные выставки являются одной из основных форм ознакомления молодого человека с искусством. Они позволяют реально и осязаемо представить произведение. Личный контакт – наиболее весомый фактор восприятия и формирования мировоззрения молодежи, в этом огромное преимущество выставок перед любыми современными информационными технологиями.

Выставка является, пожалуй, единственным способом, более полно выполняющим задачи по приобщению молодежи к мировой культуре, эстетическим ценностям, что является важнейшим фактором формирования эстетического восприятия студенческой молодежи, без которого, в свою очередь, невозможно развитие эстетической культуры общества в целом.

Эстетическое восприятие является своего рода особенностью человеческого сознания, позволяющей сформировать субъективный целостный образ о предмете искусства или культуры, приносящее удовлетворение от самого созерцания (постижения) прекрасной вещи. Таким образом, к эстетическому восприятию, прежде всего, имеют отношение те ощущения, которые наиболее познавательны, а именно зрительные и слуховые. Зрение и слух тесно связаны с разумом и потому способны к восприятию прекрасного.

Художественное восприятие многопланово и совмещает в себе: непосредственное эмоциональное переживание; постижение логики развития авторской мысли; богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих все поле культуры в акт рецепции.

Восприятие становится эстетическим, чувствующим красоту предмета, когда оно соответствует представлению о красоте предметов определенного вида, возникающему в сознании молодого человека в процессе практики, и связано с мышлением. Единство восприятия и переживания образует эстетическое чувство (чувство прекрасного, возвышенного и т. д.). В эстетическом чувстве студент отражает не только красоту предметов, созданных людьми, но и прекрасное в природе и обществе [4, с. 55].

Эстетическое восприятие произведений искусства – особая форма творческой познавательной деятельности, характеризующаяся эмоциональным осмыслением художественного произведения посредством постижения специфического образного языка искусства и формированием определенного эстетического отношения, выражающегося в оценке.

Восприятие искусства, так же как и восприятие любого рода явлений в любой другой сфере жизни, определяется задачей, зависит от конкретных условий и приспосаблиется к своему предмету [1, с. 11].

Художественное восприятие имеет три временных плана: рецепция настоящего (непосредственное, сиюминутное восприятие изображенного на полотне, читаемого в данный момент литературного текста), рецепция прошлого (непрерывное сравнение с уже прослушанным, виденным или прочитанным; в поэзии этот аспект восприятия усиливается рифмой, в живописи – домысливанием событий, предшествующих изображенному) и рецепция будущего (предвосхищение на основе проникновения в логику движения художественной мысли дальнейшего ее развития: представление о последствии в изобразительном искусстве, о развитии литературного сюжета в последующих частях и за пределами текста) [2, с. 127].

В процессе восприятия молодежью произведения искусства в сознании на основе этой информации формируется своеобразная модель познаваемого предмета – «вторичный» образ [2, с. 127]. Одновременно возникает эстетическое чувство, определенное эмоциональное состояние. Структура произведения способствует направленности мыслительной деятельности, ее упорядоченности, концентрации внимания на наиболее существенных и значимых сторонах содержания и таким образом оказывает значительное влияние на организацию процесса восприятия [3, с. 87].

Важный психологический фактор восприятия искусства – рецепционная установка, опирающаяся на предшествующую систему культуры, исторически закреплённую в нашем сознании предыдущим опытом, предварительная настроенность на восприятие, действующая на протяжении всего процесса художественного переживания. Способность к эстетической оценке явлений действительности выступает как эстетический вкус человека.

Художественное восприятие как полноценная, осознанная художественно-сотворческая деятельность становится возможным только в подростковом возрасте. В подростковом возрасте происходит «скачок» в психофизиологическом развитии индивида – молодой человек обладает способностью анализировать те или иные явления действительности, способностью понимать сложную противоречивость, целостность художественного образа активным развитием воображения. Появляются совершенно новые качества – склонность к самоанализу, самоконтролю, возрастает самосознание и т.д. В художественном восприятии в этом возрасте наиболее активно проявляется субъективный фактор: интерпретация художественного образа отражает собственные проблемы подростка, т.е. наблюдаются черты ассоциативности. Молодежь – социальная группа, жизнедеятельность которой характеризуется активным вступлением в самостоятельную жизнь, новые социальные отношения, формирование мировоззрения.

Процесс эстетического восприятия носит оценочный характер. Молодой человек осознает и выражает в словах свое отношение к содержанию и художественной форме, что указывает на синтез эмоционального и

рационального моментов. Происходит сопоставление изображенного с определенными критериями, с эстетическим идеалом, сложившимся в сознании представителей молодежи, и той социальной среды, к которой она принадлежит.

Условия для получения культурного продукта недостаточны: при наличии большого количества кинотеатров, музейных комплексов, филармонии, театра, развлекательных комплексов приобщение к предметам искусства прошедших эпох является личной инициативой студентов (посещение музеев, галерей, театров, а также изучение культурного достояния посредством интернет-технологий).

Представители студенческой молодежи должны самостоятельно воспринимать, оценивать, осмысливать искусство, искать связи между художественными явлениями.

Только тогда процесс освоения основ художественной культуры будет результативным, когда не объем, не количество рассматриваемых памятников, не охват всевозможного материала станет смыслом изучения предмета, а освоение способов проникновения в мир художественных ценностей на основе понимания всеобщей взаимосвязи явлений. В этом случае количество сможет перейти в качество, тем самым повышая степень удовлетворенности молодежи от проводимого ею культурного досуга.

Пробелы в эстетическом воспитании молодежи в обществе, неразвитость эстетического сознания в студенческой среде в силу недостаточного общения с искусством отрицательно сказываются, на отношении молодого человека к жизненным ситуациям. Отсутствие высоких художественных интересов влияет и на быт молодежи – на формы проведения досуга, на использование свободного от производственной деятельности времени. Таким образом, искусство оказывается связанным с обществом: общество оказывает воздействие на искусство (посредством влияния на художников), а искусство на общество (через восприятие художественных произведений публикой). Оптимальным в процессе эстетического воспитания будет использование при организации и регулировании общения учащихся друг с другом на занятиях свойства влияния окружающих на личную оценку.

Знакомство с произведениями искусства и явлениями художественной культуры в определенной системе, приобретение навыков самостоятельного осмысления культурного наследия – обязательные компоненты процесса освоения основ художественной культуры и формирования эстетического (художественного) вкуса и восприятия.

Литература

1. Абрамова М. А. Пути и условия интеллектуального развития младших школьников в процессе ознакомления с изобразительным искусством. – Якутск, 1997. – 411 с.
2. Батурина Г. И., Кузина Т. Ф. Народная педагогика в воспитании дошкольников. – М.: АПО, 2000. – 372 с.

3. Гегель. Эстетика. – Т. 4. – М., 2007. – 287 с.
4. Дмитриева Н. А. Эстетическое воспитание. – М., 2006. – 355 с.

ПЕРВЫЙ В СИБИРИ ДЕТСКИЙ САД

И. Лузина, Е. В. Вечер

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

В преддверии 80-летия Анжеро-Судженска необходимо вспомнить и донести до молодого поколения горожан самые светлые страницы истории города. Среди людей, внесших самый весомый вклад в культурное развитие города, безусловно, следует назвать первых педагогов, чьи начинания достойны искреннего уважения. Развитие дошкольного воспитания в Анжеро-Судженске начинается с 9 января 1918 г., когда на Судженских коях Михельсона был создан первый в Сибири детский сад для детей горняков. Как всякое новое дело, идея создания детского сада была встречена с недоверием. И только благодаря упорству революционерки Александры Васильевны Чучиной, жены комиссара копей, детский сад был организован¹. В результате проведенной агитационной работы рабочие даже стали требовать организации детского сада и записали это в общий список требований, предъявленных хозяину Л. А. Михельсону делегатом от рабочих в Москве (хотя весть о падении самодержавия пришла в 1917 г., но до 11 мая 1918 г., т.е. до национализации копей, они принадлежали Михельсону. Именно в это время и был организован детский сад). Для помещения детского сада объединили квартиру одного рабочего-коммуниста, переселенного в другую квартиру, с одним из классов школы. Оплату сторожике удалось провести за счет управления копей как охрану помещений. Оплату труда педагогического персонала (всего двух человек) взял на себя Союз горняков. Питание обеспечивал кооператив шахтеров. Учебные пособия были закуплены в Москве Ф. Чучиным и М. Рабиновичем. Столярная мастерская изготавливала все оборудование детсада бесплатно². Групповые комнаты были оборудованы специальной детской мебелью, снабжены материалами для детского творчества и игр³.

Первой воспитательницей этого первого детского сада была приехавшая из Томска тогда еще молодая, но энергичная Мария Войцеховна Лянге. Окончив двухгодичные учительские курсы в Томске, она имела опыт работы в воскресной школе и на детских площадках, была знакома с методиками Монтессори и Фребеля. Молодой заведующей детским садом большую организационную помощь оказала Александра Васильевна Чучина. Детским садом интересовались рабочие, которые частенько загляды-

¹ Яковенко Л. А. Развитие дошкольного образования в городе Анжеро-Судженске // Дорога длиною в три века. Страницы истории образования в Кузбассе. Кемерово, 1999. – С. 88–90.

² Лянге М. Первый детский сад на руднике // Борьба за уголь. – 1958. – № 157.

³ Там же. – № 156.

вали сюда, помогали, чем могли. Слава и популярность детского сада росла и ширилась с каждым днем. О нем заговорили как о большом культурном достижении. В детский сад стали заходить и дети-школьники. Марии предложили организовать их. Вскоре она набрала 30–40 ребят в пролетарский кружок. Играли в подвижные игры, готовились делать спектакли. Зимой ребята помогали строить горки, ледяные и крепости, лепили снежных баб, а летом копали землю для огорода и цветника¹.

Детский сад проработал всего 8 месяцев. После белого переворота в июне 1918 г. на тихий шахтерский поселок налетели отряды белогвардейцев, колчаковский корпус. Наступили дни реакции, преследований, арестов. И детский сад был закрыт под предлогом того, что здание нужно было для сгоревшей почты. Колчаковский каратель внес первую воспитательницу детского сада в списки людей, подлежащих наказанию. По счастью, друзья предупредили об опасности. Удалось скрыться, избежать экзекуции². Вынуждена была выехать с копеей в 1918 г. и скрываться А. В. Чучина. Через М.В. Лянге партизанские отряды в 1919 г. держали связь с большевистским штабом.

Весной 1920 г. на Судженских коях вновь был организован детский сад, а в рабочих поселках появились детские площадки.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

А. Г. Семионов

Сургутский государственный педагогический университет

В вузовской системе образования студентам предоставлена большая самостоятельность, они сами несут ответственность за свои успехи и неудачи, поэтому экспериментаторами и исследователями чаще являются сами студенты (в процессе написания курсовых и дипломных работ, выполнения грантов, внеучебной деятельности и т. д.).

Культурно-досуговые мероприятия для студентов, при отсутствии определенных условий затрудняют реализацию творческих способностей и снижают их творческий потенциал. В результате возникают проблемы или барьеры творчества. Проблемы организации культурно-досуговых мероприятий для студентов – это препятствия в творческой деятельности студента, тормозящие влияния и действия внешней среды и самой личности, которые снижают эффективность творческой деятельности или делают ее безуспешной [1, с. 27].

Для выявления условий, влияющих на реализацию творческих способностей студентов СурГПУ в культурно-досуговых мероприятиях, мы провели социологическое исследование. Методом исследования было выбрано анкетирование как самый оптимальный, объективный и простой в

¹ Мария Лянге. К. 90-летию со дня рождения // Борьба за уголь. – 1966. – № 9–10.

² Яковенко Л. А. Указ. соч.

исполнении. В исследовании приняли участие 60 студентов факультета социально-культурных коммуникаций с 1-го по 4-й курсы.

На основании проведенного анкетирования студентам был задан вопрос: «Что мешает Вам проявить свой творческий потенциал?», были выявлены основные причины, препятствующие актуализации творческого потенциала студентов. Среди данных причин были выявлены следующие: «отсутствие материальных средств» (отсутствие внешней стимуляции) – 36 %, «непонимание со стороны окружающих» (проблемы во взаимоотношениях с окружающими) – 28 %, «отсутствие желания» – 19 %; «лень» – 16 %. Также среди причин назывались загруженность бытовыми проблемами, нелюбимыми делами; зависть сверстников; личные проблемы – замкнутость, проблемы со здоровьем, нереализованность своих замыслов и др.

Все эти причины или барьеры можно разделить на два вида: внутренние (обусловленные внутренними причинами личности) и внешние (связанные с влияниями на человека внешней среды). Определение и анализ этих проблем необходимы для сознательного снижения или преодоления их влияния и повышения эффективности творческой деятельности.

Внешние барьеры творчества – это отрицательное, тормозящее влияние внешней экономико-социокультурной среды на эффективность деятельности изобретателя [1, с. 31].

Внутренние барьеры творчества – это индивидуальное отрицательное влияние личности изобретателя на ее творческую продуктивность и эффективность. Внутренние препятствия разделяются на группы: психологические (психологическая инерция, слабая ассоциативность, страх перед критикой, застенчивость) и воспитательные [3, с. 33].

Психологические барьеры обусловлены психологическими особенностями личности. Страх перед критикой и самокритикой – одно из важнейших психологических препятствий в творчестве, которое не только тормозит синтез нового, но может его блокировать с самого старта. Творческая личность должна осознавать не только необходимость и полезность синтеза нового, но и критическую оценку полученного результата [3, с. 44].

Воспитательные барьеры творчества – это препятствия при осуществлении творческой деятельности, связанные с неправильным или недостаточным воспитанием и образованием личности. Представляют собой самостоятельную группу внутренних барьеров творчества [3, с. 46].

Вследствие вышесказанного мы выделили проблемы, возникающие при организации культурно-досуговых мероприятий для студентов СурГПУ:

– отсутствие мотивации – нравственно-эмоциональной потребности и желания решить творческую задачу, что связано с недостаточным морально-нравственным развитием личности и пробуждением ее совести;

- отсутствие духа соперничества – чувства соревновательности в борьбе за высокие достижения в области творчества (может быть устранен участием в творческих конкурсных программах);
- отсутствие морально-волевых качеств – упорства в решении задачи, настойчивого стремления получить наиболее высокие результаты;
- отсутствие чувства инновации – стремления личности к поиску новых оригинальных решений, в которых имеет потребность общество;
- низкий интеллектуальный уровень – затрудняет решение задач в организации творческой деятельности;
- боязнь нововведений – нежелание и страх вносить что-либо новое и агрессивнее отношение к новому [2, с. 135].

Ориентация на устранение внутренних барьеров должна учитываться при обучении и воспитании студентов, что обеспечит значительное повышение их творческих способностей. Создание условий для реализации творческих способностей студентов в организации культурно-досуговых мероприятий – многогранный процесс в сфере деятельности любого образовательного учреждения, особенно высшего учебного заведения. Вовлечение студентов в этот сложный интегрированный процесс – основная задача вуза, будь то организация досуга, занятия наукой или другими видами деятельности.

Литература

1. Бочаров В. Г. Педагогика социальной досуговой работы. – Уфа: Изд-во Уф. ун-та, 2003. – 350 с.
2. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. – 265 с.
3. Плотонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. – М.: СТИк, 2001. – 279 с.

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДЕТСКИХ ДОМАХ И ИНТЕРНАТАХ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Е. А. Титова

Омский государственный технический университет

Военно-патриотическое воспитание детей стало одной из важнейших задач детских учреждений, это видно и по изменениям в школьной программе обучения, и по внеклассной работе. Школьные учебные программы были подчинены военной тематике. В программу по литературе 5–7-х классов были включены произведения, в которых отражалась борьба русского народа с иноземными захватчиками. Программы по математике, физике, химии, иностранному языку изменению не подверглись, но условия военного времени определили своеобразие изучения некоторых тем. На уроках химии учащихся знакомили с отравляющими веществами и средствами защиты от них, на уроках физики – с образцами современной военной техники, дети знакомились с принципом работы двигателей тан-

ков и самолетов, подводных лодок, с применением электричества в военном деле [1]. Кроме обычных школьных предметов, дополнительно дети изучали винтовку, гранату, военный устав, нормы на значки ЮВС, ВС. Спецификой военного времени можно объяснить и то, что иногда занятия в тренировочных целях проводились в противогазах.

Что касается внеклассной работы, то еще в самом начале войны вышел приказ Наркомпроса РСФСР об организации изучения военного дела в школах, детских домах и интернатах [2]. Для этих целей предлагалось организовывать различные кружки: стрелковый, по изучению топографии, сигнализации, маскировки, разведки и др., систематически проводить военизированные походы, игры, а также соревнования на лучшего гранатометчика, стрелка и т.д. Во всех детских домах предлагалось создать санитарные дружины и организовать изучение воспитанниками военно-санитарного дела. К лету 1942 г. оборонные кружки были созданы при всех детских домах и интернатах. Требовалось обеспечить подготовку воспитанников к сдаче норм на оборонные значки. К концу 1941/42 уч. г. у всех старших воспитанников детских домов (от 12 лет) должно было быть не менее одного значка. Кроме того, предполагалось вести подготовку старших воспитанников по комплексу БГТО, чтобы к началу 1942/43 уч. г. все воспитанники в возрасте от 14 лет сдали испытания по этому комплексу. Некоторые детские дома даже готовили и выпускали инструкторов рукопашного боя, инструкторов лыжников и инструкторов ручного пулемета (например, детский дом «Омский комсомол»). Хорошо была поставлена военно-спортивная работа в детдомах в Черлакском, Екатерининском, Тевризском, Ишимском, Тобольском районах. В 1943 г. в детском доме им. Красной армии значкистов ПВХО было 80 человек, ГТО – 84, в детском доме «Путь к труду» 90 % ребят были значкистами, в Тобольском детском доме № 13 значки имели 154 человека.

Одним из способов военно-патриотического воспитания было проведение различных военно-спортивных мероприятий. Зимой 1943 г. проводился областной лыжный кросс. В январе воспитанники детских домов участвовали в лыжном походе на 250 км. Подобные лыжные походы проводились детскими учреждениями и по отдельности. Организовывались также пешие походы, походы в противогазах, шлюпочные походы.

Нужно отметить, что такие высокие результаты были достигнуты несмотря на острую кадровую проблему: многие военруки и инструкторы по физической культуре были призваны в армию.

Помимо военно-спортивных мероприятий, важную роль в патриотическом воспитании детей сыграла организация в детских домах и интернатах тимуровских команд. Отряды тимуровцев из детских домов и интернатов помогали семьям фронтовиков, рубили им дрова, вскапывали огороды. В Тобольске тимуровцы заслужили Почвальную грамоту от ВЛКСМ.

В помощь фронту воспитанники детских домов и интернатов собирали металлолом, лекарственные травы. Дети также вели большую работу в госпиталях (чинили белье, штопали носки, давали концерты), шефствовали над домами инвалидов и детсадами, где воспитывались дети фронтовиков. Воспитанники детских домов и интернатов проводили концерты, работали в колхозах, а заработанные деньги переводили в Фонд обороны. Например, Называевский интернат № 154 собрал на самолет «Юный ленинградец» 6200 руб. [3]. Дети из Запорожского детского дома разгружали зерно с барж, а заработанные деньги передали на танковую колонну. Тавдинский, Оконешниковский и Павлоградский интернаты передали в Фонд обороны деньги, заработанные на субботнике.

Некоторые детские дома и интернаты, сдавшие большие суммы денег, получили благодарность от Сталина [4].

Так же в фонд обороны и в пользу детей фронтовиков детскими домами и интернатами засеивались специально отведенные участки в подсобных хозяйствах. Многие детские дома и интернаты посадили овощи и табак со специальной целью – послать бойцам Ленинградского фронта.

От воспитанников детских домов и интернатов на фронт отправлялись вагоны с подарками. Так, в январе 1943 г. ко дню Красной армии был отправлен вагон на Ленинградский фронт, сопровождали этот вагон два лучших директора детских домов.

Для воспитания патриотизма во многих детских домах и интернатах проводились встречи с бойцами и партизанами. Комсомольцы проводили политические беседы и организовывали читку газет.

Сами дети издавали журналы, бюллетени, сборники стихов, вели летописи, коллективные дневники, составляли литмонтажи, посвященные героике Великой Отечественной войны.

Война подарила детям Омской области уникальную возможность приобщиться к большому искусству, поскольку в соседнюю Новосибирскую область была эвакуирована Третьяковская галерея. Директора детских домов Сорокинского и Абатского районов заключили договор с директором галереи, и её сотрудники приехали в эти районы. Но даже этот случай был использован для привития детям патриотизма – одна из прочитанных сотрудниками музея лекций называлась «Героическое прошлое русского народа».

Несмотря на всю трудность военного времени, страна стремилась вырастить полноценных граждан. Государство обеспечивало себя будущими солдатами, готовыми умереть за Родину, рабочими, умеющими и желающими трудиться на благо Родины.

Литература

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / Ред. Ф. Г. Панчина, М.Н. Комакова, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1988. – С. 25.
2. ГАОО. Ф. 1272. Оп. 1. Д. 185. Л. 9.
3. ГАОО. Ф. 1272. О. 1. Д. 238. Л. 32.
4. ЦДНПО. Ф. 17. О. 1. Д. 3712 Л. 174.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ)

А. А. Фидченко

Сургутский государственный педагогический университет

Вся история российского государства с начала его становления до наших дней свидетельствует о том, что многонациональность России – это не слабость ее, а мощный созидательный потенциал. Но чтобы это не осталось красивой политической декларацией, важно умело и энергично на деле обеспечить единство многонационального государства при сохранении доброго самочувствия, самобытности и достоинства каждого русского народа. И в первую очередь необходимо создать прочную правовую базу для демократической модели развития наций и межнациональных отношений.

Ханты-Мансийский автономный округ (далее – ХМАО) – Югра – округ коренных народов, которые веками совершенствовали свою культуру, имеющую наряду с общими чертами свои индивидуальные особенности. Это и многонациональный регион. Так, в ХМАО – Югре большую часть составляют русские (60,06 %), украинцы (8,60 %), татары (7,51 %), башкиры (2,50 %), азербайджанцы (1,75 %), белорусы (1,43 %), чуваша (1,07 %), из коренных народов – ханты (1,20 %) [1]. В связи с этим этнопедагогический подход к подготовке будущих специалистов, которым приходится работать с людьми разных национальностей, для этого округа особенно актуален. Современные условия урбанизации населения, сложные демографические процессы приводят к стихийной социализации подрастающего поколения и предполагают выстраивание работы с молодежью на лучших народных традициях воспитания, внедрение их в практику образовательных учреждений. Выпускник должен быть готов использовать в своей деятельности богатый потенциал народной педагогики. Однако нельзя не отметить, что, несмотря на признаваемую научным сообществом приоритетность проблемы этнопедагогической подготовки, она недостаточно разработана в теории и практике современного профессионального образования.

Данная проблема определила выбор темы данной работы: «Формирование толерантного сознания студенческой молодежи в условиях много-

национального региона (на примере Ханты-Мансийского автономного округа – Югры)»

Идеи гуманизма, терпимости признаны Конституцией Российской Федерации (1993 г.), в которой заявлено о гарантии прав и свобод граждан, в том числе на свободу убеждений, право на труд, личную безопасность. 1995 г. был объявлен ЮНЕСКО Годом толерантности, и 16 ноября того же года ЮНЕСКО приняла «Декларацию принципов толерантности».

В 2001 г. Правительство Российской Федерации утвердило федеральную целевую программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе (2001–2005 гг.)», целью которой являлись выработка и внедрение в социальную практику норм, определяющих устойчивость поведения в ситуациях социальной напряженности отдельных людей и социальных групп как основы гражданского согласия в демократическом государстве.

Идея воспитания толерантности также нашла свое отражение в Основных направлениях развития воспитания в системе образования на 2002–2004 гг., утвержденных приказом Министерства образования Российской Федерации от 25.01.2002 г. № 193, реализация которых призвана способствовать решению ряда задач, в числе которых – воспитание граждан правового демократического государства, уважающих права и свободы личности, проявляющих национальную и религиозную терпимость.

В Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.01 г. № 1756-р, сформулированы важнейшие задачи воспитания: формирование у подрастающего поколения гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе.

Молодежь является той социальной группой, которая требует к себе пристального внимания исследователей. Это связано, во-первых, со статусной неопределенностью и поиском социальных ролей молодых людей, а также трудностями их освоения. Во-вторых, возрастные психологические особенности создают дополнительные условия для интериоризации молодежью радикальных идей и реализации их в экстремистской деятельности.

Ключевым понятием является «толерантность». Существует много определений, так, в словаре по политологии «толерантность (англ., фр. *tolerance* – терпимость от лат. *tolerantia* – терпение) – терпимость по отношению к другим людям, отличающимся по их убеждениям, ценностям и поведению».

Воспитание является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости, и начинается оно с обучения детей тому, в чем за-

ключаются их права и свободы, с поощрения стремления к защите прав других.

Воспитание в духе терпимости должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувства страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

«Воспитание является долговременным, непрерывным процессом, переходящим в самовоспитание. Результаты воспитания носят отсроченный и неодинаковый для всех характер. Они могут обнаруживаться не сразу, а спустя время после окончания школы. На разных учащихся воспитание оказывает различное влияние, что объясняется многообразием факторов и наличием собственной воли у каждого воспитуемого» [2, с. 214].

Литература

1. Всемирная география. Национальный состав населения Ханты-Мансийского автономного округа по результатам переписи населения, 2002 г. [Электронный ресурс] // URL: [http:// worldgeo.ru/russia/lists/?id=33&code=86](http://worldgeo.ru/russia/lists/?id=33&code=86)
2. Серафимова З. С. Проблемы социализации юношества. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2006. – 254 с.

ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ В КУЗБАССЕ (МАРТ 1917 – МАЙ 1918 г.)

Р. В. Цикунова, В. А. Дробченко

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

К 1917 г. территория Кузбасса входила в состав Томской губернии и включала в себя три города: уездные – Кузнецк, Мариинск и безуездный – Тайгу. Общая численность городского населения Кузбасса составляла около 30 тыс. человек. На рубеже XIX–XX вв. ускорились модернизационные процессы в Сибири, стала меняться социальная структура, формировались классы капиталистического общества, росла общественная активность населения.

Одним из важных показателей общественной активности является наличие периодической печати. Известный сибирский публицист А.В. Адрианов называл прессу «фактором прогресса в жизни всех стран и народов», считал, что она «является зеркалом своей страны и мерилom ее умственного роста» [1, с. 1]. В Томской губернии с середины XIX в. до 1917 г. выходило 120 газет и журналов. Среди них были и газеты-однодневки, и «солидные» издания, регулярно выходившие в течение 10–15 лет. Крупными издательскими центрами Сибири были Томск, Барнаул, Бийск, Новониколаевск. Однако в Кузбассе до 1917 г. ни одного собственного периодического печатного издания не имелось. Один из первых шагов на этом пути был сделан в Мариинске, где в 1909 г. под редакцией политиче-

ского ссыльного П.А. Аниконова выходил рукописный журнал «Окрошка» [2, с. 254]. Первые шаги делались и по созданию полиграфической базы. Там же, в Мариинске, в 1914 г. предпринимателем Прейсманом была открыта первая в Кузбассе типография [3, отд. IV, с. 204].

Свержение самодержавия вызвало мощный рост общественной активности. Весной 1917 г. по всей стране шло формирование органов местного самоуправления, советов, профсоюзов, создавались отделы политических партий, набирало силу национальное, молодежное, женское движение. Все эти организации стремились обзавестись собственными печатными изданиями для разъяснения массам своих позиций, пропаганды своих идей, привлечения в свои ряды новых членов. Весной 1917 г. только в Томске за март – май 1917 г. появилось более 10 новых газет различной политической направленности [4, с. 26–33, подсчет].

Первой газетой, изданной в Кузбассе, стала газета «Кузнецкий край», пробный номер которой вышел 2 апреля 1917 г., а первый номер – 16 апреля. В пробном номере «Кузнецкий край» объявлялся «беспартийной газетой-крошкой». Действительно, объем газеты был небольшой – четыре странички форматом чуть больше тетрадного листа. Газета издавалась в типографии «Алтай», редактором был Д. Ярославский. Редакция обратилась с предложением о сотрудничестве «ко всем интересующимся печатным делом», указав, что «нужно многое освещать, направлять в новое русло гражданственности». В газете имелись разделы хроники событий в мире и губернии, помещались статьи о революции, ряд материалов был посвящен борьбе с пьянством. До $\frac{1}{4}$ объема газеты было отдано под рекламу и объявления [5, 2, 16 апр.]. Видимо, нехватка средств и недостаток специалистов привели к тому, что издание газеты ограничилось двумя номерами (сведения о других номерах обнаружить не удалось).

Более значительный отряд «интеллигентных сил» имелся в Мариинске. В годы Первой мировой войны в городе в ссылке оказался ряд видных эсеров, впоследствии сыгравших заметную роль в общественно-политической жизни не только губернии, но и всей Сибири. Эсеровская организация Мариинска к 1917 г. была одной из самых сильных в регионе. После Февральской революции часть мариинских эсеров вошла в состав губернских организаций. Однако и в самом городе эсеры сохранили внушительные силы. Представители ПСР возглавляли уездный и городской комитеты общественной безопасности, преобладали в советах, руководили городскими профсоюзами, вели работу в деревне по организации крестьянских союзов. Прочные позиции у эсеров были в кооперации, за счет средств которой им удалось развернуть широкую издательскую деятельность. Сначала печатались брошюры, листовки, перепечатывались материалы из центральных и томских газет, но уже с 18 мая 1917 г. еженедельно выходила газета «Социалист-революционер» – официальный орган Мариинского комитета ПСР. Редактировали газету

П.М Марков и М. Рыжаков. Вышло 20 номеров, в которых широко освещалась ситуация в стране и уезде, разъяснялись положения эсеровской программы, давались рекомендации по организации крестьянских союзов, первичных партийных организаций, подготовке выборов в земства и Учредительное собрание. Со страниц газеты звучала критика в адрес партийных оппонентов. Так, в статье П. Маркова «Революция и анархия» указывалось, что политика большевиков и анархистов ведет страну к гибели, отмечалось, что их поддерживают те, кто пожелал «получить все, что им раньше не доставалось, и других призывают к тому же» [6, 23 июня].

С лета 1917 г. мариинские кооперативы стали издавать журнал «Народные мысли». В редакцию журнала входили эсеры П. Марков, Е. Ковалевский, В. Махов. Журнал выходил 2 раза в месяц в течение 1917–1919 гг. На его страницах освещалась деятельность кредитных товариществ, кооперативов, потребительских и ссудосберегательных обществ, которых в уезде насчитывалось более трех сотен. По сути, журнал стал эсеровским рупором в деревне.

В октябре 1917 г. газета «Социалист-революционер» была влита в газету «Земля и воля», которая ранее выходила в Новониколаевске. «Земля и воля» являлась изданием губернского комитета ПСР. Редактором газеты был известный деятель сибирской кооперации В. Махов. Эта газета издавалась в Мариинске до конца 1917 г. Большой объем публикуемых материалов был посвящен подготовке выборов в Учредительное собрание, велась агитация за список № 2, выдвинутый Томской организацией эсеров и поддержанный губернским советом крестьянских депутатов. В 57-м номере газеты за 9 ноября был опубликован список кандидатов от ПСР по губернии, в который был включен В. Махов – председатель Мариинского совета крестьянских депутатов, член редакционной коллегии редакции газеты «Земля и воля».

Массированная эсеровская пропаганда дала свои результаты. В Кузнецком уезде эсеры набрали 90,8 %, в Мариинском – 88,6 %, в Томском – 73,6 % голосов избирателей. А в деревне Кулебякино Кузнецкого уезда и Корчуковской волости Мариинского уезда эсерам отдали голоса 100 % избирателей. В Учредительное собрание от Томской губернии прошли только эсеры. Однако победа на выборах не обеспечила эсерам пребывание у власти.

В результате Октябрьского переворота власть перешла в руки большевиков. Томский губернский совет рабочих и солдатских депутатов 6 декабря провозгласил установление Советской власти в губернии, однако процесс этот затянулся до весны 1918 г. В ходе борьбы за власть обострялась и борьба за влияние на массы. Уже в январе – марте 1918 г. большевиками в Томской губернии было закрыто около 10 оппозиционных изданий. Тем не менее либеральная интеллигенция еще имела возможности обращаться к населению с печатным словом. В январе 1918 г. в Томске вы-

шел первый номер газеты-журнала «Звенья», объявленный изданием союза социалистической молодежи Томска и Судженских копей. Однако каких-либо материалов, свидетельствующих об участии судженской молодежи в подготовке издания, журнал не представил, и уже со второго номера журнал выходил как издание Томского союза социалистической молодежи. В целом журнал имел либеральную направленность. На его страницах публиковались материалы, осуждающие политику большевиков. Некто «Николай П.» писал, что большевики, разжигая классовую вражду, прикрываясь волей «народной», натравливают «рабочего на рабочего, солдат на рабочих и все друг на друга» [7, № 2, с. 5].

В Мариинске с 24 февраля 1918 г. стал выходить журнал «Зарница», издаваемый учащимися кооперативной школы. Тираж журнала составлял 1000 экземпляров. Хотя объявлялось, что журнал выходит 2 раза в месяц, за 1918 г. вышло только 11 номеров [2, с. 318; 8, с. 40].

Пришедшие к власти большевики взяли под контроль средства массовой информации. В Томске и Новониколаевске были национализированы типографии, на основе закрытых газет теперь печатались большевистские газеты. Единственным большевистским изданием, выходившим в Кузбассе в рассматриваемый период, была газета «Известия Кузнецкого исполнительного комитета Совета крестьянских и рабочих депутатов», выходившая 3 раза в неделю с 17 апреля до конца мая 1918 г., когда в результате чехословацкого переворота Советская власть в крае была свергнута. Сохранившиеся 16 номеров газеты хранятся в Научно-справочной библиотеке Централных государственных архивов Российской Федерации в Москве [4, с. 30].

Таким образом, в марте 1917 – мае 1918 г. в Кузбассе выходило 4 газеты и 2 журнала, из которых 3 (2 газеты и 1 журнал) имели ярко выраженную эсеровскую направленность, а 1 газета – большевистскую. Оставшиеся 2 издания не имели четкой политической окраски, но по своей сути являлись либеральными. Рождение периодической печати в Кузбассе было связано с бурными событиями революционной эпохи, с обострявшейся межпартийной борьбой, с необходимостью для политических сил укреплять свои позиции в массах. В этих условиях основной функцией периодики являлись агитация и пропаганда, а функции информационные и культурно-просветительные отошли на второй план. В Кузбассе в этот период так и не удалось осуществить выпуск стабильно выходящего периодического издания.

Литература

1. Адрианов А.В. Периодическая печать в Сибири. – Томск, 1919.
2. Копылов С., Лапкин Ф. Город на Кии. К 300-летию Мариинска (поселение Кийское). – Кемерово, 2001.
3. Сибирский торгово-промышленный ежегодник. 1914–1915. – Пг., 1915.
4. Периодическая печать Сибири: Указатель газет и журналов (март 1917 – май 1918 г.) / Сост. Е. Н. Косых. – Томск, 1990.
5. Кузнецкий край. – Кузнецк, 1917.

6. Социалист-революционер. – Мариинск, 1917.
7. Звенья. – Томск, 1918.
8. Периодическая печать в Сибири в годы Гражданской войны (конец мая 1918 – декабрь 1919 г.): Указатель газет и журналов / Сост. Е. Н. Косых, С. Ф. Фоминых. – Томск, 1991.

ДОКТРИНА НУЛЛИФИКАЦИИ ДЖОНА К. КЭЛХУНА В КОНТЕКСТЕ НУЛЛИФИКАЦИОННОГО КРИЗИСА 1832–1833 гг. В США

А. Р. Цой

Тюменский государственный университет

30-е гг. XIX в. ознаменовались для США ожесточенной политической конфронтацией между федеральным правительством и одним из штатов, входящих в состав южной секции страны, – Южной Каролиной. Причина конфликта лежала в ряде федеральных тарифов на импортные товары, принятых Конгрессом США в первой половине XIX в. (тарифы 1816, 1824, 1828 и 1832 гг.). Доминирование в Конгрессе представителей промышленных штатов Северо-Востока Америки, заинтересованных в защите внутреннего рынка от проникновения дешевых импортных товаров, предопределило протекционистский характер вводимых пошлин. В свою очередь, подобное положение дел спровоцировало недовольство среди плантаторов Юга, заинтересованных в связях с внешним рынком и свободной торговле [2].

Возмущенные протекционистской системой тарифов, 24 ноября 1832 г. члены легислатуры Южной Каролины приняли «Постановление о нуллификации», объявлявшее недействительными (нуллифицировавшее) внутри штата тарифы 1828 и 1832 гг. и запрещавшее федеральному правительству их сбор на данной территории после 1 февраля 1833 г. В случае использования последним принудительных мер Южная Каролина угрожала выходом из состава союза [9].

К началу кризиса в политической общественности штата особое место занимала группировка, сплотившаяся вокруг бывшего вице-президента США, сенатора Джона Колдуэлла Кэлхуна [3]. Защищая право родной ему Южной Каролины на протест, Кэлхун опирался на положения сформированной им доктрины нуллификации.

По мнению Джона К. Кэлхуна, федеральное правительство США является продуктом договора между гражданами различных штатов, каждый из которых (из штатов) представляет собой отдельную политическую общность, обладающую собственным суверенитетом; но никак не может быть результатом соглашения между всеми жителями бывших британских колоний, вместе составляющими единую американскую нацию. Иными словами, федеральное правительство есть всего лишь «общий представитель группы штатов» [4]. Соглашаясь на его создание, правительства отдельных штатов передавали ему определенную долю собственных полно-

мочий, связанных, в первую очередь, с обеспечением внутренней и внешней безопасности союза, сохраняя же прочие полномочия за собой. Таким образом, федеральное правительство, согласно Кэлхуну, должно иметь строго ограниченную сферу распространения своей власти на основании договора между штатами (конституции). В случае же превышения им собственных полномочий, любой штат был вправе вмешаться и предотвратить (нуллифицировать) действие того или иного федерального закона в пределах своих границ. Конгресс США, в свою очередь, имел право защищать принятый им закон, но, чтобы преодолеть вето штата, он должен был принять соответствующую поправку к конституции. Однако в этом случае штат, имеющий особое мнение, обладал правом на выход из федерального союза (сецессию).

Отстаивая право Южной Каролины на нуллификацию, Кэлхун ссылаясь на так называемые Кентуккийские и Виргинские резолюции Томаса Джефферсона и Джеймса Мэдисона 1798–1799 гг. Данные резолюции представляли собой политические заявления, составленные их авторами в 1798 и 1799 гг., в которых легислатуры штатов Кентукки и Виргиния объявляли о своем решении не подчиняться «Актам о мятежах и иностранцах» – четырем биллям, принятым Конгрессом в 1798 г. во время необъявленной морской войны между США и Францией, также известной как «Мнимая война». Указанные акты признавались в резолюциях неконституционными в силу того, что превышали полномочия, делегированные федеральному правительству отдельными штатами, и потому объявлялись недействительными [6, 7]. Данные положения позволяли Кэлхуну рассматривать Кентуккийские и Виргинские резолюции в качестве прецедента права аннулирования отдельными штатами постановлений федерального Конгресса. Опираясь на рассуждения Джефферсона и Мэдисона, Кэлхун признавал, что федеральное правительство, исходя из положений Конституции, обладало полномочиями налагать пошлины в целях получения годового дохода. Однако тарифы 1828 и 1832 гг., по мнению сенатора из Южной Каролины, были примером превышения федеральным правительством собственных полномочий, т.к. налагались не в целях получения годовой прибыли, но для усиления экономической мощи одной секции страны (промышленного Северо-Востока) в ущерб интересам другой (плантаторского Юга). Исходя из этого, нуллифицирование легислатурой Южной Каролины данных тарифов имело все законные основания [5].

Кэлхуну и его сторонникам было суждено потерпеть поражение. Доктрина нуллификации была отвергнута в Конгрессе и почти во всех прочих южных штатах как противозаконная и неконституционная [1]. 2 марта 1833 г. президентом США Эндрю Джексон были подписаны два новых закона: один давал президенту право использовать в случае необходимости армию и флот для обеспечения сбора таможенных пошлин; другой предусматривал постепенное снижение тарифных ставок вплоть до

уровня в 20% стоимости товаров к середине 1842 г. В свою очередь, Южная Каролина отменила свое прежнее постановление, хотя и объявила новый акт о применении силы незаконным [2].

В марте 1850 г., страдая от туберкулеза и фактически находясь при смерти, сенатор из Южной Каролины сделал мрачный прогноз о дальнейшей судьбе Соединенных Штатов. По его мнению, противоречия между северной и южной секциями были слишком глубоки, чтобы избежать крупномасштабного конфликта, который неизбежно приведет к уничтожению союза. «Я уверен, что это произойдет в ближайшие двенадцать лет или три президентских срока, – говорил он своему другу и коллеге виргинскому сенатору Джеймсу М. Мэйсону, – вы и прочие вашего поколения скорее всего проживете достаточно, чтобы увидеть это своими глазами, чего мне уже не суждено. Трудно сказать, как это будет происходить, возможно, события примут такую форму, о которой никто в наши дни и не может предположить. Но скорее всего все начнется на президентских выборах» [8]. Прогноз этот, как показало время, носил воистину пророческий характер.

Литература

1. Дубовицкий Г. А., Шатунова И. В. Джон Кэлхун – выразитель интересов американского Юга // Американский ежегодник. – 1991. – М., 1992. – 64 с.
2. История США. – Т. 1. // Под ред. Г.Н. Севостьянова. – М.: Наука, 1983. – С. 288–315
3. Согрин В.В. Мир американских рабовладельцев: Кэлхун, Фицхью и другие // Новая и новейшая история. – 1989. – № 4. – 70 с.
4. Calhoun J.C. Address to the People of the United States (November, 1832) // The works of John C. Calhoun. Vol. 6 / Edited by Richard K. Cralle. – N.Y., 1968. – 194 p.
5. Calhoun J.C. Speech on the Revenue Collection (Force) Bill (Feb. 15–16, 1833) // The works of John C. Calhoun. Vol. 2 / Edited by Richard K. Cralle. – N.Y., 1968. – P. 198–199
6. Jefferson T. Kentucky Resolutions of 1798 [Электронный ресурс] // URL: http://en.wikisource.org/wiki/Kentucky_Resolutions_of_1798 (дата обращения: 21.05.2010).
7. Madison J. Virginia Resolutions of 1798 [Электронный ресурс] // URL: http://en.wikisource.org/wiki/Virginia_Resolutions_of_1798 (дата обращения: 21.05.2010)
8. Niven J. John C. Calhoun and the Price of Union. – Louisiana State University Press, 1988. – 1 p.
9. South Carolina Nullification Ordinance (1832) [Электронный ресурс] // URL: http://en.wikisource.org/wiki/Ordinance_of_Nullification (дата обращения: 10.05.2010).

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

К ВОПРОСУ О ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. А. Атакишиева

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского государственного университета*

Основной целью воспитания детей младшего школьного возраста является формирование думающего и чувствующего, любящего и активного человека, готового к творческой деятельности в любой области.

Одним из видов творческой деятельности является театрализованная деятельность – это распространенный вид детского творчества, хорошая возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитания творческой направленности личности. Она близка и понятна ребенку, потому что связана с игрой, позволяет решать многие актуальные проблемы воспитания и развития личности.

Дети учатся замечать в окружающем мире интересные идеи, воплощать их, создавать свой художественный образ персонажа, у них развивается творческое воображение, ассоциативное мышление, умение видеть необычные моменты в обыденном. Кроме того, театрализованная деятельность направлена на целостное воздействие на личность ребенка, его раскрепощение, вовлечение в действие, активизируя при этом все имеющиеся у него возможности.

Театрализованные игры способствуют разностороннему развитию детей: развивается речь, память, воображение, целеустремленность, усидчивость, отрабатываются физические навыки (имитация движений различных животных). Занятия театральной деятельностью требуют решительности, трудолюбия, смекалки. Сегодня, когда на фоне избыточной информации, разнообразных впечатлений остро ощущается дефицит эмоционального развития детей, значение театрального жанра заключается еще и в том, что он способствует развитию эмоциональной сферы. Ведь зачастую родителям бывает некогда почитать ребенку книжку. А как загораются глаза малыша, когда взрослый читает вслух, интонационно выделяя характер каждого героя произведения! Именно поэтому театральному виду деятельности в работе с детьми следует уделять особое значение.

Театрализованные игры пользуются у детей неизменной любовью. Большое разностороннее влияние театрализованных игр на личность ребенка позволяет использовать их как сильное, но не навязчивое педагогическое средство, ведь дети во время игры чувствуют себя раскованно, свободно, естественно. Примером таких игр является драматизация во всех ее

формах: чтение по ролям, пантомима, постановка живых картин, экспромт, театр картинок [3]. Таким образом, в процессе игры у детей формируются навыки самостоятельных действий, которые заключаются в том, чтобы уметь без посторонней помощи продумать замысел, находить изобразительно-выразительные средства для его воплощения, последовательно осуществлять задуманное, контролировать свои действия в различных видах театрализованной деятельности, уметь действовать в различных ситуациях. Задача же учителя – научить детей этому.

Выдающийся режиссер и актер К. С. Станиславский в своей книге «Работа актера над собой», характеризуя детскую игру, говорит, что игра ребенка отличается верой в подлинность и правду вымысла [1]. Стоит ребенку сказать себе «...как будто бы», и вымысел живет уже в нем. При этом у ребенка замечается еще одно свойство: дети знают, чему они могут верить и чего не надо замечать. Дети очень четко понимают, что ни животные, ни предметы не умеют разговаривать, но все же с удовольствием включаются в игру, забывая об этом.

Чтобы интерес к самостоятельной театрализованной деятельности у детей не угас, необходимо подкрепить его новшеством, что послужило бы мотивом развития дальнейшей деятельности. Таким новшеством служит *предметно-пространственная среда*, которая является одним из основных средств развития личности ребенка, источником его индивидуальных знаний и социального опыта, развития творческих способностей.

Современные дети знают гораздо больше, чем их сверстники 10–15 лет назад, они быстрее решают логические задачи, но они значительно реже восхищаются, возмущаются и сопереживают, все чаще они проявляют равнодушие и черствость, их интересы ограничены. У детей часто отсутствуют навыки произвольного поведения, недостаточно развиты память и внимание. Самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребенка, снятия зажатости, обучение чувствованию и художественному воображению – это путь через игру, фантазирование, сочинительство. Все это дает театрализованная деятельность. Когда ребенок получает какую-либо роль, он старается играть так, чтобы всем было понятно, кого он играет. Придумывает себе особую походку, придает голосу определенную интонацию и т. д.

Театрализованная деятельность представляет собой достаточно сложный феномен человеческой активности. Когда ребенок находится в роли исполнителя, а не только как зрителя, он получает возможность ощущений проживания другой реальности, другого опыта. Воображение переносит нас в иную плоскость бытия, иное пространство и время, наделяет нас новыми, часто в реальной жизни недостижимыми возможностями. Огромная сила воздействия театральной игры развивает, воспитывает многие положительные качества личности: внимание, воображение, логику, эмоциональную память, хорошо развитую речь, мимику. Педагоги рассматривают театрализованную деятельность как могучий инструмент от-

крытия и шлифовки многих человеческих способностей и, в первую очередь, способность познавать себя, окружающий мир, развития навыков взаимодействия с другими людьми, а также коррекции некоторых негативных состояний и проявлений, дает реальную возможность адаптироваться ребенку в социальной среде [2].

В импровизациях, театрализованных постановках ребенок действительно постигает язык театрального искусства и, играя перед классом, на сцене, не только закрепляет впечатления, обогащая жизненный опыт, но и упражняет различные способности, развивает творческое воображение, коммуникативные и нравственно-волевые качества, интеллектуально-познавательную сферу. Театрализованная деятельность – один из способов, углубляющих восприятие ребенка, а это требует концентрации внимания на мотивах поступков действующих лиц, понимания их, анализа, сравнения, что создает почву для самостоятельных обобщений и выводов. Вместе с тем театрализованная деятельность включает в себе возможности приобретения новых знаний, расширение кругозора, накопление художественных впечатлений, проявление интереса к восприятию искусства.

Литература

1. Станиславский К. С. Работа актера над собой. – М.: Худож. лит., 1938. – 631 с.
2. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников. – Новосибирск, 1991. – 126 с.
3. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 464 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ (ТОЛЕРАНТНЫЙ ПОДХОД)

Д. Ф. Ахмерова

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

XXI в. можно по праву назвать веком возрождения толерантности. Появление феномена толерантности не случайно, оно продиктовано потребностями общества и сегодня находится на пике актуальности. Интерес к исследованию различных аспектов данного феномена неуклонно растет начиная с 1995 г.

Одной из проблем современности является недостаточное развитие толерантной культуры, овладение которой позволяет человеку сохранять психическое здоровье, лучше разбираться в себе, своих проблемах и отношениях, выходить из психологических кризисов, стрессов и конфликтных ситуаций самому и помогать окружающим людям, создавая психологически комфортные условия для жизни и профессиональ-

ной деятельности. Особенно остро эта проблема проявляется в педагогической среде – среде, которая является отправным пунктом развития всего общества в целом. Реальность свидетельствует, что педагоги чаще демонстрируют адаптивную модель поведения, основой которой является стандартизация внутреннего мира, подчинение внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм, доминирование консерватизма, авторитаризма, условностей и формально-инструктивных предписаний. В сознании накапливаются безличные формы поведения. Все это приводит к отсутствию непосредственности и индивидуальности, преобладанию негативной оценки себя и окружающих, неуверенности.

Решение данной проблемы видится нам в модели профессионального и личностного развития педагогических работников, ведущим звеном которой является внутренняя толерантная среда личности, ее активность, потребность в самореализации, уверенность в себе, высокая самооценка и эмоциональная гибкость, диалогическая направленность. Каждый человек может оценивать свои психические состояния, особенности поведения и проявления эмоций. Важно научиться распознавать свои уязвимые места, страхи, видеть способы выражения эмоций, прислушиваясь к отрицательным формам обращения с другими людьми, выявлять случаи проявления нетерпимости и анализировать причины ее появления. Педагогическая компетентность заключается, на наш взгляд, в знаниях, умениях, навыках, а также способах и приемах их реализации в деятельности, общении, развитии личности. Предполагает сформированность всех трех сторон труда педагога: личности (ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы), педагогической деятельности (технология труда учителя) и психологической культуры педагогического общения (климат и атмосфера этого труда).

В структуре педагогической компетентности выделяют две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения). Особенно важными нам видятся следующие направления гармонизации личности педагога: воспитание и поддержание мотивации на педагогическую деятельность и сотрудничество с учащимися; обеспечение социально-психологических условий повышения уровня психологической компетентности, прежде всего коммуникативного и толерантного аспектов; психологическое обеспечение условий развития педагогической гибкости; повышение профессионального самосознания, сознание себя личностью, способной проектировать собственное будущее. Толерантная культура педагога включает реализацию принципов педагогики толерантности в профессиональном и личностном общении, деятельности и самосознании. Именно личностный компонент ответствен за развитие и совершенствование, осмысление себя в ситуациях, когда личностные качества высту-

пают преградой к проявлению активности или способствуют самореализации.

Этапы развития толерантной культуры педагогических работников представлены на рис. 1.

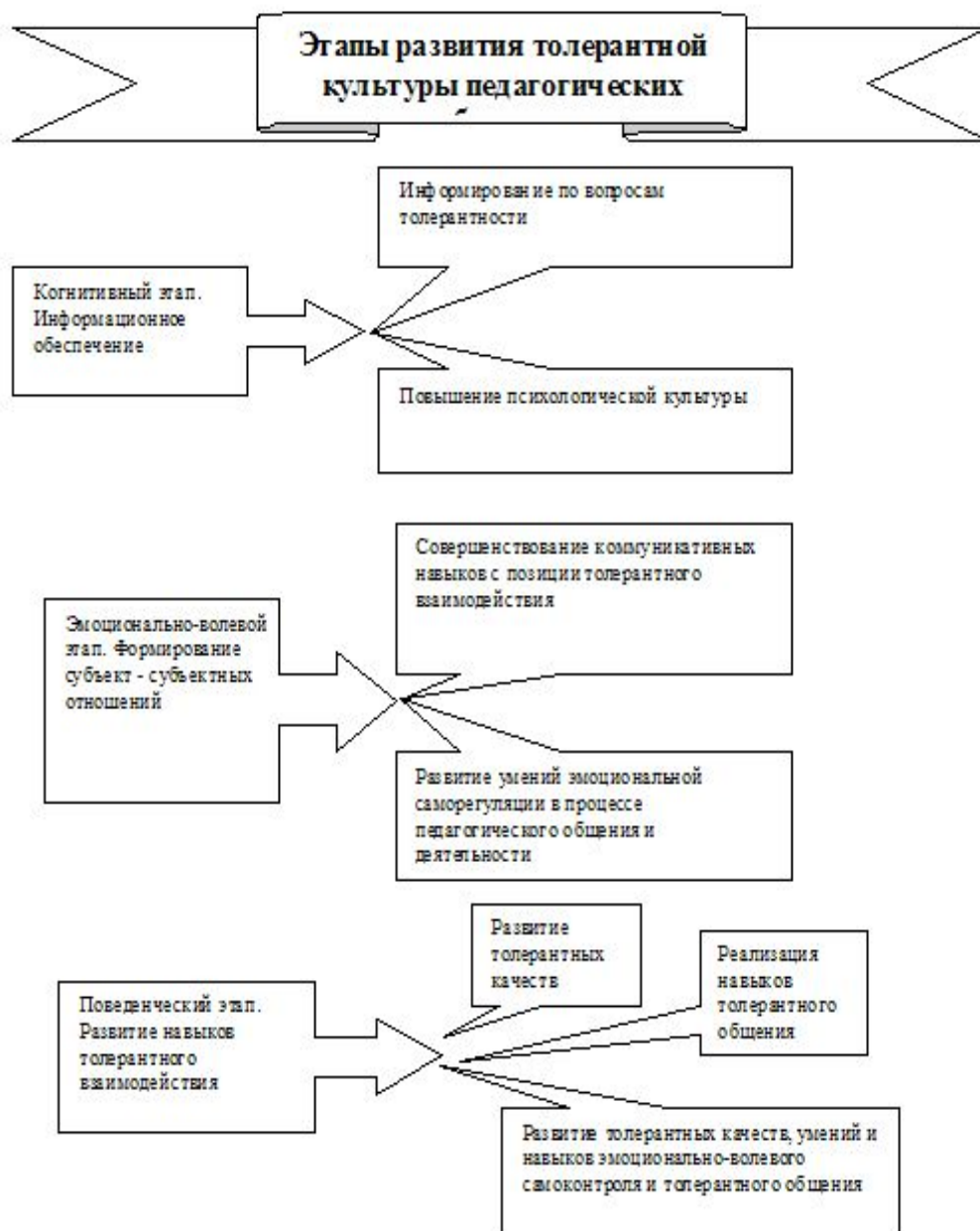


Рис. 1. Этапы развития толерантной культуры педагогических работников

Благодаря увеличению информации происходит расширение границ понимания толерантности. Высокий уровень развития самосознания педагога предполагает самосознание собственного «Я», умение анализировать свое поведение и поступки, оценивать их со стороны, обнаруживать свои недостатки и стремиться к самообразованию. Развитие осознанной потребности в самоанализе, саморазвитии и самосовершенствовании является одним из условий формирования толерантности педагогов, эмоциональной устойчивости и гибкости. В педагогическом процессе проявление терпи-

мого, толерантного или нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности определяется тем, как педагог разрешает противоречие между необходимостью со своей стороны предъявлять в соответствии с принятыми нормативами определенные требования к субъектам педагогической реальности, например детям, коллегам и др. И, с другой стороны, мерой реального воплощения этих требований второй стороной. Терпимый и толерантный педагог спокойно реагирует на внешний вид, качества личности, поведение учащихся, коллег, родителей, которые у других людей могут вызывать раздражение; способен принимать детей и их негативные качества, поведение такими, какие они есть, осознавать, что стоит изменять, а что не стоит, если же принимает решение об изменении, то делает это постепенно, ненасильственно, не причиняя ущерба другим. Обнаруживает не только сам факт поступка, поведения, черты личности, которые могут раздражать, но и мотивы, факторы, условия, приводящие к этому, если он сам и испытывает раздражение по поводу того или иного человека, то способен проявить выдержку, терпение, не обвиняет человека, других людей, которые якобы не оказали должного влияния на него, а пытается самостоятельно, используя психолого-педагогические средства, решать проблемы, работая как с самим человеком, так и с окружающими его людьми.

Терпимое и толерантное отношение выступают как сложные личностные образования, включают в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой компоненты. В педагогическом процессе терпение выступает как механизм толерантности и проявляется в ситуациях, когда педагогу необходимо проявить выдержку, самообладание и самоконтроль. А. В. Зимбули полагает, что терпимое отношение в педагогическом процессе возможно представить при помощи семантического поля, где ведущими будут эмпатия и требовательность к субъекту. Мы считаем, что необходимо к эмпатии и требовательности добавить еще одну ведущую составляющую – принятие человека, т.к. только в данном случае, по нашему мнению, возможно проявление по-настоящему терпимого отношения. Е. Ю. Клепцовой выделены следующие формы выражения терпимого, толерантного и нетерпимого отношения педагогов к субъектам педагогической реальности [4, 18].

При позиции «сверху» при терпимом отношении к субъектам педагогической реальности наблюдается «снисхождение», при толерантном – «высокомерие», при нетерпимом – «пренебрежение – презрение». При равноправных позициях при терпимом отношении терпимость переходит в «сотрудничество», толерантность – в «терпеливость», а нетерпимость – в «отстраненность», которую можно идентифицировать с эмоциональной холодностью, безразличием, игнорированием. При позиции «снизу» терпимое отношение к субъектам педагогической реальности принимает форму «уступчивости», толерантное – «беспомощности», а нетерпимое отношение – формы от резко эмоционального реагирования (бунт – протест) до стремления немедленно изменить, исправить поведение, личность челове-

ка. Любой педагог в разных ситуациях может проявлять и снисхождение, и уступчивость, и отстраненность, но с течением времени в силу развития или неразвития механизмов принятия и терпения та или иная форма поведения может закрепляться. В зависимости от того, какая форма закрепляется, можно выделить типы педагогов с терпимым, толерантным или нетерпимым отношением.

Приведем описание типов педагогов Е.Ю. Клепцовой, так как данная психологическая характеристика необходима для понимания причин появления недостатков в работе и для предостережения от грубых воспитательных ошибок [4, 35].

Педагоги с преобладанием пренебрежения как формы выражения нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности («Диктатор»). Педагогическое кредо: «Я поставлю вас на место!» Лозунг, которым руководствуется педагог: «Вы ответите мне за все!» Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – «сверху», контролирующий, принуждающий, преследующий «родитель». Способы общения: запрет, требование, манипулирование, угроза, наказание, оскорбление. Преобладающая форма отношений: пренебрежительное отношение к человеку, презрение, неприязнь, вплоть до ненависти. Тактика поведения: диктат.

Педагоги с преобладанием отстраненности как формы выражения нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности («Снежная Королева»). Педагогическое кредо: «Оставьте меня в покое!» Лозунг, которым пользуется педагог: «Это вы сами в состоянии сделать!» Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – безучастный, холодный, отстраненный «взрослый», «на равных», но не вместе. Способы общения: холодная наблюдательность, раздраженное неприятие, различные виды манипулирования. Преобладающая форма отношений: отстраненность, безучастность, игнорирование. Тактика поведения: сосуществование рядом, но не вместе; уход от проблем.

Педагоги с преобладанием импульсивности как формы выражения нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности («боец»). Педагогическое кредо: «Я вылеплю из вас людей!» Лозунг, которым пользуется педагог: «Делай, как я!» Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – «снизу», эмоционально неустойчивый «подросток», стремящийся всем показать, что он «взрослый». Способы общения: наставление, запрет, требование, наказание, манипулирование. Преобладающая форма отношений: неприятие с эмоциональным реагированием, стремление изменить поведение человека, скорректировать его личность. Тактика поведения: диктат.

Педагоги с преобладанием высокомерия как формы выражения толерантного отношения к субъектам педагогической реальности («сноб»). Педагогическое кредо: «Ох уж эти детки! Недалекие людишки!» Лозунг, которым пользуется педагог: «И когда только вы вырастаете, поумнеете!» Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – «сверху», позиция над-

менного, кичливого «родителя». Способы общения: манипулирование, нотация, морализирование, наставление, разъяснение, назидание. Преобладающая форма отношений: высокомерие, надменность, кичливость. Тактика поведения: контроль, опека.

Педагоги с преобладанием терпеливости как формы выражения толерантного отношения к субъектам педагогической реальности («стоик»). Педагогическое кредо: «Все можно пережить! Терпи, сколько выдержишь!» Лозунг, которым пользуется педагог: «Все получится, нужно только немного подождать!» Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – «рядом, но не вместе». Способы общения: диалог, поддержка, манипулирование. Преобладающая форма отношений: терпеливость, выдержка, самообладание, самоконтроль. Тактика поведения: сосуществование рядом.

Педагоги с преобладанием беспомощности как формы выражения толерантного отношения к субъектам педагогической реальности («Золушка»). Педагогическое кредо: «Я готов все вытерпеть, лишь бы вам было хорошо». Лозунг, которым пользуется педагог: «Ну, что я могу для тебя сделать?» Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – «снизу», приспособление. Способы общения: приноравливание. Преобладающая форма отношений: беспомощность. Тактика поведения: невмешательство.

Педагоги с преобладанием снисхождения как формы выражения терпимого отношения к субъектам педагогической реальности («черепаха Тортилла»). Педагогическое кредо: «Это дети (начинающие специалисты, молодые родители), и этим все сказано!» Лозунг, которым пользуется педагог: «У вас все получится со временем!» Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – «сверху», позиция покровительствующего «родителя». Способы общения: наставление, нотация, разъяснение, морализирование, убеждение, манипулирование в малых дозах. Преобладающая форма отношений: снисходительность, покровительственное отношение. Тактика поведения: опека, забота, умеренный контроль.

Педагоги с преобладанием уступчивости как формы выражения терпимого отношения к субъектам педагогической реальности («альтруист»). Педагогическое кредо: «Я так вас люблю, что готов все принять, лишь бы вам было хорошо!» Лозунг, которым пользуется педагог: «Все дано от природы, я мало, что могу сделать!» Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – «снизу», приспособление. Способы общения: уступчивость, сговорчивость, покладистость. Преобладающая форма отношений: уступчивость. Тактика поведения: попустительство.

Педагоги с преобладанием сотрудничества как формы выражения терпимого отношения к субъектам педагогической реальности («миролюбец»). Педагогическое кредо: исходить из интересов человека и перспектив его дальнейшего развития. Лозунг, которым пользуется педагог: «У тебя все получится, в случае необходимости можешь рассчитывать на мою

помощь!» Позиция, занимаемая по отношению к субъекту, – «рядом», позиция друга, помощника, наставника, когда это необходимо. Способы общения: понимание, помощь, диалог, поддержка. Преобладающая форма отношений: сотрудничество. Тактика поведения: сотрудничество, ненавязчивое, естественное создание ситуаций, требующих от человека проявления активности.

Каждый педагог должен помнить, что никто не может навязать толерантные отношения, и, если он считает их малоэффективными и психологически не готов их принять, не целесообразно пытаться их продемонстрировать против воли, так как это не даст положительных результатов.

Литература

1. Безюлева Г. В., Бондырева С. К., Шеламова Г. М. Толерантность в пространстве образования: Учеб. Пособие. – М.: МПСИ, 2005.
2. Ефимова Д. В., Макаров Ю. А. Национальное самосознание и толерантность. – Пенза: ПГПУ, 2004.
3. Ефимова Д. В., Макаров Ю. А. Парадоксы толерантности и ее формирование. – Пенза: ПДЗ, 2009.
4. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: Учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ УСТАНОВОК У СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Д. Ф. Ахмерова

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

В настоящее время наблюдается рост различных негативных явлений в сфере брака и семьи – таких, как изменение процесса выбора супруга и отношение к браку в целом, вступление в брак не рассматривается как необходимость, рост числа домохозяйств, состоящих из одного человека, среди молодежи и среди пожилых людей; все большее число молодых людей сознательно избирают одинокий образ жизни как свой жизненный стиль, уменьшилось влияние родителей на выбор супруга, выбор основывается в большей мере на основе личных качеств (а не социальных характеристик), а также распространение различных девиантных форм семейного поведения, чему будет препятствовать активное формирование у молодых людей семейных установок.

Брачно-семейная установка – это позиция личности в отношении брака и семьи, сформированная на основе опыта, которая определяет состояние готовности к браку и поведение человека в брачно-семейной сфере. Так как социальная установка состоит из трех ведущих компонентов:

знания, эмоции и действия, то и в структурном отношении брачно-семейной установки можно выделить такие компоненты [1, с. 10]:

- эмотивный – заключается в восприятии себя как будущего объекта брачно-семейных отношений, отражает позицию молодого человека по отношению к семейному образу жизни в целом;
- когнитивный – предполагает наличие определенных знаний, необходимых для брачно-семейного взаимодействия;
- деятельностный – определяет психологическую готовность к браку.

Ключевыми факторами, влияющими на формирование брачно-семейных установок, являются матримониальный менталитет; родительская семья; образовательная среда и средства массовой информации.

С целью изучения семейных установок современных юношей нами было проведено исследование на базе трех образовательных учреждений г. Анжеро-Судженска.

За основу нами были взяты следующие критерии:

- представления о будущей избраннице,
- значимость роли отца в воспитании детей,
- оптимальное количество детей в собственных семьях,
- возраст для вступления в брак.

Общий объем выборки основного исследования составил 195 юношей, но работа основывалась на изучении следующих подгрупп:

I подгруппа (65 человек) – студенты учреждения начального профессионального образования (НПО) «СПТУ № 43» г. Анжеро-Судженска, опрошенные в 2009–2010 гг.;

II подгруппа (65 человек) – студенты учреждения среднего профессионального образования (СПО) «Анжеро-Судженский политехнический колледж», опрошенные в 2009 г.;

III подгруппа (65 человек) – студенты филиала Кемеровского государственного университета в г. Анжеро-Судженске, опрошенные в 2010 г.

Изучение семейных установок проходило с помощью анкеты (автор доктор психологических наук, профессор Л. Ф. Алексеева), которая состояла из 6 параметров. При ответах на те вопросы, где требовалось оценить параметр в баллах, использовались шкалы.

Первая шкала разбита на количественные оценки от 0 до 20 включительно и одновременно, для удобства, на качественные оценки: «плохо» (от 0 до 5 баллов), «удовлетворительно» (от 6 до 10), «хорошо» (от 11 до 15), «отлично» (от 16 до 20). Вторая шкала разбита также на качественные и количественные параметры. Предлагались следующие варианты: «совсем не значимо» (от 0 до 5 баллов), «мало значимо» (6–10 баллов), «значимо» (11–15 баллов), «очень значимо» (16–20 баллов).

В сфере определения ориентации на будущую семью в исследовании использовались такие параметры, как планируемый возраст регистрации брака; значимость при выборе будущей супруги следующих параметров: образование, материальная обеспеченность, физическая привлекательность, интеллект, хозяйственность, воспитание детей, межличностная совместимость, жизненный опыт, добрачная девственность, верность в браке; допустимость внебрачных связей в собственной семье; желаемая разница в возрасте между мужем и женой; оптимальное количество детей в собственной семье; полноценность воспитания ребенка в неполной семье.

Изучение семейных установок студентов подгрупп юношей НПО, СПО и подгруппы студентов вуза показало следующее: все студенты стремятся в том или ином возрасте иметь семью, что говорит о сохранении устойчивости института брака на современном этапе.

Для сравнения в СССР в 1976 г. мужчины вступали в брак в среднем в 29,3 года, в 1984 г. – в 25,1 года. По данным В. И. Переведенцева, в 1991 г. в возрасте 20 лет вступали в брак 5,8 % мужчин, а от 20–24 лет – 6,9 % [1, с. 15].

В настоящее время подавляющее большинство респондентов намерены вступить в брак в возрасте от 20 до 30 лет. Время женитьбы по средним значениям в I подгруппе примерно одинаково и составляет 23–24 года, во II и III подгруппе – 26–28 лет.

Весьма интересно то, что юноши всех трех групп дают в определенных аспектах сходные оценки значимости качеств будущей супруги. Наиболее значимыми для студентов первой подгруппы оказались такие параметры, как физическая привлекательность (среднее значение $14,87 \pm 6,19$), межличностная совместимость ($14,25 \pm 6,71$), интеллект ($13,95 \pm 6,06$), воспитание детей ($13,87 \pm 6,6$).

Юноши II подгруппы выделяют следующие наиболее значимые параметры при выборе супруги: межличностная совместимость ($18,37 \pm 3,88$), физическая привлекательность ($15,86 \pm 6,71$), верность в браке ($15,68 \pm 4,35$), воспитание детей ($13,56 \pm 4,22$).

Юноши III подгруппы считают наиболее важными: межличностную совместимость ($16,58 \pm 4,66$), воспитание детей ($16,18 \pm 4,35$), интеллект ($16,03 \pm 4,22$), верность жены в браке ($14,74 \pm 16,69$). При этом около половины респондентов (57% студентов III подгруппы, 54% юношей – II и 45% юношей – I) допускают внебрачные связи со своей стороны. Все вышеописанные факторы являются самыми актуальными, а наименее важным для респондентов трех групп является добрачная девственность жены.

Для сравнения, по данным исследования В.Е. Кагана в 1997 г., в образе идеальной жены у мальчиков первое место занимает любовь к мужу

(76% ответов), затем идут материнство и воспитание детей (41% ответов), хозяйственно-бытовые характеристики (29%) и эмоциональные проявления (теплота и доброта) – 29%. Все эти ответы вписываются в традиционную модель женщины «жены – матери – домохозяйки».

Большинство респондентов (более 90%) в трех группах предпочитают быть старше своей будущей жены примерно на 2–4 года.

Для сравнения по данным исследования Н.В. Ляхович в 1999 г., юноши предпочитали жениться на женщинах одного с ними возраста, 20-летние мужчины считали, что супруга должна быть лишь немного моложе мужа. Эта ситуация типична для российской семьи: в семье родителей респондентов муж в большинстве случаев также старше жены на 1–4 года [1, с. 13].

При исследовании сексуальной сферы испытуемых выяснилось что к моменту исследования только 1% студентов I группы не имеют опыта половых отношений.

Однако у половины и более респондентов дебют сексуальных отношений состоялся в возрасте до 17 лет.

В I группе к такой категории относятся 60%, во II – 61%, в III – 61%. Более ранний возраст сексуального дебюта студентов I и II подгрупп (диапазон от 13–15 лет) может рассматриваться как отражение общекультурных тенденций в современном российском обществе.

Общим для юношей всех трех групп является то, что у некоторых респондентов их первые сексуальные партнерши, как правило, старше примерно на 1–4 года (встречались ответы более 6 лет).

Источником первой значимой информации о сексуальных отношениях для членов групп I, II и III являются друзья (38, 48 и 30 %, соответственно), средства массовой информации (26, 35 и 43 %), половой партнер (16, 13 и 14 %). Достоверность этих источников является минимальной. В то же время такие потенциально главные и достоверные источники, как образовательные учреждения, медицинские работники и родители, к сожалению, не принимали существенного участия в формировании сексуальной культуры подростков.

Проанализировав сиблинговые проблемы в родительских семьях респондентов и сценарии собственных будущих семей, мы смогли сделать вывод, что большинство респондентов планируют иметь двух детей. По результатам социологических исследований проведенных в 2005 г. в более 75 % исследуемых молодых семей (до 35–37 лет) один ребенок.

Следует отметить то обстоятельство, что и в большинстве родительских семей было по два ребенка. Однако, в отличие от родителей, современные молодые мужчины мало рассчитывают на поддержку в воспитании детей со стороны общественных организаций и государства: студенты всех трех подгрупп эффективность государственной поддержки оцени-

ли как «малозначимую» (интервал 6–10 баллов). Этот немаловажный факт, по нашему мнению, также влияет на формирование сценария будущего собственной семьи.

При рассмотрении того, как юноши оценивают важность роли отца в семье, мы получили следующие результаты. В родительской семье молодые люди отмечают в равной степени важность участия в воспитании ребенка как матерей, так и отцов (в I группе 30 %, во II – 32 %, в III – 32 %). А факт полноценности воспитания ребенка в неполной семье оценивают в диапазоне «плохо – удовлетворительно» (средние баллы: $7,48 \pm 5,26$; $8,36 \pm 4,84$; $7,87 \pm 5,37$ соответственно по группам).

Таким образом, на основании проведенных исследований мы можем сделать следующие выводы:

- современные молодые люди ориентированы на создание семьи в достаточно зрелом возрасте 23–28 лет, понимая всю ответственность данного решения;

- изменились представления к будущей избраннице, в качестве доминирующих качеств стали вступать межличностная привлекательность, интеллект, воспитание детей, верность в браке, физическая привлекательность. Меньшее значение играют такие качества, как образование, хозяйственность, добрая девственность и жизненный опыт;

- сохранилось представление молодых людей относительно разницы в возрасте между мужем и женой;

- снизились возрастные рамки первых половых контактов на 2–3 года (средний возраст сексуального дебюта 15 лет);

- по-прежнему источником информации о сексуальных отношениях являются средства массовой информации, сверстники и первый половой партнер;

- понимая неполноценность воспитания детей в неполной семье, отмечают важность роли отца в этом процессе;

- большинство респондентов планируют иметь двоих детей, что не соответствует реальной действительности, и не рассчитывают на поддержку государства.

На основании полученных данных мы разработали ряд рекомендаций для развития установок:

- развитие брачно-семейных представлений юношей должно включать в себя: формирование у них правильных воззрений о соотношении любви и брака, преодоление потребительских тенденций в отношении семьи и спутника жизни, воспитание реалистичности и цельности в восприятии себя и других;

- подготовка к браку и семейной жизни должна быть многофакторной, то есть должно иметь место воздействие разных социальных институтов на молодых людей;

– основным методом формирования семейных установок у молодежи должно стать введение специальных программ подготовки к семейной жизни в учебных заведениях;

– внедрение в средства массовой информации основных положений, необходимых для формирования правильного образа семьи у молодых людей.

Литература

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М.: Класс, 2005. – 208 с.
2. Артамонова Е. И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова. – М.: Академия, 2003. – 199 с.
3. Андреева Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005.
4. Бурлачук Л.Ф., Коростылева Л.А. Психологические особенности лиц, испытывающих затруднения при вступлении в брак / Л.Ф. Бурлачук // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 137–145.

РЕПЕТИТОРСТВО: ДВА ВЗГЛЯДА НА ПРОБЛЕМУ

А. Бефус, Г. А. Грязнова

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

Одной из активно обсуждаемых проблем в печати, сети Интернет и в обществе является проблема репетиторства, отношение к которому неоднозначно. И общество, и педагоги разделились на два лагеря: одни выступают «за», другие «против» данного явления. Те, кто выступает «за», говорят, что это потребность сего дня. Выступающие «против» считают, что это проявление коррупции в сфере образования.

По мнению директора Научно-исследовательского центра по сравнительному образованию в университете Гонконга профессора М. Брея, изучающего репетиторство как часть сферы образования, объем рынка репетиторских услуг растет во всем мире, прирост составляет более 10 % ежегодно.

До массового введения ЕГЭ в России, по данным Высшей школы экономики (ГУ), репетиторством занимались около 16 % преподавателей вузов, около 9 % преподавателей техникумов, около 22 % учителей школ. Однако депутат ГД РФ Олег Смолин уверен, что теперь репетиторством занимается каждый второй учитель и каждый третий преподаватель вуза.

Анализируя ситуацию с репетиторством в России, необходимо отметить, что еще 30 лет назад были единичные случаи занятий школьников с репетитором. При этом никто не афишировал такие занятия с преподавателем.

Причин тому было несколько: если ты, вернее твои родители, оплачивают тебе репетитора, то либо ты не можешь справиться со школьной программой сам, либо у тебя очень обеспеченная семья. Сегодня это зву-

чит глупо, но тогда всё было иначе, большую роль играло общественное мнение. Это не столько было постыдным, как минимум неудобным.

В те годы о репетиторстве общество знало, но очень мало. И если дополнительный педагог у ребёнка был, то – официально оплачиваемый, например учитель в государственной музыкальной школе. Такое образование поощрялось, и даже было престижным, которое демонстрировало способности одаренных детей. Другое дело – частные занятия по школьным предметам. Такие учителя были, но в основном это были учителя-«иностранцы», в большинстве «англичане». Сколько было учителей по «иностранному» у каждого, не известно, потому что говорить о таких вещах было не принято. Было впечатление, что почти все самостоятельно постигали школьную программу. О том, что школьники ходили на спортивные секции или в музыкальную школу, могли говорить прямо и открыто. Но о том, что с тобой занимаются учителя платно по математике, русскому или другому предмету, лучше было молчать.

Эти времена канули в далекое прошлое. А репетиторство осталось и перешло на качественный иной уровень. То, что сейчас почти у каждого современного школьника есть репетитор по тому или иному предмету, – не секрет, и количеством учителей, приглашенных родителями, уже никого не удивит. Сейчас гораздо удивительнее, если у ребенка нет ни одного репетитора. Это не говорит никаким образом о гениальности ребенка, скорее, о материальной несостоятельности семьи или о несерьезном отношении родителей, не желающих думать о будущем своего ребенка.

Проведённый среди школьников опрос с целью выяснить, занимаются ли они с репетиторами, зачем и по каким предметам, показал, что из 55 опрошенных школьников у 42 есть репетиторы.

Для учащихся 5–8-х классов репетиторов нанимают в основном для положительных оценок по школьным предметам. В этом есть свои «плюсы»: репетитор «для оценок» – самый простой способ ребенку наверстать упущенное по программе, родители избавляются от необходимости каждый день проверять домашнее задание.

В процессе опроса мы также выяснили, – для того чтобы расширить рамки школьной программы, репетитора не нанимают. В основном репетитор необходим для сдачи ЕГЭ и успешного поступления в вуз. Это подтверждается и данными, приведенными в печати. С введением ЕГЭ рынок репетиторства еще более вырос. Рынок репетиторских услуг в России на протяжении последних трех лет демонстрировал рост на 13–16 %, а рынок подготовки к ЕГЭ только за последний год возрос на 23 %. Россияне потратили на подготовку к ЕГЭ от 6 до 8 млрд руб.

В Российской Федерации с введением ЕГЭ начало развиваться натаскивание к экзамену. Это плохо, когда преподаватель не выкладывается на основном занятии для того, чтобы затем получить дополнительный доход за счёт частных уроков с теми же самыми учениками. По сути дела, это коррупция.

Опрашивая школьников, мы установили, что практически у всех 11-классников, которые занимаются с репетитором, занятия идут минимум по двум предметам. Чаще всего репетитора нанимают для сдачи ЕГЭ по математике, физике, обществознанию, биологии, иностранному языку.

Мы спросили старшеклассников, зачем вообще им нужен репетитор и нужен ли он им. Выяснили, что школьники сами могут добывать знания. Но зато они знают, что к определённом сроку им нужно выучить определённый объем. Школьникам стыдно прийти к репетитору неподготовленными и упасть в его глазах, когда о тебе более высокого мнения. Так что репетитор – это скорее не учитель, а палочка-подгонялочка для тех, у кого не хватает сил самим себя подогнать. Поэтому в принципе, по их мнению, им репетитор и не нужен.

Часть школьников не видят в репетиторах ничего ужасного. Это человек, который помогает индивидуально, он работает в том же темпе, что и ты, а в школе не всегда можно это получить.

Таким образом, в защиту репетиторства можно указать на ряд «плюсов» по сравнению со школьным обучением:

- самое продуктивное обучение – это обучение tet-a-tet с преподавателем;
- ученик может самостоятельно выбирать график занятий по взаимному согласованию с репетитором;
- можно как прервать, так и возобновить занятия в любое удобное время;
- репетитор сам подберёт программу, задачи и примеры под уровень знаний и умений ученика;
- всё время занятий достаётся одному ученику, а значит, что все ошибки будут исправлены сразу;
- домашние работы по предмету всегда будут сделаны на «отлично», так как репетитор объяснит трудные случаи.

В то же время к «минусам» репетиторства относят следующие:

- существует масса сайтов по «подбору репетиторов» и других репетиторских ресурсов – все они успешно или не очень успешно решают ту же задачу – привлечение учеников. Больше сделок – больше денег. По закону у учителя должна быть лицензия на оказание платных услуг. Но на деле подобные занятия чаще всего оказываются «нелегальными» (впрочем, как правило, директора школ смотрят на эти нарушения сквозь пальцы);
- всегда есть опасность, что оценки станут выше не потому, что у ученика знаний стало больше, а потому, что учитель старается продемонстрировать пользу от его занятий с ребенком. Поэтому если интересуют именно знания, следовательно, надежнее брать репетитора со стороны;
- в погоне за деньгами репетиторы нередко забывают о детской физиологии. Так, среднестатистический 7–10-летний ребенок способен эффективно заниматься лишь в течение часа и не более 2 раз в неделю. А

школьники 11–15 лет могут высидеть на занятиях по 2 часа подряд, но не более 2 раз в неделю. Тем не менее родители всё равно нанимают репетиторов, в ущерб здоровью детей.

Таким образом, проблема репетиторства не нова, но всё так же актуальна и требует непростого и неоднозначного решения.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ

В. А. Валова

Филиал Кемеровского государственного университета

в г. Анжеро-Судженске

Научный руководитель Н. В. Лебедева

Здоровье человека – одна из наиболее сложных комплексных проблем современной науки.

Здоровье является необходимым условием активной и нормальной жизнедеятельности человека. Серьезные нарушения в этой сфере влекут за собой изменения в привычном образе жизни, сложившейся практике отношений с окружающим миром, возможную утрату профессиональной работоспособности, а в целом вынужденную коррекцию планов на будущее.

Здоровье – это естественное психосоматическое состояние человека, отражающее его полное физическое, психическое и социальное благополучие и обеспечивающее полноценное выполнение трудовых, социальных и биологических функций.

Педагог – особая профессия. У педагога – разноплановая социальная ответственность: за обученность, воспитанность и развитие ребенка, за рабочую документацию и корректность воспроизведения методики воспитания и обучения, за умение предоставить свою работу и обобщить свой опыт, за безопасность и здоровье ребенка.

Статистические данные показывают, что ежегодно у педагогов возрастают заболевания нервной системы, сердечно-сосудистые заболевания, заболевания костно-мышечной системы. По показателям 54 % педагогов имеют нарушения массы тела, 70 % – нарушения опорно-двигательного аппарата. Нарушения в нервно-психическом здоровье имеют:

после 10 лет работы – более 35 % педагогов;

после 15 лет стажа – 40 %;

после 20 лет – более 50 % педагогов.

К основным профессиональным заболеваниям педагогов относятся:

– миопия (близорукость);

– ларингит;

– синдром хронической усталости;

– гиподинамия;

– остеохондроз.

Педагоги являются наиболее уязвимым контингентом по возможности приобретения психосоматических расстройств, существует высокая вероятность развития симптомов профессионального выгорания. Именно поэтому задача сохранения и укрепления психологического здоровья педагога для образовательного учреждения, по-прежнему, остается актуальной.

И. В. Дубровина в книге «Психическое здоровье детей и подростков» определяет «психическое здоровье» как нормальную работу отдельных психических процессов и механизмов, а термин «психологическое здоровье» относит к личности в целом, к проявлениям человеческого духа и позволяет отделить психологический аспект от медицинского, социологического, философского. Именно психологическое здоровье делает личность самодостаточной.

Современный труд может оказывать на человека как положительное, так и негативное воздействие. Последнее может быть вызвано влиянием неблагоприятных условий труда (перенапряжением, перегрузками, психотравмирующими факторами и т. д.), которые способны повлечь за собой не только профессиональные деформации личности, но и в крайних случаях их проявления – профессиональные заболевания, вплоть до необходимости сменить род занятий или вовсе прекратить профессиональную деятельность.

Под профессиональным здоровьем принято понимать интегральную характеристику функционального состояния организма человека по физическим и психическим показателям с целью оценки его способности к определенной профессиональной деятельности с заданными эффективностью и продолжительностью, а также устойчивость к неблагоприятным факторам, сопровождающим эту деятельность.

Профессиональное здоровье педагогов может являться определенным индикатором психологического здоровья специалистов.

Показателем профессионального здоровья является профессиональная работоспособность, то есть максимально возможная эффективность деятельности специалиста, обусловленная функциональным состоянием его организма. Понятие «профессиональная работоспособность» связывает в естественный комплекс функциональное состояние организма, его изменения при том или ином виде деятельности, физиологические и психологические последствия этой деятельности, качество и эффективной профессиональной деятельности и, следовательно, психическое, физическое и социальное благополучие.

В связи с вышесказанным нами было проведено анкетирование более 30 педагогов школ города в возрасте от 27 до 50 лет по вопросам здоровья и профессиональной деятельности. Для оценки самочувствия был использован вопрос: «Как вы оцениваете свое самочувствие?» с

тремя вариантами ответа: «хорошо», «удовлетворительно», «плохо». Хорошо себя чувствуют 46 %, плохо – 3 %, удовлетворительно – 51 %. Близкосвязанными параметрами оказались оценки педагогами своего самочувствия и количества заболеваний в течение года. Из 46 % педагогов, оценивших свое самочувствие на хорошо, 26 % педагогов указали, что ни разу не болели, 20 % – болели 1–2 раза в год, а из 51 % педагогов, оценивших свое самочувствие на удовлетворительно, только 15 % педагогов указали, что ни разу не болели, 21 % – болели более 4 раз в году и 15 % – болели 1–2 раза в год. Педагоги, которые оценивают свое самочувствие как хорошее, реже болеют. Обнаружилась связь оценки самочувствия с мерой удовлетворенности профессией и профессиональными отношениями. Те педагоги, которые оценили свое самочувствие как удовлетворительное и плохое, чаще выражают желание сменить работу, дают низкую оценку профессиональным отношениям. В частности, 38 % педагогов не удовлетворены отношениями с администрацией, 46 % педагогов не устраивают условия педагогического труда. При этом все педагоги, независимо от оценки самочувствия, отношениям с коллегами и учащимися дают высокую оценку. Не обнаружилась связь между самочувствием и стажем педагогической деятельности, а также между возрастными параметрами и самочувствием.

Таким образом, на состояние здоровья и самочувствие педагогов может оказывать влияние широкий спектр параметров. Такие факторы, как частота заболеваний, педагогическая деятельность в неудовлетворительных условиях, неудовлетворенность отношениями с коллегами и администрацией, могут вносить различный вклад в процессы ухудшения самочувствия и состояния здоровья, в том числе и профессионального.

Литература

1. Гурвич И. Н. Социальная психология здоровья / И. Н. Гурвич. – СПб., 2002.
2. Куликов Л. В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы: учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб., 2000.
3. Никифоров Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. – СПб., 2002.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

А. И. Винс¹, С. И. Зубова²

¹*НМОУ «Гимназия № 11», г. Анжеро-Судженск,*

²*Филиал Кемеровского государственного университета
в г. Анжеро-Судженске*

Педагогическая деятельность в первую очередь связана с формированием и развитием школьника как личности в образовательной системе. В рамках существующих учебных заведений создаются уникальные обучающие и развивающие программы, которые по-разному воздействуют на формирование личности школьника.

В условиях, происходящих в нашей стране, социально-экономических и политических перемен, вызванных становлением демократических институтов и развитием рыночных отношений, важное значение приобретает проблема формирования человека, способного мыслить и действовать творчески, самостоятельно, нетрадиционно. Современному человеку необходимы не только глубокие и прочные знания и развитое мышление, но и умение применять эти знания в изменённой или нестандартной ситуации, способность творчески подойти к решению возникшей проблемы.

Одним из наиболее дискуссионных в настоящее время является вопрос о соотношении количества учебных дисциплин и содержания учебного материала. В школе по-прежнему переоценивается роль знаний, которые выступают как самоцель, а не только средство развития. Деятельность самих учащихся и способы приобретения ими знаний остаются вне поля зрения. Сами учебные задания носят порой репродуктивный характер, а не поисковый.

Изменить положение в школе, на наш взгляд, может радикальная переориентация школьного образования, поворот от преувеличенного внимания к знаниям учащихся на их умственное развитие и самостоятельность. Именно возможности самостоятельного приобретения и обновления знаний, саморазвития в значительной мере подготавливают школьников к жизни в современном быстроменяющемся мире. Речь идёт о том, чтобы научить ученика учиться. А именно усваивать и должным образом перерабатывать информацию.

В обновлённых стандартах общего образования ставится вопрос об оптимизации обучения, в том числе и в начальных классах – о более полном, системном переходе, от былого «знаниевого» подхода к деятельностному.

В отечественной педагогике и психологии теория деятельности формировалась благодаря исследованиям Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и др.

Исследования и разработки деятельностного содержания образования (Н. Г. Адексеев, Ю. В. Громыко и др.) предлагают создание средств, обеспечивающих личностное развитие учащихся.

Проблема человека как субъекта жизни и деятельности освещена в работах отечественных психологов: философской концепции человека С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского и др.

Вместе с тем в педагогике и психологии имеется много фундаментальных наработок, накоплен практический опыт профессионально мыслящих учителей о путях развития учащихся в современных условиях обучения.

На современном этапе особую остроту приобретает поиск новых возможностей для познавательной активности и самостоятельности школьников.

Так как категории «познавательная активность» и «познавательная самостоятельность» в педагогической литературе не нашли аргументированного определения, то их освещение целесообразно начать с рассмотрения сущности релевантных понятий: «познавательный интерес», «познавательная мотивация», которые определяют познавательную самостоятельность индивида.

В широком смысле познавательный интерес – интерес к познанию. В отечественной науке интерес определяют как компонент структуры направленности личности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов и др.).

Так, С. Л. Рубинштейн отмечает, что интерес – «...это специфическая направленность личности на что-то», сосредоточенность на определённом предмете мыслей, мотив, который действует в силу своей осознанности и эмоциональной привлекательности. Интерес является важным свойством личности, проявляющимся в направленности познавательной деятельности, придаёт ей творческий, устремлённый характер.

А. Н. Пряжёхо определяет интерес как «...устойчивую избирательную направленность личности на определённые предметы и деятельность с целью их изучения (познания) и практического овладения».

Область познавательного интереса – познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием познаваемых объектов, необходимыми способами, умениями и навыками оперирования ими.

В процессе овладения основами наук у школьников формируется познавательный интерес. В ходе своей педагогической деятельности нами не раз было отмечено, что у учащихся познавательный интерес может иметь

как различный уровень, так и разный характер его проявлений. Безусловно, это связано с различным опытом, путями овладения индивидуального развития.

Объективными внешними показателями познавательного интереса можно считать: интеллектуальную активность школьника, эмоциональные проявления (мимика, жесты, возгласы, обмен впечатлениями, обострённость внимания и т. д.), волевые проявления (сосредоточенность внимания, реакция на звонок с урока и др.).

На наш взгляд, актуальной задачей процесса обучения являются активизация любознательности и стремление сформировать у учащихся устойчивый интерес к предмету, при котором ученик понимает логику его изложения, понимает используемые методы поиска и доказательства новых знаний.

Л. И. Божович познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладение новыми знаниями соотносит с познавательной мотивацией. Мотивация выполняет несколько функций: побуждает поведение, направляет и организует его, придаёт ему личностный смысл и значимость. Их единство обеспечивает регулирующую роль мотивации в поведении.

В учебном процессе различные мотивы имеют неодинаковое проявление. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные – самостоятельные действия по поиску разных способов решения, в вопросах учителю о сравнении разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращении к учителю по поводу рациональной организации учебного труда, в реальных действиях самообразования.

Познавательная мотивация является побуждением познавательной активности (С. И. Архангельский, Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин и др.). К критериям познавательной активности обучаемого относят: наличие познавательного интереса, сформированность приёмов познавательной деятельности, достижение высокого уровня познавательного общения между обучаемыми и преподавателями, высокое качество знаний и их соответствие требованиям программ.

Т. И. Шамова, анализируя особенности познавательной деятельности школьников, выделяет следующие уровни активности:

- *Активность с преобладанием элементов воспроизводства*, стремление ученика понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу. При этом ученик стремится понять изучаемое явление, задаёт вопросы, выполняет задания, но у него нет интереса к углублению знаний, отсутствует вопрос «Почему?». При органи-

зации воспроизводящей деятельности учитель использует объяснительно-иллюстративные методы преподавания.

- *Интерпретирующая активность*, т.е. стремление ученика к выявлению смысла изучаемого содержания, проникновению в сущность явления, стремление познать связи между ними, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Находясь на данном уровне познавательной активности, учащийся стремится уяснить причину возникновения явления, умеет применять знания в изменчивой ситуации. Учитель использует информационно-поисковые методы обучения и обеспечивает частично-поисковый характер деятельности ученика.

- *Активность с преобладанием элементов творчества*, т.е. творческая активность – интерес и стремление ученика не только проникнуть в суть явления, но и найти для этого способ. Ученик проявляет интерес к теоретическому осмыслению изучаемых процессов и явлений, к самостоятельному поиску решения проблемы. Учителем применяются исследовательские методы работы.

М. Н. Скаткин выделяет структурные связи познавательной активности (рис. 1).

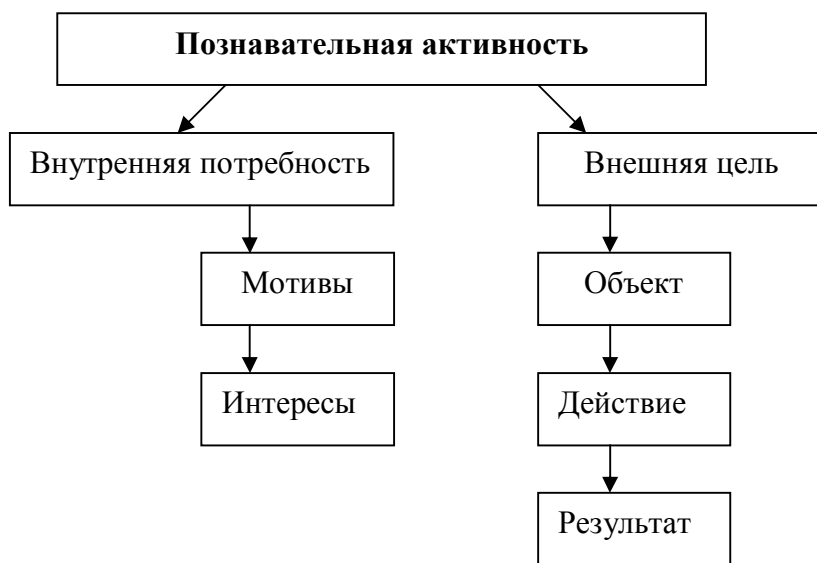


Рис. 1. Компоненты познавательной активности

В структуре познавательной активности выделяются её внешние и внутренние компоненты. Но в целом, как отмечает М. Н. Скаткин, познавательная активность формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением ученика к познанию, его умственным напряжением и проявлением нравственно-волевых качеств. Поэтому познавательная активность носит индивидуальный характер.

Познавательная активность не сводится к познавательной деятельности. Её следует рассматривать как психическое состояние познающего субъекта, как его личностное образование, выражающееся к процессу познания.

Приёмы формирования устойчивого познавательного интереса разнообразны. Большое внимание приходится уделять форме организации учебной деятельности чёткой постановке задач урока, использованию в учебном процессе разнообразных самостоятельных работ, творческих заданий, созданию проблемных ситуаций.

В настоящее время в системе образования одной из новых форм эффективных технологий деятельностного подхода в обучении являются внедрение проблемного обучения и проектный метод решения учебных задач.

Принимая всё это во внимание, мы считаем, что в своей педагогической деятельности, педагогу необходимо придерживаться следующей цели образования – формирование таких качеств личности, как познавательная и творческая активность и самостоятельность.

Литература

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка / Л. И. Божович / Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.
2. Прядёхо А. Н. Система методического обеспечения учебного процесса / А. Н. Прядёхо // Вестник Брянского госуниверситета. – 2008. – № 1.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2001.
4. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
5. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

Л. П. Воробьева

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

Актуальность исследования особенностей профессиональной ментальности педагогов и психологов, работающих в системе образования, обусловлена существованием проблемы эффективного взаимодействия этих специалистов. В настоящее время на теоретическом уровне исследователями осознаётся необходимость развития эффективного и результативного взаимодействия педагогов и психологов, но на практике это фактически не реализуется. Педагоги и психологи зачастую не обладают необходимыми знаниями и умениями совместной работы. С учетом данного противоречия в настоящей работе рассматривается проблема особенностей профессиональной ментальности педагогов и психологов системы образования.

Нами было проведено исследование, целью которого явилось изучение составляющих профессиональной ментальности (ценностные ориен-

тации, содержание мотивации профессиональной деятельности, локус контроля) педагогов и психологов, работающих в системе образования. Объектом исследования стала профессиональная ментальность педагогов и психологов системы образования, а предметом – особенности составляющих компонентов профессиональной ментальности (ценностные ориентации, содержание мотивации профессиональной деятельности, локус контроля) педагогов и психологов.

Учитывая, что профессиональная ментальность – это составляющая часть общей ментальности личности, характеризующая индивида как члена профессионального сообщества [1, с. 40], мы предположили, что составляющие профессиональной ментальности (ценностные ориентации, содержание мотивации профессиональной деятельности, локус контроля) педагогов и психологов будут иметь определенные особенности. Нами изучены следующие компоненты профессиональной ментальности педагогов и психологов, работающих в системе образования: ценностные ориентации, содержание мотивации профессиональной деятельности, локус контроля.

Выборку исследования составили две группы испытуемых: 20 учителей и 20 психологов, работающих в системе образования. Возраст испытуемых 27–35 лет (средний возраст составил 31 год). Была обеспечена сопоставимость групп по возрасту, полу, уровню образования, социальным параметрам семьи, стажу профессиональной деятельности в системе образования.

В своем исследовании в качестве составляющих профессиональной ментальности мы выделили следующие психологические характеристики: ценностные ориентации, мотивация профессиональной деятельности и локус контроля педагогов и психологов сферы образования. Данные компоненты выделены нами на основе представлений, что различия в них наиболее существенно, чем в других компонентах, сказываются на особенностях профессиональной ментальности педагогов и психологов, работающих в системе образования.

В результате эмпирического исследования были выявлены статистически значимые различия в степени выраженности профессиональной мотивации ($p \leq 0,01$) и в уровне локуса контроля ($p \leq 0,01$) педагогов и психологов, работающих в системе образования. Также обнаружены различия в содержании ценностных ориентаций, мотивации профессиональной деятельности и характере локуса контроля педагогов и психологов.

Результаты исследования показали, что преобладающими терминальными ценностями у психологов являются ценности счастливой семейной жизни и счастья других, ценность активной деятельной жизни, интереса к работе и ценность саморазвития и самосовершенствования. У педагогов – ценности свободы и здоровья, познания общественного признания. Из инструментальных ценностей педагогами выделяются воспитанность, аккуратность, непримиримость к недостаткам в себе и других, образован-

ность и ответственность. У психологов – широта взглядов, эффективность в делах, высокие запросы, независимость, рационализм, терпимость и чуткость.

Среди мотивов профессиональной деятельности у психологов наиболее ярко выражены мотивы удовлетворения от самого процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации. У педагогов же выражены мотивы потребности в достижениях социального престижа и уважения со стороны других.

Исходя из результатов исследования характера локуса контроля, можно выделить следующие различия у педагогов и психологов. Педагоги более склонны к экстеральному типу контроля. Для них характерно приписывание своих неудач внешним факторам и условиям в области неудач, в семейных, межличностных и производственных отношениях. Они считают здоровье и болезнь результатом случая и надеются на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей. Психологи же более склонны к интернальному типу контроля, т.е. видят причины неудач во внутренних причинах, в своих недоработках или отсутствии способностей. В семейных, межличностных и производственных отношениях психологи считают себя ответственными за события, происходящие в этих сферах. В отношении здоровья они считают себя во многом ответственными за него и полагают, что выздоровление зависит преимущественно от их действий.

Возможно, что выявленные особенности профессиональной ментальности педагогов и психологов оказывают влияние на эффективность взаимодействия этих специалистов в рамках системы образования. По результатам проведенного эмпирического исследования была разработана программа психолого-педагогического воздействия, направленная на развитие эффективного взаимодействия педагогов и психологов, с учетом некоторых особенностей их профессиональной ментальности.

Результаты исследования могут быть использованы психологами, педагогами, социальными работниками, администрацией образовательных учреждений для разработки профилактических, развивающих, коррекционных программ для педагогов и психологов с целью оптимизации и развития их эффективного взаимодействия.

Литература

1. Акопов Г. В. Понятие и междисциплинарное значение ментальности в психологии / Г.В. Акопов, Т.В. Иванова // Ежегодник Российского психологического общества РАН. – Т. 9. – М.: МГУ, – 2002. – № 2. – С. 40–41.
2. Оборина Д. В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов / Д. В. Оборина // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1994. – № 5. – С. 41–48.

**ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ
МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ
В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ
ПО КЛАССУ ФОРТЕПИАНО**

Е. В. Галиновская

Московский государственный педагогический университет

В педагогике искусства аспект гуманизации образования, является неотъемлемой частью ее содержания, что делает опыт педагогики искусства особенно ценным для остальных отраслей педагогики. Педагогика музыкального образования как часть педагогики искусства оказывает существенное влияние на пути развития общей педагогики, играя важнейшую и недооцененную до сих пор роль в становлении и реализации на практике педагогических идей. Фундаментом отечественного музыкального образования является русское музыкальное искусство, являющее собой удивительно уникальный пласт мировой культуры.

Основываясь на традициях русской музыкально-художественной культуры, отечественная педагогика музыкального образования, в лице выдающихся ее деятелей – Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского, Д. Б. Кабалевского, В. Н. Шацкой, О. А. Апраксиной, Г. М. Цыпина, Э. Б. Абдуллина, Л. Г. Арчажниковой и др. – внесла ценный вклад в теорию и методику обучения и воспитания. Однако возможности педагогики музыкального образования для развития педагогической мысли и практики в целом используются не в полной мере. Основной причиной такого положения дел является объективно существующая проблема разделения музыкального образования на две его ветви – общее и профессиональное, которые свою очередь по-разному освещаются педагогической наукой.

История общего музыкального образования опирается на солидную теоретическую базу и ведущиеся исследования, обеспечивающие научно-педагогический фундамент постановок и решения проблем, связанных с проблемами теории и методики обучения и воспитания.

История профессионального музыкального образования (или педагогика музыкального исполнительства) в основном базируется на искусствоведческих позициях. Музыкально-исполнительское образование имеет ярчайшие педагогические достижения, подтверждаемые высоким уровнем отечественной исполнительской школы и ее высочайшей репутацией во всем мире. Эти достижения связаны с тем, что многие выдающиеся исполнители так или иначе занимались педагогической деятельностью и уделяли ей значительное внимание в своей творческой деятельности: А. Г. Рубинштейн, Н. Г. Рубинштейн, А. Н. Есипова, Ф. М. Блуменфельд, К. Н. Игумнов, А. Б. Гольденвейзер, Г. Г. Нейгауз, С. Е. Фейнберг, Я. В. Флиер, В. В. Софроницкий, М. В. Юдина, Л. Н. Оборин и др. Каждый из этих выдающихся пианистов приносил в занятия со своими учениками духовное и неповторимое богатство своей творческой личности. Это по-

звляло им достигать высоких результатов в педагогической деятельности, используя личностно-ориентированный подход к ученикам, интуитивно формируя процесс творческого взаимодействия с последними на основе межличностной совместимости. По словам Г. Г. Нейгауза, «полное взаимопонимание учителя и ученика – одно из важнейших условий плодотворности педагогического процесса» [1].

Ценный опыт корифеев музыкально-исполнительского обучения содержит в себе плодотворные педагогические идеи, заслуживающие широкого распространения и применения на практике и в теории общего музыкального образования. Однако, как правило, учреждения дополнительного музыкального образования детей в своей основе имеют не педагогическую, а искусствоведческую теоретическую базу, что затрудняет практическое применение педагогического опыта корифеев музыкально-исполнительского образования и выявляет потребность изучения педагогической деятельности выдающихся музыкантов с общепедагогических позиций.

Таким образом, необходима гармонизация и взаимопроникновение известных и апробированных идей, подходов, явлений, методик общей педагогики в систему музыкально-исполнительского образования и наоборот. Это принесет нечто новое, даст толчок к развитию подготовки музыкантов исполнителей на всех этапах музыкального образования.

Однако на практике можно столкнуться с определенной проблемой при попытке рассмотрения педагогических достижений выдающихся отечественных пианистов. Современная педагогика говорит о взаимоизолированности фортепиано-педагогической и общепедагогической сфер музыкального образования. Педагогика фортепианного исполнительства, реально отражающая, а в каких-то случаях и предвосхищающая перспективные направления общей педагогики, развивается вне категориального аппарата, выработанного общепедагогической наукой. Этот факт препятствует применению ценных педагогических достижений корифеев исполнительства в смежных областях педагогической науки, да и в какой-то мере затрудняет возможность для самих музыкантов-исполнителей проецировать свои проблемы на общепедагогический уровень. Взаимоизолированность общей педагогики и педагогики музыкального исполнительства сводит к минимуму возможности их взаимовлияния и взаимообогащения.

Причина относительной изолированности исполнительско-педагогической сферы, по всей видимости, кроется в диадической форме педагогического взаимодействия учителя и ученика. Не является секретом и тот факт, что востребованная на современном этапе личностно-ориентированная направленность во взаимодействии учителя и ученика в рамках общей педагогики на протяжении столетий является основой основ в фортепианно-исполнительском классе. Диадическая форма обучения позволяет создавать максимально благоприятные условия для обучения и воспитания музыканта-исполнителя (т.е. артиста). Эта форма позволяет предельно индивидуализировать педагогическое воздействие применительно к ин-

дивидуальным особенностям ученика. Диадическое обучение во многом уникально, в его среде возникает или создается искусственно, по инициативе обоих участников, своеобразный психолого-педагогический микроклимат. Причем для каждой диады он будет своим, со своей спецификой и особенностями. Вместе с тем в процессе диадического общения как неотъемлемого атрибута данной формы обучения необходимо обеспечивать взаимное восприятие и понимание, принимая во внимание как свои, так и чужие потребности, мотивы и установки. В своих работах А. А. Леонтьев не рассматривает отдельно понятия «общение», «взаимодействие» и др. Он, в частности отмечает: «...перед нами целая многоэтажная конструкция: деятельность – взаимодействие – общение-контакт» [2].

Передача исполнительского опыта сопряжена с отдельными «озарениями» в процессе творческой работы с конкретным учеником, что является отправной точкой многих ценных педагогических достижений. Наблюдения педагогов-музыкантов, носящие фрагментарный, иногда случайный характер, не систематизированные и не выстроенные в четкую теоретическую структуру, «подчас выводили методические принципы музыкального обучения на современный уровень педагогической науки» [3]. Достаточно привести для примера работы выдающихся педагогов-исполнителей – И. Гофмана, К. Мартинсена, Г. Нейгауза. Эти работы способствовали созданию прогрессивных фортепианных методик, содержащих основные принципы и положения, необходимые для успешного процесса обучения.

В настоящее время накопленный материал в области музыкально-педагогических исследований позволяет осуществить попытку интеграции содержательного аспекта музыкального образования в сфере обучения фортепианно-исполнительскому искусству в область общепедагогической науки.

Литература

1. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Изд-во Моск. конс., 1958. – С. 193.
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – Тарту: Изд-во Тарт. гос. ун-та, 1974. – С. 20.
3. Хазанов П. А. Оптимизация межличностных отношений взаимодействия в системе «учитель – ученик». – М., 2006. – С. 182.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. С. Голикова

Кемеровский государственный университет

«Говорение – это вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устная вербальная коммуникация» [1]. В основе коммуникационного процесса в системе традиционного обучения лежит монолог педагога. Педагог с готовыми знаниями идет к учащемуся и, используя систему поощрений и наказаний, заставляет его принять информацию как

необходимую и обязательную. Взаимодействие между участниками образовательного процесса строится обычно по инициативе педагога в соответствии с подготовленным заранее планом урока. Такой способ коммуникации позволяет педагогу за короткий промежуток времени передать достаточно большой объем материала, получая обратную связь в виде ответов учащихся. В. Ф. Шаталовым и его коллегами было подсчитано, что средняя продолжительность активного говорения каждого учащегося в течение шести уроков – две минуты [2]. Всего лишь столько времени ему отводится для того, чтобы только рассказать подготовленный на протяжении нескольких часов дома, в библиотеке учебный материал.

Методы интерактивного обучения предполагают иную форму коммуникации на занятии, которую можно зафиксировать в виде модели многосторонней коммуникации, при которой педагог не доминирует над учащимися, а становится «участником учебной деятельности». Коммуникационные связи возникают не только между педагогом и учащимися, но и между всеми учащимися. Для организации многосторонней коммуникации необходимо создавать ситуации «открытого столкновения собственных сомнений и противоречий с сомнениями и противоречиями других». Важно, чтобы разрешение противоречий было основано на диалоге между педагогом и учащимися, между самими учащимися с учетом их интересов, мнений, взглядов и позиций.

Использование модели многосторонней коммуникации позволяет включать в процесс обучения всех учащихся класса. Психологи также отмечают важность взаимодействия учащихся друг с другом, мотивируя это тем, что консультирование, проводимое учащимися, или обучение, когда роль педагога выполняется самими учащимися, являются одним из эффективных способов усвоения знаний.

В стратегии активного обучения взаимодействие между учащимися строится на принципе кооперативности, сущность которого можно выразить в следующей фразе: «Я выиграю в том случае, если выиграешь ты». На основе вышеизложенных принципов многосторонней коммуникации можно предложить следующие модели работы на уроке иностранного языка.

Первую модель можно озаглавить как ротационные группы. Обучение в рамках данной модели предполагает следующие этапы:

- выбор текста с его делением на 3–6 приблизительно равных по объему и законченных по смыслу частей;
- деление учебной группы на 3–6 подгрупп (в соответствии с количеством сегментов текста). Число учащихся в группах должно быть одинаковым и не превышать шести. Группы располагаются за отдельными столами, каждый учащийся получает одну часть текста;
- обработка содержания сегментов текста учащимися индивидуально в течение 10 минут. При работе над содержанием учащийся должен внимательно прочитать текст, для того чтобы как можно точнее передать

его основной смысл другим учащимся в произвольной форме (составляет план, тезисы и т.п.);

- передача информации каждым учащимся участникам группы;
- учащиеся в каждой группе рассчитываются по порядку и запоминают свои номера;

- образуются новые группы: первая группа формируется из первых номеров всех групп; вторая – из вторых номеров всех групп и т. д. Таким образом, образовавшиеся группы состоят из учащихся, каждый из которых владеет одной частью текста;

- учащиеся представляют содержание текста в группе.

Работа продолжается около 15–20 минут в зависимости от объема и сложности материала. По окончании работы учащиеся могут задать вопросы друг другу, педагог также в форме вопросов проверяет, как учащиеся поняли содержание всего текста. Педагог может собрать на проверку тетради, в которых учащиеся фиксировали основные тезисы. Данная модель позволяет одновременно включить в работу учащихся всей группы, ознакомить их с достаточно большим объемом учебного материала, развивать устную речь, дифференцировать задания в соответствии с уровнем подготовленности, развивать умения работать с текстом, а также развивать навыки коммуникативной культуры и воспитывать в учениках дух сотрудничества.

Также формированию, развитию и совершенствованию навыков говорения у учащихся способствует применение в педагогической практике таких моделей, как смена партнеров по коммуникации S1 – S2 – S3..., Group1 – Group2 – Group3... и другие интерактивные модели.

Процесс взаимодействия между учащимися на основе многосторонней коммуникации возможен, с одной стороны, при условии овладения ими навыками межличностного общения: умение слушать себя и других, воспроизводить сказанное, разъяснять, задавать вопросы и др., с другой стороны – при изменении педагогом оснований, на которых строится это взаимодействие. Речь в данном случае идет об использовании принципов соревнования и кооперативности в учебном процессе.

Использование принципа кооперативности в процессе активного обучения способствует не только эффективному усвоению знаний, но и развитию навыков социального взаимодействия: работа в группе, ненасильственное разрешение конфликтов, обоснование своей позиции и другое. Таким образом, использование интерактивных моделей на уроке иностранного языка для обучения говорению представляется эффективным не только в образовательных целях, но и с тем, чтобы воспитывать в учащихся толерантность и взаимоподдержку. Более того, учащиеся, которые по каким-либо причинам отстают от одноклассников, не чувствуют себя проигравшими.

Литература

1. Гез Н. И., Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. – М., 2008.
2. Григальчик Е. К., Губаревич Д. И. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. – Минск, 2003.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
4. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М., 2001.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

А. А. Грицко

*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита
ГУСО ЦПППН «Доверие» Забайкальского края*

Вместе с процессом глобализации, проникновения культур в разные сферы жизнедеятельности человека все более возрастает интерес к коммуникации, имеющей не только индивидуальные, но и культурные, социальные, возрастные различия. Поэтому процесс коммуникации сегодня исследуется многими учеными в разных областях научно-психологического знания.

В современных научно-методологических подходах процесс коммуникации как внутренней и внешней детерминанты, определяющей коммуникативный потенциал человека, исследуется многими учеными (Г. Бейтсон, 1959; А. А. Бодалев, 1994; Р. А. Максимова, 1981; В. И. Кабрин, 1987). Отсюда возникает потребность в выделении внешних и внутренних причин, закономерностей, способствующих развитию коммуникативного потенциала личности [2, с. 8].

Коммуникативный потенциал личности – понятие, содержание которого включает в себя многообразие теорий и практик, варьирующихся от специфического применения методов психологического исследования до многообразных техник и групповых форм, понятий и методов [3, с. 12].

Феноменологию, характеризующую потенциал личности в разных подходах, в психологии изначально связывали с такими понятиями, как воля, сила Эго, внутренний стержень, локус контроля, направленность на действие и др. Наиболее содержательной характеристикой стало понятие «жизнестойкость», предложенное С. Мадди. Под жизнестойкостью понимается система установок и убеждений, которые в процессе жизнедеятельности могут преобразовываться и развиваться. К примеру, на смену отчуждению и изоляции могут прийти установки на вовлеченность или включенность, чувство бессилия и беспомощности может меняться на установку контроля над ситуацией или стремление к безопасности, снижение уровня напряженности и т. д. [2, с. 10].

Как отмечает Д. А. Леонтьев, «...когда мы говорим о личностном потенциале, речь идет не столько о базовых личностных чертах или установках, сколько об особенностях системной организации личности в це-

лом, о сложной ее архитектонике, основанной на сложной схеме опосредствования. Путь к решению проблемы личностного потенциала, по моему глубокому убеждению, лежит через смычку, с одной стороны, экзистенциальной психологии, которая на сегодняшний день уделяет наиболее внимание феноменологии личностного потенциала и попыткам его концептуализировать, и, с другой стороны, культурно-исторической психологии Л.С. Выготского» [5, с. 58]. Выготский внес большой вклад в психологию личности, сформулировав идеи о том, что сущностная психологическая характеристика личности проявляется в овладении собственным поведением через систему опосредования.

Современная психология позволяет характеризовать потенциал личности с позиции познавательных, морально-нравственных, творческих, коммуникативных и эстетических направленностей личности, являющихся динамической детерминантой, благодаря которой становится возможным процесс развития личности и ее самореализации.

Потенциал личности необходимо рассматривать как условие или возможность полноценной реализации человеком биологических, психологических, социальных и духовных функций в процессе жизни. Такие составляющие, как физическое и психологическое здоровье, активность, совокупность приобретаемых знаний, умений и опыта, культуры, нравственности, являются характеристиками содержательной стороны потенциала личности [7, с. 15].

Обращаясь к вопросу исследования структуры коммуникативного потенциала личности, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью изучения феномена общения и коммуникации, а также поиском критериев их дифференциации. Необходимо отметить, что общение, коммуникация, является фундаментальной категорией психологии наряду с категориями «личность», «мышление», «отношение». Б. Ф. Ломов (1984) определял проблему общения как базовую категорию психологии, указывая при этом на ее недостаточную разработанность. А. А. Леонтьев понимал под психологией общения «...раздел общей психологии, предметом которого является психологическая специфика процессов общения, рассматриваемых под углом зрения взаимоотношений личности и общества» [6, с. 13].

Понимание общения как сложный и многомерный процесс привело исследователей к систематизации общения по различным основаниям. Б.Ф. Ломов выделил функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную, которые можно отнести и к функциям коммуникативного мира личности в целом. А. А. Бодалев показал, что существуют различные формы и проекции коммуникации, т.е. человек посредством диалога может выстраивать коммуникацию не только с реальным объектом взаимодействия, но и с воображаемым [1, с. 53].

В рамках коммуникативного подхода В. И. Кабрин определяет коммуникативную природу человека как интеграцию теоретического и

практического коммуникативного опыта, необходимого для полноценного развития личности и потенциала человека, а также активизации процессов самоактуализации и самореализации.

Многие ученые (Б. Г. Ананьев, В. М. Афоньков, А. В. Мудрик) показали, что коммуникативный потенциал играет огромную роль в развитии ребенка, становлении его психических и социальных характеристик и особенностей. Многочисленные исследования показали, что нарушение коммуникативных функций общения в детском возрасте приводит к ослаблению или даже утрате эмоциональных контактов с взрослым окружением, в результате чего деформируются комплекс оживления, коммуникативная функция речи, утрачиваются навыки общения, появляются проблемы во взаимоотношениях со сверстниками. Отсюда возникает необходимость развития коммуникативного потенциала у детей, формирование коммуникативных качеств умений и навыков, необходимых для нормального функционирования в социальной среде [4, с. 112].

Зачастую понятие «коммуникативный потенциал» заменяется понятием «коммуникативные свойства». В психологии это понятие связывается с профессиональной деятельностью человека, предполагающей наличие определенных свойств, необходимых для эффективного общения и успешного взаимодействия.

В соответствии с этим А. К. Карпова, изучая конкретные ситуации, связанные с общением, выделила набор необходимых коммуникативных свойств, способствующих продуктивности коммуникативного процесса. К ним относятся: компетентность, организованность, доброжелательность и моральная определенность, чистота, порядочность [2, с. 17].

Системой коммуникативных свойств личности является приобретаемая в реальных условиях совместной деятельности совокупность способов поведения и взаимодействия с другими людьми в ситуации реального общения. Р. А. Максимова (1981) выделила основные компоненты коммуникативного потенциала личности. Итак, к ним относятся:

1. Коммуникативная активность (инициативность). Здесь подразумевается способность и устремленность субъекта к активному вхождению в контакт с окружающими людьми, как со знакомыми так и с незнакомыми.

2. Эмоциональная реактивность в общении. Сюда входят такие показатели, как свобода и общительность или скованность и замкнутость.

3. Уверенность в общении. Подразумевает последствия положительных реакций со стороны других людей.

4. Коммуникативный объем. Данный компонент учитывает количество друзей и знакомых, а также степень приятельских взаимоотношений с ними.

5. Потребность в общении. Рассматривается, как желание общаться, необходимость интенсификации в общении [7, с. 14].

Структура коммуникативного потенциала личности включает в себя целый спектр личностных качеств, определяющих направленность человека на общение и коммуникацию и отражающих проявление данного потенциала и возможности его развития. Примером таких качеств может быть коммуникативная компетентность, под которой понимается совокупность знаний, умений и опыта, приобретаемого в общении.

Сегодня нет единого термина для определения коммуникативного потенциала личности. Чаще коммуникативный потенциал личности синонимизируется с такими понятиями, как коммуникативные навыки и умения, коммуникативные возможности, коммуникативные качества и черты, коммуникативные свойства личности.

Литература

1. Бодалев А. А. Психология общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 256 с.
2. Екинцев В. И. Коммуникативный потенциал личности: диагностика и развитие: учеб. пособие / В.И. Екинцев, И.В. Замарехина; Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. – Чита, 2010. – 228 с.
3. Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация. – Благовещенск, 2000.
4. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. – М.: Смысл, 2005. – 248 с.
5. Леонтьев Д. А. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – Вып. 1 / Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
6. Леонтьев А. А. Психология общения. – М.: Смысл, 2005. – 368 с.
7. Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности. – Л., 1981. – 24 с.

ИЗУЧЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

А. С. Грищенко

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

В нашем обществе родители возлагают на будущего ребёнка много надежд. Ждать рождения ребенка, заботиться о нем, знакомиться и общаться с ним – сама по себе ценность, но для родителей ребенок может иметь еще и важное символическое значение. Родители видят в нем свое физическое и духовное продолжение [1].

Рождение ребенка с функциональным нарушением создает трудную жизненную ситуацию, меняет образ жизни семьи, вызывая психическую напряженность родителей, которую некоторые исследователи определяют как «родительский стресс» (О.Б. Чарова). Он часто длится годами, становясь хроническим. Для понимания стресса необходимо учитывать, что стресс – это обычное человеческое состояние, вызываемые внутрисемейными и внесемейными причинами. Однако нельзя судить о том, испыты-

вают ли семьи с детьми, имеющими функциональные ограничения, больший или меньший стресс, сравнительно с населением в целом, хотя несомненно, что некоторые факторы повышают вероятность хронического стресса [4].

Исследования родительского стресса дают противоречивые данные. Так, например Вестман (1987) сообщает, что одинокие матери испытывают больший стресс, чем матери в полных семьях, однако результаты этого исследования противоречат результатам других исследований (Bristol, 1984; Farder, 1959). В этих исследованиях приводятся двусмысленные и противоречивые результаты, которые полно отражены в литературе по данному вопросу.

Психологи говорят, что стрессоустойчивость – это термин, характеризующий некоторую совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки) без особых вредных последствий для деятельности окружающих и своего здоровья.

Стрессоустойчивость представляет собой готовность относительно спокойно принимать любые перемены, какой бы характер – длительный или мгновенный – они не носили. А также это умение эффективно действовать в нестабильных, кризисных условиях.

Другими словами, стрессоустойчивость – это процесс адаптации к имеющимся условиям.

В 2010 г. мы проводили исследование стрессоустойчивости родителей, воспитывающих детей с функциональными ограничениями, на базе ГАУСО РЦ «Спасатель».

Для изучения стрессоустойчивости были использованы следующие методики: шкала тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина и проективная методика «Человек под дождем».

В ходе исследования нами выявлено, что средний показатель ситуативной тревожности по выборке составил 45,5 балла, что соответствует высокому уровню и отмечается у 60 % испытуемых. Они характеризуются напряжением, беспокойством, нервозностью. А средний показатель личностной тревожности составил 48,8 балла, что соответствует высокому уровню. Испытуемые с высокой личностной тревожностью составили 75 % и отличаются требовательностью, неуверенностью и категоричностью.

При помощи проективной методики «Человек под дождем» было выявлено, что у 30 % испытуемых предположительно феминный тип реагирования на стрессовую ситуацию, свидетельством этого является изображение женщины в рисунке, а у 70 % испытуемых предположительно маскулинный, о чем, в свою очередь, говорит изображение мужчины. Испытуемые с феминным типом реагирования проявляют такие черты, как экспрессивность и зависимость от мнения других, тогда как испытуемые с маскулинным типом реагирования активно действуют, проявляя эмоциональную холодность, а в некоторых ситуациях даже агрессивность. У 90 %

испытуемых отмечается наличие защитных механизмов по типу фантазирования, об этом можно судить, так как рисунок перемещен в верхнюю часть листа. А у 10 % выявлено отсутствие защитных механизмов или отсутствие помощи близких в сложной ситуации, испытуемые остаются один на один с травмирующим событием, это проявляется на рисунке в отсутствие каких бы то ни было средств защиты.

Все вышеизложенное свидетельствует о низкой стрессоустойчивости родителей, что проявляется в их максимальной ригидности по отношению к внешним событиям. Они не склонны менять свое поведение в стрессовой ситуации и адаптироваться к ней. Их установки и понятия неизменны. Поэтому любые неприятности или их возможность вызывают сильный стресс. По результатам данного исследования можно сделать вывод о необходимости организации тренинговой и коррекционной работы, направленной на повышение стрессоустойчивости.

Литература

1. Гурли Фюр. «Запрещенное» горе. – Минск., 2003. – 55 с.
2. Заборина Л. Г. Базисные убеждения родителей детей-инвалидов в условиях хронического стресса: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. Г. Заборина. М.: Моск. ин-т психологии РАН. 2008. – 22 с.
3. Куликов Л. В. Стресс и стрессоустойчивость личности. Теоретические и прикладные вопросы психологии / Под ред. А. А. Крылова. – СПб., 1995. – 385 с.
4. Селигман М. Обычные семьи, особые дети системный подход к помощи детям с нарушениями в развитии. – М., 2007. – 365 с.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

К. А. Дементьева

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

Школьная жизнь дает достаточно поводов для того, чтобы испытывать состояние беспокойства и напряжения. В процессе учебной деятельности старшеклассник сталкивается с большим количеством стрессовых ситуаций. Это связано, прежде всего, с растущей нагрузкой, предстоящими экзаменами (единый государственный экзамен), выбором профессии, поступлением в вуз, колледж или училище. Но это не единственный фактор для беспокойства. В юношеском возрасте наблюдается тенденция к поиску «второго Я», близкого друга (подруги) и парня (девушки) на основе мировоззрения: это уже не поверхностное общение, оно предполагает глубокое понимание друг друга [2]. Эта тенденция вызывает большие эмоциональные переживания. Все это может привести к различным формам психической дезадаптации в раннем юношеском возрасте. Поэтому одно из центральных мест в психологических исследованиях занимает проблема копинг-поведения как форма адаптационного процесса и реагирование личности на стрессовые ситуации. Психолого-педагогическое воздействие на копинг-стратегии, их оптимизация являются эффективным направлением

профилактики социальной и психологической дезадаптации у старшеклассников.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение копинг-стратегий старшеклассников. Объектом исследования выступило копинг-поведение старшеклассников, а предметом – копинг-стратегии старшеклассников.

Исследовательская гипотеза формулировалась исходя из того, что к юношескому возрасту накапливается опыт преодоления трудных и стрессовых ситуаций, а стратегии преодоления становятся устойчивым личностным образованием. В связи с этим можно предположить, что у старшеклассников формируется широкий репертуар копинг-стратегий с тенденцией к выборам относительно продуктивных и продуктивных копинг-стратегий поведения.

Объектом нашего исследования были 27 учащихся 10-х классов МОУ «Многопрофильная языковая гимназия № 4» г. Читы. Возраст исследуемых 16–17 лет (средний возраст составил 16,5 года). Все старшеклассники обучались по аналогичным общеобразовательным стандартам, имели схожие социальные параметры семьи.

В результате теоретического анализа литературы было выявлено, что в современных психологических исследованиях под копинг-поведением понимается социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), помогающих человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации [3]. Копинг-стратегиями рассматриваются актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу как способ управления стрессом [4]. Копинг-ресурсы – совокупность личностных и средовых средств, ценностей, возможностей, которые имеются в наличии в потенциальном состоянии и которые человек может осознанно использовать при необходимости в совладании с трудной жизненной ситуацией [5].

Существует достаточно большое количество различных классификаций стратегий копинг-поведения, и на их основе можно выделить три основных критерия, по которым строится классификация. Во-первых, эмоциональный и проблемный, включающий в себя эмоционально-фокусированный копинг, направленный на урегулирование эмоциональной реакции, и проблемно-фокусированный, направленный на то, чтобы справиться с проблемой или изменить ситуацию, вызывающую стресс. Во-вторых, когнитивный и поведенческий, то есть «скрытый» внутренний копинг, направленный на когнитивное решение проблемы, целью которого является изменение неприятной ситуации, вызывающей стресс. «Открытый» поведенческий копинг ориентирован на поведенческие действия, используются копинг-стратегии, наблюдаемые в поведении. В-третьих, успешный или неуспешный копинг. Успешный копинг основан на конструктивных стратегиях, приводящих в конечном итоге к преодо-

лению трудной ситуации, вызвавшей стресс. Неуспешный копинг – использующий неконструктивные стратегии, препятствующие преодолению трудной ситуации [1].

В юношеском возрасте главными являются учебно-профессиональная деятельность и межличностное общение со сверстниками и референтными взрослыми. Наблюдаются устремление в будущее, планирование своей деятельности, осознание важности знаний. К этому периоду и в течение юношеского периода развития старшеклассники неоднократно сталкиваются с трудными и стрессовыми ситуациями, и в этих ситуациях у них формируются определенный способ реагирования, широкий репертуар копинг-стратегии [2].

В результате проведенного эмпирического исследования было обнаружено, что старшеклассники обладают широким репертуаром копинг-стратегий (проблемный анализ – «Я стараюсь все проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось», сохранение самообладания – «Я не теряю самообладание и контроль над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния», придание смысла – «Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствуюсь сам», диссимиляция – «Это не существенные трудности, не все так плохо, в основном всё хорошо», растерянность – «Я не знаю, что делать, и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей», агрессивность – «Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивным», протест – «Я всегда глубоко возмущен несправедливостью судьбы ко мне и протестую», подавление эмоций – «Я подавляю эмоции в себе», самообвинение – «Я считаю себя виноватым и получаю по заслугам», эмоциональная разрядка – «Я впадаю в отчаяние, я рыдаю и плачу», сотрудничество – «Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей», отвлечение – «Я погружаюсь в любимое дело, стараюсь забыть о трудностях», обращение – «Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом», компенсация – «Стараюсь отвлечься и расслабиться с помощью алкоголя, успокоительных средств, вкусной еды и т. п.», активное избегание – «Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредоточиваться на своих неприятностях»), с тенденцией к выбору продуктивных и относительно продуктивных копинг-стратегий (когнитивные относительно продуктивные копинг-стратегии – 67 %; эмоциональные продуктивные копинг-стратегии – 55,6 %; поведенческие относительно продуктивные копинг-стратегии – 77,8 %). Можно сделать вывод, что хоть репертуар копинг-стратегий широкий, процент относительных продуктивных копинг-стратегий старшеклассников выше, что свидетельствует о недостаточной сформированности копинг-поведения. Также необходимо отметить, что процент непродуктивных копинг-стратегий достаточно высокий – 47 %, как следствие – неумение старшеклассников эффективно справляться с сложными, стрессовыми жизненными ситуациями.

Результаты исследования могут быть использованы психологами, педагогами, социальными работниками, для разработки профилактических, развивающих, коррекционных программ для старшеклассников, предполагающих влияние на них копинг-стратегий. В адаптированном виде результаты исследования могут быть использованы старшеклассниками в целях саморегуляции поведения и самовоспитания.

Литература

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. – Ч. 1: «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 1. – С. 122–123.
2. Волков Б. С. Возрастная психология. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 343 с.
3. Маленова А. Ю. Особенности и личностные детерминанты копинг-поведения в ситуации оценивания (на примере ситуации экзамена): дис. ... канд. психол. Наук. – Омск, 2007. – 209 с.
4. Сирота Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
5. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Копинг-поведение как проблема наркологии // Вопросы наркологии. – 1996. – № 1. – С. 76–80.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. С. Дмитриева

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1», г. Мариинск

Прекрасная пора детства! Ребёнок, впервые переступив порог школы, попадает в мир знаний, где ему предстоит открывать много неизвестного, искать оригинальные, нестандартные решения в различных видах деятельности. Формирование творческой личности – одна из главных задач, провозглашенных в концепции модернизации российского образования. Её реализация диктует необходимость развития познавательных интересов, способностей, возможностей ребёнка и создание условий для его самореализации.

В начальной школе, в силу возрастных особенностей ребёнка, процесс обучения необходимо строить на основе принципа наглядности. В настоящее время это легко осуществить с помощью компьютера и информационных, в том числе компьютерных, технологий. Владение информационными технологиями ставится в современном мире в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать. Человек, умело, эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникшей проблемы, к организации своей деятельности. В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие информационные средства (ЭВМ, аудио, кино, видео, СМИ). Применение новых и новейших информационных средств приводит к появлению в педагогике но-

вых понятий. Когда компьютер стал использоваться в образовании, появился термин «новые информационные технологии» (НИТ). Если при этом используются телекоммуникации, то появляется термин «информационно-коммуникационные технологии» – ИКТ.

Формирование информационной культуры в школе происходит, прежде всего, с помощью и при посредстве средств ИКТ. Как показывает практика, без новых информационных технологий уже невозможно представить себе современную школу. Использование ИКТ на уроках в начальной школе помогает учащимся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладеть практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

Особенностью учебного процесса с применением компьютерных технологий является то, что центром деятельности становится ученик, который, исходя из своих индивидуальных способностей и интересов, выстраивает процесс познания. Учитель часто выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу, самостоятельность. Использование мультимедийных презентаций на уроках в начальной школе сочетает в себе много компонентов, необходимых для успешного обучения школьников. Это и телевизионное изображение, и анимация, и звук, и графика – всё это способствует лучшему развитию познавательных процессов (восприятие, воображение, память, мышление).

Уроки с использованием компьютерных технологий не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и в значительной степени повышают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся. Поскольку фантазия и желание проявить себя у младшего школьника велики, стоит учить его как можно чаще излагать собственные мысли, в том числе и с помощью данных технологий. Их использование на уроках в начальной школе дает возможность проявить себя любому из учащихся, при этом формы работы выбирает для себя сам ученик. Так, дети с математическими способностями чаще работают по изготовлению программных продуктов – презентаций. Дети-«гуманитарии» выбирают работу по составлению кроссвордов или сообщений, докладов, рефератов. Как результат такой работы – учащиеся имеют прочные, глубокие знания по предметам, у них сформированы познавательные интересы, развито умение самостоятельно применять полученные знания на практике.

Использование информационных (компьютерных) технологий может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, рационализировав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, подняв на неизменно более высокий уровень интерес детей к учебе. Дети должны учиться с удовольствием.

Литература

1. Бурлакова А. А. Компьютер на уроках в начальных классах // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 7. – С. 32–34.
2. Гуненкова Е. В. Для чего на уроке компьютер? // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 7. – С. 37–39.
3. Карпова С. В. Урок математики в 1-м классе с использованием информационных технологий // Практика административной работы в школе. – 2005. – № 2. – С. 50–53.
4. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – С. 54–112.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С. 114–119.

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. Дудка

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

«Детство – важнейший период в человеческой жизни, не подготовка к бедующей жизни, а настоящая, яркая, самостоятельная, неповторимая жизнь! От того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце от окружающего мира, – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш», – говорил В.А. Сухомлинский.

Известно, что в переходный период обостряются социальные проблемы: в современном социуме распространяется рост преступности, негативные события оказывают травмирующее воздействие на подрастающее поколение, отдельные средства массовой информации и среда, окружающая ребенка, нередко оказывают влияние, вынуждая детей самостоятельно делать нравственный выбор между добром и злом, любовью и ненавистью, состраданием и жестокостью. В этой связи изучение теоретических и методических основ процесса развития и воспитания младших школьников позволит выявить педагогические средства, эффективно влияющие на их эмоционально-нравственную сферу, на формирование личности, отличающейся чувством человеческого достоинства, стремлением служить людям, устойчивым рефлексом обостренного внимания к чужой беде, душевной щедростью, порядочностью, справедливостью, потребностью в добротворчестве. То есть возрождение эмоционально-нравственного содержания современного образования является значимым условием подготовки подрастающего поколения для возрождения Отечества.

Эмоционально-нравственный фонд ребенка, согласно утверждению В.А. Сухомлинского, – это понимание им добра и зла; любовь к прекрасному; ненависть, отрицательное отношение к порокам жизни. Именно в младшем школьном возрасте складываются и проявляются до 70 % лично-

стных качеств, они в большей степени ориентируются на общечеловеческие ценности: добро, жизнь, семья, любовь, честность, здоровье и т.д.

Поэтому невнимание к развитию личности в этом возрасте порождает педагогические просчеты, которые ярко обнаруживаются на дальнейших ступенях обучения и развития ребенка. Однако встает вопрос: как организовать образовательный процесс младшего школьника, чтобы ярче высветить задатки и способности ребенка, эффективнее формировать эмоции, нравственные представления, мотивы и интересы, его волю и характер.

Изменения, пришедшие в школу вместе с перестройкой, имеют как позитивные, так и негативные стороны. К позитивным следует отнести повышенное внимание в воспитательном процессе к ребенку, его индивидуальности и самобытности, расширение границ свободы и жизнетворчества, а также развитие деловых качеств. К негативным сторонам относится некоторый спад внимания к воспитанию нравственных качеств личности, в частности, таких, как доброта с ее производными: сострадание, доброжелательность.

Крен в сторону воспитания качеств, диктуемых временем и перестройкой, ее прагматическим началом, не замедлил дать свои всходы. В чем-то дети стали другими, все чаще и чаще можно услышать мнение о дефиците доброты, в том числе у младших школьников. «Дети стали более эгоистичными, дерзкими, непослушными» – такое мнение сегодня распространено о наших детях. Так, все чаще стал подниматься вопрос о необходимости извлечения из запасников старых добрых фильмов для детей, о выпуске новых добрых фильмов, чаще стали вспоминать добрые песни и стихи детей, да и сами слова доброта, добрый, доброжелательность стали звучать чаще и чаще.

Проблема воспитания доброты, сострадания и доброжелательности заслуживает того, чтобы сегодня еще раз обратить на нее внимание.

В. А. Сухомлинский указывал, что младший школьный возраст является благодатным периодом для пробуждения у детей добрых чувств к людям, а средства эмоционального воздействия (красота поступков, красота природы, эмоциональность коллектива, слово, искусство, труд и игра, роль учителя и др.) Василий Александрович рассматривал как важнейшие факторы учебно-воспитательного процесса.

Возникает вопрос: в полной ли мере современная школа использует свой и детский потенциал для воспитания у младших школьников добрых чувств к людям, формирует ли она те чувства, к которым ребенок предрасположен от рождения?

Наблюдение за поведением младших школьников как в школе, так и вне ее не дает положительного ответа на поставленный вопрос. Действует сила отрицательного примера со стороны взрослых, в том числе нередко и родителей, озабоченность которых благополучием и удачей часто затме-

вает или отодвигает на второй план нравственные ценности, а также бытующее искаженное представление о свободе как о вседозволенности.

Как уберечь младших школьников от возможного дурного влияния и предотвратить начало очерствления души? Что необходимо предпринять, чтобы уже в начальной школе ученик поверил в незыблемость нравственных основ жизни, которые не смогут быть вытесненными новыми интересами, пристрастиями или обстоятельствами жизни. Отсутствие необходимого фундамента, заложенного в младшем школьном возрасте, обрекает ученика, не имеющего нужных нравственных ориентиров, моральных образцов, следовать внешним формам поведения взрослых, которые часто далеки от идеала.

В силу психологических особенностей младшего школьного возраста специального внимания заслуживает проблема формирования эмоционально-нравственного опыта. Высокая эмоциональность младшего школьника обуславливает значение получаемого опыта для дальнейшего развития личности. Эмоциональные переживания младшего школьника напрямую зависят от его взаимоотношений со значимыми взрослыми – учителями, родителями. Учебная деятельность, как ведущая для младших школьников, определяет важнейшие изменения, происходящие в эмоциональном развитии детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются эмоционально-нравственные новообразования, характеризующие наиболее существенные достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим его развитие на следующем возрастном этапе.

В период дошкольного и младшего школьного возраста происходит становление первых представлений о нравственных нормах, отношениях, закладываются основы личностной позиции, в соответствии с которой ребенок в дальнейшем будет осуществлять свой нравственный выбор.

Свойственная данному возрасту доверчивость, склонность к подражанию, высокий авторитет, которым пользуется учитель, в его возможности созидать добро, красоту, открывать истину, создают благоприятные предпосылки для формирования высокоморальной нравственно-ориентированной личности.

Одним из принципов нравственного образования является учет возрастных и индивидуальных возможностей младших школьников. Личностная направленность содержания уроков нравственности требует от учителя большого такта, внимания к каждому ребенку, его мыслям, переживаниям. Проводя занятия, педагог иногда вынужден оценивать детские поступки, поведение. Мальчики спокойно реагируют на публичные замечания, девочки младшего школьного возраста, напротив, особенно чувствительны к критике. Это требует от учителя поиска косвенных форм оценки негативных явлений: через художественные образы, поступки героев, произведения детской литературы.

У первоклассников преобладает наглядно-образное мышление, поэтому методика работы с ними построена на конкретных ситуациях, кото-

рые соответствуют образу поведения, нормам и принятым правилам. Младшие школьники последовательно знакомятся с особенностями поведения в классе, в школе. От учителя зависит, поощряются ли знания правил и норм, используется ли авторитет учителя, обобщаются ли разные ситуации, отвечающие тем или иным нормам поведения.

В связи с особенностями мышления младших школьников особое место в процессе нравственного развития занимают литература и искусство. Они служат средством формирования личности, основанном на обобщении жизненного опыта многих людей. В художественных произведениях показаны различные взаимоотношения между героями, истоки этих отношений, раскрыты разные человеческие качества, стремления, идеалы. Воздействие художественных произведений на ребенка всегда индивидуально, вызывает глубокие эмоциональные переживания.

Моральное правило, воплощенное в художественном слове, захватывает разные стороны личности ребенка: воображение, чувство, волю, сознание, самосознание. Нравственная норма приобретает в произведениях искусства живое содержание, понятное школьнику, затрагивает душу, вызывает желание подражать герою. Если речь идет об отрицательном персонаже, последний служит своеобразным «тормозом», позволяющим избежать недостойного поведения.

Другая особенность младшего школьного возраста – преобладание эмоций в отношениях с другими. С этим связана неустойчивость внимания, произвольность запоминания. Поэтому при выборе методики проведения урока от учителя требуется использование ярких образов, интересных детям форм (игры, драматизации, соревнования и др.), искусства, живописи, танца. В этот период младшие школьники не всегда осознают сущность нравственного явления, но они оценивают его на эмоциональном уровне. При анализе конкретных (жизненных, литературных) ситуаций учитель должен быть внимательным к переживаниям учеников, их эмоциональному отношению к герою, его действиям. Чувство во многом определяет осмысление и личностное принятие пережитого младшим школьником факта, явление нравственного содержания.

Конкретность и образность мышления, эмоциональность ребенка 6–10 лет позволяют говорить о такой черте характера, как подражание – усвоение младшим школьником тех форм поведения, которые проявлялись окружающими по отношению к нему. Эти формы поведения должны быть не только замечены младшим школьником, но и получить эмоциональный отклик, запомниться и вызвать желание воспроизвести их в своих действиях. Однако повторяемая младшими школьниками поведенческая модель может быть как положительной, так и негативной.

Переживание и осознание при усвоении этических норм постепенно начинают определять волевой компонент. Развиваясь, младший школьник переходит от эмоционального уровня поведения (например, приятно, что

учитель хвалит) к осознанному регулированию поведения, пониманию таких категорий, как «долг», «обязанность» и др.

В период младшего школьного возраста складывается новый уровень развития эффективно-потребительской сферы ребенка, позволяющей ему действовать не непосредственно, а по внутреннему побуждению, руководствуясь сознательно поставленными целями, нравственными требованиями и нормами. Возникают относительно устойчивые формы поведения и деятельности, составляющие основу формирования характера.

Младшие школьники существенно различаются по своим нравственным характеристикам: одни тонко чувствуют другого человека, его переживания; другие нравственно черствы. О нравственной одаренности в своих исследованиях говорил Н. С. Лейтес, наблюдение за нравственно черствыми детьми описал Я. Корчак. В современных психологических и педагогических исследованиях также выделяют две крайние группы: нравственно чуткие дети и дети с невыраженной способностью к эмпатии. Специальная работа с ними дает определенный результат, хотя не всегда предсказуемый.

Проектирование деятельности учителя по реализации исследуемой проблемы в контексте деятельностного подхода к формированию эмоционально-нравственного фонда младшего школьника требует его включения в активную деятельность (практическую и интеллектуальную). В связи с этим урок строится на постоянном участии младших школьников в обсуждении вопросов, на которые они все вместе с помощью учителя ищут ответ. Для развития рефлексии необходим внутренний диалог с самим собой, его основой служит общение педагога с детьми, детей между собой.

Внешний диалог постепенно переходит во внутренний план, и младший школьник приобретает опыт рефлексии.

Мы наблюдали, как мысль младшего школьника активизируется, когда используются пословицы и поговорки, разгадывается их смысл, самостоятельно придумываются афоризмы. Все это оживляет урок, помогает детям более глубоко понять нравственный смысл идеи, заложенной в народной мудрости.

При изучении понятий «добро» и «зло» мы предлагаем младшим школьникам сделать рисунок, сочинить небольшой рассказ, сказку, сделать иллюстрации. Это развивает творческую мысль, направляет ее на осмысление нравственных понятий в их конкретном выражении.

От педагогического влияния зависит то, насколько младший школьник будет эмоционально насыщен, насколько интересна и увлекательна будет для него жизнь в школе. Педагог «выступает как субъект конструирования мироустройства, миропорядка».

Педагоги-практики и психологи подчеркивают, что в младшем школьном возрасте особое значение имеет тактильный контакт. Доброжелательное прикосновение – это знак эмоциональной безопасности. Когда позитивный контакт отсутствует, ученик просто перестает понимать, о чем говорит учитель.

До недавнего времени было принято считать, что любовь ребенок должен получать в семье, к школе это чувство не имеет никакого отношения. Учителя теряются при откровенных проявлениях любви детей, порой не зная, как реагировать на них. От этого младшие школьники редко находят в школе то душевное тепло, к которому стремятся.

Теперь любовь к детям в школе стала рассматриваться как педагогическая категория. Одним из сторонников активного проявления любви является Ш. А. Амонашвили. Без любви к ребенку нельзя воспитатель «гуманную душу в человеке». Отношения учителя и учеников в любви характеризуются такими качествами, как доверие, уважение, требовательность, чувство меры, справедливости, доброты.

Психологи подмечают, что «интерес – наиболее часто испытываемая положительная эмоция. Он является исключительно важным видом мотивации в развитии навыков, знаний, интеллекта. Интерес – это единственная мотивация, которая может поддерживать работу нормальным образом. Он необходим для творчества». Творческая деятельность формирует у младшего школьника состояние психологического комфорта, доминанту положительных эмоций: происходит, как указывают психологи, стойкое физиологическое возбуждение мозговых центров удовольствия.

Интерес и удовольствие, сопровождающие его, рождают ситуацию успеха, которая есть «главный нерв гуманизации обучения, воспитания». Ситуация успеха – это совокупность педагогических условий, обеспечивающих самореализацию ребенка в каком-либо виде деятельности (учебе, общественной активности, труде, художественном творчестве, спорте). Все это в целом способствует формированию положительной и вместе с тем адекватной самооценки.

Многие резервы оптимизации взаимодействия в образовательном процессе скрыты в педагогической коммуникации. Одной из функций педагогической коммуникации является экспрессивность. Владение экспрессивностью как способностью быть выразительным, привлекательным позволяет учителю создать на уроке праздник для учеников, где каждому будет интересно, радостно, эмоционально комфортно. Когда экспрессивный учитель заметит, что ученики устали и стали отвлекаться, он смело предлагает им: «А теперь вместе споем!» – и запевает что-нибудь веселое. Безусловно, в такой атмосфере каждый ребенок почувствует себя свободным, счастливым, нацеленным на успех.

Результаты исследования позволяют утверждать, что уроки эмоционально-нравственного взросления дают младшим школьникам нравственные ориентиры, позволяющие сделать достойный самостоятельный выбор поступка, осознать себя носителем нравственного начала, выстраивать на принятых нормах отношения с окружающими, постигать основы самооценки, рефлексии. Все это является основным фондом в формировании эмоционально-нравственной личности в образовательном процессе.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОГО СТРЕССА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

А. А. Евсюкова, Ж. А. Леснянская

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

В период ранней юности человеку необходимо ответить на жизненно важные вопросы. Старшекласснику нужно решить, кем быть и каким быть, совершить профессиональное и личностное самоопределение. Трудности, возникающие в раннем юношеском возрасте, во многом связаны со спецификой социальной ситуации развития. Общество ставит перед молодым человеком настоятельную, жизненно важную задачу: осуществить именно в этот период профессиональное самоопределение, причем не только во внутреннем плане в виде мечты, намерения кем-то стать в будущем, а в плане реального выбора. Если раньше эта задача решалась преимущественно семьей и школой, то сегодня родители зачастую оказываются дезориентированными в вопросе выбора профессии и неавторитетными в глазах ребенка.

Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях по сведениям, полученным самостоятельно. Кроме того, нужно, прежде всего, оценить свои объективные возможности – уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности. Дефицит необходимой ему в данный момент информации становится основой для сильных переживаний, связанных с овладением своим поведением, построением перспективы своей жизни. В связи с возникающими в этот период переживаниями возникает информационный стресс.

Впервые стресс описан Гансом Селье как общий адаптационный синдром. Термин «стресс» был предложен им позднее. Это состояние характеризуется ослаблением, нарушением функций. Согласно Г. Селье, «стресс есть органическое, физиологическое, нервно-психологическое расстройство, а именно нарушение обмена веществ, вызванное раздражающими факторами» [1].

Информационный стресс возникает либо в ситуациях информационных перегрузок, как указывает В. А. Бодров, «когда человек не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе – при высокой ответственности за их последствия либо когда испытывает дефицит необходимой ему в данный момент информации» [2].

Учебная деятельность старшего школьника связана с сильными, иногда довольно длительными и интенсивными информационными пере-

грузками (подготовка и сдача экзаменов, ожидание результатов), которые часто сопровождаются нарушениями эмоциональной сферы: появлением депрессивных состояний, апатии, обострением тревожности, а также нарушениями поведенческой сферы: изменением активности, привычных темпов деятельности. На этом основании данные нарушения можно считать типичными проявлениями информационного стресса.

Одной из типовых задач педагога-психолога является задача совладения со стрессом. Она носит информационный характер для родителей и учителей и организационно-методический для детей.

Работа с учителями и родителями заключается в том, чтобы проинформировать их об особенностях личности ребенка в период ранней юности. Педагогическому коллективу и родителям для продуктивного эффективного взаимодействия с ребенком старшеклассником необходимо знать и учитывать особенности данного возрастного периода.

Работа педагога с учениками носит организационно-методический характер. Она подразделяется на два этапа.

Первый – это проведение различных психодиагностических методик с целью профессионального самоопределения старшего школьника для подробного профориентационного консультирования, в ходе которого школьник должен получить необходимую ему в данный момент информацию, недостаток которой вызывает стрессовое состояние.

Второй – это проведение специальных упражнений, помогающих снять стресс, вызванный информационными перегрузками в период подготовки и сдачи экзаменов. Как средства профилактики и коррекции стрессовых состояний психотерапии хорошо себя зарекомендовали библиотерапия, танцевальная терапия, музыка-терапия, фото-терапия, смехотерапия.

Например, арт-терапевтическое упражнение Барабары Ганим «Говорящий рисунок» [3]. Целью данного упражнения является регуляция вегетативной нервной системы, упражнение освобождает разум от ненужных тоскливых, тревожных мыслей, успокаивает нервы. Дети должны занять удобную, расслабляющую позу; найти в себе ощущение тревоги. Определить, где она локализуется: в животе, лице, голове, ногах; взять цветные карандаши; субдоминантной рукой выплеснуть из себя тревогу и перенести ее на бумагу. Негативные эмоции могут выразиться через цвет, форму, линию и другие зримые образы. Простой акт изображения на бумаге негативной эмоции, вызывающей стресс, освобождает наше тело от напряжения и уже не может принести вред здоровью.

Упражнение на глубокое дыхание – «Воздушный шарик». Целью данного упражнения являются регуляция вегетативной нервной системы, расслабление, сосредоточение и осознание своих ощущений. Упражнение позволяет показать, что дыхание является способом релаксации и обрете-

ния спокойствия, учит «вдыхать и выдыхать». Дети глубоко вдыхают и выдыхают и тем самым достигают состояния спокойствия и душевного равновесия.

Профилактика и коррекция отрицательных функциональных состояний старшего школьника, вызванных информационным стрессом, важны по следующим причинам. Во-первых, функциональные состояния напрямую связаны с эффективностью учебной деятельности школьника. Переживание острых и хронических стресс-состояний приводит к ухудшению учебной деятельности. Во-вторых, профилактика и коррекция стрессовых состояний важны для сохранения психического здоровья ученика. В условиях информационных перегрузок, вызванных экзаменами, затраты внутренних ресурсов могут быть слишком высокими, что отрицательно сказывается на психосоматическом и психосоциальном здоровье человека. Влияние неблагоприятных стрессовых состояний способствует личностным изменениям (деструкциям, деформациям). Так, например, хронические стрессовые состояния формируют такие качества, как нерешительность, тревожность, апатичность, повышенная истощаемость.

Таким образом, профессиональная задача психолога обучить совладению с информационным стрессом включает в себя работу не только с человеком, переживающим стресс, но и с окружающими его в этот момент учителями, родителями. Поэтому она включает в себя информационную и организационно-методическую задачи. Информационная задача заключается в том, чтобы проинформировать родителей и учителей об особенностях личности в период ранней юности с целью их дальнейшего эффективного взаимодействия. Организационно-методическая задача заключается в проведении психодиагностики с целью выявления профессиональных интересов старшеклассников и в обучении их совладения со стрессом посредством проведения специальных упражнений. Всё это поможет школьнику получить необходимую в данный момент информацию и сориентироваться в мире профессий, а тем самым снять нервно-психическое напряжение.

Литература

1. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.
2. Бодров В. А. Информационный стресс. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 382 с.
3. Ганим Барбара. Исцеление через искусство. – М.: Попурри, 2005. – 336 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. Н. Егоров

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета*

Сохранение и укрепление здоровья детей – одна из главных стратегических задач развития страны. Она регламентируется и обеспечивается такими нормативно-правовыми документами, как Закон РФ «Об образовании», «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», а также указами Президента России «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения Российской Федерации», «Об утверждении основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации» и др.

Современное состояние общества, высочайшие темпы его развития представляют все новые, более высокие требования к человеку и его здоровью. Образ жизни – это деятельность личности, протекающая в конкретных условиях жизни и зависящая от них. Это способ переживания жизненных ситуаций, а условия жизни – это деятельность людей в определенной среде обитания, в которой выделяют экологическую обстановку, образовательный ценз, психологическую ситуацию в мини- и макросреде, быт и обустройство своего жилища. Отсюда следует, что образ жизни непосредственно влияет на здоровье человека, а условия жизни как бы опосредованно оказывают влияние на состояние здоровья.

Здоровый образ жизни можно охарактеризовать как активную деятельность людей, направленную, в первую очередь, на сохранение и улучшение здоровья. При этом необходимо учесть, что образ жизни человека и семьи не складывается сам по себе в зависимости от обстоятельств, а формируется в течение жизни целенаправленно и постоянно.

Зависимость здоровья ребенка младшего школьного возраста от генетических и экологических факторов делает необходимым определение места семьи, школы, государственных, физкультурных организаций и органов здравоохранения в выполнении одной из главных задач – формирование здорового образа жизни. В условиях летних каникул значительно увеличиваются возможности детских оздоровительных лагерей в формировании здорового образа жизни младших школьников. Одним из значимых составляющих здорового образа является закаливание, и детский оздоровительный лагерь в этой связи выступает идеальным условием для выполнения закалывающих процедур.

Детский оздоровительный лагерь определяется как учреждение дополнительного образования детей, действующее во время летних каникул. Вся атмосфера лагеря формирует здоровый образ жизни: существует антропологически обоснованный режим дня; питание сбалансировано; дети

ежедневно выполняют утреннюю зарядку; на территории лагеря установлены соответствующие нормы и правила поведения; дети постоянно общаются с природой.

Основными показателями потенциала детского оздоровительного лагеря является то, что досуг – сфера активного самовоспитания – предоставляет детям возможность роста и самосовершенствования, преодоления трудностей, возрастных проблем; удовлетворяет многие социально-психологические потребности в развитии и реализации интересов, в самоутверждении среди сверстников; дает возможность образовать наиболее привлекательные взаимосвязи участников общей деятельности; пространство для открытого воздействия институтов воспитания.

Сохранение и укрепление здоровья невозможны без соблюдения правил личной гигиены – комплекса мероприятий по уходу за кожей тела, волосами, полостью рта, одеждой и обувью. Также огромное влияние на здоровый образ жизни оказывает питание детей.

В формировании представлений младшего школьника о здоровом образе жизни необходимо обращать внимание, чтобы усвоение и использование правил носили осознанный характер, чтобы ребенок понимал необходимость выполнения правил для здоровья, формирование практических умений и мотивов выполнения правил было окрашено положительными эмоциями, у детей развивался самоконтроль. Для этого в детском оздоровительном лагере проводится целенаправленная работа, которая включает в себя различные варианты активного отдыха детей, организацию правильного полноценного питания, закаливание, беседы, походы и другие формы.

Дети 7–8 лет характеризуются подвижностью, любознательностью, конкретностью мышления, большой впечатлительностью, подражательностью и вместе с тем неумением долго концентрировать свое внимание на чем-либо.

Педагогическая деятельность по формированию здорового образа жизни младших школьников в детском оздоровительном лагере характеризуется большим объемом и разнообразием, а потому сфера практической подготовки шире и предпочтительнее. Логическая завершенность жизнедеятельности, характерная для детского оздоровительного лагеря, позволяет педагогам последовательно проследить и изучить взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы познания и группообразования младших школьников. Высокая степень концентрации во времени и пространстве, высокий динамизм их протекания представляют реальную возможность изучить их в полном объеме и логической взаимосвязи.

Кратковременность существования детских объединений в детском оздоровительном лагере способствует эффективному достижению планируемого педагогического результата в достаточно короткий, обозримый промежуток времени. Цикл функционирования и жизнедеятельности за

летний период повторяется 3–4 раза, что позволяет целенаправленно отрабатывать конкретные методические и технические аспекты работы по формированию здорового образа жизни младших школьников.

Сохранение и развитие здоровья младшего школьника в детском оздоровительном лагере как педагогическая задача может быть решена, если деятельность педагога будет основана на практическом применении знаний психофизиологических закономерностей развития человека и направлена на создание условий физического, духовного и интеллектуального развития ребёнка. Формирование здорового образа жизни может иметь активный, управляемый характер в случае, если обеспечена его исходная диагностика, создаются условия для удовлетворения мотивов деятельности детей, реализация мотивов и ценностей детей получает эмоциональное подкрепление, ребенок осознает его субъективное положение в образовательной деятельности. Гигиенически организованная социальная среда обитания ребенка в детском оздоровительном лагере является первым и основным условием развития у младшего школьника потребности в здоровом образе жизни.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

С. И. Зубова

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

В настоящее время в России стоит особенно важная проблема – создать инновационную теорию и практику обучения и воспитания, сформировать у выпускников школ способность мыслить и действовать в условиях становления информационно-технологической цивилизации, принимать рациональные решения, бережно использовать имеющиеся ресурсы. Разрыв между непрерывно меняющейся жизнью и организацией образовательного процесса в школе постоянно увеличивается вследствие низкого финансирования последней государством, отсутствия в ней современной материально-технической базы. Все эти факторы в конечном счёте могут породить не только кризис современной школы и образования, но и кризис социальной, экономической, биологической и духовной сфер жизнедеятельности человека из-за несвоевременного, частичного или полного отсутствия умения оценивать последствия своих действий, их воздействий на социокультурную среду, соотносить их с требованиями общества. Разрешить все эти противоречия поможет включение школьников в социально значимые виды деятельности путём выполнения ими социальных проектов.

Метод проектов не является новым в мировой педагогике. Он возник в 1920-е годы в США, связывался с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским фило-

софом и педагогом Дж. Дьюи. В настоящее время метод проектов переживает второе рождение.

В общем случае под проектным обучением понимается организация образовательного процесса, направленная на решение обучающимися учебных задач на основе самостоятельного сбора по заданным признакам и интерпретации информации, обязательного обоснования и корректировки последующей продуктивной деятельности, её самооценки и презентации результата.

В данный момент у учителя имеется множество организации проектной деятельности в школе. Следует отметить, что наиболее удачную и полную классификацию проектов разработала Е. С. Полат. Она выделяла следующие типологические признаки школьных проектов:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная, ознакомительно-ориентировочная.
2. Предметно-содержательная область: монопроект, межпредметные проекты.
3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый.
4. Характер контактов: внутренний или региональный.
5. Количество участников: личные, парные, групповые, учебные.
6. Продолжительность выполнения проекта: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные.

В настоящее время всё большее значение приобретают проекты, преследующие реализацию социально значимых целей, и поэтому относятся к так называемым «социальным проектам». Их жизнеспособность обусловлена тем, что социально-экономические преобразования в российском обществе создали новую ситуацию в системе образования, связанной с социализацией и индивидуализацией развития личности в условиях экономической нестабильности.

Под социальным проектом понимают совокупность расчётов для построения социального объекта по его модели, которые требуют наличия замысла-плана, управленческой концепции, а также разработки совокупности действий, исполнителей и средств не только определения целей, но и их достижения.

Социальные проекты в дидактике – это, прежде всего, средство реализации развивающего обучения, создающее условия для организации познавательной деятельности учащихся в единстве эмпирического и теоретического познания, формирования и развития у них логического, критического и творческого мышления.

Социальные образовательные проекты преследуют цели:

1. Создание условий для работы учащейся молодёжи и вложение средств в образование.

2. Подготовка школьников к будущей профессиональной деятельности, их обучение, знакомство с миром профессий и их ролью в социальной сфере жизнедеятельности человека.

3. Корпоративная филантропия (разработка комплекса мероприятий по защите животных, памятников культуры, архитектуры, спонсорство).

4. Поддержание окружающей среды.

5. Доступность информации и связь с внешним миром.

Социальные проекты позволяют использовать в воспитательном процессе дополнительные возможности, которые сама школа создать не может. В этих целях планируется конкретная работа школы или отдельных классов с другими учреждениями дополнительного образования, с культурными центрами, с университетами, экологическая работа, связь с природой, с инспекциями по делам несовершеннолетних, с ветеранскими, физкультурными организациями, воинскими частями в виде постоянных занятий, встреч, совместных мероприятий.

С целью развития творческой инициативы, организаторских способностей учащихся в рамках социального проекта могут проводиться праздники знаний, дни рождения школ, дни города, смотры, спартакиады. В школах активно применяются и формы работы, используемые телевидением: «Поле чудес», КВН и др.

В рамках технологического образования социальные проекты претерпевают видоизменения. В связи с этим интерес вызывают интегрированные социально ориентированные учебные проекты, особенность которых заключается в том, что на уроках технологии изготавливается то или иное изделие как проект, предназначенное для различных организаций. А на уроках осуществляется их защита.

Следует отметить, что какой бы тип социального проекта ни был избран, он должен быть детально и тщательно проработан. Началу выполнения школьниками социальных проектов предшествует длительная и сложная подготовка, после которой разрабатывается целевая программа проекта.

Весьма ответственной и трудной задачей являются сравнение альтернатив и выбор наилучшего варианта. В решении этой задачи при условии полной или частичной сравнимости альтернатив различают два подхода. Первый – сравнение по конечным результатам. Второй – сравнение на базе ресурсов. Этот подход достаточно рационален и часто используется на практике.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Комплексные социальные проекты позволяют школьникам выделить приоритеты современного общества и направить их на достижение социально значимых целей.

2. Проекты многообразны по характеру, цели, объёму. В связи с этим они являются важной базой для всестороннего развития личности и

подготовки подрастающего поколения к жизни и профессиональной деятельности в информационно и технологически насыщенном мире.

3. Социальные проекты реализуют различные функции образования: информационную, познавательную, прогностическую, стратегическую. Они создают оптимальные условия для воспитания, развития и обучения школьников в творческой деятельности.

Литература

1. Крылов А. Б. Проектирование в технологии // Школа и производство. – 2002. – № 1.
2. Основы социального управления: учеб. пособие / А. Г. Гладышев, В. Н. Иванов, В. И. Патрушев и др. / Под ред. В.Н. Иванова. – М.: Высшая школа, 2001. – 271 с.
3. Симоненко В. Д., Фомин Н. В. Современные педагогические технологии: учеб. пособие. – Брянск, 2001. – 395 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С. И. Зубова, Н. Кузьмич

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

На рынке образовательных услуг каждое учебное заведение должно заботиться о том, чтобы в ситуации выбора ему отдали предпочтение. Одним из важных факторов, регулирующих поведение потребителей, является имидж.

Понятие «имидж» не так давно вошло в нашу жизнь, но достаточно прочно утвердилось в ней. В 70–80-х гг. XX в. в отечественной литературе понятие имидж рассматривалось с негативным уклоном, как средство манипулирования общественным сознанием.

Так, О. А. Феофанов под имиджем понимает «...образ – представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями: социальными, психологическими, эстетическими, не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающий социальной значимостью для воспринимающих такой образ».

В этом определении подчёркивается искусственность представленного в имидже образа, его несоответствие внутреннему содержанию. В таком понимании имидж – это средство обмана и дезинформации.

В настоящее время исследование имиджа отражает его позитивный и конструктивный характер. Т. Н. Пискунова рассматривает имидж образовательного учреждения как эмоционально окрашенный образ, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определённой направленности на конкретные группы социального окружения. Если работа по формированию имиджа отсутствует, то он формируется стихийно, и его направленность

прогнозировать невозможно. Более того, даже в ситуации специального формирования имиджа, в котором заложены характеристики, не соответствующие качествам объекта, часто возникает потребность совершенствовать объект. В противном случае позитивный имидж может смениться на негативный.

Имидж обычно включает наиболее значимые характеристики объекта для социального окружения. Для образовательного учреждения в структуру имиджа входят представления социального окружения:

- о качестве образования (*обучения, воспитания, развития*);
- об уровне комфортности школьной среды, стиле школы;
- о цене образовательных услуг;
- а также образ руководителя и персонала учебного заведения;
- внешняя атрибутика.

Главными субъектами формирования имиджа являются руководитель, педагоги, сотрудники образовательного учреждения, а также различные социальные группы, заинтересованные в получении образовательных услуг.

В структуре имиджа образовательного учреждения выделяют 4 части: фундамент, внешний, внутренний и неосознанный имидж.

Фундамент включает: принципы построения и функционирования учебного заведения, положения о цели и задачах работы учебного заведения, корпоративную философию всех работников школы и стандарты поведения и внешнего вида.

Неуспешность многих учебных заведений заключается в отсутствии прочного фундамента. Если работники школы не имеют чётких и ясных целей и принципов совместной деятельности и стандартов поведения, то это отражается на воспитательном процессе.

Внешний имидж включает всё то, что человек воспринимает в процессе непосредственного знакомства с образовательным учреждением.

Во-первых, это *качество подготовки специалистов*. Ещё до знакомства с учреждением образования люди получают информацию о нём от людей, непосредственно связанных с учебным заведением, и часто эта информация оказывается доминирующей в принятии решения. Так, исследования И.В. Алёхиной показывают, что большинство студентов (около 80 %) получили информацию о факультете, на котором обучаются, от друзей и знакомых, что определило их выбор.

Вторым компонентом внешнего имиджа является *осознанный имидж* – он складывается из первого впечатления при знакомстве:

- название, расположение и внешний вид здания, территория вокруг него,
- оформление коридоров, холлов и кабинетов,
- оснащений кабинетов мебелью и оборудованием,
- внешний вид работников.

На формирование имиджа влияет как общее впечатление, так и отдельные моменты. Так, спокойная цветовая гамма, чистота и порядок в помещении, аккуратность и сдержанность в одежде сотрудников способствуют созданию благоприятного впечатления, формирует позитивный имидж.

Особое значение имеет реклама. Она оказывает эмоциональное воздействие, формирует интерес. Исследование вопроса об эффективности рекламы показывает, что главное требование – это её правдивость. Любые рассогласования между заявленными в рекламе преимуществами образовательного учреждения и реальным положением приводят к формированию негативного имиджа. Развитию позитивного имиджа способствует косвенная реклама – это сообщение в средствах массовой информации об учителях и учащихся, проводимых мероприятиях и др.

Важность внешней составляющей имиджа несомненна. Но она является производной *внутреннего имиджа*. Он отражает психологический микроклимат в триаде педагог – учитель – родитель. Любые недостатки внешнего имиджа становятся несущественными, если в школьном коллективе царит атмосфера взаимопонимания и сотрудничества. Каждый член коллектива ощущает собственную значимость, имеет перспективы дальнейшего роста, удовлетворяет потребности в уважении и внимании, творческой работе, высокой оценке окружающих, признании и поощрении, росте и продвижении.

Высший уровень признания деятельности образовательного учреждения проявляется в возникновении эмоциональной связи учащихся, родителей, сотрудников. Знаком успеха может служить признание: «Моя школа», «Мой факультет» и др. Если эти слова произносятся с гордостью, это лучшая оценка образовательного учреждения.

Среди основных причин потери позитивного имиджа можно назвать: отсутствие чётких принципов работы или их невыполнение, недостаточную преданность сотрудников, их недовольство работой, раздутую нечестную рекламу, негативные отзывы в прессе, пренебрежительное отношение к учащимся, низкое качество преподавания, алчность и безразличие и др.

Имидж образовательного учреждения является его «лицом», и если на нём привлекательная «улыбка» – то это основа успеха! Если же на этом лице «скучная физиономия», то необходимо искать причины «плохого настроения» и устранять их.

Литература

1. Алёхина И. В. Формирование имиджа руководителя / И. В. Алёхина. – Брянск, 2000.
2. Алёхина И. В., Матяш Н. В. Дизайн как средство формирования имиджа образовательного учреждения. – Брянск, 2001.
3. Алехина И. В. Моделирование в подготовке учителя труда / И. В. Алёхина // Школа и производство. – 1994. – № 2. – С. 75–76.

4. Феофанов О. А. Реклама. Новые технологии в России / О. А. Феофанов. – М., 2004.
5. Пискунова Т. Н. Факторы формирования содержания образования в этно-социальном контексте российского федерализма / Т. Н. Пискунова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 3. – С. 23–27.

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. П. Карпуненко, М. В. Веккесер

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Рассматривая проблему детской агрессивности и жестокости, мы посчитали целесообразным познакомиться с понятиями «агрессия», «агрессивность» и «детская агрессивность» с целью их разграничения, а также определения смысловой нагрузки и качественных характеристик, которые позволили составить общую картину изучаемого явления.

Проанализировав мнение психологов, педагогов и социологов по выбранной нами проблематике, мы сделали вывод, что существует большое количество разнообразных точек зрения, однако большинство их схожи. Авторы их считают, что детская агрессивность представляет собой устойчивую черту личности, для которой характерно осмысленное, целенаправленное нанесение физического или психологического ущерба человеку или группе людей [1, 2, 4].

Работая с различными источниками с целью глубокого изучения заявленной проблемы, мы обратили внимание, что формирование агрессивности в детском возрасте происходит под влиянием семейного и школьного воспитания, неблагоприятного взаимодействия ребенка с социальным окружением, а также определяется социальными и социально-экономическими условиями современного общества.

Изучая этиологию детской агрессивности, можно заметить, что единого мнения по данному вопросу нет, и каждый автор по-своему видит причины возникновения данного отклонения в поведении ребенка. Наиболее общий перечень причин представлен С. А. Беличевой, которая подчеркивает, что неудовлетворенность социальным статусом в группе, ощущение тревоги и страха, желание привлечь внимание окружающих, потребность в общении могут спровоцировать возникновение агрессивных тенденций в поведении ребенка младшего школьного возраста [1].

Основываясь на существующих классификациях, можно выделить следующие типы агрессивности:

- 1) прямая агрессия – непосредственная направленность поведения на объект, вызывающий раздражения, тревогу или возбуждение;
- 2) косвенная агрессия – направленность поведения направленная на объект, который вызывает раздражение, с использованием различных средств;

3) вербальная агрессия – выражена в словесной форме (угрозы, оскорбления);

4) невербальная агрессия – проявление агрессивности при помощи жестов, мимики, интонации, голоса;

5) физическая агрессия – применение силы с целью нанесения морального ущерба противника [3].

С целью выявления преобладающих видов агрессии и причин агрессивного поведения детей младшего школьного возраста мы провели исследование воспитанников Социально-реабилитационного центра несовершеннолетних (СРЦН) г. Лесосибирска Красноярского края. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста (7–10 лет), в количестве 20 человек, из них 12 мальчиков и 8 девочек.

Для диагностики психологических особенностей младших школьников нами была использована комплексная психодиагностическая методика исследования личностных качеств FPI и личностный опросник Басса-Дарки. Данные методики позволили нам выявить виды и причины агрессии у детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, и составить коррекционную работу с ними.

По результатам исследования мы выделили 2 группы детей с преобладающими видами агрессии:

– в первой группе детей – она самая большая (60 %) – присутствует вербальная (активная прямая речевая агрессия), т.е. они используют в своей речи оскорбления в адрес других людей, а также дразнилки, жаргонную и бранную речь. К тому же дети вербально выражают злые, деструктивные пожелания в чей-либо адрес (смерти, увечий, разрушений и пр.), а также призывают к агрессивным действиям против предмета речи;

– во второй группе детей (40 %) – физическая (активная прямая) агрессия, т.е. применение силы по отношению к другому человеку, нанесение телесных повреждений, избиение. Также в эту группу мы отнесли категорию детей с физической (пассивной не прямой) агрессией – отказ от выполнения необходимых задач.

Причины проявления агрессии у исследуемых нами детей мы видим в следующем: неприятие детей родителями (одна из базовых причин агрессивности); безразличие или враждебность со стороны родителей; разрушение эмоциональных связей в семье; неуважение к личности ребенка; полное отсутствие контроля над ребенком; недостаток внимания со стороны родителей; подсознательное ожидание опасности; недостаточное развитие интеллектуальной сферы и коммуникативных навыков; сниженный уровень самоконтроля; недостаточное использование потенциала ведущей деятельности в младшем школьном возрасте.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что основными причинами детской агрессии являются *семейные причины*, из которых, как следствие, вытекают причины социально-биологического

характера, в результате чего у детей появляются проблемы не только в общении с окружающими, но и в учебной деятельности.

Являясь представителями волонтерского движения «Старший друг» по городу Лесосибирску, мы совместно с казачьим хутором Новомаклаковский станицы Лесосибирская, Енисейского казачьего отдела, Енисейского казачьего войска разработали программу коррекционной направленности для детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Основная цель нашей работы – снижение агрессии у детей младшего школьного возраста через патриотическое и эстетическое воспитание.

Наша работа заключалась в формировании круга интересов детей, учитывая особенности характера и способностей каждого; привлечении к следующим видам занятиям, положительно формирующим личность:

- чтение исторической литературы;
- показ фильмов про казаков, после чего проводились беседы на понимание и разъяснение увиденного и прочитанного;
- музыка – основа эстетической работы с детьми (обучение ребят игре на разных музыкальных инструментах, пению, выступление совместно с казачьим хутором на мероприятиях);
- спорт также является основой нашей работы, т. к. воспитанники могут выплеснуть свои негативные эмоции;
- создание возможности реализации личности каждого ребенка через трудовую, художественную, организаторскую деятельность;
- проведение ролевых игр, в процессе которых дети узнают модели поведения и общения с окружающими (особенность таких игр заключается в том, что дети с высоким уровнем агрессии играют роль положительных героев);
- создание и съемки видеороликов агрессивной направленности, таким образом, мы показываем детям и, главное, обществу, что мы против агрессии и насилия в нашей жизни.

Литература

1. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. – М.: Педагогическое общество России, 2008.
2. Немов Р. С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Владос-ПРЕСС, 2003.
3. Першинина Е. Е. Медико-педагогическое исследование формирования характера девиантного ребенка. – М., 2008.
4. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. – М.: Владос, 2002.
5. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 160 с.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

К. В. Кирпичникова

Мариинский педагогический колледж

В настоящее время психологами и педагогами ставится вопрос о переориентации обучения иностранному языку с речевого поведения человека на саму личность обучающегося, на необходимость учета и развития его способностей, интересов, а также мотивов овладения иностранным языком. Развитие иноязычных способностей к говорению становится одной из главных задач, которую сегодня призван решить учитель иностранного языка. Исследование иноязычных способностей в связи с проблемами обучения иностранному языку проводили многие ученые: Н. Н. Алиев, В. А. Артемов, Б. В. Беляев, Ж. Л. Витлин, Э. А. Голубева, А. В. Ермоленко, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Н. С. Магин, Е. И. Пассов и др.

Анализ теоретической и научно-методической литературы по данной теме показал, что главной целью обучения иностранному языку в начальной школе является развитие языковых способностей, то есть общение на межкультурном уровне. Направленность на развитие языковой личности ученика является общей чертой в обучении всем предметам и в начальной, и в средней школе. По окончании начальной школы у детей должны быть сформированы следующие коммуникативные умения: говорение, аудирование, чтение, письмо.

В процессе исследования были описаны основные факторы, влияющие на специфику процесса овладения детьми иностранным языком в начальной школе, к ним относятся: психологические особенности детей 6–10 лет, умственные возможности детей 7–10 лет; основные компоненты иноязычных способностей младших школьников, опыт владения родным языком.

К современным методам развития языковых способностей младших школьников при овладении иностранным языком относятся: методика работы с языковым портфелем, применение компьютерных технологий. Языковой портфель – пакет документов, позволяющий обучаемому самостоятельно фиксировать и оценивать свои достижения и опыт в овладении неродными языками вне зависимости от используемых методов и средств обучения. Начать его вести рекомендовано со второго класса. Языковой портфель выполняет информативную, педагогическую и социальные функции.

Современные компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса образования. Мультимедиа – это средство или инструмент познания на различных уроках. Мультимедиа способствует развитию мотивации, коммуникативных способностей, получению навыков, накоплению фактических знаний, а также развитию информационной грамотности. Компьютер в настоящее время способен манипулиро-

вать звуком и видео для достижения спецэффектов, синтезировать и воспроизводить звук и видео, включая анимацию и интеграцию всего этого в единую мультимедиапрезентацию.

Таким образом, исходя из целей, содержания образования, основных факторов, влияющих на специфику процесса овладения иностранным языком, для развития языковых способностей младших школьников необходимо применять современные методы обучения иностранным языкам.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам // Начальная школа: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – С. 83–224.
2. Зайцева Е. В. Актуальность выбора педагогических технологий в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2007. – №5 – С. 15.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 2000. – 73 с.

НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. С. Коршакова

Анжеро-Судженский педагогический колледж

Научный руководитель С. В. Грек

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

Актуальность формирования познавательного интереса у детей можно объяснить тем, что теория обучения и образования стала всё более глубоко разрабатывать вопросы: как готовить человека, как формировать в нём общественную личность творца, строителя нового общества. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположением школьника к учению, к познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов. Формирование и развитие познавательных интересов – часть широкой проблемы воспитания разносторонне развитой личности, поэтому необходимость формирования познавательных интересов в школе имеет социальное, педагогическое и психологическое значение.

Однако определяется противоречие между теорией и практикой: проблема развития познавательных интересов является одной из самых актуальных в современной дидактике, тем не менее процесс обучения строится на традиционной подаче материала.

Работая над проблемой формирования познавательного интереса младших школьников в процессе обучения, мы опирались на идеи и опыт

тех педагогов и психологов, которые занимались исследованием этой проблемы: Л. И. Божович, В. В. Давыдова, Н. Г. Морозовой, Н. Л. Погореловой, С. Л. Рубинштейна, Г. И. Щукиной.

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

По определению И. П. Подласого, нетрадиционный (нестандартный) урок – это «импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру» [1]. Мнения педагогов о нетрадиционных уроках 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 подходы не только могут, но и должны быть использованы в начальной школе, в частности на уроках русского языка. Младший школьник имеет специфические возрастные особенности: неустойчивость внимания, преобладание наглядно-образного мышления, повышенная двигательная 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 настоящее время не выделено чёткой классификации нестандартных уроков. Мы попытались разделить нестандартные уроки, наиболее приемлемые для начальных классов, на группы и выбрали наиболее значимые основания: опора на фантазию, состязательно-игровая, имитационная.

1) Основание: состязательно-игровая основа. Цель – стимулирование познавательного интереса. Формы: игры – аналоги телевизионных интеллектуально-развлекательных передач, конкурсы, соревнования. Виды: урок-игра, урок-КВН, «Что? Где? Когда?», урок-конкурс, урок-викторина и др.

Урок-КВН. Проводится в форме соревнования между командами. Этапами урока являются задания для команд: разминка, практические задания. Поединок капитанов, физминутка. Каждая команда в начале урока выбирает название (лучше по теме урока) и капитана команды. Приглашается жюри. Вопросы и задания по содержанию носят познавательно-обучающий и проблемный характер.

Урок-викторина. Урок похож на урок-КВН, разница лишь в том, что обучающиеся работают не по командам, а индивидуально. Урок-викторина и урок-КВН проводятся с целью повторения учебного материала, обобщения и систематизации знаний.

Урок-соревнование. Сочетание содержания урока с движением в эстафетах позволит соединить учёбу с реальной жизнью, игрой. В ходе игры не стоит устанавливать жесткую дисциплину, но следует вежливо подсказывать правила взаимодействия, напоминать о том, что возможна взаимопомощь. Набор эстафет нужен и для того, чтобы вступил в действие ме-

ханизм самоорганизации, когда без особого учительского вмешательства от эстафеты к эстафете больше становится порядка и организованности.

При подведении итогов урока, построенного на состязательно-игровой основе, важно отметить не столько то, кто победил, сколько факты оказания помощи, проявления дружбы. Важный педагогический момент игры – помочь обучающимся осознать, что учиться вместе легче, чем поодиночке, что у них такие прекрасные одноклассники, которые всегда помогут.

2) Основание: имитация каких-либо видов занятий. Цель – стимулирование познавательного интереса, расширение кругозора. Формы: урок-экскурсия, заочная экскурсия, урок-прогулка, уроки-путешествия. 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».

Уроки-путешествия – это яркая, эмоциональная, игровая форма работы. Она имеет свои отличительные особенности: наличие карты игры-путешествия; транспорт, на котором будут путешествовать дети (самолет, ракета, велосипед, машина и т. д.). Материал таких уроков расширяет кругозор младших школьников. Урок-путешествие требует специального подбора материала, логической увязки каждого упражнения с идеей урока.

3) Основание: опора на фантазию. Цель – стимулирование познавательного интереса, становление творческих способностей при работе с содержанием учебного материала. Формы: урок-сказка, урок творчества и др. Тематика: «В сказочном королевстве», «Путешествие на ковре-самолёте», «В некотором царстве...», урок сказочных приключений и др.

Урок-сказка строится по сюжету авторской или народной сказки, а также учитель может сочинить новую сказку. Как и в любой сказке, на таком уроке должны быть положительные и отрицательные герои. В сказке должна быть завязка: проблемная ситуация: необычная ситуация, загадка, появление героя. Далее следуют развитие сюжета, где обязательна борьба Добра и Зла, кульминация, необычные новые сведения, преодоление трудностей. Во время этого этапа дети незаметно для себя отвечают на вопросы учителя по пройденному материалу, узнают новый, дополнительный материал по теме урока. Заканчиваются уроки развязкой, победой Добра над Злом, знания над незнанием [2].

В рамках учебно-исследовательской работы на констатирующем этапе эксперимента нами были использованы диагностики для выявления уровня учебно-познавательного интереса младших школьников. По степени сформированности интереса к русскому языку дети разделились на группы: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень. Полученные данные послужили основой для разработки системы нестандартных уроков русского языка в форме путешествия. После проведения формирующего эксперимента мы перешли к заключительному этапу эксперимента – контрольному, анализ результатов которого показал, что наша работа была эффективна. Таким образом, формируя познавательный интерес, мы обес-

печим благоприятную атмосферу обучения, движение своих учеников к решению тех целей, тех задач, которые ставятся обучением.

Обобщая вышеизложенное, следует заметить, что в разряд нетрадиционных уроков попали некоторые виды занятий, которые в прежних классификациях фигурировали как внеклассные формы организации учебной деятельности. Не случайно нетрадиционные работы, необычные по замыслу и организации, нравятся обучающимся больше, чем обычные уроки со строгой структурой.

Литература

1. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 576 с.
2. Савинова С. В. Нестандартные уроки в начальной школе / С. В. Савинова, Е. Е. Гугучкина. – Волгоград: Учитель, 2002. – 84 с.

ИМИДЖ ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

М. Н. Лабикова, О. В. Мецлер

Филиал Омского государственного педагогического университета в г.Таре

Значительные преобразования, происходящие в российском обществе в последнее десятилетие, повлекли за собой необходимость смены ориентиров образования современного специалиста. Ориентация на развитие личности обучающегося, а не только на трансляцию знаний, предъявляет принципиально новые требования к личности учителя. В современном понимании педагог – это человек мобильный, удачно сочетающий качества ума с внешней привлекательностью, хорошими манерами, обладающий адекватной самооценкой и развитой Я-концепцией. Все эти характеристики определяют характер педагогической деятельности учителя.

В педагогической деятельности целесообразно выделение двух планов: рационально-логического и образно-эмоционального, субъективного. Традиционная педагогика в большей степени фокусировала своё внимание на первом плане, второй же план воспринимался как ненаучный, поэтому оставался изученным в меньшей степени. Однако педагогика, как пишет Ш. А. Амонашвили, «есть сложное многомерное явление, это и наука, и искусство, и философия...». В настоящее время происходит не только содержательное, но и формальное (в том числе и понятийно-терминологическое) обновление педагогики, о чем свидетельствует проникновение в язык новой педагогики понятий и терминов других наук из смежных сфер деятельности: «интуиция», «импровизация», «имидж», «замысел», «драматизация» и пр.

Практический запрос на разработку проблем имиджа учителя породил новую отрасль знания – «Педагогическую имиджелогию», которая развивается в рамках молодой науки имиджелогии как прикладное направление и в рамках педагогической науки как новая её отрасль, изучающая

роль и функции имиджа учителя, условия, движущие силы и закономерности его формирования.

Очевидно, что на сегодня общепринятого определения имиджа нет, хотя сделаны определенные попытки определить его как «визуальный образ» (В. М. Шепель), «мнение» (А. Ю. Панасюк), «символический образ субъекта» (Е. Б. Перельгина), «категория, универсально применимая к любому объекту» (Е. А. Петрова), «как специфическое единство типичных признаков, управляющих индивидуальным, групповым и массовым сознанием» (В. Я. Белобрагин, Д. В. Журавлев), и др. Самым распространенным является определение имиджа как образа-представления о человеке, складывающееся как в его сознании, так и в сознании взаимодействующих с ним людей. Оно находит конкретное внешнее проявление в физическом облике, речи, выразительности движений, мимике, его эстетическом оформлении (в одежде, макияже и прочих атрибутах внешности), а также в предметно-пространственной среде, в которой осуществляется жизнедеятельность этого человека. Имидж оказывает воздействие как на целевую аудиторию имиджа, так и на самого обладателя имиджа, влияя на его самооценку и результаты деятельности.

Разрабатывая теоретические основы имиджологии, ученые подчеркивают, что для людей разных профессиональных сообществ характерен свой имидж, в том числе и для педагогического сообщества.

В результате теоретического анализа проблемы имиджа педагога, основанного на работах М. В. Апраксиной, Е. А. Бекетовой, Л. Ю. Донской, А. А. Калюжного, Е. А. Петровой, В. М. Шепеля, В. Н. Черепановой и др., был сделан вывод о том, что в современных исследованиях понятие «имидж педагога» трактуется неоднозначно. Это связано с тем, что, во-первых, имидж педагога – сложное психолого-педагогическое образование, исследуя которое, различные авторы акцентируют внимание на отдельных его сторонах, во-вторых, трактовка понятия «имидж педагога» зависит от методологического подхода исследователя. Понятие «имидж педагога» связывают с оценкой, представлением, мнением, образом, стереотипом, системой качеств.

Мы, рассматривая имидж педагога в контексте личностно-деятельностного подхода, считаем, что имидж педагога как субъекта педагогической деятельности проявляется в этой деятельности в результате систематического решения учителем профессиональных задач.

Согласно методологическим основаниям, под имиджем педагога понимается образ-представление системы его внутреннего, внешнего и процессуального компонентов, выраженных в индивидуальном стиле деятельности учителя и проявляющихся через физический облик, речь, выразительность движений, мимики в совокупности с эстетическим оформлением (одеждой, прической, макияжем и прочими атрибутами внешности), а также через предметно-пространственную среду осуществления его профессиональной деятельности.

Модель имиджа педагога – структурированная совокупность взаимосвязанных компонентов: внутреннего (знания, умения, способности, установки, ценности, самооценка, Я-концепция), внешнего (габитарный, вербальный, кинетический, средовой и овеществленный элементы) и процессуального (стиль руководства и стиль общения).

Имидж педагога выполняет ряд взаимосвязанных и взаимодополняющих функций в образовательном процессе: коммуникативную, информативную, когнитивную, конативную, эмотивную, мотивационную, организационную, дисциплинарную, избирательную, компенсаторную, представительскую, креативную, воспитательную, адаптивную.

**СОСТАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
УЧАЩЕГОСЯ ПЕРВОГО КЛАССА,
ВОСПИТЫВАЮЩЕГОСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ,
С УЧЕТОМ ВЫЯВЛЕННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЕГО РАЗВИТИЯ**

А. Ю. Лапина, Е. В. Зволейко

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

Развитие ребенка, воспитывающегося в условиях учреждения закрытого типа, идет по особому пути, отражающему влияние неблагоприятных социально-психологических факторов на формирование психических функций, поведение и на процесс развития в целом (физический рост, созревание центральной нервной системы, формирование психики, социально-бытовых и морально-эстетических понятий и т. д.). Наличие у ребенка врожденных или приобретенных в раннем возрасте нарушений в психическом или физическом развитии также накладывает свой отпечаток.

Целенаправленное комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях детского дома должно быть направлено на формирование оптимальных психолого-педагогических коррекционно-развивающих условий воспитания и образования для детей с проблемами в развитии и поведении в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья, обеспечивающих развитие механизмов компенсации и социальной интеграции каждого воспитанника. Для успешного развития, воспитания и обучения детей, формирования у них адекватных навыков поведения, сглаживания проявлений психических нарушений психологу необходимо использовать эффективные методы и приемы работы и уметь составлять индивидуальную программу развития конкретного ребенка [2].

Индивидуальная коррекционно-развивающая программа направлена на раннюю коррекцию отклонений в развитии и создание оптимальных условий для формирования основ личности и познавательной активности

ребенка. Индивидуальная коррекционная программа в условиях детского дома должна решать задачи адаптации ребенка к новым условиям воспитания; профилактики отставания и нежелательных тенденций в личностном развитии, обусловленных психической депривацией; ранней коррекции отклонений в развитии на основе создания оптимальных условий для развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка. Хорошая программа – та, которая дает ребенку возможность продвинуться вперед и добиться успеха [1].

В качестве примера составления индивидуальной коррекционной программы приведем выписку из истории развития Екатерины И., 2003 г. рождения.

Девочка поступила в детский дом 31.10.08, до этого два года находилась в областном социально-реабилитационном центре. Сведения об отце и матери отсутствуют.

Данные анамнеза. Ребенок от 3-й беременности, 3-х родов. На сроке 31 неделя была угроза прерывания беременности. Роды преждевременные на сроке 36 недель с хронической фетоплацентарной недостаточностью (ХФПН) и внутриутробной гипоксией плода. Диагнозы: ЗПР, обусловленная ППЦНС, ММД, резидуальная энцефалопатия, легкий гипертензионный синдром, ОНР III уровня.

Данные первичного психолого-педагогического обследования в возрасте 7 лет 4 мес. Девочка замкнута, межличностные отношения со взрослыми и детьми нарушены. Наблюдается изолированность от других детей. Запас знаний об окружающем мире ограничен, не имеет элементарных навыков чтения и письма. Внимание неустойчивое, рассеянное, работоспособность снижена. Память механическая развита слабо. Запоминает предложенный материал медленно, отсроченное воспроизведение плохое, быстро забывает заученный материал. Эмоционально-волевая сфера незрелая. Иногда возникают беспричинные вспышки агрессии. Может отказаться выполнять задание и заниматься своим делом. Доминирует плохое настроение, часто плачет. Внутренняя позиция школьника не сформирована.

При планировании индивидуальной работы обращаем внимание на несформированность учебных навыков; незрелость эмоционально-волевой сферы, частые конфликты с одноклассниками и классным руководителем, изолированность от других детей, несформированность внутренней позиции школьника. В ходе психокоррекции планируем проведение работы по коррекции познавательных процессов.

Индивидуальная коррекционно-развивающая программа Екатерины И.

Цели программы:

1. Формирование навыков адекватного, конструктивного, успешного поведения ребёнка в социуме.
2. Коррекция эмоциональных состояний, тормозящих процессы развития и социальной адаптации.

3. Развитие познавательной сферы ребенка, обучение его навыкам письма, чтения и счета.

Содержание программы (направления и формы работы):

1. Формирование адекватного поведения в классе и развитие успешных межличностных отношений:

- нормализация эмоционального поведения: создание атмосферы безопасности в учебном классе;
- стимулирование положительных эмоций; актуализация эмоционального общения с учителем и воспитателями;
- вовлечение ребенка в самую простую и доступную игру; привлечение внимания девочки к интересным и красочным пособиям, игрушкам; стимулирование желания поиграть вместе со взрослым;
- установление доверительных отношений со взрослыми, в результате чего должна сформироваться заместительная привязанность;
- вовлечение девочки в игровую ситуацию с участием других детей в целях нормализации эмоционального поведения и развития контактов между учениками.

2. Укрепление эмоционально-личностной сферы:

- обучение навыкам самоконтроля;
- привитие ценностей, норм и правил общества;
- формирование адекватной мотивационно-потребностной сферы.

3. Развитие познавательной сферы:

- увеличение знаний об окружающем мире;
- обучение целенаправленному сосредоточению внимания и запоминанию;
- развитие логического мышления.

Индивидуальная программа направлена на коррекцию и предупреждение развития у ребенка негативных привычек, нежелательного поведения, нервно-психического утомления, срывов и т. д. В ней предусматриваются формирование и выработка позитивного поведения, положительных привычек. Составление индивидуальной программы развития ребенка – процесс всегда творческий, довольно сложный. Следует помнить, что правильно построенная программа и тщательно выполненная коррекционная работа помогут ребенку с отставанием в развитии продвинуться гораздо дальше, чем это было бы возможно без коррекционной помощи.

Литература

1. Разенкова Ю. Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями, воспитывающихся в доме ребенка // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2003. – № 6.
2. Могила О. И. Опыт создания индивидуальной программы развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося в специальной (коррекционной) школе-интернате [Электронный ресурс] // URL: <http://festival.1september.ru/articles/211161> (дата обращения: 26.02.2011).

МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В СТРУКТУРЕ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО

О. М. Литвинюк

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

Мы находимся в периоде, когда эволюция прекрасной половины по женскому типу почти не происходит и налицо попытки использовать возможности мужского принципа, который так же по традиционному пути развиваться в нынешнем мире уже не может. За последние 150–200 лет женская половина человечества стремительно развивается, стараясь во всём догнать половину мужскую. Эту проблему мы рассматриваем с позиции бессознательного, в котором хранятся архетипы-образы, заложенные благодаря опыту поколений, накопленному веками, и передающемуся на уровне бессознательного новым поколениям. Архетипические образы часто отражаются в сновидениях, а также нередко встречаются в культуре в виде символов, используемых в живописи, литературе и религии. Они могут как исказить восприятие реальных людей и объектов, так и обогатить внутренний мир человека, оживить его, активизировать воображение. Именно архетипические образы в структуре бессознательного определяют наши действия, за счет этих образов мы строим свои отношения с другими людьми.

Мы будем рассматривать пару архетипов – Анима и Анимус, которые оказывают на сознание человека, особенно сильное воздействие. Анима и Анимус являются архетипическими конструктами в юнговской психологии, выражающими женское (Анима) и мужское (Анимус) начало в коллективном бессознательном.

Проведенное нами исследование мужчин от 18–25 лет (в количестве 30 человек) и женщин (в количестве 30 человек), при использовании следующих методик: «Незаконченные предложения», «Кодировка», рисуночная методика, показало, что по результатам методики «Незаконченные предложения» мы получили следующие данные: у 67 % респондентов мужского пола плохие отношения, неуважение, безразличие по отношению к отцу. Всего лишь у 33 % испытуемых отмечается положительное отношение к отцу. По отношению к матери у 87 % складывается другая картина, они любят, ценят ее и считают идеалом женщины, но также есть и те, у кого отрицательное отношение 13 %. К противоположному же полу у 60 % положительное отношение, они считают их красивыми, умными и добрыми, а 40 % считают противоположный пол недостаточно умными, серьезными, полное недоверие к ним. По данным результатам можно отметить, что мужчины к матери и противоположному полу относятся с уважением, любовью, а к отцу испытывают отрицательное отношение, это го-

ворит о незрелости личности, о том, что архетип отца выражен в негативном аспекте. Основываясь на результатах методики «Незаконченные предложения», у респондентов женского пола в количестве 30 человек были получены следующие результаты. По отношению к отцу у 67 % испытуемых положительное отношение, а у 33 % – отрицательное. С матерью у большинства женщин 87 % отношения положительные, любят их, ценят, хотят быть похожими на них, большинство из них подруги, у 13 % – отрицательное, так как нет взаимопонимания. 50 % респондентов относятся к противоположному полу с теплотой, любовью, а 43 % женщин не доверяют. Таким образом, отношение женщин к противоположному полу находится на грани среднего, а с матерью и отцом – на уровне высоких чувств.

По результатам методики «Кодирование» З. Старович (испытуемые мужчины) мы выявили, что у мужчин преобладают следующие качества: большой, крепкий, устойчивый, сильный, веселый. Женский образ испытуемые представляют с такими качествами: красивая, гибкая, хрупкая, маленькая, нежная, хитрая.

При исследовании женщин методика показала, что в образе мужчины в большей степени преобладают такие качества, как большой, твердый, сильный, ленивый, храбрый, колючий, а для образа женщины свойственны следующие качества: маленькая, гибкая, красивая, упертая, добрая, стойкая, хитрая, смелая.

Результаты рисуночной методики, состоящей из двух тематических рисунков: Мужской образ и Женский образ – показали, что большинство мужчин (40 %) видят мужской образ как воинственный, с присущими ему такими качествами, как устойчивость, сила, мужество, защита, также можно отметить закрытость от мира (рисовали танк). Рисование молнии, говорит о таких качествах личности, присущих мужчинам, как резкость, быстрота, власть, дерзость (20 % респондентов). Изображение меча (16 %) – это сила, могущество, мощь, целенаправленность. Символ огня и оружия (13 %) говорит о свободе, власти, страсти, силы, защите. Данные показатели свидетельствуют о том, что мужчины видят свой образ как воинственный.

Женский образ существенно отличается от мужского, чаще всего данный образ 50 % испытуемых представили в виде цветка, который олицетворяет красоту, нежность, хрупкость, утонченность, эстетичность. 20 % испытуемых выделяют такие качества женщины, как чувственность, теплота, преданность, которые представлены в изображении сердца. Также респонденты 16 % рисовали солнце, которое говорит о таких качествах, как открытость, защита, спокойствие, теплота. Следовательно, у исследованных нами мужчин сложился образ женщины, для которой характерны традиционно женские качества: хрупкость, беззащитность, чувствительность и т. д.

По рисункам женщин были получены следующие результаты. 33% испытуемых изобразили мужской образ в виде гири, что говорит о таких качествах, как сила. Рисование машины говорит о таких качествах личности, присущих мужскому полу, как быстрота, солидность, лихачество, агрессивность. Это прослеживается у 24 % испытуемых. Остальные респонденты (43 %) мужской образ представили в виде различных символов, которым присущи такие качества, как надежность, ненужность, бессмысленность. По этим данным можно отметить, что у женщин нет определенного образа мужчины, они видят в нем только силу, а остальные качества прослеживаются в разных архетипических образах.

Женский образ респонденты женского пола (56 %) представляют в виде цветка, который олицетворяет красоту, нежность, хрупкость, утонченность, эстетичность. Также 43 % испытуемых изображали женский образ в виде машины им присущи такие качества, как лихачество, скорость, неуловимость, агрессивность, независимость. И 21 % респондентов видят женский образ в виде вазы, что говорит о таких качествах личности, как хрупкость, изящность, красота.

Таким образом, анализируя полученные данные исследования женских и мужских архетипических образов в структуре бессознательного в их совокупности, мы делаем вывод о том, что женские архетипы представляются в таких качествах, как красота, нежность, хрупкость, гибкость, упорство, хитрость, доброта, смелость, независимость, агрессивность. Также видна тенденция к преобладанию у женщин мужских качеств, это ведет к появлению архетипа деловой женщины. Архетип мужчины теряет определенные качества, данные ему от природы, и начинает приобретать более единый образ, выражающийся только в виде силы, и идет феминизация мужского образа.

Результаты нашего исследования также подтверждают то, что в последнее время происходит смешение гендерных ролей, проявляющихся в отсутствии представлений о мужских и женских архетипических образах. Следовательно, у женщин начинает преобладать маскулинность, а у мужчин происходит феминизация, все это ведет к изменению их половых и социальных ролей и также приводит к искажению межличностных отношений, поэтому изучение и формирование архетипических образов необходимы в наше время.

Литература

1. Фоли Д. Энциклопедия знаков и символов. – М.: Вече, 1997.
2. Юнг К. Г. Человек и его символы. – СПб.: Б.С.К, 1996.
3. Юнг К. Г. Архетип и символ. – М.: Реннесанс, 1991.

ВЫБОР ПРОФЕССИИ В 2011 ГОДУ

Т. Г. Лобода, И. А. Наумкин

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

Выбор профессии – одно из важнейших решений в жизни. Оно может оказать серьезное влияние на заработок человека, его здоровье и психоэмоциональное состояние. Данное решение может способствовать самореализации и самовыражению человека или, наоборот, сломить его.

Основная цель данного исследования – содействовать молодым людям в правильном выборе профессии.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- дать обоснование важности правильного выбора будущей профессии;
- предоставить список наиболее популярных и невостребованных специальностей на рынке труда в настоящее время;
- привести практические рекомендации по выбору профессии.

С чего следует начинать выбор профессии? Подумайте и, по возможности, попытайтесь найти для себя вид деятельности, который бы доставлял вам радость. Для достижения успеха в каком-либо определенном деле, в первую очередь, необходимо выполнять его с удовольствием и энтузиазмом. В большинстве случаев главной проблемой молодых людей при трудоустройстве является именно незнание того, какой работой они хотели бы заниматься в дальнейшем.

Перечень рекомендаций, которые могут помочь молодым людям выбрать подходящую специальность:

Прежде всего, необходимо делать свой выбор осознанно. Не следует выбирать какую-либо профессию по принуждению своей семьи. Важно помнить, что пренебрегать советами родных не стоит, но окончательное решение предстоит принимать самому.

Стараться не выбирать профессии, в которых имеется переизбыток специалистов. Сегодня таковыми являются профессии экономиста, юриста, журналиста, артиста и т.п.

Следует избегать специальности, в которых шансы получить приличную заработную плату рекордно малы.

Чтобы более подробно узнать о той или иной профессии, постарайтесь собрать как можно больше информации о ней из различных источников (телевидение, Интернет и другие СМИ).

Также можно воспользоваться услугами представителей новой профессии под названием «трудова́я ориента́ция». Данные специалисты проведут с вами множество профессиональных тестов по выявлению способностей к определенному виду деятельности. Для более лучшего резуль-

тата следует посоветоваться с несколькими специалистами, затем обдумать их рекомендации в целом и сделать общие выводы.

Кроме того, для получения более полной информации о какой-либо профессии, постарайтесь провести беседу с людьми, которые уже много лет проработали в данной области. Это может оказать большое влияние на ваше будущее, так как люди, много лет занимающиеся определенной работой, могут указать вам на все плюсы и минусы выбранной вами профессии.

Ошибочно думать, что вы способны только для одной определенной профессии. Любой среднестатистический человек может добиться успеха в нескольких видах деятельности, соизмеримых с его возможностями.

В заключение хотелось бы сказать, что выбор определенного рода деятельности оказывает огромное влияние на всю дальнейшую жизнь человека, поэтому прежде чем делать определенный выбор, соберите нужную информацию, воспользуйтесь всей совокупностью рекомендаций, приведенных выше.

Литература

1. Романова Е. С. 99 популярных профессий. – СПб.: Питер, 2003. – 460 с.
2. Резапкина Г. В. Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника. – М.; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2009. – 140 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В. С. Любина

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

Изменения во многих сферах российской социально-экономической жизни не могут не отражаться на состоянии школьного образования. Быстро меняющаяся действительность требует от выпускников школы определенного уровня знаний, навыков самостоятельного альтернативного мышления, умений быстро адаптироваться, выживать, используя свой творческий потенциал. Решению этих задач должно способствовать введение профильного обучения, которое направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории. Еще одной не менее важной задачей профильного обучения является формирование познавательного интереса обучающихся в какой-либо конкретной области знаний, помогая старшеклассникам в профессиональном самоопределении.

К сожалению, профильные классы не всегда выполняют возложенные на них функции, имея зачастую формальный характер, что в дальнейшем сказывается на качестве образования. Многие выпускники в связи с тем, что у них не сформированы познавательные интересы в конкретной предметной области, часто не могут сделать правильный выбор на пути своего профессионального становления. Поэтому одно из центральных мест в психологических и педагогических исследованиях занимает проблема развития познавательного интереса у старшеклассников.

Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенностей познавательных интересов старшеклассников, обучающихся в профильных классах. В качестве объекта были рассмотрены познавательные интересы старшеклассников. Предметом исследования выступили предметная область познавательных интересов и степень их выраженности у старшеклассников, обучающихся в профильных классах.

Принимая во внимание, что обучение в профильных классах должно способствовать формированию познавательных интересов, мы предположили, что познавательные интересы старшеклассников, обучающихся в профильных классах, будут развиваться в конкретной предметной области и иметь достаточно высокую степень выраженности.

Нами было проведено исследование на базе МОУ «Многопрофильная языковая гимназия № 4» Комитета образования городского округа «Город Чита». Выборку составили 20 человек, учащиеся 10 «В» класса, лингвистического профиля. Из них – 5 юношей и 15 девушек. Возраст обследованных – от 16 до 17 лет (средний возраст обследованных составил 16,5 года). Все старшеклассники обучались по аналогичным общеобразовательным стандартам, имели схожие социальные параметры семьи.

Вслед за учёными мы понимаем познавательный интерес как интегральное образование личности. Он как общий феномен интереса имеет сложнейшую структуру, которую составляют как отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), так и объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях [1]. В интеллектуальной деятельности, протекающей под влиянием познавательного интереса, проявляются: активный поиск, догадка, исследовательский подход, готовность к решению задач. Исследователи выделяют в познавательном интересе эмоциональные и волевые проявления. Эмоциональные проявления, сопровождающие познавательный интерес, включают эмоции удивления, чувство ожидания нового, чувство интеллектуальной радости, чувство успеха. Характерными для познавательного интереса волевыми проявлениями считаются: инициатива поиска, самостоятельность добывания знаний, выдвижение и постановка познавательных задач [3]. Психологи и педагоги выделяют три основных мотива, побуж-

дающих школьников учиться: интерес к предмету, сознательность, принуждение [2].

В результате эмпирического исследования были получены следующие результаты: у большинства старшеклассников был выявлен ярко выраженный интерес к таким познавательным областям, как журналистика (60 %), иностранные языки (75 %) и литература (35%). При этом данные предметы являются основными, профилирующими в лингвистическом профильном классе.

Таким образом, было выявлено, что познавательные интересы старшеклассников, обучающихся в профильных классах, развиваются в конкретной предметной области и имеют достаточно высокую степень выраженности.

Литература

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
2. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
3. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стереотип. – М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2007. – 511 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Воронина Г. Проблемы функционирования профильных классов // Учитель. – 2005. – № 2. – С. 81–82.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ДЕТЕЙ – СОЦИАЛЬНЫХ СИРОТ

Н. В. Максимова

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

В современных условиях количество детей, оставшихся без попечения родителей, возрастает с каждым годом. Сиротство – одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. В сегодняшней России проблемы российских семей хорошо известны: низкий материальный достаток, жилищно-бытовая неустроенность, безработица, дисгармония межличностных отношений, пренебрежение интересами детей, жестокость и насилие к ребенку. Ухудшение положения российских семей приводит к вытеснению ребенка из семьи и порождает такое масштабное явление, как сиротство, которое является позором и болью России в последние годы.

В самом сочетании «ребенок-сирота» скрыты и человеческое несчастье, и горечь за целое поколение, и серьезная проблема существования и

выживания в современном жестоком мире «отказных» детей. Большинство детей – социальных сирот попадают в государственные учреждения из неблагополучных семей, где уже с раннего возраста они были лишены эмпатийного общения, где с ними жестоко обращались. Родители многих таких детей – алкоголики, наркоманы, ведущие асоциальный образ жизни. У детей – социальных сирот эмоциональные нарушения проявляются депрессивным настроением в виде грусти, апатии, безучастности.

Об уровне эмоционального развития детей можно судить по сложности понимаемых ими эмоций. Эмоции являются формой переживания, в которой человек отражает свое отношение к чему или кому-либо. Дети, лишенные родительского попечения, растут в условиях дефицита позитивного общения с взрослыми. У них не развиты формы общения, свойственные возрасту, они боятся взрослых, от которых видели немало жестокости. При поступлении в центр дети проявляют беспокойство, повышенную тревожность, настороженность, агрессию, страхи.

Для решения поставленной задачи использовались следующие методики: оценка уровня тревожности с помощью теста школьной тревожности Филлипса; тест «Рука» Вагнер; методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки.

По результатам исследования по методике оценки уровня тревожности с помощью теста школьной тревожности Филлипса мы получили следующие данные: высокий уровень общей тревожности в школе у 25 %; у 15 % испытуемых – фрустрация потребности в достижении успеха; у 14 % – переживание социального стресса; у 12 % – проблемы и страхи в отношениях с учителями; у 10 % – страх ситуации проверки знаний; у 9 % – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; у 8 % – страх самовыражения; у 7 % – страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Испытуемые характеризуются неуверенностью, напряжением, беспокойством, нервозностью.

По результатам проведения методики «Рука» Вагнер, получилось, что самой распространенной категорией в середине исследования была «Активность», что свидетельствует о достаточном уровне психической активности. После определения коэффициента по формулам видно, что: $K_{акт}=2,71$ – коэффициент общей психологической активности ребенка, больше 1 – достаточный уровень психической активности. $K_{тр}=2,82$ – коэффициент ожидаемой агрессии (тревожности) больше 1 – превалирование истинно агрессивного поведения ребенка. $K_{дез}=3,36$ – коэффициент личностной дезадаптации больше 1 – относительная личностная адаптация ребенка к социуму.

Результаты исследования показали, что на высоком уровне коэффициент ожидаемой агрессии составил 2,82, это означает превалирование истинно агрессивного поведения ребенка. Для детей характерны агрессив-

ность, целенаправленное разрушительное поведение, заключающееся в наличии деструктивных тенденций, с целью нанесения вреда тому или иному лицу. Были выявлены следующие факторы, провоцирующие агрессивность у ребенка: неблагоприятные условия воспитания в семье, в школе; неадекватно жесткий родительский контроль; враждебное или оскорбительное отношение к ребенку; конфликт между супругами; ситуации налаживания совместной деятельности, провоцирующие конфликт и агрессивность; необходимость соблюдения социальных норм поведения и взаимоотношений.

По результатам исследования методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки выявлено, что на высоком уровне показатель индекса враждебности (ИВ)=49. На более низком – показатель индекса агрессивности (ИА)=35,6.

Враждебность включает в себя гнев, отвращение и признание. Враждебность не включает в себя словесной и физической активности, это сложное мотивационное состояние, а агрессия – следующее из него поведение. На основе полученных ответов на перечисленные вопросы можно сделать вывод о низком уровне страхов у детей.

Агрессивность детей, оставшихся без попечения родителей, можно объяснить их неудовлетворенной потребностью в родительской любви. У них не образовано базовое доверие к миру, не удовлетворены и многие другие потребности – в самоутверждении, во взрослом как идеале, в эмоциональном комфорте, в признании своей ценности со стороны окружающих. Бедный конкретно-чувственный опыт, недостаток практики решения проблемных ситуаций у детей, воспитывающихся в отрыве от семьи, приводят к недоразвитию наглядно-образного мышления. Мышление такого ребенка рассудочно, схематично, элементы логического мышления подменяют собой творческое, образное восприятие мира. Более актуальными для развития личности являются:

- школьная тревожность, т.к. огромную часть времени ребенок проводит в школе;
- социальные дела, дела со сверстниками, в этот период ребенку присуща мощная потребность в общении со сверстниками и конкретно сверстник становится прототипом сравнения;
- развитие воли, в этом возрасте происходит становление волевых свойств личности.

Если же ребенок сирота, то это еще более усугубляет ситуацию. Сиротство – одна из тех проблем, которые крайне остро стоят перед нашим обществом. Сущность социально-педагогической работы с детьми – сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, заключается в выявлении таких детей, защите их прав и интересов, устройстве, контроле за условиями их содержания.

Литература

1. Гусарова Г. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Народное образование. – 2001. – № 7.
2. Рогов Е. И. Настольная книга практикующего психолога: учеб. пособие: В 2 кн. – Кн. 1. – М.: Гуманитарный изд. центр Владос, 2004. – 384 с.
3. Социальное сиротство: причины и профилактика // Основы безопасности жизни. – 2002. – № 11.

ДЕТСКИЙ АЛКОГОЛИЗМ

Ю. Ю. Моисеенко, Д. Аносова

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

Алкоголизм – страшное заболевание, излечиться от которого сложно. В результате вредного употребления алкоголя ежегодно умирает 2,5 миллиона человек. От причин, связанных с алкоголем, ежегодно умирает 320 000 молодых людей в возрасте 15–29 лет, что составляет 9% всех случаев смерти в этой возрастной группе. Опустившиеся взрослые – печальное зрелище. Но еще страшнее – детский алкоголизм.

Еще в XIX в. в России были широко распространены питейные обычаи, способствующие привыканию к алкоголю с детства. По заявлению В. Ф. Якубовича (1894, 1900), среди населения «низшего сословия» было принято приучать детей к водке с грудного возраста с постепенным повышением дозы спиртного до нескольких рюмок. В народе существовало весьма устойчивое мнение, что если давать детям водку, то они не будут пить, когда станут взрослыми.

По наблюдениям Г. П. Горячкина (1896), спиртные напитки обычно дают слабым, истощенным, рахитичным детям для «укрепления организма», «улучшения» аппетита и сна. Портвейн считается прекрасным народным средством повышения аппетита, малиновая настойка – при простудных заболеваниях, кагор и черемуховую наливку обычно применяют при диарее, «рябиновку» – при глистных инвазиях и т. д. В бедных слоях населения порой и по сей день универсальным лечебным средством считается водка.

А. Я. Предкальн (1910) описывает существовавший на большинстве промышленных предприятий обычай устраивать «свадьбу подмастерьев» при производстве ученика в подмастерья. Для этой цели администрация предприятия иногда даже выдавала аванс до 20 рублей (сумма такого размера обычно предоставляется только в случае смерти или серьезной болезни кого-либо из членов семьи). Полученные деньги пропивались подростками-подмастерьями вместе с рабочими в один вечер.

Пресс-служба федерального Роспотребнадзора опубликовала статистику детского алкоголизма в современной России: из 3 российских детей в возрасте от 13 до 16 лет – двое регулярно выпивают. Причем пьющие де-

ти сегодня – это не только малолетние бродяги, живущие без присмотра и опеки, а вполне обычные мальчики и девочки из благополучных семей.

Заболевание формируется в детском организме за год, если ребенок (не достигший 18-летнего возраста) три раза в неделю употребляет спиртные напитки. Даже если это «всего-навсего» банка пива. В последнее время молодежь активно переключается с алкогольных напитков на энергетические, в которых нет алкогольной составляющей. Однако медики утверждают, что «энергетики» не менее опасны.

В начале XX в. были проведены опыты по изучению влияния алкоголя на поведение и способности детей. Были отобраны 25 учеников в возрасте от 7 до 15 лет, все они были вполне здоровы и хорошо учились. Детям в зависимости от возраста давали 1–2 рюмки вина и наблюдали за ними на уроках. Сразу после приема алкоголя дети обнаруживали необычайную живость, предприимчивость, свободнее держались в поступках и на словах. Они быстрее читали, но в письме отмечалась неровность почерка, в арифметических действиях они допускали грубые ошибки. Выучивание наизусть давалось труднее. Характерно, что 13–15-летние мальчики были не в состоянии передавать своими словами содержание прочитанного. В то же время у всех изменялся характер: дети становились непослушными, дерзкими, с повышенным самомнением.

По данным научных исследований, употребление алкоголя оказывает буквально опустошающее воздействие на психику подростка. При этом не только задерживается развитие высших форм мышления, выработка этических и нравственных категорий, эстетических понятий, но и утрачиваются уже развившиеся способности. Подросток, что называется, «тупеет» и интеллектуально, и эмоционально, и нравственно.

Употребление алкогольных изделий в подростковом возрасте нередко способствует появлению или заострению таких черт характера, как раздражительность, агрессивность, замкнутость, отчужденность. При неустойчивой нервной системе, еще не сформировавшихся жизненных взглядах и убеждениях подросток под влиянием алкоголя становится более восприимчивым к воздействию примеров негативного поведения.

Мотивы употребления алкоголя подростками:

- а) нравится, приятно – 45,1–60,6 %;
- б) влияние компании ровесников – 11,2–22,5 %;
- в) снятие напряжения – 12–15,4 %.

Формы приобщения к алкоголю:

- а) в кругу родных (родители, родственники);
- б) в кругу друзей.

Одной из причин роста «детского алкоголизма» является безответственность взрослых: они не думают о своем поведении, находясь рядом с детьми. Дети копируют поведение старших. А отношение к «выпивке» в России традиционно лояльное. Кто не видел картины: идет молодая мама,

одной рукой толкает коляску, в другой у нее баночка пива. С ранних лет у ребенка складывается «алкогольный» стереотип. Когда ребенок подрастает, глоток спиртного зачастую становится для него единственным способом самоутверждения, доказательства собственной взрослости: другого примера он просто не видит.

Родители приобщают детей к выпивке в 60,5 % случаев, преимущественно в возрасте до 10 лет, приобщение к алкоголю в кругу друзей происходит в более старшем возрасте.

До 11-летнего возраста первое знакомство с алкоголем происходит либо случайно, либо его дают для «аппетита», «лечат» вином, а то и сам ребенок из любопытства пробует спиртное. В более старшем возрасте мотивами первого употребления алкоголя становятся традиционные поводы: праздник, семейное торжество, день рождения, прием гостей и т. д. С 14–15 лет появляются такие доводы, как «неудобно отстать от ребят», «друзья уговорили», «за компанию», «для храбрости» и пр.

Нами было проведено анкетирование 100 подростков в возрасте 16–17 лет. Из них 50 девочек и 50 мальчиков.

Данное исследование показало, что из 100 детей 24 человека не пробовали алкоголь. Практически все подростки первый раз пробовали пиво (60 %), на втором месте – шампанское (30 %). На вопрос «Разрешают ли вам употреблять алкоголь в семейном кругу?» 66 человек ответили «да», среди них 30 мальчиков.

Большинство подростков (40 %) употребляют пиво до 3 раз в месяц.

На вопрос «Какова была реакция ваших родителей, когда они узнали, что вы употребляете спиртные напитки?» мальчики (43,7 %) ответили «ругали», в то время как у девушек доминировал ответ «отнеслись спокойно» (37 %).

Мотивами для употребления алкоголя послужили «для поднятия настроения» (46 %) и «снять стресс» (20 %).

По мнению ребят, беседы с медицинскими работниками, педагогами не помогают отказаться от алкоголя и курения (98 %).

На наш взгляд, необходимо принять и реализовать следующие меры по борьбе с детским алкоголизмом:

- На базе школы (учебного заведения) нужно создать систему стимулов, которая бы задавала ребенку позитивные цели и позволяла мерить его успешность и авторитет достижениями, а не количеством выпитого. Нужно воспитывать коллективы, в которых быть активным, здоровым и умным – модно и престижно. Совсем избежать того, что ребенок на определенном этапе попробует алкоголь, – нельзя. Ему интересно все новое, и он непременно это сделает: из любопытства. Задача взрослых при этом – свести вред к минимуму, создать условия, при которых проба алкоголя и табака будут разовыми эпизодами в жизни ребенка. Для этого нужно, чтобы он рос разносторонней личностью и у него были другие приоритеты.

- Необходимо, прежде всего, проводить беседы с родителями, причем на раннем этапе.
- Ужесточить ответственность за продажу алкогольной продукции лицам до 18 лет как для продавцов, так и для собственников торговых точек (вместо административной принять уголовную ответственность).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ М. В. ЛОМОНОСОВА

Ю. Ю. Моисеенко, К. Боженкова

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

Наиболее полно дидактические идеи М. В. Ломоносова отражены в «Проекте регламента Московских гимназий» и в «Проекте регламента Академической гимназии», которые имеют много общего между собой. Эти документы раскрывают творческий подход М. В. Ломоносова к разработке проблем организации школьного дела в стране.

Процесс обучения М. В. Ломоносов рекомендовал строить на основе определенных принципов. В решении этого вопроса он использовал опыт братских школ Украины и Белоруссии, теоретические послышки Яна Амоса Коменского. Однако ученый пошел дальше и рассмотрел главные принципы обучения, основываясь на теории познания и учета психологии детей.

Одним из первых принципов, которому он рекомендовал следовать учителям, был принцип доступности. М. В. Ломоносов понимал под ним соблюдение дозировки материала, степень его сложности. Отстаивая принцип доступности, логичности обучения, М. В. Ломоносов был сторонником высокой степени научности преподавания. Борясь за усвоение знаний, М. В. Ломоносов категорически отвергал зубрежку, требовал понимания и осознанного восприятия учебного материала. Педагогически целесообразным М. В. Ломоносов считал принцип активности и самостоятельности учащихся в обучении. Для этого советовал давать домой такие задания, как переводы с русского на латинский, с латинского на русский.

Своеобразно подошел М. В. Ломоносов к разработке принципа учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. В гимназию он рекомендовал принимать только здоровых детей.

С передовых позиций М. В. Ломоносов рассматривал и проблему методов обучения. Наиболее распространенными в те времена были методы зубрежки, бессмысленного заучивания материала. М. В. Ломоносов четко разделил методы на три основные группы: словесные, практические и методы самостоятельной работы. Ученики должны были осмыслить новый материал, осознавать его. Поэтому М. В. Ломоносов предлагал не просто использовать рассказ, лекцию, объяснение, а «толковать» изучаемое.

Ученый не отрицал значения заучивания материала. Он считал, что это требуется для развития памяти, воли и прилежания детей. Кроме того, он допускал, что часть необходимого учебного материала должна быть основательно выучена. Вместе с тем он рекомендовал к заучиванию подходить творчески: сначала требовалось основательное прочтение и осмысливание отрывков, а затем уже его запоминание.

Одними из основных методов обучения М. В. Ломоносов считал практические. Ведущими из них М. В. Ломоносов называл упражнения. Он разработал подробные рекомендации по их использованию, подразделив на две группы: школьные и домашние.

Помимо упражнений, М. В. Ломоносов рекомендовал использовать для материала различные опыты, непосредственный практический опыт гимназистов.

В особую группу методов обучения М. В. Ломоносов относил самостоятельную работу. Он был сторонником специального подбора самостоятельных заданий с учетом возможностей детей. Все работы должны носить творческий характер. М. В. Ломоносов ставил вопрос о широком использовании методов самостоятельной работы, поскольку видел в них источник развития активности детей, критического осмысления действительности.

Прогрессивными в дидактических идеях М. В. Ломоносова явились постановка и организация классно-урочной системы. Решение им данной проблемы было новым для русской педагогики XVIII в. М. В. Ломоносов для более правильного внедрения этой системы предложил установить расписание уроков: утром с семи до девяти часов шли занятия во всех латинских классах, с девяти до одиннадцати – в русских, а с двух до четырех часов – в классах первых оснований наук. М. В. Ломоносов предложил планировать уроки на каждые полгода. Новаторство ученого выразилось и в разработке им определенного плана-схемы урока.

Практически он обосновал его этапы. В начале каждого урока педагогу предлагалось провести опрос, проверку домашнего задания. Следующим этапом урока было «отчетливое» объяснение нового материала. Во время его ученики должны все точно записывать. Практиковались домашние творческие задания.

Для контроля за учебной работой гимназистов предлагалось вести месячные таблицы, в которых следовало отмечать поведение каждого в классах утром и вечером, а также выполнение домашних заданий.

М. В. Ломоносов высоко оценил классно-урочную систему. Она давала, по его мнению, такие преимущества, как систематичность в преподавании, в получении знаний, преемственность, достижение прочности в знаниях, создание товарищеских отношений между гимназистами, развитие активности и инициативы детей. Кроме того, такая система регламен-

тировала учебный процесс, одновременно предполагая внесение творческих элементов в работу учителя. М. В. Ломоносов понимал важность методики преподавания предметов. Он рекомендовал тщательно отбирать материал для урока, опираться на научные достижения.

Поскольку в гимназиях большое количество времени отводилось на изучение языков, то М. В. Ломоносов дал подробные методические указания по этому вопросу. Очень подробно описывает М. В. Ломоносов преподавание латинского языка, который являлся тогда международным научным языком.

М. В. Ломоносов выступал против той методики преподавания иностранных языков, которую применяли домашние учителя. Он был сторонником разумного сочетания теоретической и практической подготовки по языку. Рекомендовал начинать с познания грамматики, а для закрепления знаний применять устную речь, переводы и сочинения на языке.

Широко понимая назначение педагогики, М. В. Ломоносов считал ее неотъемлемой частью мировой и русской культуры. Формирование молодого поколения российского юношества в духе общечеловеческой нравственности, поощрения к познанию окружающего мира, научных и культурных ценностей – эти основополагающие ломоносовские идеи остаются актуальными и сегодня.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Ю. Ю. Моисеенко, А. Дементьева

Филиал Кемеровского государственного университета

в г. Анжеро-Судженске

Идея самореализации имеет древнюю историю в философии. В качестве «высшей ценности» самореализация трактуется в философии Упанишад (8–5 вв. до н. э.) и в даосизме (6–5 вв. до н. э.). На Западе учение о самореализации восходит к Аристотелю и отчасти к Платону, «представляя собой не только анализ этого феномена, но и практические рекомендации путей и способов самоосуществления».

Впервые понятие самореализации (self-realization) употребил в 1962 г. Ф. Г. Бредли. Разработка проблематики самореализации продолжается в прагматизме (Дж. Дьюи), интуитивизме (Г. Калдервуд), утилитаризме (У. Уоллис), феноменологической этике (А. Гарнет). В середине XX в. самореализация вновь оказывается в центре внимания исследователей благодаря работам американских психологов (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм).

Потребность в самореализации – одна из ведущих потребностей личности (А. Маслоу, А. Адлер, К. Роджерс, Э. Фромм). Она является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на

творческое преобразование мира. Самореализоваться, по А. Маслоу, значит стать тем человеком, которым в принципе ты можешь стать, достигнув вершины своего потенциала. Самореализация – не единичный акт, а процесс постоянного преодоления внутренних противоречий личности с целью полного раскрытия ее сил и способностей.

Сложность рассмотрения проблемы самореализации личности, по мнению многих философов, в том, что она является междисциплинарной и межпарадигмальной проблемой. В настоящее время не существует единой парадигмы представления о самореализации личности.

Говоря о различных подходах к феномену самореализации в отечественной науке, мы можем выделить ключевые, объединяющие их моменты:

- Во-первых, ключевым понятием в определении самореализации является понятие сущностных сил самой личности.

- Во-вторых, ключевым также является понятие опредмечивания (выделения, практического осуществления) сущностных сил.

Это связано, на наш взгляд, прежде всего с тем, что реализовать себя человек может только в процессе той или иной социальной деятельности.

- В-третьих, самодеятельность, так как самореализация возможна лишь тогда, когда деятельность инициируется самой личностью.

Таким образом, «самореализация личности» – многоаспектное понятие, которое учеными рассматривается как процесс, потребность, форма, цель и результат (В. И. Андреев, Л. Н. Коган, В. А. Сластенин и др.). Широко известными теориями самоактуализации являются гуманистические концепции К. Роджерса и А. Маслоу.

В педагогической науке понятие «самореализация» определяется как стремление к признанию своего «Я» окружающими, самостоятельное создание условий для его полного проявления.

Основные характеристики самореализации личности студента:

- 1) Самореализация личности студента в учебно-профессиональной деятельности есть динамическое саморазвертывающееся взаимодействие с миром в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, способствующее актуализации и развитию потенциальных возможностей студента при обеспечении педагогических условий.

- 2) Структура самореализации личности студента в учебно-профессиональной деятельности представляет собой совокупность мотивационно-целевого, содержательного и регулятивного компонентов. Показателями мотивационно-целевого компонента самореализации являются познавательный и профессиональный интересы, показателями содержательного компонента самореализации – действенность и системность зна-

ний, показателями регулятивного компонента – рефлексивность и самостоятельность.

3) Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности определяется комплексом следующих педагогических условий: содержательно-целевых (актуализация субъектного опыта студентов и его включение в содержание профессиональной подготовки, расширение субъектных функций студентов в образовательном процессе, проблематизация личных профессиональных норм деятельности и поведения студентов); организационно-процессуальных (компетентность преподавателей, осуществляющих профессиональную подготовку студентов с целью их максимальной самореализации; диалогическое взаимодействие субъектов учебного процесса; рефлексивное управление деятельностью студентов со стороны педагога); методико-инструментальных (использование в ходе обучения интерактивных методов и приемов обучения, вовлечение студентов в дополнительное профессиональное образование).

4) Повышение уровня самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности обеспечивается реализацией технологии, включающей в себя взаимодействие преподавателя и студентов на конфликтно-ценностном, проблемно-целевом, предметно-содержательном, организационно-операционном, исполнительско-коррекционном и рефлексивно-системном этапах.

Таким образом, говоря о самореализации, можем сказать, что она определяется как одна из целей педагогического процесса и заключается в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Самореализация является результатом воспитания личности. Проблема самореализации личности педагогами рассматривается в основном в контексте проблем профессионального самосовершенствования, самовоспитания, самоопределения, самообразования и др.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Ю. Ю. Моисеенко, А. Сорокина

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

Исследования эмоционального интеллекта появились в научных статьях в начале 1990-х годов. Причины популярности этой темы связаны как с попытками оценить более целостно адаптивные способности индивида через его умение эмоционально взаимодействовать с другими, так и с возможностями предсказать успешность поведения в различных видах социальной активности.

Теория эмоционального интеллекта, а также единица его измерения, EQ (коэффициент эмоционального развития), появилась благодаря

Д. Гоулмену. Он дает следующее определение эмоциональному интеллекту: «...способность определять собственные чувства и чувства других для того, чтобы мотивировать себя, а также умело управлять своими эмоциями и эмоциями в отношениях с другими». [2, с. 48].

Ученый Митч Энтони развил идеи Гоулмена и успешно применил их в обучении торговых и страховых агентов, менеджеров по продажам, консультантов и других профессионалов, чей успех напрямую зависит от их способности эффективно общаться с другими людьми.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 г. Дж. Мейером и П. Салоуэем. Одно из определений эмоционального интеллекта, сформулированное этими авторами, звучит как «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту» личности [2, с. 48]. Другими словами, эмоциональный интеллект, по их мнению, включает в себя 4 части:

- 1) способность воспринимать или чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека);
- 2) способность направлять свои эмоции в помощь разуму;
- 3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция;
- 4) способность управлять эмоциями.

Как позже написал коллега Салоуэя Дэвид Карузо, «очень важно понимать, что эмоциональный интеллект – это не противоположность интеллекту, не триумф разума над чувствами, это уникальное пересечение обоих процессов».

Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому в обществе их поведение более адаптивно и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими.

Общепринятого метода измерения эмоционального интеллекта нет, но его можно измерить самостоятельно, использовать какие-то тесты или оценить свои успехи в этом мире. Но можно выделить 3 уровня «измерения» эмоционального интеллекта:

- Подавленность своими эмоциями. Низкая самооценка, вина и депрессия показывают на низкий эмоциональный интеллект. Человек не может разобраться в себе и в причине своих чувств. У него портится настроение, и он становится не в состоянии эффективно взаимодействовать с внешним миром.
- Управление эмоциями. Дисциплина показывает на развитый эмоциональный интеллект. Здесь человек понимает часть своих скрытых мотивов и учится управлять своим состоянием, временем, мотивировать себя.

Такой подход позволяет эффективно взаимодействовать с внешним миром, достигать некоторых целей и добиваться некоторых успехов.

- Наблюдение за эмоциями. Просветление означает наивысший эмоциональный интеллект. Человек перестаёт быть рабом своих эмоций (но продолжает их испытывать). Здесь больше нет скрытых мотивов, зато есть чёткое понимание себя и своих намерений. Сомнения больше не встают на пути. Высокий эмоциональный интеллект означает отсутствие «внутренних тормозов» для самовыражения, а, следовательно, успех становится логичным следствием любых поступков человека [3, с. 58].

Эмоциональный интеллект позволяет быстро разобраться с причинами негативных эмоций, вместо того, чтобы испытывать их долгое время.

Эмоциональный интеллект помогает лидеру окружать себя людьми с высоким IQ, использовать их интеллект в своих целях.

Установлено, что около 80 % успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20 % – всем известный IQ – коэффициент интеллекта, измеряющий степень умственных способностей человека [3, с. 57]. Этот вывод ученых перевернул в середине 90-х годов XX в. взгляды на природу личностного успеха и развитие человеческих способностей.

В отличие от IQ, уровень которого во многом определён генами, уровень эмоционального интеллекта (EQ) развивается в течение всей жизни человека. Развитие эмоционального интеллекта – самая сложная работа, с которой встречались люди. Но именно эта работа даёт наибольшие результаты, именно она повышает личную эффективность.

Итак, обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому в обществе их поведение более адаптивно и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими.

Литература

1. Бьюзен Т. Могущество социального интеллекта / Т. Бьюзен. – Минск: Попурри, 2004. – 208 с.
2. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: КСП+, 2003. – 272 с.
3. Тайлакер Й. Б., Визингер У. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху. – М.: АСТ, Астрель, 2004. – 174 с.
4. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я / О. В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2001. – 280 с.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. А. Морозова

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета

Научный руководитель А. И. Пеленков

Исследовательская деятельность – это специально организованная, сознательная творческая работа учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности.

Учебно-исследовательская деятельность определяется как деятельность учащихся по исследованию различных объектов с соблюдением процедур и этапов, близких научному исследованию, но адаптированных к уровню познавательных возможностей учащихся.

Один из важнейших компонентов исследовательской деятельности – исследовательские умения, которые определяются как система интеллектуальных, практических знаний, умений и навыков учебного труда, необходимого для самостоятельного исследования или его части. Для их формирования является целесообразным научить учащихся решать учебно-исследовательские задачи (то есть те задачи, процесс решения которых требует выполнения одного или нескольких исследовательских умений).

Особенностями учебно-исследовательской деятельности являются: направленность (потребность) ученика на овладение содержанием школьного курса математики; овладение приемами и методами научного познания (анализ, сравнение, аналогия и пр.). При этом изучение учебного материала строится по принципу содержательного обобщения: усвоение общего и абстрактного предшествует знакомству с более частным и конкретным (В. В. Давыдов). В ходе учебного исследования происходит изменение самого ученика, его развитие, поскольку все конкретные цели для учащегося имеют общее направление на конечную цель – формирование навыков учебно-исследовательской деятельности.

Рассматривая учебно-исследовательскую деятельность учеников на уроках математики, мы выделили ряд заданий, которые возможно использовать при работе с младшими школьниками. К таким заданиям были отнесены:

– исследовательские задания в игровой форме;

– игровые и занимательные задания исследовательского характера способствуют развитию таких качеств вычислительных умений, как осознанность, рациональность, действенность, правильность;

– фокусы с разгадыванием задуманных чисел, со скоростным сложением трех или пяти многозначных чисел, со скоростным умножением или делением некоторых чисел;

– задания с занимательными рамками и магическими квадратами;

– софизмы (например, доказательство того, что $2 \cdot 2 = 5$);

– исследовательские задания на основе старинных задач;

– игры типа «Кто первым получит 50» и т. п.

Важно заметить, что исследовательский характер некоторых игр и игровых ситуаций, используемых на уроке, кроется не в процессе игры (играть можно, просто выполняя вычисления в соответствии с правилами), а в поиске способа выигрыша. Например, в игре «Кто первый получит 50?» участвуют два человека. Первый может назвать любое целое число от 1 до 5. Второй прибавляет к нему свое число в тех же пределах и т. д. (каждый игрок прибавляет свое число к предыдущей сумме). Выиграет тот, кто первым получит сумму 50.

При проведении опытно-экспериментальной работы, нами были условно определены критерии, по которым могла оцениваться учебно-исследовательская деятельность младших школьников на уроках математики. К таким критериям были отнесены:

– *понимание проблемы и видение основных этапов ее решения;*

– *выбор инструментария наиболее подходящего для той или иной ситуации;*

– *обобщение результатов, выделение, фиксирование каких-нибудь общих существенных свойств;*

– *умение делать выводы и применять данный способ действия в другой ситуации.*

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы нами были подобраны и апробированы некоторые задания по формированию у младших школьников умений в использовании элементов учебно-исследовательской деятельности на уроках математики. Приведем несколько из них в качестве примера.

Задание 1. Измерьте и сравните площадь двух фигур с помощью различных палеток (маленькая клетка, средняя, большая клетка). Объясните, в каком из случаев измерение является более приблизительным, а в каком – более точным. Почему?

Перед проведением данного задания дети уже были знакомы со способом вычисления площади фигуры при помощи палетки. Однако внимание на тот факт, какое измерение будет более точным, мы умышленно не обращали. Введение задания на самостоятельный выбор инструмента

для измерения, первоначальное определение гипотезы о том, что более точный результат может быть получен в результате использования более мелкого дробления измерительного инструмента, своеобразное предугадывание конечного результата позволили детям убедиться в том, что исследование является своеобразным способом подтверждения правоты тех или иных суждений.

Задание 2. Наполни стакан и чашку доверху водой. Определи «на глаз», в какой посудине больше воды. Проверь правильность своих предположений при помощи практических измерений объема воды в обоих сосудах. При помощи чего это можно сделать и каким образом?

Проведение беседы с учащимися о том, как можно подтвердить правоту своих наблюдений, позволило установить, что для проведения практических измерений нам потребуется третий сосуд, в качестве его можно применить более мелкую емкость или емкость, превышающую объем каждого из данных предметов в отдельности – мерный стаканчик с делениями. Были также обсуждены и алгоритмы действий для каждого из вышеперечисленных способов измерения объема жидкости и результатах их сравнения. Именно эта подготовительная работа по своей сути и явилась основным звеном данного учебно-исследовательского задания, в результате выполнения которого учащиеся не только получили конкретный конечный результат, но и алгоритм выполнения последовательных действий.

Благодаря последовательно усложняющейся системе заданий, содержащих в своей структуре элементы учебно-исследовательской деятельности, мы существенно изменили характер мыслительной деятельности младших школьников на уроке математики. По сравнению с началом опытно-экспериментальной работы, на заключительном этапе стал преобладать доказательный характер выполняемых ребенком действий, а действие «по образцу» учащиеся оставляли без внимания. Проведенная опытно-экспериментальная работа показала возможность качественного улучшения математического развития младших школьников благодаря систематическому и целенаправленному применению на уроках математики заданий с элементами учебно-исследовательской деятельности.

При выполнении этих заданий было выявлено много интересных фактов: все дети проявили себя с положительной стороны, они оказались трудолюбивыми и отзывчивыми. Справедливости ради следует заметить, что не все дети сразу и быстро понимали смысл выполняемых заданий, владели способом мыслительной деятельности, направленной на решение исследуемой проблемы. Однако со временем все без исключения они проявили активный интерес к дальнейшей исследовательской работе. Таким образом, использование исследовательской деятельности в начальной

школе на уроках математики позволяет достаточно полно реализовать потенциалы этой деятельности.

После проделанной нами работы мы пришли к выводу, что исследовательскую деятельность необходимо использовать в начальной школе на уроках математики как можно чаще, поскольку благодаря ее возможностям у учащихся не только развивается интерес к учебному предмету, но и формируется умение доказывать правоту своих суждений.

ПРОЕКТНЫЕ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

А. А. Оленицкая, С. И. Родикова

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Одной из задач школы является создание полноценных и необходимых условий для личностного развития каждого ребёнка, формирование активной позиции, субъектности учащихся в учебном процессе.

Одним из эффективных методов является проектное обучение, которое проявляется в высокой степени самостоятельности, инициативности учащихся, развитии социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий; межпредметная интеграция знаний, умений и навыков, приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности.

Метод проектов не является новым в мировой педагогике. Он возник в 1920-е годы XX в. в США. Вначале его называли методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком.

Суть реализации метода остается прежней – стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность показать практическое применение полученных знаний [2].

Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить какую-то проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если же рассматривать метод проектов как педагогическую технологию, то эта технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути [2].

Основные требования к использованию метода проектов [3]:

- Наличие значимой проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

- Теоретическая, познавательная, практическая, значимость предполагаемых результатов.

- Самостоятельная (групповая, парная, индивидуальная) деятельность учащихся.

- Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Признаки проектов:

- 1) предметно-содержательная область: монопроект; межпредметный проект;

- 2) доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, ролевая, творческая, поисковая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и пр.;

- 3) характер контактов (среди участников класса, одной школы, города, региона, страны, разных стран мира);

- 4) характер координации проекта: скрытый (неявный, имитирующий участника проекта), непосредственный (жесткий, гибкий);

- 5) продолжительность выполнения проекта (краткосрочными, средней продолжительности, долгосрочными);

- 6) количество участников проекта (личностные, парные, групповые).

В современной школе можно выделить четыре основных направления, при которых эффективно применение метода проектов: проект как метод обучения на уроке; проектные технологии дистанционного обучения; формирование исследовательских навыков школьников во внеурочной работе; как метод организации исследовательской деятельности учителей [3].

Работа над проектом в начальной школе включает несколько этапов: подготовительный, ознакомительный и практический.

Первый этап включает подготовительную работу учителя по определению темы проекта, продумыванию ключевых понятий темы; определению графика выполнения этапов и оценки каждого этапа; разработке критериев оценки итоговой работы творческой группы; продумыванию организации работы в группах и принципов образования групп.

Далее следует этап ознакомительный: сообщается изучаемая тема и предлагается учащимся назвать основные вопросы по этой теме; вопросы выносятся на доску; учитель может уточнять или задавать наводящие вопросы; классу предлагается объединиться в творческие группы и выбрать тему. Правильно будет вывесить график отчета по этапам. Задание на дом: определить конечный результат работы группы. Если это сайт, презентация, публикация – обговорить структуру.

Третий этап (практический). Учитель работает последовательно с каждой группой; группа работает по своему плану. Обязательно оценивать все этапы, заранее обговорив критерии. Оглашается последовательность

выступлений групп. После каждого выступления команды проводят анализ проделанной работы и высказывают пожелания в улучшении.

Ещё одним условием, необходимым для работы в проекте, особенно в младшем школьном возрасте, является помощь со стороны родителей, включённость родителей в работу. Привлекать родителей к процессу проектирования целесообразно, если выполнение проекта проходит в режиме сочетания урочных, внеурочных и внешкольных занятий [1].

Нами совместно с детьми было разработано два проекта. Рассмотрим их подробнее. В классе было организовано две группы по 3 и 5 человек. Каждая группа разрабатывала свой проект, общее руководство осуществлялось нами. «Занимательное правило», в этом проекте учащиеся повторяли написание правила «Проверяемая безударная гласная в корне слова». В ходе выполнения проекта каждый из учащихся составил различную схему на правило, и ими совместно была написана орфографическая сказка. (Сказка: В городе Сказочном была улица Волшебная. И стояла на этой улице обыкновенная деревянная скамейка. Вот однажды пошел дождь, и гласный спрятался под зонтом от дождя, сидя на этой скамейке. Все прохожие удивлялись, и не могли понять, кто же это. Но вот тучки разбежались, и выглянуло солнце. И все стало понятно, что за звук прятался под дождем).

Второй проект «Знайка». В ходе выполнения этого проекта ученики закрепили орфографическое правило «Парные звонкие и глухие согласные звуки на конце слова». Детями был составлен алгоритм: есть ли в слове орфограмма? (да/нет); на изучаемое правило (да/нет); есть ли там парные согласные? (да/нет); хорошо ли они слышатся или надо проверить? (да/нет); измени слово, чтобы после согласного был гласный (звонкий/глухой). Также ученики составили сказку: Жил был на свете Согласный, и говорил глухо, бормоча под нос, так как всегда был грустный. Не мог его никто развеселить. Однажды, гуляя, Согласный встретил Гласную. Рассмешила Гласная Согласный и зазвучал он весело и громко. Все его теперь слышали.

Все проекты по своему завершению были представлены в виде докладов всему классу и оценены.

Таким образом, метод проектов как педагогическая технология может эффективно применяться, начиная с начальных классов, при этом не заменяя традиционную систему, а органично дополняя, расширяя ее.

Литература

1. Маллуева К. Ю. Роль родителей в проектной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // URL: <http://festival.1september.ru/articles/510372/> (дата обращения: 22. 10. 2010).
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
3. Стрельцова И. А., Сухаревская Е. Н. Проекты и исследования // Начальная школа. – 2008. – № 5. – С. 10–18.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КРАЕВЕДЕНИЯ

О. С. Пересыпкина

Анжеро-Судженский педагогический колледж

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач современной школы, ведь детство и юность – самая благодатная пора для воспитания чувства любви к Родине. Патриотизм – одна из важнейших черт всесторонне развитой личности. У школьников должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. Эта важнейшая педагогическая задача нашего времени нашла свое место в структуре современных ФГОС НОО. Она обозначена в Программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, документальной основой которой является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

В Программе приведены примерные виды деятельности и формы занятий с обучающимися, содержательное наполнение которых предполагает использование краеведческого материала. Но как показывает практика, часто в работе учителя начальных классов материал по краеведению не находит должного отражения. А ведь еще в дореволюционной России в школьных программах существовал предмет «Родиноведение», который позднее был переименован в «Краеведение». Академик Д.С. Лихачёв отмечал: «Краеведение учит людей любить не только свои родные места, но и знанию о них, приучает интересоваться историей, искусством, литературой, повышать свой культурный уровень. Это – самый массовый вид науки».

В толковом словаре В. И. Даля читаем: «Краеведение – это совокупность знаний (исторических, географических и т. п.) об отдельных местностях или в целом страны, это всестороннее изучение своей местности – природы, хозяйства, истории, быта людей – преимущественно местными школами». Таким образом, именно школа должна дать ребенку представление о семье, городе, крае, о всем, «с чего начинается родина». При этом качество и объем краеведческой работы, увлеченность детей во многом определяет личность учителя. Нельзя рассчитывать на успех, если относиться к работе формально, без особой личной заинтересованности.

Нас, будущих учителей начальных классов, эта проблема не оставляет равнодушными. Работа в научном студенческом обществе «Воспитание патриотизма младших школьников через использование краеведения» позволила увидеть, как интересно обучающимся изучать материал на ос-

нове краеведческого материала, с каким интересом они сравнивают русские народные и сибирские сказки. Вместе с тем перед нами встали вопросы: Какие методы и формы целесообразно применять в краеведческой работе? Как сделать урок или внеклассное занятие интересным и нужным для младших школьников? Краеведение подразумевает работу в первую очередь практическую, где в паре на равных условиях должны работать учащийся и учитель. Главным, как ни странно, в этой работе должен быть интерес учащегося, учитель же становится направляющей стороной. Не секрет, что, изучая историю своего края в рамках школьной программы, школьники получают лишь часть знаний, тонкости учащиеся находят самостоятельно, для этого необходимо найти такие источники получения знаний, которые будут интересны каждой из сторон учебного процесса.

Таким источником может стать ученическое исследование. Несмотря на младший школьный возраст, ученикам будет интересно узнать свою родословную, составить генеалогическое древо своей семьи. Узнать историю названия города, поселка, улиц – это тоже интересно и доступно детям младшего школьного возраста.

Собирая и изучая факты литературной жизни родного края, школьники учатся видеть прекрасное в обыденном, по-новому оценивают пейзажи близкой природы, памятные места, много узнают о людях, живущих и работающих вокруг них. Формы и методы литературно-краеведческой работы в начальной школе очень разнообразны: конкурсы на лучшую творческую работу, инсценировка сказок, составление литературных альбомов, иллюстрирование произведений, рефераты учащихся, организация литературных выставок, сочинение стихотворений и рассказов на заданную или свободную тему. Целенаправленная работа по изучению литературного краеведения углубляет представление учащихся об исторических и культурных связях родных мест с жизнью России, раскрывает богатство и разнообразие художественной литературы. Интересны и познавательны встречи со знаменитыми людьми своего края. Так, в школу можно пригласить писателей, работников музеев.

Особо хотелось остановиться на экскурсионной работе. Краеведение основывается на получении и применении знаний, умений и навыков не только в урочном процессе. Экскурсии – это один из методов, который направлен на получение ЗУН и приобщение учащихся к истории предков, культуре, воспитание любви и гордости за вклад малой родины в историю страны. Экскурсионная работа должна быть тщательно подготовлена и спланирована. Каждая экскурсия должна преследовать определенные цели и задачи, проходить в назначенное время и носить развивающий, обучающий и воспитательный характер. Материал, полученный

в ходе краеведческой экскурсии, учащиеся могут использовать не только на уроках.

Перечисленные выше методы и приемы краеведческой работы – это часть огромного пласта педагогических знаний, которые учителя могут применять на практике. И если ребенок с детства будет бережно относиться к своим национальным символам, то с большей уверенностью можно сказать, что он станет патриотом своей страны.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ИГР В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Н. А. Пискунова

Государственное образовательное учреждение «Детский сад № 2056»

В настоящее время отдельное место в воспитательно-образовательном процессе ДООУ отводится компьютерным играм. Компьютерные игры – новый вид развивающего обучения. Занятия с применением компьютерных игр очень интересны дошкольникам. Они с большим удовольствием осваивают программы, добиваясь их правильного решения. Компьютеризация, постепенно проникающая практически во все сферы жизни и деятельности современного человека, вносит свои коррективы и в подходы к воспитанию и образованию детей дошкольного возраста. Отечественные и зарубежные исследования по использованию компьютера в детских садах убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этого, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности ребенка. И действительно, компьютер, обладая огромным потенциалом игровых и обучающих возможностей, оказывает значительное воздействие на ребенка, но, как и любая техника, он не самоценен, и только во взаимодействии педагога (воспитателя), ребенка и компьютера можно достичь положительного результата. То, какие цели ставит перед собой воспитатель, какими путями добивается их решения, определяет и воздействие, которое оказывает компьютер на ребенка. Основная цель использования компьютера в дошкольном учреждении – это разностороннее развитие ребенка, его подготовка к жизни и деятельности в информационном обществе.

Использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими возможностями (наглядное представление информации, обеспечение обратной связи между учебной программой и ребенком, широкие возможности поощрения правильных действий, индивидуальный стиль работы и т. д.) позволяет обеспечить более плавный переход к учебной деятельности.

Образовательные электронные издания (ОЭИ) для применения их в образовательном процессе дошкольного учреждения должны сочетать в себе то, что способствует развитию у детей творческого мышления, воображения, формирует познавательную мотивацию и раскрывает индивидуальность каждого ребёнка. Использование компьютера позволяет вывести деятельность ДООУ на новый качественный уровень, обновить содержание образовательного процесса, обеспечить качество образованности воспитанника.

Создается множество простых и сложных компьютерных программ для различных областей познания. Сьюзен Хогланд, автор книги «Компьютер и дети: мир открытий», считает, что развивающие программы способствуют повышению интеллектуального уровня и самооценки ребенка, развивают его память и речь. В зависимости от возраста ребенка и применяемых программ компьютер может выступать в роли оппонента по игре, быть рассказчиком, репетитором, экзаменатором.

Требования к работе воспитателя, который использует компьютерные игры:

- знание компьютера и владение компьютерными технологиями;
- правильный подбор игр, соответствующих возрастным возможностям;
- умение организовать предварительную работу с детьми (обогащение знаниями по тому или иному вопросу, знакомство с некоторыми символами);
- правильная постановка игровой задачи. С этой целью разрабатываются конспекты занятий-игр, занятий-сказок, позволяющих повысить интерес детей. Дети лучше справляются с заданием, если работают за компьютером парами; работа «один на один» является усложнением задания.

Общение ребенка с компьютером необходимо сочетать с другими видами деятельности: общение с друзьями, с умными, понимающими взрослыми, книгами, музыкой, живописью, телевидением и т. п.

Литература

1. Использование новых информационных технологий в процессе физического воспитания дошкольников: учеб.-метод. пособие / С. В. Гурьев, В. И. Прокопенко. – Екатеринбург, 2003.
2. Кривич Е. Я. Компьютер для дошколят. – М.: ЭКСМО, 2006.
3. Хакер. – 2008. – № 4.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

Е. Н. Покатиловская

Сургутский государственный педагогический университет

По своей природе культура межнационального взаимодействия – это феномен духовной жизни общества, в специфической форме отражающий социально-политическую, нравственную сущность межнациональных отношений. Культура межнационального взаимодействия обусловлена природой социально-экономических и установившихся духовно-политических систем общения наций.

Современная культура межнационального взаимодействия исходит из приоритета общечеловеческих ценностей, воспитания уважения к человеку независимо от его национальной, религиозной и расовой принадлежности, уважения к истории, культуре, языкам, традициям различных этносов, толерантности ко всем народам Земли, непримиримости к любым негативным проявлениям национализма и космополитизма.

Культура межнационального взаимодействия несет в себе такое понятие, как общение. Общение – одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которому индивиды как физически, так и духовно творят друг друга. По мнению З. Т. Гасанова, «общение – важнейший фактор формирования личности, средство воспитания. Оно обеспечивает регуляцию поведения человека, его отношений с другими людьми, создает условия для целенаправленного регулирования чувств, поведения, ориентации, оценок. Основанные на гуманизме формы общения стимулируют развитие положительных человеческих качеств» [1, с. 6].

Культура общения – это внимание к человеку, его мнению, толерантность, милосердие, уважение к личности независимо от его национальности. Культура является не абстракцией, а конкретной способностью человека уважать и любить ближнего и дальнего, сородича и иностранца, родственника и иноверца как самого себя.

Межнациональное общение является необходимым условием возникновения той духовно-нравственной силы, которая управляет связью человека к себе подобным, это отношение человека как субъекта к другому человеку как к субъекту, а не объекту своих практических нужд или познавательно-теоретических интересов, как к соучастнику единых действий. Процесс общения осуществляется в многообразных формах и на различных уровнях:

– межличностное общение – на уровне семьи, быта и вне семьи, между сверстниками, на уровне учебного и трудового коллектива;

– межнациональное общение – в процессе экономического, политического и культурного сотрудничества как между субъектами внутри страны, так и на международной арене.

Молодежь изначально включена в ту или иную систему связей, сложившихся между народами страны, республики, области, провинции, и они оказывают определяющее влияние на формирование культуры межнационального общения [3, с. 24].

Перед высшим образованием встает комплекс проблем, связанных с формированием культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве. Среди них – развитие аксиологических установок личности посредством обогащения сознания личности национально-специфическими ценностями разных культур, этнопедагогическое просвещение молодежи с целью расширения и углубления её этнокультурных представлений; формирование мировоззрения, толерантности, интеллекта межнациональных взаимоотношений, предполагающих гармонию межкультурного взаимодействия студентов.

Учебно-воспитательный процесс в современных вузах осуществляется в условиях академических групп с многонациональным составом студентов, что, безусловно, стимулирует формирование культуры межнационального взаимодействия у молодежи в вузе. Научная работа Х. Х. Галимовой, затрагивающая педагогические условия интернационального и патриотического воспитания студентов, предлагает конкретные пути преодоления деформаций и перекосов в решении данной проблемы через совершенствование содержания, методов и средств интернационального и патриотического воспитания студенческой молодежи и формирование у нее культуры межнационального взаимодействия [2, с. 16].

В основу современного подхода к формированию культуры межнационального взаимодействия должны быть положены ключевые позиции обновления системы образования: демократизация жизнедеятельности студенчества, гуманизация отношений в вузе, гуманизация высшего образования, поиск нетрадиционных форм и методов учебно-научно-производственной деятельности студентов.

Современная практика высшей школы показывает необходимость усиления патриотического и интернационального воспитания молодых людей, развитие у них культуры межнационального взаимодействия. Важно добиться, чтобы межнациональное общение на всех уровнях было содержательным, преследующим прежде всего гуманистические цели. Целесообразно сконцентрировать внимание на формировании культуры межнационального взаимодействия у студентов, так как она является атрибутом любой сферы межнациональных отношений.

Важность работы состоит том, что в современном российском обществе высшее образование становится реальной «стартплощадкой» для межнациональных отношений, так как именно в высшей школе происходит интенсивная социализация личности в единстве с профессиональной подготовкой молодых людей, становящихся впоследствии руководителями многочисленных государственных и негосударственных организаций.

В настоящее время государство предпринимает эффективные меры, направленные на консолидацию усилий различных учреждений, ведомств и организаций по модернизации системы воспитания культуры межнационального общения в форме федеральных, региональных и муниципальных целевых молодежных программ.

Эффективная реализация этих программ невозможна без мониторинга реальной практики. Необходим также анализ существующего опыта воспитания культуры межнационального общения, который осуществляется в вузе.

В рамках изучения процесса воспитания и формирования культуры межнационального взаимодействия у студенческой молодежи мы рассмотрели конкурс «Супергруппа СурГПУ». Основными задачами конкурса являются: формирование активной жизненной позиции студентов, укрепление учебной дисциплины, повышение и развитие творческой активности студентов, воспитание патриотизма, сплочение студенческого коллектива, содействие творческому росту молодежи, приумножение традиций.

Программа конкурса включает в себя два этапа: факультетский и университетский, состоящий из конкурсов: старт группы, уникальность группы, проект группы, единство группы, развитие группы. Каждый этап представляет собой конкурсное мероприятие.

Объектом исследования была выбрана студенческая группа второго курса специальности «социально-культурная деятельность», которая представляет собой многонациональный коллектив: украинцы, татары, башкиры, русские, молдаване.

В ходе наблюдения за участием студентов в конкурсе можно отметить, что во время совместной работы произошло сплочение коллектива, повлиявшее на формирование дружбы, братства, взаимной поддержки и взаимовыручки, толерантного отношения к каждому члену группы, предполагающего гармонию межкультурного взаимодействия молодежи.

Формируя личность будущего специалиста посредством развития у него культуры межнационального взаимодействия, вуз одновременно определяет жизнь будущего поколения, активная жизнедеятельность которого будет проходить в XXI столетии. Поэтому от качества сегодняшней подготовки студентов высшей школы во многом зависит умение последующих поколений решать задачи совершенствования, обновления, демократизации общества, овладения культурой межнационального взаимодействия.

Литература

1. Гасанов З. Т. Социально-педагогические основы интернационального и патриотического воспитания учащихся. – Махачкала: Изд-во Махач. ун-та, 1973. – 28 с.
2. Галимова Х. Х. Педагогические условия интернационального и патриотического воспитания студентов. – Уфа, 1993. – 152 с.
3. Щеглова Л. В. Культура и этнос: учеб. пособие для самостоятельной работы студентов. – Волгоград: Перемена, 2002. – 111 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. Н. Реймер

Лесосибирский педагогический институт – филиал

Сибирского федерального университета

Научный руководитель А. И. Пеленков

Современный этап развития российского образования характеризуется широким внедрением в учебный процесс компьютерных технологий. Они позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности как для учителя, так и для учащегося. Компьютерные технологии помогают учащимся самоутвердиться, реализовать свои знания в практической деятельности, творчески решать учебные задания. Сегодня целесообразность применения компьютерных технологий в младшем звене школьной системы очевидна в связи с тем, что они позволяют повысить уровень развития познавательных процессов. Понятно, что в этих условиях традиционная сложившаяся система педагогического образования не может оставаться неизменной. Она нуждается в модернизации. Значительный эффект здесь может быть достигнут благодаря применению современных информационных средств.

Применяемые на уроках математики в начальной школе компьютерные программы можно разбить на три большие группы: презентации, информационно-обучающие и тестирующие. При выборе и использовании компьютерных программ следует учитывать физические и психологические особенности младшего школьника, главным образом не навредить [1].

Выбор прикладного направления использования компьютерных технологий для начальной школы, на наш взгляд, оказался предпочтительнее, чем теоретического, поскольку он в большей степени соответствует задачам и содержанию учебного процесса. Помимо этого, практико-ориентированные задания учитывают особенности психофизического развития учащихся, допускают достаточную простоту в организации работы на уроке и не требуют специальной подготовки учителя, что становится одним из решающих факторов в реальных условиях, сложившихся в нашем образовании.

Основная цель применения компьютерных технологий состоит в повышении качества обучения. Благодаря компьютерным технологиям можно решать следующие задачи:

- усилить интенсивность урока;
- повысить мотивацию учащихся;
- провести мониторинг их достижений.

Применение новых информационных технологий раскрывает неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации учебного процесса, обеспечивает интеллектуальное развитие мышления и во-

ображения, повышает эффективность организации познавательной деятельности учащихся.

Компьютерные технологии можно использовать на разных этапах урока: при объявлении темы, для сопровождения объяснения учителя, в качестве информационно-обучающего пособия, для контроля знаний учащихся [2].

Для проверки возможности использования компьютерных технологий на уроках математики в начальной школе нами была проведена опытно-экспериментальная работа в МОУ «СОШ № 1» г. Лесосибирска Красноярского края. Она, как и любое научное исследование, включала в себя несколько этапов. В ходе проведения *первого этапа* мы выявляли возможности использования компьютерных технологий в процессе урока математики. Для этого нами исследовался процесс контроля вычислительных умений и навыков учащихся, проверялось умение решать арифметические задачи. На *втором этапе* нами применялась система заданий, которые предусматривали возможность проверки правильности решения при помощи компьютерных технологий. Часть заданий предлагалась в виде цепочки последовательных тестовых заданий, и от учащихся требовалось правильно выполнить все из них.

Учитывая содержание курса математики и возрастные особенности учащихся, нами были взяты следующие виды упражнений:

- нахождение значения математических выражений;
- сравнение математических выражений;
- решение задач.

Цель применения данных упражнений заключалась в том, чтобы активизировать внимание детей на уроках математики, сделать процесс учения более интересным, повысить с помощью компьютерных технологий познавательный интерес к уроку математики. Ряд заданий, предлагаемых для обучения учащихся, был выполнен в основной программе Microsoft Office Power Point, что явилось простой и доступной формой как их создания, так и практического применения.

Так, например, для контроля знаний можно использовать тестирование, которое повышает эффективность учебного процесса, активизирует познавательную деятельность школьников. Тесты могут использоваться на любом этапе обучения. Одни из них призваны оценить готовность учащихся к освоению нового учебного курса, другие помогают выявить конкретные пробелы в знаниях младших школьников и спланировать необходимую целенаправленную коррекционную работу, третьи дают возможность прогнозировать дальнейший процесс обучения и предвидеть его результат.

При создании теста с выбором ответа на компьютере можно организовать вывод реакции о правильности (неправильности) сделанного выбора или без указания правильности сделанного выбора. Можно предусмотреть возможность повторного выбора ответа. Такие тесты должны предусматривать вывод результатов о количестве правильных и непра-

вильных ответов. По результатам таких тестов можно судить о степени готовности и желании учеников изучать данный раздел.

При использовании тестов в начальном звене школы ребёнок овладевает понятийным мышлением, что приводит к усвоению им научных понятий, формируемых в процессе обучения.

В курсе начальной школы мы предлагаем использовать следующие виды тестов:

– тесты со свободным выбором ответа, предполагающие заполнение пропусков в истинных утверждениях или правильных формулировках математических определений и правил (*выяви закономерность и запиши на дополнительной строке следующие два числа: 2, 4, 5, 7, 8, 10, _____*);

– тесты альтернативные, где необходимо определить истинность или ложность предлагаемых утверждений (*равносторонние прямоугольники – квадраты. а) да; б) иногда; в) нет*);

– тесты, предполагающие выбор ответа (ответов) из целого ряда вариантов (*найдите площадь прямоугольника со сторонами 7 и 15 см: а) 105 см^2 ; б) 105 см ; в) 22 см ; г) 44 см^2*);

– задания на исключение лишнего (*вычеркни лишнее число: а) 6; б) 8; в) 11; г) 5*).

Важно заметить, что выполнение предложенных заданий с использованием компьютерных технологий во многом облегчает организацию и проведение урока. Во-первых, у учащихся развивается умение осуществлять контроль своих вычислений, во-вторых, повышается интерес к предмету «Математика».

Подводя итоги работы, проведенной с младшими школьниками, мы отметили, что благодаря использованию компьютерных технологий учащиеся незаметно для себя выполняют большее число арифметических действий, упражняются в решении цепочек взаимосвязанных выражений и *не испытывают при этом большой утомляемости*. У них наблюдается устойчивый познавательный интерес к урокам математики, на которых применяются компьютерные технологии, а также формируется стремление в проверке правильности выполненных действий.

Литература

1. Советов Б. Я., Цехановский В. В. Информационные технологии. – М.: Высшая школа, 2005. – 264 с.

2. Мащенко М.В., Пщукова М.М. Использование тестов на уроках математики в младших классах // Информатика и образование. – 2004. – №11. – С. 5–11.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ В 1-м КЛАССЕ

С. И. Родикова, В. Н. Прокопьева

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

В Концепции модернизации российского образования говорится, что обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства выступает главной задачей российской образовательной политики. Активное внедрение информационных технологий является одним из направлений для решения поставленной задачи.

Под информационной технологией понимают либо способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте, либо совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами [3].

Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребёнок становится активным субъектом учебной деятельности. Это способствует осознанному усвоению знаний учащимися.

Одними из наиболее перспективных и популярных педагогических информационных технологий являются мультимедийные технологии (мультимедиа от англ. multi – много, media – среда). С их помощью можно создавать коллекции изображений, текстов и данных, сопровождающихся звуком, видео, анимацией [3]. Мультимедийные презентации – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, то есть те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка.

Младший школьный возраст характеризуется психофизиологическими возрастными особенностями, индивидуальной (визуальная, аудиальная) системой восприятия, низкой степенью развитости познавательных способностей, особенностями учебной мотивации. Поэтому при создании презентаций для учеников начальных классов следует придерживаться следующих рекомендаций:

- ✓ не перегружать отдельный слайд большим количеством информации;
- ✓ на каждом слайде размещать не более двух картинок;
- ✓ размер шрифта на слайде должен быть не менее 24–28 пунктов;
- ✓ анимации следует использовать один раз в течение 5 минут;
- ✓ вся презентация должна быть в едином стиле (одинаковое оформление всех слайдов: фон, название, размер, шрифт, начертание шрифта, цвет и толщина линий и т.п.);

- ✓ необходимо правильное сочетание цветов для фона и шрифта. Например, фон – светлый, а шрифт – темный или наоборот;
- ✓ слайды должны быть синхронизированы с текстом. Презентация является дополнением, иллюстрированием того, о чем идет речь на уроке;
- ✓ в презентации не рекомендуется использовать музыкальное сопровождение, анимационные эффекты, если это не несет смысловой нагрузки.

Содержание фонетики, ее теоретический материал составляет учение о звуках речи, о слогоделении, об ударении в слове, представление о других произносительных средствах: о громкости речи, ее темпе, о понижении (повышении) голоса, о паузах, об интонациях.

При изучении фонетики учитель использует на уроках различные приемы для знакомства со звуками речи, деления слов на слоги, постановки правильного ударения, которые стимулируют учащихся на активные речевые действия для развития речедвигательных навыков, развивают фонематический слух детей. Знания фонетических особенностей необходимы для усвоения произносительных норм, соблюдение которых позволяет без помех осуществлять коммуникативную деятельность.

Мы опираемся на приемы изучения фонетики в первом классе в сочетании с использованием мультимедийных презентаций. Они входят в программу использования ИКТ на уроках в начальной школе.

Констатирующий этап был проведен в середине сентября 2010 г. Мы предложили учащимся обоих классов задания на различение звуков речи, деление слов на слоги и постановку правильного ударения. На формирующем этапе в 1 «Б» классе уроки обучения грамоте проводились с использованием ИКТ, а 1 «В» – обучался по традиционной методике. На заключительном этапе в феврале 2011 г. мы снова предложили ребятам задания, которые они выполняли на констатирующем этапе. Это позволило нам установить эффективность использования информационно-коммуникационных технологий при изучении фонетики в 1-м классе.

Преимущества использования мультимедийных презентаций состоят в том, что учеников привлекает новизна проведения уроков с использованием мультимедийных презентаций. В классе во время таких уроков создаётся обстановка реального общения, при которой ученики стремятся выразить мысли «своими словами», они с желанием выполняют задания, проявляют интерес к изучаемому материалу. У учащихся появляется заинтересованность в получении более высокого результата, готовность и желание выполнять дополнительные задания. При выполнении практических действий проявляется самоконтроль.

Применение ИКТ при изучении фонетики в традиционном начальном образовании позволяет дифференцировать процесс обучения младших

школьников с учетом индивидуальных особенностей, дает возможность учителю расширить спектр способов предъявления учебной информации, позволяет осуществить гибкое управление учебным процессом, является значимым и актуальным. Особое внимание при этом следует обратить на методы, приемы использования и рекомендации составления мультимедийных презентаций.

Литература

1. Блинникова А.Л. Использование компьютерной поддержки при проведении уроков русского языка // Начальная школа. – 2010. – № 4. – С. 25–27.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
3. Трайнев В. А., Трайнев И. В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учеб. пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2005. – 280 с.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Т. В. Селиончик

Мариинский педагогический колледж

В Концепции модернизации российского образования здоровье молодого поколения рассматривается не только как цель и результат образовательного процесса, но и как критерий оценки качества и эффективности педагогической деятельности. Принцип приоритета действенной заботы о здоровье обучающихся и педагогов предполагает, что все происходящее в образовательном учреждении должно оцениваться с позиции влияния на психофизиологическое состояние и здоровье обучающихся и педагогов. Деятельность образовательного учреждения должна быть направлена на комплексное решение организационно-педагогических, психолого-педагогических и эколого-гигиенических задач. Здоровьесберегающая организация учебно-воспитательного процесса является показателем качества деятельности педагога и характеризуется:

- взаимообусловленностью учебно-воспитательного процесса и состояния здоровья обучающихся;
- эффективностью здоровьесберегающей деятельности, которая зависит от степени использования педагогами и руководителями в образовательном учреждении экспертного подхода, который позволяет выявлять и изучать влияние новых технологий, программ на здоровье обучающихся;
- соответствием методов и содержания обучения цели – сохранить здоровье обучающихся в процессе их обучения и воспитания;
- зависимостью эффективности здоровьесберегающей деятельности от вариативности ее содержания;

- необходимостью учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов в процессе обучения.

Одним из наиболее важных критериев оценки здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения является оптимальность организации педагогической деятельности. Оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений должна представлять собой процесс установления соответствия реальной деятельности образовательного учреждения стандарту здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении, обеспечивающему сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Для реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении необходимо создание следующих организационных условий.

1. Обеспечение функционирования в образовательном учреждении организационных структур, обеспечивающих здоровьесберегающую деятельность образовательного учреждения, взаимодействие с системой здравоохранения, методическую помощь педагогам в реализации здоровьесберегающих технологий (методические кабинеты, центры здоровья, сообщества педагогов).

2. Создание программы реализации здоровьесберегающих технологий.

3. Нормативно-правовое регулирование здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении.

4. Создание информационно-аналитической службы образовательного учреждения (сообщества педагогов), выполняющей проведение мониторинга здоровья обучающихся, оценку соответствия деятельности образовательного учреждения требованиям СанПиН и эффективности здоровьесберегающих воздействий учебно-воспитательного процесса.

5. Оценка соответствия деятельности образовательного учреждения требованиям СанПиН по следующим позициям:

- рациональность организации учебного процесса;
- оптимальность организации физкультурно-оздоровительной работы;
- рациональность организации системы питания;
- оценка качества медицинского сопровождения.

6. Обеспечение работы службы практической психологии в образовательном учреждении.

7. Обеспечение работы системы социально-педагогического сопровождения и юридического консультирования участников образовательного процесса.

Оценка деятельности образовательного учреждения с позиций здоровьесбережения должна включать установление соответствия реальных организационных условий перечисленным выше, необходимым для сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

С. А. Сергеева

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

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений и навыков, которыми должен владеть выпускник школы. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Профессиональным учебным заведениям нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически самостоятельно решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит от неких дополнительных качеств, для обозначения которых употребляются понятия «компетенция» и «компетентность», более соответствующие пониманию современных целей образования.

В связи с этим наиболее сложная цель стоит перед системой образования, которая не только сама должна соответствовать уровню развития общества, но и обеспечить его продвижение и эволюционирование.

Осмысление педагогами и учащимися этой парадигмы образования дает возможность каждому из них определить свою цель и роль в пространстве деятельности, а также определить диапазон самосознания и самопознания, что будет являться стартовой точкой развития и совершенствования компетентности.

Изменения, происходящие в самом обществе, ведут к тому, что в современной социальной жизни и деятельности наиболее значимыми и востребованными становятся следующие качества: инициатива, креативность, коммуникативность, гибкость мышления, диалогичность, умение планировать свою деятельность, делать выводы, умение поиска информации и активная работа с ней, личная ответственность, способность к смене видов деятельности, адаптивность и др.

Современное школьное образование должно обеспечить формирование основополагающих компетентностей, которые позволяют школьнику не только успешно функционировать в современном обществе, но и действовать самостоятельно, творчески.

Компетентностный подход предполагает:

- изучение (извлекать пользу из практического опыта, организовать взаимосвязь своих знаний и упорядочить их, организовать свои собственные приемы обучения, самостоятельно заниматься своим самообразованием);
- поиск (получать информацию из различных источников, работать с документацией, уметь классифицировать);

– организацию взаимосвязи прошлых и настоящих событий, критическое отношение к тому или иному аспекту, высказывание своей точки зрения в дискуссии, умение противостоять неуверенности и сложностям, умение самооценки;

– сотрудничество (умение работать в группе, умение разрабатывать);

– включение в проект, ответственность, умение организовать свою работу;

– умение использовать новые технологии, поиск новых решений.

Ученик в связи с этим должен уметь разрабатывать свои учебные задания по материалу, которые будут формировать учебные компетенции. Нужно стремиться к тому, чтобы любой параграф учебника был снабжен заданиями компетентностного типа.

Анализ перечисленных составляющих компетентности позволяет, на наш взгляд, максимальную их часть отнести к такому актуальному понятию, как исследовательская компетентность. Она определяется как совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, позволяющих человеку быть в позиции исследователя по отношению к окружающему миру, умение распознать и разрешить проблемную ситуацию с любым произвольным объектом и явлением окружающего мира, используя для этого различные теоретические и эмпирические источники информации.

Ученые отмечают, что исследование компетентности как состоявшееся качество личности представляет собой осознание готовности своими силами продвигаться в усвоении и построении системы новых знаний, переживая акты понимания, смысла творчества, саморазвития. Поэтому в качестве основных элементов исследования компетентности учащихся выделяют способности человека осуществлять:

– целеполагание, то есть выделение целей деятельности;

– целевыполнение, то есть определение предмета, средств, приемов деятельности, реализацию намеченных действий, собственную программу действий;

– рефлекссию, анализ результатов деятельности, то есть соотнесение достигнутых результатов с поставленными целями.

Особенно остро проблема исследования компонентов компетентности возникает на заключительном этапе обучения математике в основной школе, где осуществляются повторение изученного материала, подготовка учащихся к итоговой аттестации. Именно на этом этапе обучения школьники должны взять на себя функции планирования и контроля собственной учебно-познавательной деятельности, оценки своих знаний по изученному, определения направления их коррекции, если это необходимо.

В связи с этим возникает проблема: Что повторять? Когда повторять? Каким образом организовать повторение, чтобы знания учащихся

отвечали требованиям быть компетентными относительно данного понятия?

Анализ психолого-педагогической литературы по данной тематике позволяет выделить требования к учебным материалам, направленные на повторение понятия «функция», которые бы способствовали развитию компетентности учащихся, а также формированию у учащихся компетентных знаний о функции. Перечислим некоторые из этих требований:

- повторение должно способствовать обобщению полученных знаний, должны устанавливаться разнообразные связи между вновь изучаемым материалом и ранее изученным;

- повторение должно способствовать обогащению памяти, расширению кругозора, приводить знания в систему, развивать у учащегося умения к саморегуляции собственной учебной деятельности, систематизации и углублению знаний;

- пройденный материал должен служить фундаментом, на который опирается изучение нового материала, который, в свою очередь, должен обогащать ранее изученные понятия;

- осуществление преемственности между приобретенными и уже имеющимися представлениями, что должно обеспечить понимание и сознательное усвоение учебного материала;

- материал должен быть подан в ином контексте, то есть должен служить средством реализации успешности при изучении понятия «функция»;

- возвращение к старому должно сопровождаться изменением последнего, с разных сторон наиболее продуктивным.

Выделим требования, которым должны удовлетворять знания учащихся о функциональной зависимости величин по окончании ими 9-го класса.

Согласно Программе для общеобразовательных школ, гимназий и лицеев в результате изучения основной школы учащиеся должны:

- 1) понимать, что функция – это математическая модель, позволяющая описывать и изучать разнообразные зависимости между реальными величинами, что конкретные типы функций (прямая и обратная пропорциональности, линейная, квадратичная функции) описывают большое разнообразие реальных зависимостей;

- 2) правильно употреблять функциональную терминологию (значение функции, аргумент, график функции, область определения и область значений, возрастание и убывание и др.), понимать ее в тексте, формулировке задачи, речи учителя;

- 3) находить значение функций, заданных аналитически, графически, таблицей, решать обратную задачу;

4) находить по графику функции промежутки возрастания и убывания функции, промежутки знакопостоянства, наибольшее и наименьшее значение функции;

5) строить графики прямой и обратной пропорциональностей, линейной и квадратичной функций;

6) интерпретировать в несложных случаях графики реальных зависимостей между величинами, отвечая на поставленные вопросы [3].

Но, как правило, знания учащиеся получают постепенно. Мера глубины изучения понятия «функция» изменяется при переходе от класса к классу. Поэтому задачами повторения в 9-х классах является: создание устойчивых представлений у учащихся о различных видах функций; обучение учащегося мыслить: сравнивать, сопоставлять, анализировать, раскрывать различные связи между понятиями; выработать у учащихся умение сопоставлять изученные понятия, отыскивать новые связи и отношения между ними, проследить развитие понятий в их иерархических зависимостях, предполагает формирование умения использовать данное понятие в новой ситуации на основе актуализации существенных свойств (В. А. Далингер).

Н. А. Менчинская обращает внимание на то, что в процессе повторения «происходит изменение опыта ученика, его знания расширяются, они приобретают более дифференцированный и более обобщенный характер. В связи с этим знания подобного рода отвечают следующим требованиям:

- знания о понятии «функция» должны быть разнообразными;
- элементы знания должны быть четко выделены, при этом все они должны находиться в определенных взаимосвязях между собой, то есть неизвестное ученику свойство, способ действия раскрывались только через установление новых связей с уже известным;
- знания должны быть гибкими, оперативными, легкодоступными;
- способность переноса учащимися знаний о функции в новую ситуацию при изучении нового вида функции;
- обязательно учащиеся должны выделять необходимые знания о функции при решении задач, а также определяющую роль общих понятий, идей и принципов;
- наличие у учащихся при изучении темы «Функция» метакогнитивных знаний, то есть знаний о собственном знании.

В процессе проведения локальных обобщающих повторений учитель может создавать реальные ситуации для совершенствования способов действий, которые лежат в основе умения обобщать: выделять главное, существенное в предметах, явлениях, видеть вариативность несущественных свойств. В результате выбора правильного соотношения способов существенных действий, лежащих в основе умений обобщать, происходит фор-

мулирование обобщенного понятия. Такой вид повторений позволяет закрепить умение работать с определенными понятиями.

Исходя из этих требований, нами был составлен комплекс заданий для организации повторения по теме «Функция» и проведен педагогический эксперимент.

Анализ показывает, что имеет смысл организовывать два вида мониторинга:

- личный мониторинг, который проводит школьник по своей инициативе и результаты известны только ученику или лицу, которому он их сообщает;

- мониторинг, который проводит методическое объединение учителей математики.

На основе результатов второго мониторинга получается информация о сформированности таких качеств:

1. Умение определить целесообразность использования вспомогательной функции.

2. Умение исследовать свойства функции, которую ввели для решения задачи.

3. Умение распознать и применить метод решения ключевых задач.

4. Умение выполнить обоснования и вычисления.

5. Умение составить задачу.

Понятно, что такие материалы каждое методическое объединение разрабатывает с учетом задач, которые решает школа, и опыта учителей школы.

На последнем занятии учащимся была предложена контрольная работа по теме «Линейная функция» в двух уровнях. Ученик должен был сам выбрать свой уровень и решить контрольную работу. Как показали результаты, из 30 учащихся первый уровень выбрало 20 учеников, а 10 – второй уровень.

Цель проведения педагогического эксперимента заключалась в подтверждении гипотезы исследования: проверки эффективности разработанной методики обучения математике по теме «Функция» на этапе обогащающего повторения в 9-х классах на основе использования специальных типов учебных математических текстов. В проведении педагогического эксперимента принимали участие около 100 учеников г. Томска, 200 учеников г. Анжеро-Судженска и 50 учеников п.г.т. Яя, 4 преподавателя. Результат: в предложенных ученикам заданиях проверялось умение осуществлять следующие организационно-управленческие действия:

- выявление основных ориентиров деятельности для определения способов решения задачи;

- построение альтернативных вариантов осуществления решения задачи;

- применение различных эвристических, исследовательских приемов учебно-познавательной деятельности;
- умение строить план деятельности;
- умение осуществлять самоконтроль;
- умение осуществлять деятельность прогнозирования.

Результаты эксперимента показали, что, во-первых, знания учащихся стали более структурированными по курсу математики; во-вторых, повысился интерес у учащихся к математике; в-третьих, еще раз доказано, что общество нуждается в учащихся с развитием компонентов компетентности, таких как овладение процессами целеполагания и планирования, текущего контроля над знаниями, предвидение результатов. Таким образом, изучение влияния процесса повторения на развитие учащегося на уроках математики в 9-х классах представляется правомерным в рамках данного исследования.

Литература

1. Гельфман Э. Г. и др. Квадратичная функция: учеб. пособие по математике для 9-го класса. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 280 с.
2. Гельфман Э. Г. и др. Сказка о Спящей Красавице, или Функция: учеб. пособие по математике для 9-го класса. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 304 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И ВЫБОРА СФЕРЫ ИНТЕРЕСОВ

Ю. В. Силенко

Таганрогский институт управления и экономики

Выбор – духовно-практическая процедура, в ходе которой сознание личности осуществляет избирательное предпочтение одних ценностей и норм, отвергая другие.

Актуальность исследования заключается в том, что человек фактически каждый день стоит перед выбором, начиная с того, что одеть, и заканчивая тем, с кем пройти по жизни рука об руку, в какой сфере деятельности реализовать себя. Человек, – прежде всего личность, живущая в социуме, но заключенная в такие рамки существования, где обязана делать выбор для своего же блага. В противном случае, не делая выбор, человек лишает себя возможности быть ответственным за свою жизнь, быть субъектом деятельности и хозяином собственной жизни. В зависимости от того, какой делается выбор, можно многое сказать о человеке, о наличии или степени развитости таких качеств, как умение брать на себя ответственность, самооценка, самопознание, уровень притязаний, Я-концепция, мотивация. Выбирая сферу интересов, человек проявляет также свои личностные особенности. В основу данного исследования легло предположение о том, что на формирование и выбор сферы интересов влияют такие каче-

ства, как тревожность, эмпатия, агрессивность, склонность к риску, импульсивность.

Цель исследования: выяснить, как влияют личностные качества на выбор сферы интересов.

В данной работе мы описываем результаты эмпирического исследования, взаимосвязь личностных качеств и выбора сферы интересов.

Объект исследования: юноши, и девушки в возрасте от 17 до 22 лет.

Предмет: интересы и личностные качества.

Нами была сформулирована следующая гипотеза: в зависимости от личностных качеств люди выбирают различную сферу интересов.

В работе мы использовали методы теоретического анализа, анкетирование, тестирование (методики Цукермана, Тейлора, Шуберта, Мехрабьяна, Ассингера) качественную и количественную обработку данных, нахождение различий по критерию U Манна-Уитни.

На первом этапе исследования нами был проведен опрос среди юношей и девушек возрастной категории от 17 до 22 лет, в котором приняло участие 33 человека, где использовалась авторская анкета на выявление сферы интересов. Обработка данных показала:

– Больше всего молодежь предпочитает смотреть фильмы таких жанров как: комедия, мультфильмы, фантастика, мелодрама, приключения, мистика.

– Испытуемым было предложено написать название своих любимых фильмов и предпочитаемых жанров, в результате анализа и сопоставления выяснилось, что не всегда любимые фильмы соотносятся с предпочитаемыми жанрами, т.е. наблюдается такой феномен, что испытуемые отдают предпочтение одним жанрам, а фильмы нравятся абсолютно противоположных жанров. На основании этого можно говорить о том, что не все испытуемые разбираются в кинопродукции.

– При просмотре фильма испытуемые обычно чувствуют, что полностью погружаются в фильм, переживая те чувства, что и герои, ищут в героях схожие черты с собой, при просмотре ощущают себя в главной роли, будто все происходит с ними.

– Молодежь отдает предпочтение следующим музыкальным стилям: поп-музыка, электронная, техно, рок, рэп, латиноамериканская, шансон, диско, альтернативный рок, хаус, металл.

– Испытуемым было предложено перечислить своих любимых исполнителей и выяснилось, что в некоторых случаях наблюдается такое, что любимый исполнитель исполняет музыку совершенно в другом стиле, отличном от предпочтений испытуемых. Следовательно, не все разбираются в том, к какому музыкальному стилю относятся произведения любимых исполнителей.

– В жизни испытуемых музыка играет следующие роли: 1) роль фона; 2) релаксационную роль; 3) активирует ресурсы организма для выполнения деятельности; 4) вызывает положительные эмоции; 5) развивает фантазию, воображение; 6) развлекательную роль.

– Молодежь в основном предпочитает читать фантастику, романы, научную, научно-популярную литературу, фэнтези, детективы, классическую, художественную, философскую, журналы.

Далее, основываясь на схожих предпочтениях испытуемых в кинопродукции, мы выделили шесть групп: «Комедия», «Мультфильмы», «Фантастика», «Мелодрама», «Приключения», «Мистика» и соотнесли эти группы сначала с музыкальными стилями, а затем с книжными стилями. Мы предположили, что люди, объединенные в группы, имеют точки соприкосновения не только в жанрах фильмов, а также могут иметь схожие интересы в музыке и предпочитают читать литературу схожего стиля.

Сопоставив фильмы с музыкой, обнаружили предполагаемую связь. Представители группы «Мультфильмы» предпочитают слушать: поп, электронную, техно, рок. В группе «Мистика» слушают поп, электронную, техно, рок, альтернативный рок, хаус. В группе «Фантастика»: поп, электронную, рок. В группе «Мелодрама» слушают поп, техно, рок, латиноамериканскую, диско. Представители группы «Комедия» слушают: поп, техно, рок. В группе «Приключения» слушают: поп, электронную, техно, рок, рэп, диско. В ходе межгруппового сравнительного анализа проявился интересный факт: независимо от различий в интересах между группами, лидирующим музыкальным стилем оказалась поп-музыка.

При сопоставлении музыки и книг предположения также подтвердились. Представители групп «Комедия», «Фантастика», «Мистика» предпочитают читать фантастику. В группах «Мелодрама», «Мультфильм» предпочитают читать романы, а второе место занимает научная литература. В группе «Приключения» первое место занимает научная литература.

На втором этапе обработки мы посчитали различия между группами в уровне тревожности, степени импульсивности, уровне эмпатии, степени агрессивности и готовности к риску, которые диагностировались с помощью указанных выше методик. Расчет проводился по критерию Манна – Уитни. Мы получили значимые статистические различия в личностных качествах людей с разной сферой интересов ($p < 0,01$). В группе «Мистика» испытуемые более тревожны, агрессивны, склонны к риску, у них выше уровень эмпатии, сильнее проявляется импульсивность, чем в группе «Мультфильмы». В группе «Комедия» люди более агрессивны, склонны к риску, у них выше уровень эмпатии, чем у группы «Мультфильмы». В группе «Приключения» люди более тревожные, рискованнее, агрессивнее по сравнению с группой «Мультфильмы». В группе «Фантастика» люди агрессивнее, рискованнее, имеют выше уровень эмпатии, чем в группе

«Мистика». В группе «Мелодрама» люди тревожнее, у них лучше развита эмпатия по сравнению с группой «Мистика». Люди, входящие в группу «Комедия», более импульсивнее, тревожнее, более склонны к риску, имеют выше уровень эмпатии, по сравнению с группой «Мистика». В группе «комедия» люди больше стремятся к острым ощущениям, тревожнее, лучше развита эмпатия, чем у группы «Фантастика». В группе «Приключения» люди более тревожные, чем в группе фантастика. У входящих в группу «Комедия» тревожнее, сильнее выражена склонность к риску, выше уровень эмпатии, они агрессивнее по сравнению с группой «Мелодрама». В группе «Приключения» люди тревожнее, чем в группе «Мелодрама». У людей, входящих в группу «Приключения», сильнее проявляется стремление к острым ощущениям, склонность к риску, лучше развита эмпатия, чем в группе «Комедия».

После всех этапов обработки и глубокого анализа собранных данных мы пришли к выводу, что выдвинутая нами гипотеза подтверждается частично. Между личностными качествами и сферой интересов существует определенная взаимосвязь, но она не настолько однозначна. Люди с разной сферой интересов часто имеют сходные личностные качества, только у людей, предпочитающих жанр «приключения», качества влияют на выбор сферы интересов, в остальных группах есть некоторые связи, но для их уточнения необходимы дополнительные исследования.

«НАША НОВАЯ ШКОЛА» – МЕЧТЫ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Е. Тарасенко

Филиал Кемеровского государственного университета

в г. Анжеро-Судженске

Научный руководитель И.В. Гравова

04 февраля 2010 г. Президентом Российской Федерации Д. А. Медведевым была утверждена национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», которая представляет собой проект системы российского образования. Национальная образовательная инициатива определяет 6 приоритетных направлений развития Российской школы. Первое направление – переход к новым образовательным стандартам. От стандартов, содержащих подробный перечень тем по каждому предмету, обязательных для изучения каждым учеником, будет осуществлен переход на новые стандарты – требования о том, какими должны быть школьные программы, какие результаты должны продемонстрировать дети, какие условия должны быть созданы в школе для достижения этих результатов. В любой образовательной программе будет две части: обязательная и та, которая формируется школой. Чем старше ступень, тем больше возможности выбора. Новый стандарт предусматривает внеаудиторную занятость – кружки, спортивные секции, различного рода творческие занятия. Чтобы работа по

стандартам была эффективной, предстоит развивать систему оценки качества образования. Нужна независимая проверка знаний школьников, в том числе – при их переходе из 4-го в 5-й и из 9-го в 10-й классы. Под результатом образования проект рассматривает не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении. Ученик должен обладать целостным социально ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий. Это возможно лишь в результате объединения усилий учителей разных предметов.

Второе направление – развитие учительского потенциала. В рамках данного направления предполагается внедрить систему моральных и материальных стимулов для сохранения в школах лучших педагогов и постоянного повышения их квалификации, а также для пополнения школ новым поколением учителей. Ученые выяснили: чтобы достичь успеха в жизни, в школе должен работать талантливый и влюбленный в свое дело учитель. В проекте планируется поддержка лучших педагогов. В частности, необходимо внедрить систему моральных и материальных стимулов поддержки отечественного учительства. А главное – привлечь к учительской профессии молодых талантливых людей. Система моральной поддержки – это уже сложившиеся конкурсы педагогов («Учитель года», «Воспитать человека», «Сердце отдаю детям» и др.), масштабный и действенный механизм поддержки лучших учителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Такую практику планируется расширять на уровне субъектов Российской Федерации. Система материальной поддержки – это не только дальнейшее увеличение фондов оплаты труда, но и создание такого механизма оплаты труда, который позволит стимулировать лучших учителей вне зависимости от стажа их работы, а значит, привлекать в школу молодых преподавателей. Как показывает опыт региональных пилотных проектов, зарплата может и должна зависеть от качества и результатов педагогической деятельности, оцененных с участием школьных советов, а комплекс современных финансово-экономических механизмов реально приводит к росту оплаты труда учителей. Работа по введению новых систем оплаты труда должна быть также завершена во всех субъектах Российской Федерации в течение ближайших трех лет.

Третье направление – создание эффективной системы выявления и поддержки талантливой молодёжи. Проект указывает на необходимость развития творческой среды для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе. Старшеклассникам нужно предоставить возможность обучения в заочных, очно-заочных и дистанционных школах, позволяющих им независимо от места проживания осваивать программы профильной подготовки. Требуется развивать систему олимпиад и конкурсов школьников, практику дополнительного образования, отработать механизмы учета индивидуальных достижений обучающихся при приеме в вузы.

Четвертое направление связано с созданием современной школьной инфраструктуры. Облик школы должен значительно измениться. Она должна стать центром творчества и информации, насыщенной интеллектуальной и спортивной жизни. В каждом образовательном учреждении необходимо создать универсальную безбарьерную среду, позволяющую обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов. Еще в 2008 г. началась разработка государственной программы «Доступная среда», направленной на решение этой проблемы. Её реализация предполагает поэтапное осуществление. Первый этап – с 2011 по 2012 г. включает в себя выявление пробелов в законодательстве и разработку документальной базы по проблеме; второй этап предполагает проведение работ по обеспечению доступности приоритетных для инвалидов объектов социальной, транспортной и инженерной инфраструктуры. В рамках проекта «Наша новая школа» планируется внедрять современные дизайнерские решения, обеспечивающие комфортную школьную среду. Архитектура школьного пространства должна позволять эффективно организовывать проектную деятельность, занятия в малых группах, самые разные формы работы с детьми.

Пятое направление носит название – «Здоровье школьников». Сбалансированное горячее питание, медицинское обслуживание, включающее своевременную диспансеризацию, спортивные занятия, в том числе внеурочные, реализация профилактических программ, обсуждение с детьми вопросов здорового образа жизни – все это, по мнению авторов проекта, будет влиять на улучшение их здоровья. Кроме того, должен быть осуществлен переход от обязательных для всех мероприятий к индивидуальным программам развития здоровья школьников. В 2010 г. был введен новый норматив занятий физкультурой – не менее трёх часов в неделю с учётом индивидуальных особенностей детей.

Шестое направление предполагает расширение самостоятельности школ. Законодательно будет закреплено равенство государственных и частных общеобразовательных учреждений, предоставив семьям более широкие возможности выбора школы. Целесообразно также развитие концессионных механизмов для привлечения к управлению школами частных инвесторов. Ученикам будет предоставлен доступ к урокам лучших преподавателей с использованием технологий дистанционного образования, в том числе в рамках дополнительного образования. Это особенно важно для малокомплектных школ, для удалённых школ, в целом для российской провинции.

Это основные ключевые идеи проекта. Как мы видим, проект хорош по своему содержанию, поднимает важные вопросы российского образования, которые действительно нуждаются в разрешении. Однако при ознакомлении с содержанием документа возникают вопросы: «Возможно ли все это реализовать, или данный проект рискует остаться лишь несбывшейся мечтой, мифом о светлом будущем? Что для этого

нужно сделать, с чего начинать?...» На мой взгляд, затруднения могут возникнуть на самых первых этапах реализации. И основной причиной станут все те же злополучные финансы. В проекте планируется довольно затратные изменения внешнего и внутреннего благоустройства школы, причем говорится о том, что финансирование будет предложено малому и среднему бизнесу на конкурсной основе. Тогда возникает следующий вопрос: «Как малый и средний бизнес будет мотивирован на решение этих задач?» В проекте об этом, к сожалению, ничего не говорится. Далее говорится о развитии творческого потенциала подрастающего поколения. А на деле мы видим повсеместное введение единого государственного экзамена как основной формы контроля и аттестации, который по сути своей не развивает творчество, не учит детей нестандартному решению поставленных задач, так как в основе его лежит тестовая форма ответов. Даже часть «С» подразумевает под собой четкое следование определенному стандарту. Таким образом, возникает противоречие между поставленными государством задачами, а именно развитие творчества и креативности у современных школьников, и формами контроля успеваемости – ЕГЭ. По некоторым направлениям проекта уже ведется активная работа. Так, например, заметно продвижение в области здорового питания. Не так давно и в нашем городе были модернизированы некоторые школьные столовые. И теперь детей кормят не только вкусной, но и здоровой пищей, что уже немаловажно. Также согласно новому образовательному стандарту в школах введены трехчасовые занятия физической культурой. Это, можно сказать, первый шаг к оздоровлению нации. Но, на мой взгляд, начинать изменения нужно с общественного сознания. И прежде всего необходима новая формация учителей, готовых к реформам, способных двигаться вперед, продвигать инновационные идеи государства.

Нам стало интересно, а как же обстоит дело сегодня? Насколько наши современные педагоги осведомлены о намечающихся образовательных реформах? В связи с этим была разработана анкета для круга лиц, имеющих непосредственное отношение к образованию. В ходе исследования было опрошено 30 человек. Опрос дал следующие результаты: 60% опрошенных не интересуются реформами в области образования и не знакомы с проектом «Наша новая школа»; 27% реформами интересуются, т.к. это непосредственно связано с их профессиональной деятельностью, знают о существовании данного проекта, но с его содержанием не знакомы; 13% знакомы с основными положениями документа. По поводу внедрения данного проекта в образовательную практику мнения разделились: одни считают, что реализация возможна на современном этапе развития образовательной системы, по мнению других, во-первых, нет достаточной материальной базы для воплощения идей проекта в жизнь; во-вторых, российское учительство пока не готово к пред-

стоящим переменам; в-третьих, некоторые пункты проекта нуждаются в доработке.

Подводя итоги сказанному, следует отметить, что российское образование, безусловно, нуждается в реформировании и «Наша новая школа» – проект интересный, нужный, но пока множество положений в нем являются дискуссионными. В частности, не ясно:

– Каковы конкретные механизмы реализации положений данного проекта?

– Имеются ли на данный момент условия для его осуществления?

– Что делается для того, чтобы подготовить учительство к работе в новых условиях?

ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ЛЮДЬМИ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА В ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ

А. К. Тихая

Сургутский государственный педагогический университет

В последнее десятилетие в связи с увеличением продолжительности жизни человека заметно возрос интерес к геронтологическим проблемам. Необходимость сохранения активной жизни в пожилом возрасте – одна из актуальных тем современных научных исследований.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что в настоящее время пожилые люди в нашей стране стали наиболее социально незащищенной категорией общества. Уровень малообеспеченности растет с каждым месяцем, а доходы пожилых граждан остаются практически на том же уровне. В организации социальной работы с пожилыми людьми необходимо учитывать всю специфику их социального статуса не только в целом, но и каждого человека в отдельности, их нужды, потребности, биологические и социальные возможности, определенные региональные и другие особенности жизнедеятельности [1].

Как сделать жизнь пожилого человека достойной, насыщенной активной деятельностью и радостью, как избавить его от чувства одиночества, отчужденности, восполнить дефицит общения, удовлетворить потребности и интересы – эти и другие вопросы волнуют в настоящее время общественность всего мира, а также конкретно города Сургута. И здесь в первую очередь встает проблема досуга пожилого человека, обеспечения ему таких условий, чтобы они отвечали современным представлениям о комфорте и безопасности.

В процессе организации досуга реализуются основные функции социально-культурной деятельности, к которым относятся развивающая, просветительская, культуротворческая и рекреативно-оздоровительная функции.

Опыт работы многих учреждений показывает, что хорошие результаты в улучшении социального самочувствия граждан старшего возраста, снижении психологической напряженности в их среде дает проведение фестивалей ностальгического кино, фильмов, выпущенных в прошлые десятилетия и повествующие о временах молодости и зрелости сегодняшних пожилых людей.

Одной из наиболее острых проблем людей третьего возраста на сегодня как в социуме, так и в условиях проживания в стационарных центрах является дефицит общения с родственниками, друзьями, младшим поколением. Одним из инструментов решения этой проблемы может стать совместное создание специальных центров – клубов пожилых людей – как в самом стационарном учреждении, так и за его пределами, на базе действующих учреждений культуры (филармоний, библиотек, музеев, культурно-информационных центров, домов культуры и т. д.). Эти учреждения, оснащенные оборудованием, связью с Интернетом, локальными телестанциями, создают совершенно новые ресурсы для расширения возможностей старшего поколения пользоваться культурными, эстетическими и другими знаниями, а значит, и самому активизировать культурные потребности, создавая мотивацию к деятельности [3].

Лечебно-оздоровительная деятельность включает занятие лечебной физкультурой, витамино- и фитотерапию, медицинские манипуляции по показаниям (массаж, аромофитотерапия, сеансы с люстрой Чижевского), дозированные прогулки, трудотерапию. Трудотерапия применяется и в качестве реабилитационной технологии в различных видах трудовой деятельности – работы на приусадебных участках (огородничество, садоводство), уход за комнатными цветами, рукоделие. Очень важно предусмотреть, чтобы трудотерапия была организована как совместный посильный труд, приносящий удовлетворение и пользу.

С нашей точки зрения, проблемы, которые могут возникнуть при организации досуга и отдыха у лиц третьего возраста, носят следующий характер:

1. Ограничение рамок досуга из-за финансовых, транспортных и других проблем, а не вследствие сниженных возможностей.
2. Степень доступности общественного досуга и отдыха для лиц третьего возраста.
3. Возрастные ограничения в возможности развивать навыки и способности, необходимые для проведения досуга и отдыха, а также в возможности развивать эти качества с учетом адаптации к новым жизненным условиям после выхода на пенсию.
4. Атмосфера социального окружения, способствующая участию человека третьего возраста в проведении досуга и отдыха.

При планировании досуга и отдыха приоритет принадлежит развивающим технологиям, связанным с вовлечением людей третьего возраста в различные виды художественного, технического и прикладного

творчества. Они оказывают на них социализирующее влияние, расширяют возможности для самоутверждения и самореализации, социальной адаптации.

Среди учреждений социального обслуживания пожилых людей особое место занимают стационарные учреждения системы социальной защиты населения, основным видом которых являются геронтологические центры. Практика показывает, что в таких центрах обеспечивается медицинское обслуживание, осуществляется целый ряд мероприятий реабилитационного значения: трудовая терапия и трудовая занятость, организация досуга и т.п. Здесь проводится работа по социально-психологической адаптации людей третьего возраста к новым условиям, включая информирование о проживающих в нём и вновь прибывших, об оказываемых услугах, наличии и расположении медицинских и других кабинетов. Изучаются особенности характера, привычек, интересов поступающих людей третьего возраста, их потребности в посильной трудовой занятости, их пожелания в организации досуга и т. п.

Всё это имеет важное значение для создания нормального морально-психологического климата, особенно при расселении людей на постоянное место жительства, и предотвращения возможных конфликтных ситуаций. Согласно классификации Всемирной организации здравоохранения, конфликты проживающих в условиях стационарных учреждений социального обслуживания относятся к группе высокого риска. Геронтологический центр является той социальной средой, в которой многие люди третьего возраста живут долгие годы. От организации всей жизни учреждения, его вместимости, расположения, планировки, обстановки, от организации досуга и занятости, социально-медицинской помощи, степени контактов живущих с внешним миром зависит состояние физического и психологического здоровья пожилого человека [2].

Вопросы подготовки пожилого человека к поступлению в учреждения социального профиля, его информирование об образе жизни в этом учреждении должны быть в центре внимания родственников, врачей и работников социального обеспечения. Необходимо поддержать у такого человека чувство собственного достоинства, предоставить ему большую свободу в таких действиях, как выбор соседа по комнате, столу, в праве перевезти в геронтологический центр часть любимых вещей и мебели.

Важным направлением организации досуга людей третьего возраста в условиях геронтологического центра является целенаправленная работа по вовлечению пожилых людей в общение, развитию социальных контактов, созданию социально-психологического климата, обстановки. В пожилом возрасте в большинстве случаев изменяется структура жизнедеятельности. Из-за раннего прекращения трудовой деятельности из неё могут полностью выпадать образовательная и профессионально-трудовая сферы, а бытовая – значительно сокращаться из-за прогресса в медицинском и бы-

товом обслуживании. Всё это приводит к значительному увеличению объёма свободного времени. Культурно-досуговая деятельность, обладающая огромным багажом форм и методов культурного развития личности и социализирующего воздействия на неё, способна оптимизировать жизнедеятельность людей третьего возраста, стимулировать их интеллектуальную и физическую активность, развивать творческие способности. Поэтому реализация развивающего потенциала культурно-досуговой деятельности людей пожилого возраста является актуальной проблемой социального развития.

Литература

1. Досуг. Журнал социальной работы. – 2007. – № 12. – С. 16–17.
2. Егоров А. Н. Геронтологический центр как современная форма помощи пожилому населению // Экология человека. – 2010. – № 4. – С. 22–23.
3. Лазарева Л. П. Геронтология: Курс лекций. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2009. – 167 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

А. О. Токарская, С. Л. Ахметова

Анжеро-Судженский педагогический колледж

В настоящее время 1,6 млн детей, проживающих в Российской Федерации (4,5 % от их общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, соответствующем их особым потребностям. Из них 352,9 тыс. детей посещают группы и учреждения дошкольного образования компенсирующего вида (Е. Т. Чепурных, д-р пед. наук, заместитель министра образования РФ).

Проводя анализ результатов Кемеровской областной ПМПК, можно констатировать увеличение количества детей дошкольного возраста, нуждающихся в специальном дошкольном образовании. Из всего количества обследованных детей в 2007 г. направлено в специальные дошкольные учреждения 45,74 %, в 2008 г. – 54,2 %, в 2009 г. – 56,1 %. Значительную часть данной категории составляют дошкольники с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Традиционно сложившаяся система работы в дошкольных учреждениях компенсирующего вида в основном направлена на развитие и коррекцию познавательной сферы. Однако очевидно, что коррекция познавательной сферы без развития эмоциональной не приводит к ожидаемому результату. Важность развития и функционирования эмоциональной сферы в дошкольном возрасте давно признана психологами и педагогами. По мне-

нию А. Валлона, эмоции в генезе психической жизни проявляются раньше всего. «Ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через эмоции ребенок обретает опору для своей биографии, в эмоции осуществляется симбиоз органического и психического...».

Л.С. Выготский считал, что влияние среды меняется в процессе развития ребенка, определяя его переживания, он ввел понятие «ключевые переживания». Принцип «единства интеллекта и аффекта» обоснован в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна.

Современные исследования свидетельствуют, что эмоциональность сказывается на интеллектуальном развитии ребенка. В работах Е.И. Янкиной (1999) доказано, что уровень развития интеллекта выше у дошкольников с преобладанием положительных эмоций и ниже – с преобладанием отрицательных. Нарушения в эмоциональном развитии ребенка дошкольного возраста ведут к тому, что ребенок не может использовать другие способности, в частности интеллект, для дальнейшего развития.

Вместе с тем следует отметить, что отдельные аспекты эмоционального развития детей с отклонениями остаются малоизученными, хотя этот возрастной этап считается периодом активного эмоционального развития, что дает возможность сгладить имеющиеся нарушения и в определенной степени нормализовать ход личностного развития.

Основываясь на положении о единстве развития нормального и аномального в ребенка (Л.С.Выготский, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и др.), на концепции Л.С. Выготского о первичных, вторичных и третичных дефектах, на принципе единства интеллекта и аффекта (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), мы можем сделать вывод, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата прослеживаются особенности развития эмоциональной сферы.

Как отмечают диссертационные исследования в данном направлении, недостатки эмоциональной сферы занимают особое место в структуре общего нарушения (Т.Н. Павлий, О.С. Никольская, А.И. Захаров, Ю.М. Миланич и др.). Характерной чертой для подобных дизонтогенетических расстройств выступает дефицитарность регуляции эмоционального поведения, что часто становится главным препятствием для взаимодействия с окружающими и обуславливает трудность социализации ребенка с отклонениями в развитии.

В то же время, некоторые аспекты эмоционального развития детей с отклонениями остаются мало изученными: есть лишь отдельные работы, посвященные выявлению его закономерностей у старших дошкольников с разным типом дизонтогенеза, хотя этот возрастной этап считается периодом активного формирования эмоциональной сферы.

Актуальность выбранной темы определяется тем, что успешность подготовки к самостоятельной жизни в обществе детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата зависит не только от приобретения знаний, умений, навыков, но и от уровня сформированности эмоциональной сферы, умения налаживать отношения с окружающими людьми. Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии личности и при кажущейся простоте распознавание и передача эмоций – достаточно сложный процесс.

Как показывает практика работы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида, данному вопросу недостаточно уделяется внимание в рамках работы воспитателя, хотя нарушение эмоциональной сферы – дефект больше социальный, который можно предупреждать и исправлять.

Мы можем констатировать, что такое общепринятое положение Л.С. Выготского, как единство аффекта и интеллекта, не всегда учитывается в конкретной работе с данной категорией дошкольников.

Исследовательская работа проводилась в МДОУ ДСКВ № 3 г. Анжеро-Судженска с дошкольниками, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (возраст от 3 до 7 лет).

Первым этапом диагностической работы был сбор анамнестических данных, беседы с родителями воспитанников, консультации педагога-психолога и воспитателей, работающих с исследуемыми детьми.

Второй этап включал в себя проведение индивидуального обследования и наблюдение за воспитанниками.

Третий этап – аналитический – определение структуры дефекта и составление характеристики на каждого воспитанника.

Нами были подобраны диагностические методики:

- шкала оценки внешних признаков эмоционального возбуждения – автор Ю.Я. Киселев (уровень фоновое эмоционального состояния);
- наблюдение и оценка эмоциональных реакций, их выражение, авторы – К. К. Платонов, Е. А. Зинченко;
- изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке, источник – И. В. Житная. Эмоция как знак и символ внутреннего мира ребенка.

В результате проведенного исследования нами было выявлено три уровневые группы.

Первая группа – норма развития – 10 %.

Дошкольники, не имеющие отклонений в развитии эмоциональной сферы. В этиологии имеется незначительное нарушение опорно-двигательного аппарата; дошкольники соответствуют норме психического развития, воспитываются в социально благополучных семьях, также им

своевременно была оказана ранняя психолого-медико-педагогическая помощь.

Вторая группа – 65 % детей с отклонениями в эмоциональной сфере. Эта группа самая многочисленная и полиморфная.

Отмечается более сложная структура первичного дефекта, интеллектуальное развитие страдает от ЗПР до УО.

У данной группы прослеживаются неустойчивое настроение с преобладанием импульсивности, повышенная эмоциональность, трудности управления эмоциональной экспрессией, чрезмерная интенсивность эмоционального состояния. Они с трудом опознают эмоциональное состояние других людей, часто экспериментальная ситуация окрашивается отрицательными эмоциями и агрессией.

Третья группа – 25 % детей с выраженными нарушениями в развитии.

Мы отнесли их к тормозимо-инертному типу. Они тихие, заторможенные, в контакт вступают медленно, часто плаксивы, инертны в эмоциональных реакциях, присутствует низкий фон настроения (апатия). С трудом определяют эмоциональное состояние других людей (или не определяют), равнодушны к их эмоциональным проявлениям. У данной группы детей встречаются устойчивые страхи и тревожность, они долго адаптируются в дошкольном учреждении, прослеживается низкая выразительность эмоций. Часто эти дети из социально неблагополучных семей.

Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что исследуемые дошкольники второй и третьей группы (75 % из общего числа обследуемых) имеют нарушения развития, характеризующиеся:

- повышенным уровнем эмоционального неблагополучия и наличием симптомов дезадаптивного поведения;
- непониманием эмоционального состояния другого человека и недостаточностью сформированности эмоциональной регуляции деятельности.

При этом отмечается своеобразие проявления эмоциональных новообразований: преимущественно отрицательное отношение к разным сторонам жизни, склонность заранее расценивать ситуацию как негативно окрашенную. Кроме этого, важную роль в характеристике детей этих групп играют сложная структура дефекта, нарушения детско-родительских отношений, а также наличие психотравмирующего опыта ребенка.

Исходя из полученных диагностических данных, нами были выделены условия развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- проведение своевременного психолого-педагогического исследования эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

- учет структуры дефекта при планировании и реализации коррекционно-развивающей деятельности;
- раннее оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями;
- систематическое, планомерное проведение занятий по развитию эмоциональной сферы, включение психогимнастик, этюдов, мимических упражнений и т. д.;
- специально организованная работа с родителями воспитанников.

Подводя итог проведенному исследованию, мы констатируем, что эмоциональная сфера дошкольника с нарушением опорно-двигательного аппарата изменяется по мере его развития, она может служить показателем становления личности; кроме того, гармоничное развитие эмоциональной сферы ребенка является важным условием адекватного взаимодействия в процессе общения с окружающими людьми.

Литература

1. Астапов В. М. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: хрестоматия / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
2. Володина И. С. Специфика эмоциональных состояний младших школьников в ситуации дифференцированного обучения: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 173 с.
3. Государев Н. А. Специальная психология: учеб. пособие / Н. А. Государев. – М.: Ось-89, 2008. – 288 с.
4. Гумирова Н. М. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к коррекционно-педагогической работе с детьми дошкольного возраста с интеллектуальным недоразвитием / Н. М. Гумирова, Т. А. Костюкова; под ред. Т. А. Костюковой. – Томск: Томский ЦНТИ, 2008. – 170 с.
5. Шалимова Г. А. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: практ. пособие / Г. А. Шалимова; под ред. И. Ю. Синельников. – М.: Айрис-пресс, 2006
6. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина; под ред. Н. А. Светлова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
7. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию: пособие для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. – 2-е изд., перераб. и доп. / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. М., 2004. – 168 с.
8. Истратова О. Н. Справочник психолога начальной школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – 2-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 448 с.
9. Кисова В. В. Практикум по специальной психологии: учебное пособие / В. В. Кисова, И. А. Конева. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
10. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М.: Московский университет, 1985. – 163 с.
11. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.

12. Семаго Н. Я. Проблемные дети: основы диагностики и коррекционной работы психолога: библиотека психолога-практика / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго; под ред. М. Н. Антошина. – М.: Айрис-пресс, 2001.

13. Усанова О. Н. Специальная психология: учеб. пособие / О. Н. Усанова. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.

14. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учеб. пособие / И. А. Шаповал. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.

15. Шаповал И. А. Специальная психология: учеб. пособие / И. А. Шаповал. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.

ВАРИАТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

О. А. Фомина

Анжеро-Судженский педагогический колледж

Воспитание компетентного человека – конечная цель образовательного процесса. Компетентностный подход прочно вошел в теорию и практику современного профессионального образования. Все чаще потенциальный работодатель желает видеть в выпускнике не только хорошего исполнителя, но и личность со сформированными коммуникативными навыками, умеющую работать в команде, брать на себя ответственность за решение проблем, с развитым креативным мышлением, устойчивыми навыками самоанализа, рефлексии, критической самооценки. В связи с этим в стандартах нового поколения в программы дисциплин и модулей включено понятие «компетенция», которое употребляется применительно к целям обучения [1].

В рамках внедрения ФГОС нового образца в настоящее время ведется разработка учебных дисциплин и междисциплинарных модулей, особенностью которых является четкое обозначение общих и профессиональных компетенций. Среди них значительное место занимают коммуникативные компетенции, так как язык является не только средством общения, но и средством социализации, адаптации, индивидуализации и интеграции личности в современном мире.

Компетенция – это совокупность качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – это способность применить эти качества при решении жизненных и профессиональных задач в той или иной области.

Результатом формирования коммуникативных компетенций должны быть коммуникативные качества, обусловленные необходимостью взаимодействия с другими людьми, с субъектами образовательного процесса; умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию с

помощью мультимедиасредств; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе и др.

При анализе стандартов специальности «преподавание в начальных классах» нами обнаружен целый ряд коммуникативных компетенций. Вот лишь часть из них:

- умение работать в коллективе и команде;
- взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами;
- применять техники и приемы эффективного общения в профессиональной деятельности;
- использовать приемы саморегуляции поведения в процессе межличностного общения;
- знать техники и приемы общения, правила слушания, ведения беседы, убеждения;
- этические принципы общения;
- источники, причины, виды и способы разрешения конфликтов;
- использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности и т. д.

Формирование коммуникативной компетенции – процесс длительный и достаточно сложный. Главная роль отводится аудиторной деятельности и самостоятельной работе на различных дисциплинах. Для повышения качества образования вариативность методов обучения играет большую роль.

В рамках образовательного учреждения является возможным использование активных методов обучения традиционного и нетрадиционного типа (проблемная лекция, семинар, практические занятия, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая работа, программированное обучение, разновидности игр: викторины, состязания, кроссворды, деловые игры и т.д.) [4].

В качестве неигровых методов могут применяться анализ и интерпретация психологических и педагогических ситуаций, решение ситуационных задач, упражнения, выполнение индивидуальных заданий.

С помощью данных методов формируется коммуникативная культура, происходит овладение основными видами речевой деятельности, способность анализировать речевую ситуацию, организовывать свою речь способами, адекватным ситуациям общения [2].

Использование Интернета при обучении предоставляет новые возможности в плане письменной коммуникации. Пользователь Интернета получает доступ к актуальной информации, которую бывает трудно отобрать из других источников [3].

Метод дистанционного обучения все чаще применяется в современном сообществе. Особые коммуникативные навыки прививаются с помощью мультимедийных учебников.

Информационные технологии способствуют:

- совершенствованию практических умений и навыков в области письменной и устной речи;
- позволяют вариативно организовать самостоятельную работу студентов по поиску и отбору информации;
- активизируют познавательную деятельность, повышают мотивацию.

Расширяются возможности использования метода проектов. Обращение к проектам возможно при подготовке домашних заданий при изучении новой темы, при закреплении изученного (сочинение, создание презентаций, рекомендаций, памяток, конспектов уроков, внеклассных мероприятий в виде проекта). Если организовать парные или групповые типы проекта, то это стимулирует само- и взаимообучение, развитие коммуникативных навыков (обмен материалами, обсуждение их). Коллективная работа по методу проектов избавляет участников от неприятного ощущения подконтрольности, создает чувство свободы, снимает интеллектуальные страхи, способствует возникновению внутренней мотивации, дает возможность проявления креативности. При групповой работе, вступая в контакт, студенты решают коммуникативные задачи: учатся высказывать свою точку зрения, аргументировать, доказывать; слушать и понимать точку зрения собеседника, вести дискуссию. Проектная деятельность включает в себя работу исследовательского характера, которая связана с поиском, обработкой данных по теоретической или практической проблеме, связанной с будущей профессиональной деятельностью.

Овладение коммуникативными компетенциями вооружает студентов таким инструментарием, который поможет им быть успешными и социально адаптированными членами социума. В целом это одно из важнейших условий самореализации, социализации молодых людей и востребованности на рынке труда, а в широком смысле – важнейшее условие интеграции в современном мире [1].

Литература

1. Самодурова В. В. Роль инновационных технологий в формировании коммуникативных компетенций учащихся при обучении русскому языку [Электронный ресурс] // URL: <http://www.proshkolu.ru/user/samvv41/blog/34245> (дата обращения: 28.02.2011).
2. Хамзина Ф. Н., Царькова Д. Н. Использование инновационных технологий в развитии коммуникативных компетенций студентов // Специалист. – 2010. – № 5. – С. 18–19.

3. Чурзина О. К., Медведев В. П. Современные технологии развития коммуникативных компетенций у студентов колледжа в условиях выполнения инновационной образовательной программы [Электронный ресурс] // URL: http://www.rae.ru/meo/pdf/2009/06/2009_06_06.pdf (дата обращения: 07.03.2011).

4. Шкандратова Н. А. Применение активных методов обучения на уроках математики // Среднее профессиональное образование. Приложение. – 2009. – № 6. – С. 115–120.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ

Ю. О. Энова

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

В психологии особое внимание уделялось проблеме личности, в частности важнейшему личностному образованию – самооценке. Проблему самооценки рассматривали и отечественные, и зарубежные психологи: Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. В. Захарова, И. С. Кон, М. И. Лисина, В. В. Столин, С. Л. Рубинштейн и др. [6]. Следует отметить, что специфическим новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке. Смысл этой отстройки состоит в том, что родительская точка зрения начинает восприниматься лишь как некоторая возможная точка зрения на «себя», что, следовательно, приводит к изменению самооценки подростка.

С. Л. Рубинштейн, характеризуя процесс развития самосознания у подростков, проводит его через ряд ступеней – от наивного неведения в отношении себя ко все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценке. В процессе развития самосознания центр внимания подростков все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт – к характеру в целом. С этим связаны осознание, иногда преувеличенное, своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность на более высоком уровне [1].

Самооценку с раннего детства формирует воспитание. Низкая самооценка не дает способностям ребенка полностью раскрыться. А слишком высокое мнение о себе может быть опасным: ребенок будет приписывать себе несуществующие достоинства и нереальные перспективы, а затем, в будущем, страдать, когда жизнь начнет все расставлять на свои места. Часто родители придумывают, каким должен быть ребенок в идеале, а когда он не соответствует их мечтам, упрекают его за это, не замечая достоинств, которые просто не были включены в их родительские планы.

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже в определенной степени является сформировавшейся личностью.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей и т. д.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение. Современные условия семейного воспитания, влияющие на формирование Я-концепции личности в подростковом возрасте, сегодня зависят от двух групп факторов: социально-экономических, связанных со снижением уровня жизни; психологических, связанных с формированием личности ребенка под влиянием семьи, сверстников и т. д. [5].

Главное в воспитании маленького человека – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Е. А. Личко и Э. Г. Эйдемиллер разработали классификацию стилей воспитания детей подросткового возраста. Опираясь на основные характеристики типов воспитания ребенка (степень гиперпротекции; удовлетворенность потребностей; требования, предъявляемые к ребенку; санкции, накладываемые на него; воспитательная неуверенность родителей), они дают формальное описание стилей.

1. Гипопротекция. Характеризуется недостатком опеки и контроля. Ребенок остается без надзора. К подростку проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, часты физическая заброшенность и неухоженность. При скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь ребенка. Невключенность ребенка в жизнь семьи приводит к асоциальному поведению из-за неудовлетворенности потребности в любви и привязанности.

2. Доминирующая гиперпротекция. Проявляется в повышенном, обостренном внимании и заботе к ребенку, чрезмерной опеке и мелочном контроле поведения, слежке, запретах и ограничениях. Ребенка не приучают к самостоятельности, подавляют развитие его чувства самостоятельности и ответственности. Это приводит либо к реакции эмансипации, либо к безынициативности, неумению постоять за себя.

3. Потворствующая гиперпротекция. Так называют воспитание «кумира семьи». Родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются его минимальными успехами и требуют такого же восхищения от других. Результат такого воспитания проявляется в высоком уровне притязаний, стремлении к лидерству при недостаточных упорстве и опоре на свои силы.

4. Эмоциональное отвержение. Ребенком тяготеются. Его потребности игнорируются. Иногда с ним жестоко обращаются. Родители (или их «заместители»: мачеха, отчим и пр.) считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство ребенком. Часто встречается скрытое эмоциональное отвержение: родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием к нему. Этот стиль воспитания оказывает наиболее отрицательное воздействие на развитие ребенка.

5. Жестокие взаимоотношения. Могут проявляться открыто, когда на ребенке срывают зло, применяя насилие, или быть скрытыми, когда между родителями и ребенком стоит «стена» эмоциональной холодности и враждебности.

6. Повышенная моральная ответственность. От ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга без соотнесения с его возрастом. Игнорируя интересы и возможности подростка, возлагают на него ответственность за благополучие близких. Ему насильно приписывают роль главы семьи. Родители надеются на особое будущее своего ребенка, а ребенок боится их разочаровать. Часто ему поручают заботу за младшими детьми или престарелыми [2].

Следует отметить, что в семье формируется самооценка ребенка, происходит становление личности ребенка, закладываются моральные ценности, социальные установки, нормы поведения, мировоззрение, отношение к окружающему миру, к самому себе. Семья – главный институт воспитания и формирования личности ребенка, именно от семьи зависит, каким же будет ребенок.

Таким образом, отношения между родителями и детьми «проходят красной нитью» через всю жизнь ребенка. Родительское влияние очень велико, особенно в подростковом возрасте: когда ребенок уже не ребенок, но ещё и не взрослый. В подростковом возрасте ведущая деятельность – интимно-личностное общение. В отношениях между родителями и детьми должны присутствовать любовь, уважение, доверие, понимание как залог конструктивных взаимоотношений между ними.

Литература

1. [Электронный ресурс] // URL: www.elibrary.ru.
2. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
3. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
4. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 256 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка: учеб. для психологов, педагогов и студентов. – СПб.: Питер, 2001.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

О. О. Яковлева

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета*

Вопрос о мотивации учения есть
вопрос о процессе самого учения.

П.Я. Гальперин

Любая деятельность, в том числе и учебная, состоит из трёх частей: ориентировочно-мотивационной, операционально-исполнительской, рефлексивно-оценочной. Отсутствие первой части превращает деятельность в хаотическое скопление отдельных действий без ясной цели, когда человек не видит личностного смысла в совершаемых действиях, не воспринимает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же третьей части также приводит к потере цели деятельности, поскольку у человека не сформирована при этом способность оценить своё поэтапное продвижение к желаемому результату, возможность его достижения, перспективы и последствия своего поведения в дальнейшем. Поэтому учебная деятельность должна обязательно содержать все три указанных компонента и важнейшая задача образования – научить учащихся строить свою деятельность как полноценную, разумную, в которой все три части сбалансированы, достаточно развёрнуты, осознаны и полностью осуществлены.

Одна из наиболее острых проблем образования связана с очевидной демотивированностью основной массы учащихся, падением интереса к изучению русского языка и литературы и, следовательно, с нарастающим снижением стандартов и базовых показателей образованности выпускников. Поэтому среди основных задач, стоящих в настоящее время перед школой и перед каждым учителем, нет другой, более важной и в то же время более сложной, чем задача развития у учащихся положительной ус-

тойчивой мотивации, которая побуждала бы их к упорной, систематической учебной работе. Без такой мотивации деятельность ученика в учебно-воспитательном процессе будет неэффективной. Безусловно, эта актуальная проблема современной школы требует своего разрешения.

Цель нашей работы – создать образовательную компьютерную игру, которая бы повысила мотивацию школьников 5-го класса и стимулировала интерес к изучению русского языка.

Используя игру как метод создания психологической комфортности на уроках русского языка, можно решить основную задачу, которую ставит каждый учитель: снять страх, напряжение, комплекс неуспеха у учеников, сделать так, чтобы встреча с незнакомым не испугала, не разочаровала, а способствовала возникновению интереса к учению.

Разработанная нами игра ориентирована на школьников 5-го класса и создана в жанре квеста. Программа состоит из нескольких разделов, в игре – это определенные этапы, каждый из которых носит название какой-либо страны. В возрасте 10–11 лет детям особенно интересны путешествия, интересно видеть и узнавать что-то новое в окружающем мире. Герой нашей игры отправляется на поиски важнейших документов, только найдя их, можно спасти мир. Прежде чем путешественник попадает в ту или иную страну, он должен отыскать её на карте, без этого переход не состоится (рис. 1).

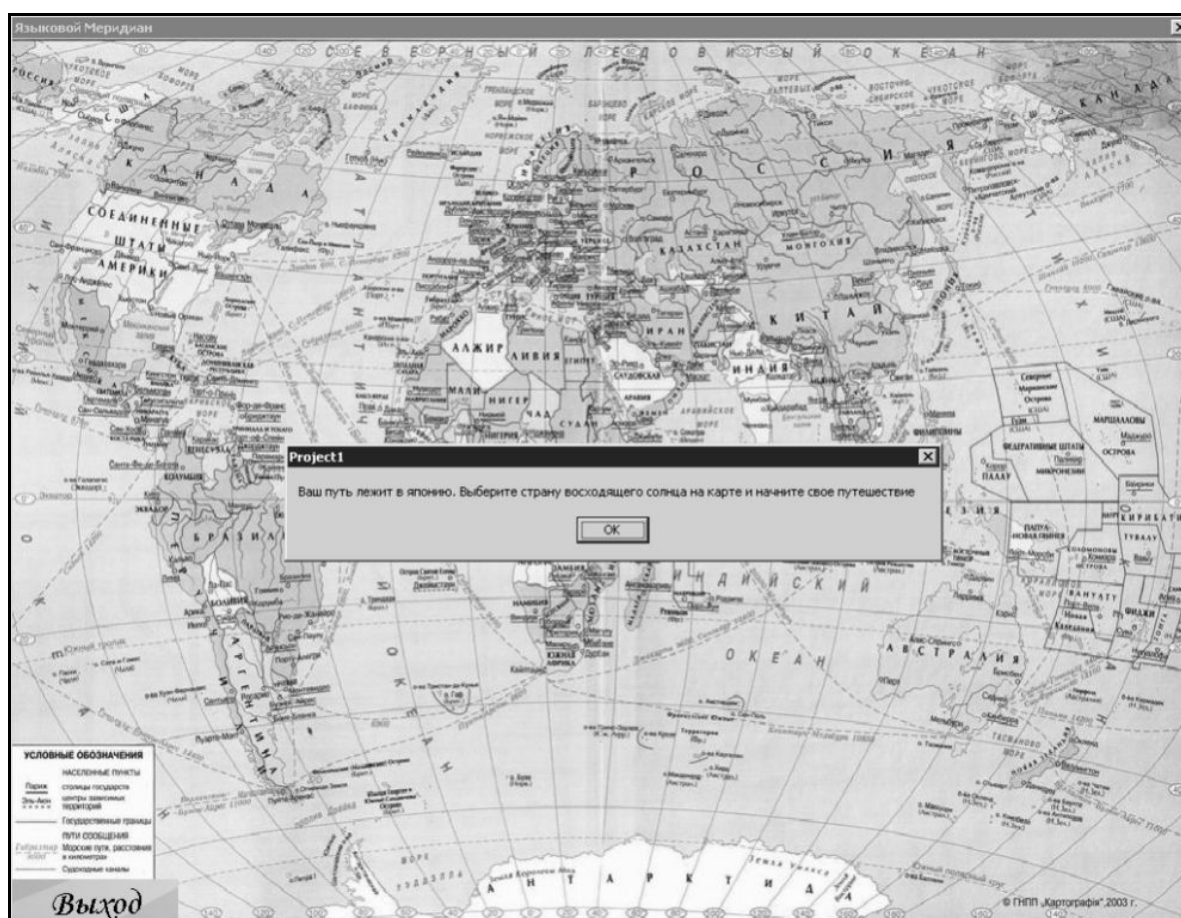


Рис. 1

Игра устроена таким образом, что школьники попутно узнают много интересных и важных сведений об истории, культуре, политике, традициях определенной страны (рис. 2).



Рис. 2

Выбор подобного решения позволяет интегрировать обучение русскому языку с другими школьными предметами: географией, историей, обществознанием. Для того чтобы получить нужную подсказку, ребенок проходит ряд испытаний: решает задания по русскому языку. Упражнения в большей степени носят занимательный характер, но в них включены и трудные случаи, исключения из правил (рис. 3).



Рис. 3

Но при этом подсказка не дает ответа, но направляет героя туда, где он может найти нужную информацию. Компьютер точно фиксирует все ошибки, запоминает их и предлагает ученику последующие упражнения на то правило, которое плохо усвоено. Таким образом, игра формирует не только образовательные компетенции, но и общеучебные (поисковые, рефлексивные и т.д.).

В настоящее время программа находится в разработке, а уже в сентябре 2011 г. демо-версия игры в виде эксперимента будет запущена в некоторых школах г. Лесосибирска. По результатам анализа данного эксперимента мы сможем объективно судить об эффективности разработанной программы. При получении положительных результатов игра будет усовершенствована и предложена для использования в школах нашего города как в урочной, так и внеурочной деятельности школьников. Кроме того, каждый ученик сможет использовать её и дома.

Конечно, как и любая компьютерная программа, предлагаемая нами разработка должна четко регламентироваться по времени ее использования. По санитарно-техническим нормам учитель имеет право на уроке пользоваться техническим средством в пределах двадцати минут. А более длительное использование компьютерных игр не только вредит здоровью, но и притупляет интерес, снижает внимание.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ АГРЕССИИ В ФУТБОЛЕ

Д. Барышев

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

В работах многих исследователей (С. Шукис, К. Кардялис, Р. Янкаускене и др.) отмечается, что занятия спортом оказывают положительное влияние, как на здоровье людей, так и способствуют развитию таких качеств, как ответственность, толерантность, умение сотрудничать [1, 4, 5]. В свою очередь, можно предположить, что эти достоинства проявляются в социальном поведении спортсменов и вне их спортивной деятельности. Следовательно, эта деятельность оказывает положительное влияние на социализацию личности. К сожалению, необходимо констатировать, что нередко именно занятия спортом оказывают существенное влияние на формирование такого фактора социального поведения, как агрессия [1].

Проблема агрессии является ведущей в работах многих как отечественных, так и зарубежных исследователей. Специфика агрессивного поведения отражена в работах Р. Берон, И. П. Волкова, Н. Б. Кутергина, Г. Э. Бреслав, А. А. Реан, И. А. Фурманова и др. Концептуальные подходы к классификации видов спорта по степени агрессивности представлены Е. И. Гогуновой и Б. И. Мартяновой.

Анализ их работ показывает, что ни теоретики, ни практики до сих пор не имеют единой точки зрения на феномен агрессии вообще, и в спорте в частности. Всем известно, что для достижения победы в большинстве видов спорта требуется физическая сила. Кроме того, болельщикам зачастую нравится агрессивная борьба, а нередко и насилие. Такую атмосферу характеризуют как «поддержание и стимулирование ауры элитаризма и неуязвимости в спорте» [1]. В то же время как данные исследователей, так и наблюдаемые факты свидетельствуют о том, что агрессия в ходе спортивной борьбы и её проявления в общественной жизни нередко совпадают. В качестве примера можно привести столкновения спортсменов на площадках, драки во время футбольных матчей, конфликты с судейством и пр. Таким образом, проблема агрессии в спорте не является однозначной. С одной стороны, спорт рассматривается как социально желательный способ канализации агрессии и привлечение к нему внимания общества. С другой стороны, существуют факты, говорящие о повышении уровня выплеска агрессии асоциальными способами поведения. Результаты исследований на-

столько разнообразны, что учёные до сих пор не могут сделать определенные заключения.

Тем не менее анализ психолого-педагогической и спортивной литературы позволяет нам встать на сторону тех, кто считает агрессию в поведении спортсменов необходимой составляющей, способствующей достижению спортивных результатов. Мы считаем, что агрессия необходима для достижения успеха, так как она является производной спортивной злости (злость – это чувство враждебности, раздражения, которые являются формами выражения агрессии).

В подтверждение сказанного можно привести результаты исследований немецких футбольных команд (наблюдение проводилось в течение 1800 матчей) учёным Фолькамером. Уточним, что в своём исследовании в качестве объекта он избрал спортивную агрессию, которую обозначил как напористое поведение без намерения и желания причинить повреждения противнику. К агрессивным действиям он отнёс персональные (неэтические) нарушения правил, вербальную (словесную) и физическую агрессию.

Результаты его исследований следующие:

1. При незначительном преимуществе (в 1 мяч) агрессия более свойственна команде, которая ведёт в счёте.

2. Команда, проигрывающая 3 и более мяча, ведёт себя более агрессивно, что увеличивает шансы на победу. Отмечается, что существенный перевес в счёте – хороший задел, который оберегается с минимальным риском. Выигрывающей команде нет особенного смысла фолить, здесь в большинстве случаев достаточно и аккуратной обороны, корректного поведения и старательного остужения пыла противника. В футболе – это удержания мяча в центре поля, неторопливые поперечные пасы, откидки вратарю. Вот и получается, что существенно проигрывающая команда играет более агрессивно уже потому, что неагрессивно ведёт себя оппонент. Если команда, проигрывающая 3 и более мяча, начинает себя вести более агрессивно, у неё резко увеличиваются шансы на ничью и даже победу.

3. Установлена зависимость между агрессией в начале игры и положительными результатами матча. Более агрессивное начало матча даёт команде больше шансов для победы, нежели пассивное и выжидательное. Вполне естественно, что более агрессивная команда психологически может «задавить» противника. Если такая ситуация складывается в самом начале матча, это способствует формированию у противника комплекса неудачника: «Ничего не получается, потому и сейчас не получится». Психологам известно, что даже если затронуть, таким образом, только пару игроков, для победы может быть достаточно и одной их ошибки.

4. Команда, агрессивно вкатывающая в сезон, показывает в целом лучшие результаты при прочих равных. Причины подобного явления следующие – в начале долгого сезона, какие бы сборы не проводились, пик формы ещё маячит где-то впереди, а игровые связи налажены не до конца, тут не до «пасов, не глядя». В таких случаях успехи обычно проще всего

достигаются через реализацию индивидуальных умений и общую агрессивность в игре. Поэтому при низком уровне игроков и плохой сыгранности команды чаще набирают очки те, кто более агрессивно начинает футбольный сезон (если не брать очки вначале, потом их уже сложно будет набирать).

В своём исследовании Фолькамер выявил и типичные причины проявления агрессии в футболе:

1. Проигрывающие команды совершают больше нарушений, чем те, которые выигрывают. Таким образом, фрустрация, вызванная возможностью поражения, вызывает агрессивное поведение.

2. Команды, играющие на своем поле, допускают меньше нарушений, чем те, которые играют на чужом. Это объясняется незнакомой средой, а также тенденцией приезжих команд воспринимать себя во враждебной среде. Поэтому нарушения совершаются ими не только против их соперников, но и косвенным образом против болельщиков, поддерживающих их соперников.

3. Нарушений обычно бывает меньше, когда команда имеет большое число очков или забитых голов, по сравнению с менее результативными матчами.

4. Команды, занимающие более низкое место в турнирной таблице, обычно допускают больше нарушений, чем команды, занимающие более высокие места. При встречах команд, занимающих различные места в турнирной таблице, команда, которая находится выше, допускает большее число нарушений. Это является подтверждением так называемого «закона кто кого клюнет», наблюдаемого у животных. Там агрессивность особи более высокого статуса допускается, особенно если она направлена на других членов группы с более низким статусом [3, 6].

В завершение сказанного отметим, что в настоящее время учёные, рассматривая проблему агрессии в спорте, не столь пристальное внимание уделяют спортивным мероприятиям короткого цикла, когда от старта до вручения наград проходит совсем небольшое время и где выражение спортивной агрессии – это вопрос конкурентных преимуществ, тактики, формы и физической формы конкретного спортсмена. Их больше интересуют спортивные мероприятия длительного цикла: например, чемпионаты по футболу, где необходимы особые различные стратегии «управления агрессией» спортсменов.

Поддерживая данную тенденцию, мы считаем, что важно не столько дискутировать о пользе или вреде агрессии в спорте, и в частности футболе, сколько научиться управлять агрессией спортсменов с учётом как специфики конкретного вида спорта, так и личностных качеств игроков, характера их взаимоотношений в команде. Именно этому аспекту мы уделим внимание в наших дальнейших исследованиях.

Литература

1. Кутергин Н. Б. Проблема агрессивности спортсменов / Н. Б. Кутергин // Психологические основы педагогической деятельности: Матер. 8-й межвуз. науч.-практ. конф.: сб. ст. / Под ред. Г. В. Лозовой – СПб., 2008. – С. 15–18.
2. Сафонов В. К. Агрессия в спорте / В. К. Сафонов. – СПб.: – Изд-во СПбГУ, 2003. – 157 с.
3. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Сост. и общ. ред. И. П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 412 с.
4. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика, коррекция / И. А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

А. Ф. Белоусова

Филиал Кемеровского государственного университета

в г. Анжеро-Судженске

Научный руководитель Н. В. Лебедева

Великие философы-мыслители утверждали, что сам человек главным образом должен думать, заботиться о своем здоровье, о благосостоянии и стремиться поддержать его. От этого зависит человеческое счастье. Сама идея здоровья в последние десятилетия приобрела особую актуальность в связи с тем, что качество здоровья испытывает неуклонную тенденцию к ухудшению.

В Уставе Всемирной организации здравоохранения записано, что здоровье представляет собой не только отсутствие болезней и физических дефектов, но состояние полного социального и духовного благополучия. В соответствующем томе 2-го издания БМЭ оно определяется как состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-то болезненные изменения.

В конце 70-х годов появляется новая дисциплина – психология здоровья, призванная разрешать проблемы, связанные с психологическим обеспечением здоровья на основных этапах жизненного пути человека.

В психологии здоровья многие авторы придерживаются системного подхода к его рассмотрению (О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов). В самом общем приближении выделяют биологический, психологический и социальный уровни функционирования. Рассматривая здоровье человека, исследователи на биологическом уровне ищут механизмы, обеспечивающие нормальную его жизнедеятельность; на психологическом уровне рассматривают понятие «здоровой личности» и условий ее формирования; на социальном уровне делают акцент на полноценном выполнении человеком своих социальных функций. Более подробно остановимся на двух уровнях психологическом и социальном. Говоря о здоровой личности, мы должны отметить такую категорию, как «психическое здоровье».

Термин «психическое здоровье» был введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» (1979) сказано, что

психически здоровым следует считать человека, у которого нормально развиты психические функции, отмечается физиологическое, духовное и социальное благополучие, а также сохранена способность адекватной адаптации к окружающей природной и социальной среде, активной производственной и духовной деятельности.

Психология здоровья, которая также признает психосоматический характер болезни и здоровья, решает еще одну из ключевых проблем – изменение поведения человека в сторону здорового. Как сделать так, чтобы человек отказался от проблемного поведения в пользу здорового, поменял свой образ жизни, отказался от вредных привычек?

Под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций. Образ жизни – это своего рода система взглядов, которая складывается у человека в процессе жизни под влиянием различных факторов на проблему здоровья не как на некую абстракцию, а как на конкретное выражение возможностей человека в достижении любой поставленной цели.

Представления о здоровом образе жизни встречаются еще в античной философии. Мыслители античного периода пытаются выделить в данном явлении специфические элементы. Так, например, Гиппократ в трактате «О здоровом образе жизни» рассматривает данный феномен как некую гармонию, к которой следует стремиться путем соблюдения целого ряда профилактических мероприятий. Он акцентирует внимание в основном на физическом здоровье человека. Демокрит в большей мере описывает духовное здоровье, представляющее собой «благое состояние духа», при котором душа пребывает в спокойствии и равновесии, не волнуемая никакими страстями, страхами и другими переживаниями. В античном мире существуют свои традиции ведения здорового образа жизни. Наличие хорошего здоровья являлось основным критерием для обеспечения интеллектуального развития подрастающего поколения. Так, юноши, физически плохо развитые, не имели права на высшее образование. В Древней Греции культ тела возводится в рамки государственных законов, имеется строгая система физического воспитания. В этот период появляются первые концепции здорового образа жизни: «познай самого себя», «заботься о самом себе». Согласно последней концепции у каждого человека должен быть определенный образ действий, осуществляемый по отношению к самому себе и включающий заботу о самом себе, изменение, преображение себя. Особенность античного периода в том, что на первый план выходит физический компонент здорового образа жизни, оттесняя духовный на второй план. В восточной же философии четко прослеживается неразрывная связь между духовным и физическим состоянием человека. Здоровье здесь рас-

считается как «необходимая ступень совершенства и высшая ценность». Положения восточной медицины базируются на отношении к человеку как личности. Оно выражается в формах ведения диалога между врачом и пациентом в тех ракурсах, в каких он видит самого себя, потому что никто, кроме самого человека, не может изменить его образ жизни, привычки, отношение к жизни и болезни. Такой подход основан на том, что многие болезни имеют функциональную природу и их симптомы являются сигналами серьезных эмоциональных и социальных проблем. Но в любом случае человек выступает активным участником сохранения и приобретения здоровья. Поэтому в основаниях восточной медицины особенно подчеркивается, что проблему здоровья нельзя решить только совершенными техническими средствами диагностики и лечения. К ней следует подходить с учетом индивидуального отношения к здоровью, включающего осознание себя и собственного образа жизни.

Современные авторы полагают, что образ жизни – биосоциальная категория, определяющая тип жизнедеятельности в духовной и материальной сферах жизни человека. Согласно Ю. П. Лисицыну, «образ жизни – определенный, исторически обусловленный тип, вид жизнедеятельности или определенный способ деятельности в материальной и нематериальной (духовной) сферах жизнедеятельности людей». В данном случае образ жизни понимается как категория, отражающая наиболее общие и типичные способы материальной и духовной жизнедеятельности людей, взятых в единстве с природными и социальными условиями. Большинство западных исследователей определяют образ жизни как «широкую категорию, включающую индивидуальные формы поведения, активность и реализацию своих возможностей в труде, повседневной жизни и культурных обычаях, свойственных тому или иному социально-экономическому укладу».

Таким образом, повышение уровня здоровья связано с сознательной, разумной работой самого человека по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, по превращению здорового образа жизни в фундаментальную составляющую образа Я, а это в компетенции психически здоровой личности. Для совершенствования и формирования здоровья важно учиться быть здоровым, творчески подходить к собственному здоровью, сформировать потребность, умение и решимость творить здоровье своими руками за счет своих внутренних резервов, а не чужих усилий и внешних условий.

Литература

1. Вайнер Э. Н. Валеология / Э. Н. Вайнер. – М., 2001.
2. Василенко С. Г. Валеология: учеб.-метод. пособие / С. Г. Василенко. – Витебск, 2002.
3. Марков В. В. Основа здорового образа жизни; профилактика болезней: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Марков. – М.: Академия, 2001.
4. Никифоров Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. – СПб., 2002.

ПОВЫШЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ФИТНЕСА

И. Н. Бочанова, Л. Ш. Шалагина

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

Уровень здоровья населения нашей страны значительно снизился и продолжает снижаться, и только в последние годы общество заметило огромный социальный слой людей, имеющих выраженные нарушения в состоянии здоровья. Среди них большое число составляют дети с ограниченными возможностями здоровья. Из всех нарушений здоровья человека умственная отсталость является самой распространенной.

Сегодня доказано, что физическая культура является самым эффективным средством коррекции и компенсации нарушенных психофизических функций умственно отсталых школьников. Работы А. А. Дмитриева (2002) и Л. В. Шапковой (2001) указывают на то, что использование разнообразных форм и средств физического воспитания способствует более активному формированию морфофункционального статуса детей и позволяет предупредить вторичные отклонения в их развитии [2].

В настоящее время среди наиболее доступных и привлекательных видов оздоровительной физической культуры и спорта для широких слоев населения и, в первую очередь, для детей и подростков, является фитнес. Поэтому целью данной работы являлось выявление эффективности применения методики оздоровительного фитнеса на развитие функциональных возможностей детей 13–16 лет с отклонениями в умственном развитии.

Базу исследования составили школьники с отклонениями в умственном развитии г. Анжеро-Судженска в возрасте 13–16 лет. Было обследовано 52 человека, учащихся 5–8-х классов с ограниченными возможностями здоровья специализированной (коррекционной) школы-интерната № 37.

Исследование функционального состояния детей 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) [1, 3].

Ортостатическая проба используется для характеристики функциональной полноценности рефлекторных механизмов регуляции гемодинамики.

Анализ показателей ортостатической пробы показал, что только у учащихся 16-летнего возраста удовлетворительная реакция. У всех остальных учащихся эта реакция неудовлетворительная, что говорит о недостаточной нервной регуляции сердечно-сосудистой системы. А после приме-

нения оздоровительных упражнений показатели улучшились у всех возрастных групп, но совсем незначительно (рис. 1).

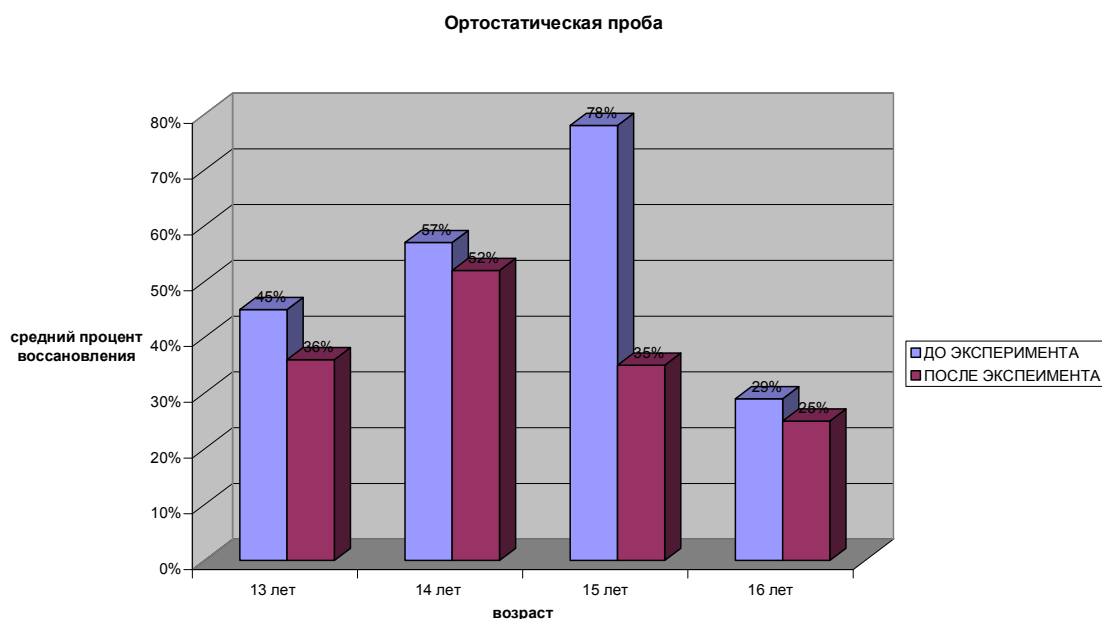


Рис. 1

Следующим показателем на определение работоспособности являлся индекс Руффье. В его основе лежит количественная оценка реакции пульса на кратковременную нагрузку (30 приседаний за 15 секунд) и скорости его срочного восстановления (за последние 15 секунд первой минуты восстановления).

Анализ оценки индекса Руффье позволил установить, что у учащихся после внедрения оздоровительной методики этот показатель повысился (рис. 2).

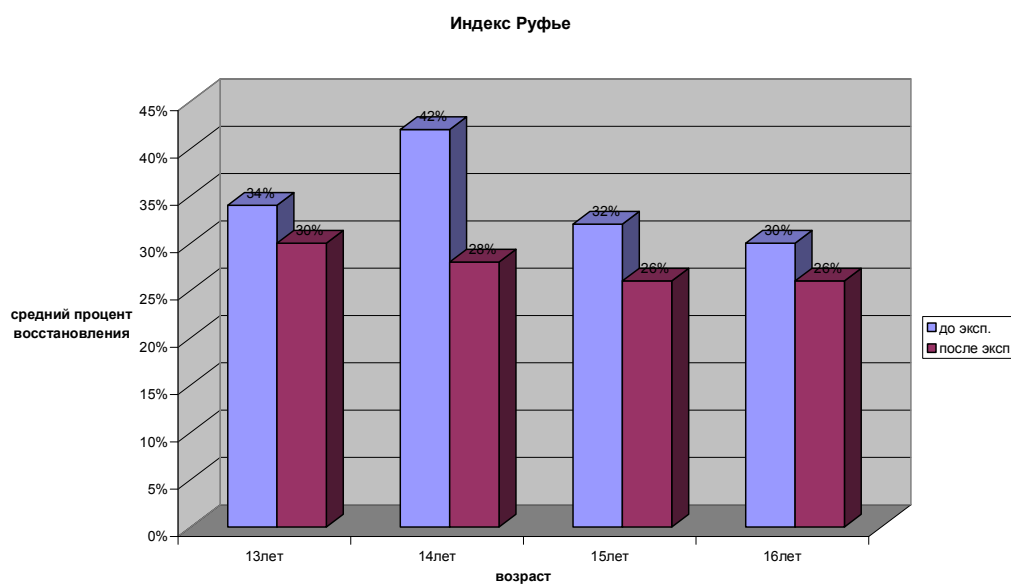


Рис. 2.

Функциональная подготовленность дыхательной системы оценивалась пробами Штанге и Генчи.

Анализ показателей в пробе Штанге до эксперимента показал, что у детей с отклонением в здоровье недостаточно развита дыхательная система. В пробе Генчи учащиеся показали наименьший результат времени, что еще раз свидетельствует о слабом функционировании дыхательной системы умственно отсталых школьников. После эксперимента эти показатели улучшились (таблица).

Возраст, лет	Оценка пробы Штанге (%)					
	Неудовлетворит. 10–34 с		Удовлетворит. 35–45 с		Хорошо 46–60 с	
	До внедрения	После внедрения	До внедрения	После внедрения	До внедрения	После внедрения
13	33	–	–	42	–	–
14	50	–	–	54	–	–
15	66	–	–	70	–	–
16	–	–	80	–	–	85
Возраст, лет	Оценка пробы Генчи (%)					
	Неудовлетворит. 10–15 с		Удовлетворит. 16–20 с		Хорошо 21–40 с	
	До внедрения	После внедрения	До внедрения	После внедрения	До внедрения	После внедрения
13	33	–	–	44	–	–
14	–	–	40	52	–	–
15	–	–	50	–	–	70
16	–	–	–	–	75	83

Для определения функционального состояния нервной системы, 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.

Средних статистических показателей по теппинг-тесту до эксперимента ни в одной возрастной группе достигнуто не было. Ближе всего к норме этот показатель у учащихся 15- и 16-летнего возраста (65 и 68 % соответственно). После эксперимента этот показатель улучшился во всех возрастных группах.

Проба Ромберга проводится для определения координационной способности к удержанию статического равновесия. После применения оздоровительных средств учащиеся стали более координированными.

Анализ полученных данных до применения методики оздоровительного фитнеса показал, что у детей, имеющих отклонение в состоянии здоровья, слабая сердечно-сосудистая, дыхательная и нервная системы. А после использования данной экспериментальной методики уровень функ-

ционального состояния детей, имеющих отклонения в интеллектуальном развитии, повысился.

Литература

1. Аулик И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте: пособие для студентов / И. В. Аулик. – М.: Медицина, 1990.
2. Вайзман Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П. Вайзман. – М.: АГРАФ, 1997. – 128 с.
3. Веневцев С. И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры / С. И. Веневцев, А. А. Дмитриев. – М.: Советский спорт, 2004. – 104 с.

ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 6–7-х КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ

С. Вержбицкий, В. Ф. Енютин

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

Актуальность темы связана с двумя особенностями в занятиях силовыми упражнениями с подростками. Во-первых, у подростка еще не закончено формирование скелета. В результате чрезмерных, узконаправленных силовых воздействий хорошо развитые мышечные группы как бы «перетянут» своих антагонистов. Постоянная тяга в одну сторону способна деформировать кости. Поэтому в работе с детьми среднего возраста должны преобладать общая силовая подготовка и неукоснительное соблюдение правила симметричного развития мышц-антагонистов и мышц-синергистов.

Существует также другая опасность, которая связана с чрезмерным напряжением и задержками дыхания, которые могут привести к функциональным и патологическим изменениям в сердечно-сосудистой системе. Некоторые упражнения включаются в учебный процесс без достаточной функциональной подготовки организма подростка, вследствие чего они становятся причиной микротравм (т.е. разрыва мышечных или сухожильных волокон). Дальнейшее увеличение числа микротравм приводит к хроническим болям в мышцах, снижению тренировочного эффекта, формированию отрицательного отношения занимающихся к занятиям силовыми упражнениями.

Цель исследования: выявить влияние средств и методов развития силы и силовых способностей (метод круговой тренировки) на физические качества детей 6–7-х классов на уроках легкой атлетики.

Предполагалось, что круговой непрерывно-поточный метод способствует более эффективному развитию физических качеств, силы и силовых способностей детей 6–7-х классов на уроках легкой атлетики, чем использование для развития этих качеств серийного выполнения упражнений путём многократного их повторения.

Задачи исследования

1. Исследовать уровень развития силы и силовых способностей детей 6–7-х классов на уроках легкой атлетики.

2. Разработать и апробировать методику повышения уровня физических качеств и развития силы детей 6–7-х классов.

3. Проанализировать показатели уровня физических качеств занимающихся и не занимающихся по предложенной методике.

Исследование развития силы и силовых способностей (методом круговой тренировки) у детей 6–7-х классов в условиях естественного и стимулированного развития проводилось на базе общеобразовательной школы.

В экспериментальном исследовании приняло участие 20 детей, которые были разделены на 2 группы (экспериментальную и контрольную) по 10 человек в каждой.

На начальной стадии эксперимента было проведено тестирование

Задачи тестирования сводились к следующему:

– научить самих занимающихся дальнейшему повышению своего физического состояния;

– знать не столько исходный уровень развития двигательной способности, сколько его изменение за определенное время;

– стимулировать учащихся, добившихся высоких результатов, но не столько за высокий уровень, сколько за запланированное повышение личных результатов.

Оценка уровня силовых способностей в эксперименте сводилась к применению следующих тестов:

– бросок набивного мяча 2 кг;

– прыжок вверх с места со взмахом рук;

– подтягивание на перекладине;

– 5-й прыжок с места.

Экспериментальная группа испытуемых использовала в круговой тренировке непрерывно-поточный метод. Упражнения выполнялись по «станциям». Суть метода заключалась в слитном выполнении упражнений, одно за другим, с небольшим интервалом отдыха. Особенность этого метода – постепенное повышение индивидуальной нагрузки за счет повышения мощности работы до 60 % максимума и увеличение числа упражнений в одном или нескольких кругах. Одновременно сокращалась продолжительность выполнения упражнений. В исследовании увеличения числа уп-

ражнений в одном кругу, от 3 в начале, до 6 упражнений в конце, проводилось постепенно после каждой недели силового микроцикла, за счет внедрения новых.

Комплекс упражнений в учебном занятии на развитие силы и силовых способностей в исследованиях выполнялся по 4 раза. Отдых между повторениями 3–5 минут. В период отдыха использовались комплексы упражнений на растягивание и расслабление. Упражнения для детей 6–7-х классов в эксперименте выполнялись в определенной последовательности, чтобы каждое последующее силовое упражнение включало в работу новую группу мышц, что могло обеспечивать комплексное воздействие на различные мышечные группы.

Контрольная группа испытуемых выполняла те же самые упражнения, используя их на уроках как средство развития силы и силовых способностей методом многократного выполнения одного упражнения в серии.

До начала эксперимента, проведенное тестирование показало незначительное превосходство по тестируемым показателям экспериментальной группы. Это, возможно, связано еще и с тем, что занимающиеся экспериментальной группы имеют спортивные результаты несколько выше.

Конец эксперимента и результаты тестирования показали, значительное превосходство по средним показателям прироста результатов в тестируемых упражнениях экспериментальной группы, использовавшей в учебном процессе для развития силы и силовых способностей круговой метод подготовки путем применения упражнений непрерывно-поточным методом, что видно из таблицы.

Сравнительный анализ уровня подготовленности детей 11–13 лет

Двигательные тесты	Результаты уровня подготовленности					
	В начале эксперимента		В конце эксперимента			
	контрольная	эксперимент	контрольная	эксперимент	контрольная	эксперимент
Прыжок вверх с места (см)	30	31	36	11,4 %	44	40 %
Подтягивание из виса (раз)	10	10	12	13,3 %	16	85 %
Бросок набивного мяча (м)	8	8,2	8,7	14 %	9,5	17 %
5-й прыжок в шаге с/м (м)	10	10,3	11	7 %	11,7	9 %

Таким образом, результаты исследовательской работы подтвердили нашу гипотезу, что круговой непрерывно-поточный метод способствует более эффективному развитию физических качеств, силы и силовых спо-

способностей детей 6–7-х классов на уроках легкой атлетики, чем использование для развития этих качеств серийного выполнения упражнений путём многократного их повторения.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БОКСЕРОВ

С. Воронин

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

Для эффективного управления процессом спортивной подготовки боксеров необходим оптимальный уровень развития координационных способностей, среди которых ведущее место занимает точность. В повышении уровня развития точности у боксеров имеются значительные резервы реализации двигательного потенциала спортсменов.

Большая теоретическая и практическая значимость проблемы развития ведущих координационных способностей в боксе, в частности точности, определила актуальность нашего исследования.

Цель работы. Апробировать разработанные комплексы упражнений для развития точности как эффективного направления повышения результативности тактико-технической подготовки боксеров.

Рабочая гипотеза: предполагалось, что применение комплексов направленного развития координационных способностей будет способствовать росту спортивного мастерства, улучшению тактико-технической подготовленности боксеров.

Задачи исследования:

1. Провести анализ учебно-методической литературы и обобщение педагогического опыта мастеров по проблеме развития координации в системе подготовки боксеров, на основе чего разработать специальный комплекс упражнений, осуществить подбор средств и методов направленного развития точности.

2. Проверить эффективность применяемой методики развития точности у спортсменов, занимающихся боксом.

3. Разработать практические рекомендации направленного развития координационных способностей, в частности точности.

Педагогический эксперимент проводился на базе ДЮСШ «Юность России» Олимпийского резерва г. Кемерово, работающей по программе, утвержденной Всероссийской федерацией бокса. В исследовании приняли участие подростки и юноши 15–17 лет, занимающиеся в ДЮСШ Олимпийского резерва по боксу. Для изучения динамики показателей физической подготовленности и точности по их основным разновидностям и проявлениям было проведено исследование, в котором приняли участие 16 занимающихся: 8 человек – экспериментальной группы и 8 – контрольной

группы. Занятия в обеих группах проходили четыре раза в неделю по три академических часа.

Совершенствование точности атакующих ударов связано с получением объективной информации об основных параметрах движения, физиологическом механизме данной двигательной координации, ее основных проявлениях и разновидностях, факторах и условиях их успешного формирования.

Высокая степень точности выполнения атакующих действий обеспечивается мышечной и внутримышечной координацией. Поэтому для формирования точности движений имеют первостепенное значение уровень проприоцептивной чувствительности, скорость восприятия информации, степень взаимодействия сенсорных систем, высокая лабильность нервных процессов. В связи с этим достижение высокого уровня технико-тактической подготовки осуществлялось за счет развития следующих компонентов:

- Точность атакующего удара в ответ на внешний раздражитель. Для совершенствования точности атакующего удара в ответ на внешний раздражитель предлагается следующее физическое упражнение: выполнение одиночного атакующего удара со средней дистанции, перемещаясь приставными шагами, в заданную уязвимую точку на силуэте головы, нанесенного на боксерскую грушу.

- Точность дифференцирования мышечных усилий в конкретной ситуации. Для совершенствования точности дифференцирования мышечных усилий в конкретной ситуации можно рекомендовать упражнения с использованием подвижного боксерского мешка.

- Точность реагирования на движущийся предмет. Развитие точности реагирования на движущийся предмет обеспечивает повышение уровня скоростных качеств, быстроты моторного компонента, сокращение времени скрытого периода двигательной реакции. Точность двигательных действий повышается при выполнении следующего физического упражнения: нанесение одиночного атакующего удара с дальней дистанции, перемещаясь приставными шагами, в заданную точку на боксерской груше по звуковому сигналу тренера с последующим анализом скорости выполнения двигательного задания, зафиксированной электромиллисекундомером.

- Точность воспроизведения движений по пространственно-временным и пространственно-силовым параметрам. Формирование точности временных параметров двигательного действия обуславливает возможность управления и эффективного использования различных темпов восприятия длительности движения: ускоренного течения времени; замедленного и объективного. С этой целью можно использовать следующие упражнения: по звуковому сигналу выполнение атакующего удара в точно обозначенную зону; то же с опережением звукового сигнала.



Рис. 1. Показатели прироста точности:
 1 – точность реагирования на движущийся предмет;
 2 – дифференцирование мышечных усилий в конкретной ситуации;
 3 – точность движений тела и его отдельных звеньев в ответ на внешний раздражитель;
 4 – степень воспроизведения точности движений по пространственным, временным и силовым параметрам

Таким образом, результаты исследования по формированию точности двигательных действий у боксеров 15–17 лет показали, что при использовании методики развития ведущих координационных способностей можно управлять, в определенной степени, приростом их показателей (рис. 1).

ОЦЕНКА ПСИХОМОТОРНЫХ КАЧЕСТВ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ 13–15 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Д. В. Жданова, О. С. Попрядухина

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

Современный спорт характеризуется значительным увеличением тренировочных нагрузок, в отдельных видах спорта – в 4–5 раз. Это, в свою очередь, привело к возрастанию психических нагрузок. Монотонность тренировочного процесса, вызванная многократным повторением одних и тех же упражнений, движений, способствующих их совершенствованию, однообразие обстановки тренировки вызывают не только физическое утомление, но и огромное психическое напряжение.

А психоэмоциональное состояние глухонемых спортсменов еще более подвержено воздействиями внешней среды. Ведь нарушение слуха сопровождается различными отклонениями в развитии, ограничивающими

познавательную, коммуникативную, учебную, трудовую и двигательную деятельность (Горская И. Ю., 2001; Гречаник Р. Н., 2009; Лебедева И. Т., 1993; Мухамедьярова Е. Ф., 2005; Новочихина Е. В., 2006; Сергеев Г. Б., 1995; Синельникова Т. В., 2004; Харченко Л. В., 1999). В теории и методике спортивной тренировки актуальны вопросы подготовки спортсменов инвалидов по слуху, так как эти проблемы недостаточно изучены.

Какие же психические особенности спортсменов следует диагностировать на разных этапах тренировки для дальнейшего повышения эффективности процесса подготовки? Общие, неспецифические психологические показатели спортсмена, характеризующие его психофизиологические возможности, «психофункциональный» резерв, а также профиль его личности целесообразно диагностировать в подготовительном периоде. Более специфические психологические показатели личности и деятельности спортсмена, дающие возможность выявить психологические критерии его тренированности, рекомендуется определять в начале специальной подготовки к крупным состязаниям. Показатели, характеризующие динамику психического состояния, выявляются в ходе всей предсоревновательной подготовки. И, наконец, специфические соревновательные качества, проявляемые в экстремальных условиях, могут быть определены лишь в процессе выступления в соревнованиях.

На уровне общеподготовительной деятельности выявляются следующие качества:

Качества, характеризующие общую мотивационно-волевую направленность спортсмена:

а) идейно-нравственная направленность личности спортсмена, определяемая с помощью наблюдений и методов оценки тренера и психолога, взаимооценок спортсменов и самооценки;

б) показатели взаимоотношений и взаимодействия спортсмена в группе, определяемые с помощью социометрии и взаимооценок;

в) уровень мотивации достижения и уровень увлеченности спортивной деятельностью, оцениваемые с помощью наблюдений, экспертных оценок по специальной схеме;

г) общие волевые проявления характера (целенаправленность, смелость, настойчивость, стойкость и т. д.), определяемые с помощью наблюдений, метода обобщения независимых характеристик и др.

В процессе тренировочной деятельности в начале периода подготовки к соревнованиям выявляются следующие качества:

1. Качества, характеризующие предсоревновательную мотивационно-волевую направленность легкоатлета – конкретные мотивационные установки (их сила и стабильность), проявления спортивного характера (способность самостоятельно выполнять намеченный план в условиях помех, решительность, инициативность), способность к максимальной мобилизации, стойкость, устойчивость к физическому дискомфорту и неблагоприятным условиям, отношение к значимым факторам тренировочной дея-

тельности. Эти показатели определяются с помощью шкалированных экспериментальных оценок и методики выявления значимых факторов деятельности (В. Демин).

2. Психические функции и психомоторные качества, наиболее значимые для того или иного вида легкой атлетики (например, чувство времени, ритмо-темповая чувствительность, способность к концентрации внимания и др.). Степень их проявления и стабильность в известной мере свидетельствуют об уровне приспособленности нервно-психических механизмов спортсмена к тренировочным нагрузкам.

Целью нашей работы является: определение уровня развития психомоторных качеств спортсменов, имеющих нарушения слуха. Для этого нами было организовано и проведено исследование на базе СДЮШОР по легкой атлетике города Анжеро-Судженска. В исследовании приняли участие 24 юноши 13–15 лет с нарушением слуха, занимающиеся легкой атлетикой и имеющие 1-й спортивный разряд. Продолжительность исследования 6 месяцев – с сентября 2010 г. по февраль 2011 г.

Для оценки психомоторных качеств использовали:

- исследование восприятия времени – метод хронометрирования [4];
- уровень переключаемости внимания – модифицированная цифровая таблица Шульте [4];
- уровень развития нервно-мышечной системы – теппинг-тест.

В результате проведенного тестирования были получены данные представленные в таблице.

Оценка психомоторных качеств спортсменов 13–15 лет с нарушением слуха

Уровень переключаемости внимания		
Низкий	Средний	Высокий
65 %	35 %	-
Уровень переключаемости внимания		
Низкий	Средний	Высокий
60 %	37 %	3 %
Уровень развития нервно-мышечной системы		
30,17±3,04		

Анализ полученных данных показал низкий уровень развития психомоторных качеств спортсменов с нарушением слуха. В результате можно сделать вывод, что нарушение слуха отрицательно сказывается на уровне приспособленности нервно-психических механизмов молодого спортсмена к спортивным нагрузкам.

Считаем необходимым дополнение учебно-тренировочного процесса корректирующими упражнениями на развитие психомоторных качеств: чувство времени, способность к концентрации.

Литература

1. Миронова Э. В. Интеграция детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения общего типа / Э. В. Миронова, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 1995. – № 4.
2. Шапкова Л. В. Частные методики адаптивной физической культуры: учеб. пособие / Под ред. Л. В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004.
3. Богданова Л. В. [Электронный ресурс] // URL: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/1997N2/p20-22.htm>.
4. [Электронный ресурс] // URL: www.psy-files.ru/modificirovannaja

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРЕЛКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ БИАТЛОНИСТОВ 13–14 ЛЕТ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ТРЕНИРОВОК

О. С. Корчуганова, О. С. Попрядухина

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

Стрелковая подготовка биатлониста основывается на общих положениях методики других видов спортивной стрельбы. Однако она имеет свои специфические особенности, а именно ведение стрельбы после интенсивного бега на лыжах при повышенном артериальном давлении и высоком эмоциональном возбуждении.

Физиологические механизмы развития стрелковой подготовки юного биатлониста заключаются в обучении элементам стрельбы необходимым для формирования рациональной техники ведения быстрой и точной стрельбы из положений стоя и лежа [3].

Главными элементами техники стрельбы являются изготовка, прицеливание, нажим на спусковой крючок и производство выстрела. Вопросы совершенствования стрелковой подготовки юных биатлонистов актуальны на современном этапе, что позволит лучше использовать скрытые резервы, имеющиеся в методике спортивной тренировки.

Цель работы: определить эффективность методики применения различных средств и нестандартного оборудования в стрелковой подготовке юных биатлонистов.

Задачи:

1. Выявить особенности развития стрелковой подготовки биатлонистов.
2. Определить наиболее рациональные средства стрелковой подготовки биатлонистов.
3. Определить эффективность методики применения различных средств стрелковой подготовки юных биатлонистов.

Для подтверждения эффективности методики применения различных средств и нестандартного оборудования подготовки биатлонистов было организовано и проведено исследование. Исследование проводилось в г. Анжеро-Судженске с апреля 2010 г. по май 2011 г.

В исследовании принимали участие юные биатлонисты 13–14 лет, тренеры-преподаватели по биатлону СДЮШОР г. Анжеро-Судженска.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе нами был проведен анализ литературных источников, обобщение опыта существующей практики по данным анкетирования, бесед со спортсменами и тренерами. Литературный анализ был проведен нами с целью определения средств стрелковой подготовки биатлонистов. Нас интересовало, какую роль играют различные средства и методы спортивной тренировки при стрелковой подготовке юных биатлонистов.

Путем анкетирования было выявлено мнение тренеров об используемых средствах развития стрелковой подготовки биатлонистов, а также специальной подготовки слабой, средней и сильной интенсивности на 3-м этапе подготовительного периода. Всего за период исследований было получено 18 анкет и проведено 15 бесед с тренерами и спортсменами. Также были подвергнуты анализу учебно-тренировочные дневники спортсменов и планы подготовки, записи тренеров с целью выяснения более используемых средств стрелковой подготовки.

На втором этапе были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная, в которые вошли юноши в возрасте 13–14 лет, имеющие второй и третий спортивные разряды. Количество спортсменов по 12 человек в каждой группе.

В процессе организованного педагогического наблюдения на тренировочных занятиях регистрировались следующие показатели:

- интенсивность нагрузки – оценивалась по показателям ЧСС и регистрировалась в режиме: 120–140 уд./мин., 140–160 уд./мин., 160–180 уд./мин., 180–200 уд./мин.
- объемы тренировочных нагрузок с применением скоростно-силовых качеств;
- качество стрельбы;
- средства и методы тренировки;
- подход к рубежу.

Контрольные испытания проводились в начале и конце каждого из трех этапов подготовительного периода с целью определения эффективности тренировочного процесса в решении основных задач данного этапа.

Уровень стрелковой подготовленности биатлонистов 13–14 лет был исследован с помощью ряда тестов, предложенных И. Г. Гибадуллиным и В. Н. Чумаковым [2].

Данные стрелковой подготовки и функционального состояния двух групп, контрольной и экспериментальной, полученные с помощью тестов, представлены в табл 1.

Таблица 1

**Показатели стрелковой подготовки и функционального состояния
биатлонистов 13–14 лет контрольной и экспериментальной групп
в начале эксперимента**

Показатели	Контрольная группа $M_1 \pm m$	Экспериментальная группа $M_2 \pm m$	p
Стрельба лёжа из компьютерного тренажёра «Скатт» (кол-во раз)	$153 \pm 3,8$	$151 \pm 2,3$	$>0,05$
Стрельба стоя из лазерной винтовки (с)	$61,3 \pm 1,8$	$62,5 \pm 2,1$	$>0,05$
Стрельба лёжа из лазерной винтовки (с)	$33,6 \pm 1,6$	$31,1 \pm 1,7$	$>0,05$
Стрельба стоя из пневматической винтовки (с)	$6 \pm 0,1$	$6 \pm 0,1$	$>0,05$
Стрельба стоя на качающейся платформе (у.е.)	$5,8 \pm 0,1$	$5,9 \pm 0,2$	$>0,05$
Проба Штанге (у.е.)	$40,3 \pm 0,8$	$34,2 \pm 1,9$	$<0,05$
Проба Бондаревского (у.е.)	$4,6 \pm 0,1$	$4,2 \pm 0,1$	$>0,05$

Из табл. 1 видно, что при исследовании функционального состояния дыхательной системы (проба Штанге) различие между группами достоверно ($p < 0.05$) выше у контрольной, чем у экспериментальной группы. Показатели стрелковой подготовки в других тестах недостоверны ($p > 0.05$).

Таблица 2

**Оценка уровня стрелковой подготовки и функционального состояния
биатлонистов 13–14 лет контрольной и экспериментальной групп
в начале эксперимента, %**

Показатели / уровни	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Стрельба лёжа из компьютерного тренажёра «Скатт»	30	50	20	40	60	–
Стрельба стоя из лазерной винтовки	70	20	10	70	20	10
Стрельба лёжа из лазерной винтовки	40	50	10	60	40	–
Стрельба стоя из пневматической винтовки	20	80	–	20	80	–
Стрельба стоя на качающейся платформе	80	20	–	80	10	10
Проба Штанге	20	70	10	20	80	–
Проба Бондаревского	90	10	–	90	10	–

Из табл. 2 прослеживается, что юные спортсмены в начале эксперимента как контрольной, так и экспериментальной группы имеют низкий уровень не только стрелковой подготовки, но и функционального состоя-

ния. В частности, из тестов стрельба лёжа из компьютерного тренажёра «Скатт», стрельба лёжа из лазерной винтовки и проба Бондаревского наблюдается низкий уровень развития стрелковой подготовки.

Отличительной особенностью учебно-тренировочного процесса экспериментальной и контрольной групп было то, что в экспериментальной группе на общеподготовительном этапе основная работа на развитие стрелковой подготовки проходила с помощью неспецифических средств. А на специально-подготовительном этапе – с помощью специфических и неспецифических средств.

Занимающиеся посещали занятия четыре раза в неделю продолжительностью 90–120 мин и один раз в неделю бассейн, продолжительностью 60 мин. Таким образом, юные спортсмены укрепляли дыхательную мускулатуру. Ведь координация дыхания во время стрельбы во многом зависит от развития дыхательной и сердечно-сосудистой систем, что достигается в результате плавания, выполнения упражнений и игр в воде.

В мае – июне юные биатлонисты овладевали техникой специальной стрелковой подготовки, увеличивали силу различных групп мышц, повышали физические качества. В недельном микроцикле два занятия проводились с акцентом на развитие стрелковой подготовки. Основными средствами тренировки являлись неспецифические средства. Соотношение общей физической подготовки и специальной стрелковой подготовки на данном этапе составляло 17–83 %. Методы тренировки: равномерный, игровой. Разминочный и заключительный бег проходили при пульсе 140–150 уд./мин, а кроссовый бег – 160–170 уд./мин

Для определения эффективности методики стрелковой подготовки юных биатлонистов нами было проведено повторное тестирование физической подготовленности и функционального состояния в экспериментальной и контрольной группах. Данные тестирования приведены в табл. 3.

Таблица 3

Показатели стрелковой подготовки и функционального состояния юных биатлонистов контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента

Показатели	Контрольная группа $M_1 \pm m$	Экспериментальная группа $M_2 \pm m$	p
Стрельба лёжа из компьютерного тренажёра «Скатт»	$167 \pm 2,3$	$155 \pm 1,7$	$<0,05$
Стрельба стоя из лазерной винтовки	$52,7 \pm 1,1$	$57,4 \pm 1,2$	$<0,05$
Стрельба лёжа из лазерной винтовки	$39,8 \pm 1,3$	$36,5 \pm 1,5$	$<0,05$
Стрельба стоя из пневматической винтовки	$5,6 \pm 0,1$	$5,5 \pm 0,1$	$>0,05$
Стрельба стоя на качающейся платформе	$5,4 \pm 0,1$	$5,6 \pm 0,1$	$>0,05$
Проба Штанге	$43,1 \pm 1,5$	$36,3 \pm 1,7$	$<0,05$
Проба Бондаревского	$4,9 \pm 0,1$	$4,5 \pm 0,1$	$>0,05$

Из табл. 4 видно, что после применения разработанной нами методики развития стрелковой подготовки в экспериментальной группе заметно повысились навыки стрельбы. В контрольной группе также произошел прирост всех показателей, но не значительно. В обеих группах улучшилось функциональное состояние организма под воздействием физических нагрузок.

Таблица 4

Оценка уровня стрелковой подготовки и функционального состояния юных биатлонистов контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента, %

Показатели/уровни	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Стрельба лёжа из компьютерного тренажёра «Скатт»	10	40	50	10	50	40
Стрельба стоя из лазерной винтовки	–	20	80	10	40	50
Стрельба лёжа из лазерной винтовки	10	60	30	20	70	10
Стрельба стоя из пневматической винтовки	–	80	20	–	70	30
Стрельба стоя на качающейся платформе	–	20	80	10	90	–
Проба Штанге	–	80	20	20	80	–
Проба Бондаревского	–	70	30	10	80	10

Результаты проведенного исследования доказывают эффективность применения методики с использованием нестандартного оборудования для повышения уровня стрелковой подготовки на начальном этапе подготовки юных биатлонистов 13–14 лет. На основе исследования разработаны рекомендации для тренеров – преподавателей ДЮСШ.

Литература

1. Гибадуллин И. Г. Планирование тренировочного процесса у юных биатлонистов 10–12 лет: метод. реком. – Ижевск: УдГУ, 1988.
2. Гибадуллин И. Г. Биатлон. Многолетнее планирование тренировочного процесса в подготовке спортивного резерва по биатлону: метод. пос. – Ижевск: УдГУ, 1990.
3. Каширцев Ю. А., Савицкий Я. И. Использование пневматической винтовки в подготовке биатлонистов // Теор. и практ. физ. культ. – 1985. – № 2. – С. 11.

4. Субботин В. Я. Технические средства в стрелковой подготовке биатлонистов высших разрядов / В. Я. Субботин, А. Д. Солдатов, Ю. П. Курочкин // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 5. – С. 11–13.
5. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.skisport.ru/doc>.
6. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.libsport.ru>.

ОСОБЕННОСТИ ОРТОСТАТИЧЕСКОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

И. В. Кулиничева

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

В настоящее время обучение в школе, приготовление уроков дома увеличивают нагрузку на организм ребёнка, дети совсем мало бывают на воздухе, а выходные дни проводят у компьютера или играют в малоподвижные игры. Дети меньше двигаются, больше сидят, вследствие чего возникает дефицит мышечной деятельности и увеличиваются статические напряжения. Недостаточная двигательная активность сказывается на состоянии их здоровья.

Единственная возможность нейтрализовать отрицательное воздействие, возникающее у школьников при продолжительных статических нагрузках, а также исправить нарушение моторики, – это активная и определённым образом организованная физическая деятельность.

Существует физиологический механизм саморегуляции оптимальной физической активности. В основе этого механизма лежит потребность в двигательной активности. Дозирование мышечной деятельности в соответствии с этой потребностью обеспечивает автоматический подбор индивидуальной оптимальной физической нагрузки.

Оптимальная двигательная активность должна обеспечить нормальное развитие и функционирование организма для сохранения здоровья и совершенствования различных процессов жизнедеятельности, компенсацию возрастных изменений в организме.

Воздействие физических упражнений на организм в значительной степени определяется уровнем его биологического созревания. В 11–15-летнем возрасте при достаточном уровне физического развития и сформированных нейрогуморальных механизмах регуляции наблюдается отставание созревания отдельных физиологических систем. К концу пубертатного периода нарастает экономичность функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Низкая ортостатическая устойчивость часто выявляется в подростковом возрасте во время гормональной перестройки организма; она может

возникнуть после стресса и сама по себе вызвать новый стресс. Подростки с ортостатической неустойчивостью чувствительны к перепадам внешней температуры и атмосферного давления, их могут беспокоить головокружение, слабость в ногах, расстройство терморегуляции, различные расстройства сна, повышенная раздражительность и конфликтность, лабильность пульса, повышение артериального давления, головные боли, беспокойство, чувство общего дискомфорта, трудность адаптации к физическим нагрузкам. Симптомы, связанные с ортостатической неустойчивостью у таких подростков, развиваются на фоне общего астенического состояния, поэтому для их устранения проводят комплексное использование лечебно-профилактических мероприятий, среди которых первостепенное значение имеет оздоровительная физическая культура.

Процесс приспособления к окружающей среде начинается с рождения – ежеминутно, ежесекундно. Организму приходится приспосабливаться к колебаниям температуры, атмосферного давления, влиянию микроорганизмов, бесконечному разнообразию психологических, социальных и других воздействий. Суть приспособления в том, что организм так меняет интенсивность, что основные показатели внутренней среды, несмотря на действие внешних факторов, стойко поддерживаются в рамках физиологических параметров.

Этот процесс приспособления организма к внешней среде или изменениям, происходящими в самом организме, и есть адаптация. Адаптация – это результат достижения соответствия морфофункционального состояния организма тем условиям деятельности, которые создаёт для него среда.

Что касается распространенности низкой ортостатической устойчивости, то по результатам эпидемиологических обследований снижение ортостатической устойчивости наблюдается у 25–80% детей еще в пубертатном возрасте.

Литература

1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке/ Под ред. Д. В. Колесова. – М.: Педагогика, 1987. – 436 с.
2. Береснева И. А. Возрастные особенности вегетативной регуляции сердечного ритма при ортостатической пробе у школьников // Международный симпозиум. – М., 1999. – С. 145–147.
3. Дворкин Л. С., Степанов С. В., Новаковский С. В. Возрастные особенности развития силовых возможностей школьников 7–17 лет // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2003. – №3. – С. 29–30.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА НА УРОВЕНЬ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

А. Кулькин, Л. Н. Енютина

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

Воспитание двигательных способностей и их влияние на спортивную деятельность актуальны, т.к. исследование и развитие двигательных способностей являются одной из главных проблем в области физической культуры и спорта. Разнообразные двигательные действия формируются в течение жизни человека под влиянием многих факторов, и процесс их формирования может приобретать различный характер, оптимизация этого процесса достигается в условиях рационально построенного обучения. Студенты, занимающиеся разными видами спорта, имеют различный уровень физической подготовленности.

Цель исследования: исследовать влияние развития двигательных способностей и уровня общей и специальной физической подготовки у студентов колледжа физической культуры, специализирующихся в лёгкой атлетике, гимнастике и спортивных играх.

Мы предполагаем, что уровень общей физической подготовленности студентов, специализирующихся в различных видах спорта, отстает от специальной физической подготовки, что негативно сказывается на успешности овладения программными требованиями спортивно-педагогических дисциплин и тренировочной деятельности студентов.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние вопроса по развитию двигательных способностей у студентов на данный момент. Анализ научно-методической литературы.
2. Разработка экспериментальной методики проявления двигательных способностей у студентов на занятиях по лёгкой атлетике, волейболу, гимнастике.
3. Выявить эффективность и сопоставить уровень общей и специальной физической подготовленности в исследуемых видах спорта.

Апробация результатов исследования проводилась в колледже физической культуры. Для проведения педагогического эксперимента были выбраны по две группы в каждом виде спорта: контрольная и экспериментальная. В каждой группе было по 12 человек. Учебно-тренировочные занятия проводились по обычной методике, но в экспериментальной группе интенсивность и объем были увеличены.

В начале и в конце были проведены тесты по общей физической подготовке (ОФП) и специальной физической подготовке (СФП).

Тесты по ОФП:

- динамометрия кисти;
- бег 30 м;

- челночный бег 3×10 м;
- угол в упоре на брусьях;
- бег 1000 м;
- прыжок в длину с места;
- наклон туловища из положения «стоя» на скамейке;
- подтягивание.

Содержание тестов специальной физической подготовки

Волейбол. Виды используемых тестов:

- нападающий удар с разбега из зоны 2 (4) в течение 3 мин;
- бег «ёлочкой» на одной стороне площадки;
- прыжок в высоту с разбега толчком обеими ногами;
- тест 9–3–6–3–9;
- выпрыгивание из приседа, прогибаясь, в течение 20 с;
- бросок набивного мяча;
- сила мышц брюшного пресса и спины;
- броски теннисного мяча.

Гимнастика. Виды используемых тестов:

- лазание по канату 7 м (на время);
- запрыгивания на возвышенность (высота 40 см);
- отжимания в упоре стоя, согнувшись на брусьях;
- стойка на руках силой из упора углом на брусьях (количество повторений);
- стойка на руках (на время);
- круги двумя руками на коне с ручками;
- в висе на гимнастической стенке поднимание ног в течение 10 с (количество раз);
- «мост».

Лёгкая атлетика. Виды используемых тестов:

- бег 60 м;
- тройной прыжок с места;
- бег 800 м;
- бег 3000;
- прыжок в высоту с места;
- пятерной прыжок в длину с места;
- бег 100 м с ходу;
- прыжок в длину с разбега.

В результате проведения начального и конечного тестирования контрольных и экспериментальных групп мы можем проанализировать полученные данные: (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты тестирования по общей физической подготовленности
контрольной и экспериментальной групп**

Испытуемые	Нач. тест.		Конеч. тест.		t		p
	контр.	экс.	контр.	экс.	контр.	экс.	
Гимнасты	4,2	4,2	4,5	4,6	0,3	0,4	$\geq 0,05$
Волейболисты	4,0	4,0	4,2	4,3	0,2	0,3	$\geq 0,05$
Легкоатлеты	4,1	4,1	4,4	4,5	0,3	0,4	$\geq 0,05$

Из полученных данных мы можем сделать вывод о том, что самый высокий положительный прирост показали студенты, специализирующиеся в гимнастике и легкой атлетике. На основании этого можно сказать, что занятия гимнастикой и легкой атлетикой позволяют наилучшим образом развивать основные двигательные способности и достигать высокого уровня общей физической подготовленности.

В результате проведения тестирования по специальной физической подготовке контрольных и экспериментальных групп мы получили данные, представленные в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты тестирования по специальной физической подготовленности
контрольной и экспериментальной групп**

Испытуемые	Нач. тест.		Конеч. тест.		t		p
	контр.	экс.	контр.	экс.	контр.	экс.	
Гимнасты	3,8	3,8	4,7	4,8	0,9	1	$\geq 0,05$
Волейболисты	3,6	3,6	4,4	4,5	0,8	0,9	$\geq 0,05$
Легкоатлеты	3,5	3,5	4,2	4,3	0,7	0,8	$\geq 0,05$

На основании этих результатов мы можем сказать, что у гимнастов динамика прироста в развитии специальных физических качеств самая высокая, немного ниже она прослеживается у волейболистов и легкоатлетов.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ТЕХНИКЕ БРОСКОВ В БАСКЕТБОЛЕ

Е. Липунова, В. Ф. Енютин

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

Результативность игровых действий в баскетболе теснейшим образом связана с повышением точности бросков мяча в кольцо. Качество этого технического приема является решающим фактором в достижении победы.

Поэтому естественно, что проблема точности бросков в баскетболе на протяжении многих лет остается ведущей, и в связи с этим к ней постоянно приковано внимание учителей физической культуры и тренеров.

Цель работы: повысить качество обучения школьников на уроках физической культуры технике бросков мяча в баскетболе.

В нашей работе мы исходили из предположения о том, что разработанные средства и методы обучения позволят повысить уровень технической подготовленности учащихся к броскам мяча в баскетболе.

Задачи исследования:

1. Апробировать наиболее эффективные средства и методы обучения школьников технике броска мяча в кольцо.

2. Определить влияние апробируемой методики на уровень технической подготовленности учащихся к броскам мяча в баскетболе.

В исследовании принимали участие учащиеся 6-х классов.

После обработки результатов первого обследования на уроках физической культуры в экспериментальную группу была внедрена методика управления процессом усвоения знаний и программы исправления ошибок при выполнении бросков от плеча с места.

В контрольной группе обучение проводилось по общепринятой методике обучения (рассказ, показ, обучение).

Тестирование проводилось при бросках в кольцо одной рукой от плеча с расстояния 1,5 м с правой и левой стороны от щита, под углом 45° .

Броски производились сериями, по десять бросков с каждой стороны.

Учитывалось количество попаданий и рассчитывался процент поражения цели.

Таблица 1

Исходный уровень показателей результативности бросков школьников 6-го класса

Показатели	Бросок с правой стороны		Бросок с левой стороны	
	экспер. гр.	контр. гр.	экспер. гр.	контр. гр.
Броски	2,6	3	2,7	2,8

Как видно из табл. 1 среднее количество попаданий из десяти бросков у учащихся контрольной и экспериментальной групп не отличается. Были выявлены наиболее характерные ошибки при выполнении броска одной рукой от плеча с места.

Испытуемые имеют большое количество ошибок, которое колеблется от 29 до 85 %. Выявленные ошибки были причинами незнания техники выполнения броска.

Во время проведения эксперимента велась целенаправленная работа над устранением ошибок. Многие учащиеся выполняли ошибку при броске, производя толчком пальцев выпуск мяча, эта ошибка исправлялась с помощью подводящего упражнения.

Также при броске многие испытуемые завершали бросок двумя руками, для того чтобы работала одна рука, во вторую (небросковую) руку

давался щит, игрок поддерживал им мяч и завершал движения одной рукой.

В результате предложенных тренажеров, эти две ошибки были полностью устранены в экспериментальном 6^б классе. В контрольной группе эти ошибки сохранились. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Ошибки у учащихся при выполнении броска одной рукой от плеча с места (в %)

Ошибки	Экспер. гр.		Контр. гр.	
	до	после	до	после
Неправильное держание мяча (кисти)	43	0	29	14
В подготовительной фазе вторая рука располагается на мяче не правильно	57	29	57	43
Ноги во время броска не работают	43	0	43	0
Излишний наклон вперед, что приводит к потере равновесия	29	29	29	29
Бросок выполняется толчком пальцев	57	43	70	57
Небросковая рука, при броске опускает резко вниз или раб. бросок завершается 2 руками	43	0	43	29
Отсутствие сопровождающего движения бросковой руки	70	43	57	57
Непоследовательное включение звеньев тела в основной фазе	57	23	57	43
Бросок выполняется чисто в кольцо без использования щита	70	29	85	57
Асинхронная работа рук и ног	70	29	70	57

В экспериментальной группе предложенные методика обучения и средства для их устранения показали себя с положительной стороны, все-сторонне влияя на обучение. Процентное соотношение ошибок снизилось с 43–70 до 0–43 %, в контрольной группе – 20–85 % вначале до 14–57 % при конечном тестировании.

За время эксперимента в обеих группах улучшились показатели, характеризующие эффективность владения броском от плеча. Однако это улучшение в разных группах участников эксперимента носило разный характер.

Таблица 3

Результаты бросков одной рукой от плеча в конце эксперимента у учащихся 6-х классов, (%)

Показатели	Бросок с правой стороны				Бросок с левой стороны			
	эксп. гр.	прирост	конт. гр.	прирост	эксп. гр.	прирост	конт. гр.	прирост
Броски	6	56,6	5	40,0	5,7	52,6	3	6,6

В контрольной группе при выполнении бросков слева прирост показателей составил 6,6 % ($p>0,05$). Кроме того, они стремились выполнить бросок быстро, а это приводило к нарушению точности движений и рассогласованию действий при работе ног и рук.

Прирост показателей справа равен 40 %.

В экспериментальной группе был выявлен большой прирост показателей как с правой (56,6 %), так и с левой стороны (52,6 %).

Анализ полученных результатов в экспериментальной группе и сравнение их с данными, полученными в контрольной группе при использовании общепринятой методики обучения, дают основание утверждать, что предложенная нами методика повысит эффективность обучения.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗРЯДНЫХ НОРМ В РОССИЙСКОМ ПЛАВАНИИ ДЛЯ БАССЕЙНОВ 25 м

В. Новак, Л. Н. Енютина

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

Одной из важных составляющих укрепления физической культуры и спорта со стороны государственной структуры является планирование, что незамедлительно приводит нас к изучению методов оценки эффективности этого планирования.

В управлении спортивным движением в нашей стране немаловажную роль традиционно играют нормативные основы, излагаемые в Единой Всероссийской спортивной классификации (ЕВСК). В ней делается попытка установить эквивалентность нормативов в различных видах спорта, прежде всего через прогнозируемую среднюю продолжительность занятий, необходимую для достижения уровня мастера спорта. Подход, безусловно, справедливый, но конкретно применять его даже к группе физиологически сходных видов спорта не представляется возможным. Поэтому реально в каждом виде спорта изменение нормативов идет под воздействием причин, полностью неизвестных даже специалистам.

Среди этих причин следует отметить общие направления развития спорта, часто задаваемых государственными органами. Последние ужесточения нормативов во многих видах спорта связаны, очевидно, с линией на дальнейшую дифференциацию спорта высших достижений и массового спорта. Такой подход вполне разумен, отвечает мировым тенденциям и просто необходим в сложившихся экономических условиях России.

На уровень нормативов оказывает влияние и скорость развития конкретного вида спорта, выражающаяся в темпах роста мировых рекордов, и среднего уровня результатов участников крупнейших соревнований.

Наконец, нормативы зависят от комплекса субъективных факторов, вплоть до мнения основных разработчиков очередной ЕВСК. Следует выделить и управленческую функцию нормативных основ, особенно заметную в видах спорта со многими дисциплинами, например в плавании и легкой атлетике. В варьирование трудности нормативов в отдельных видах нередко делается попытка привлечь занимающихся к тем или иным дисциплинам в надежде поднять общий уровень развития конкретной дисциплины.

Поскольку закономерные соотношения скорости плавания между отдельными дистанциями постепенно изменяются, мы предположили, что анализ современного состояния российского плавания позволит предложить к внедрению нормативы мастера спорта, полностью отражающие основные тенденции спортивного плавания.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что развитие плавания – это объективный исторический процесс, который должен поддаваться точным методам оценки. Применение этих методов позволит разработать эквиваленты, объективизировать процесс оценки результатов российских пловцов всех специализаций, а также корректно сравнить достижения мужчин и женщин в России.

Цель исследования – дать практические рекомендации по приведению нормативов в плавании для бассейнов 25 м в соответствие с закономерным соотношением развитости отдельных дистанций в России.

1. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:
2. Изучить динамику уровня нормативов мастера спорта (МС) для бассейнов 25 м.

Установить закономерные соотношения между скоростью плавания на отдельных дистанциях в 25-метровом бассейне на современном этапе.

Организация исследований осуществлялась в несколько этапов:

I этап. Составлялись списки тридцаток сильнейших пловцов России по итогам проходящих соревнований в бассейнах 25 м. Отбирались 30 лучших спортсменов на каждой дистанции. Отбор спортсменов велся на соревнованиях, уровень которых позволял присвоить звание МС России. Выборка изменялась с учетом того, как спортсмен выступал на соревнованиях, если спортсмен, не включенный в список 30 сильнейших, показывал высокий результат, то его добавляли в тридчатку с последующим сдвигом всего списка вниз. Также изучалась ретроспективная история развития нормативных основ российского плавания.

II этап. Осуществлялись установление закономерностей соотношений между скоростью плавания на отдельных дистанциях и разработка на этой основе таблицы эквивалентов, расчет научно обоснованного уровня нормативов, внедрение результатов исследования в практику

Результаты исследования:

1. Уровень существующих нормативов на различных дистанциях неодинаков по отношению к эквивалентам, отражающим закономерные соотношения скорости плавания различными способами в бассейнах 25 м на современном этапе. Наибольшая близость нормативов к эквивалентам наблюдается на дистанциях 50 м вольным стилем у мужчин и женщин, также стайерские дистанции 800 м вольным стилем у мужчин и 1500 м у женщин.

2. Для приведения следующих нормативов к закономерному соотношению скорости плавания различными способами на современном этапе необходимо:

а) смягчить нормативы на следующих дистанциях: 50-метровые отрезки вольным стилем у женщин и мужчин, 800 м вольным стилем у мужчин и женщин и 1500 м у женщин, а также 50, 200 м баттерфляем и 50 брассом у мужчин и 200 м брассом, 50, 100, 200 м баттерфляем и 200 м к/пл у женщин;

б) ужесточить нормативы на следующих дистанциях: 400 и 1500 м в/ст, 50 и 200 м н/сп, 100 и 200 м брассом, 200 баттерфляем и 400 м к/пл у мужчин и 400 м в/ст, 200 м н/сп, 100 м брассом и 400 м к/пл у женщин.

Вывод

Опираясь на полученные данные, появляется возможность расчетным путем привести наши нормативы в полное соответствие с тенденциями Российского плавания, не изменяя при этом общий их уровень. Таким образом, мы получили теоретически расчетные нормативы МС России, отражающие закономерные соотношения скорости плавания на отдельных дистанциях в сравнении с существующими нормативами.

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БОРЦОВ К СОРЕВНОВАНИЯМ НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

А. Новиков, Л. Н. Енютина

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

Практика показывает, что часто даже опытные спортсмены не могут психологически настроить себя надлежащим образом перед схватками на соревнованиях. Психологическая подготовка борцов к соревнованиям необычайно важна, она помогает не только росту достижений спортсменов, но и сохраняет психическое и физическое здоровье спортсменов.

О психологической подготовке спортсменов сейчас много говорят, признавая важность этой работы, учитывая достижения спортсменов, с которыми работают психологи.

В современной российской психологии существует такая малоизученная и малоприменяемая область, как нейролингвистическое программирование (НЛП).

НЛП – это исследование структуры субъективного переживания, это не результаты, а сам процесс исследования. Другими словами, можно сказать, что это воздействие на подсознание человека с целью создания у него позитивных зрительных образов с помощью слова. Техники данного психологического направления были применены в работе со спортсменами.

Цель исследования: совершенствование психической подготовки борцов вольного стиля к соревнованиям на этапе спортивного совершенствования.

Мы предположили, что уровень психологической подготовленности борцов вольного стиля повысится, если перед соревнованием со спортсменами провести индивидуальное консультирование с применением техник на основе НЛП (нейролингвистического программирования).

Задачи:

1. Изучить в научной и методической литературе состояние проблемы исследования.
2. Разработать экспериментальную методику на основе нейролингвистического программирования по повышению уровня психологической подготовки борцов вольного стиля.
3. Проверить эффективность разработанной нами методики на практике.
4. Обосновать эффективность разработанной методики для повышения психологической устойчивости спортсмена в условиях спортивной деятельности.

Продолжительность эксперимента составила 6 недель. Для проведения педагогического эксперимента были подобраны идентичные по своему составу, физическому развитию, две группы борцов (контрольная и экспериментальная) по 10 человек в каждой в возрасте 16–18 лет на уровне спортивной подготовленности, соответствующей спортивному разряду КМС.

Разработка содержания экспериментальной методики велась в направлении подбора методов психологической подготовки на основе индивидуальных особенностей спортсмена.

В ходе эксперимента проводились:

- индивидуальные беседы тренера;
- показ фрагментов видеозаписей (фильмов) крупных соревнований, схваток основных соперников, анализ и обсуждение особенностей его

технической, тактической, физической и психологической подготовленности, составление тактического плана схватки;

- система поощрения и штрафов морального характера;
- психологическая поддержка борца тренером, помогающая спортсмену твердо поверить в свои силы;
- искусственное занижение оценки;
- беседы на спортивные темы (личные примеры);
- психологические тесты.

В экспериментальной группе была изменена структура содержания занятий на неделю. Основным отличием от традиционного тренировочного микроцикла было то, что в субботу и воскресенье проводились занятия с использованием видеоматериалов. Это заключалось в следующем: после просмотра учебно-тренировочных схваток, в которых участвовали спортсмены экспериментальной группы, на видеозаписи им указывались моменты схватки, в которых борец мог бы выполнить оцененное техническое действие. Причины невыполнения приемов в той или иной ситуации в большинстве случаев были, как выяснялось, психологического характера (боязнь критики тренера в случае ошибки, неуверенность в себе, чувство страха, сбивающие факторы, характерные для единоборств).

В качестве доказательства возможности проведения того или иного технического действия в конкретной ситуации спортсменам показывались фрагменты схваток различных российских и международных соревнований с проведением данного приема и схожим с ним по структуре в аналогичной ситуации.

Это увеличивало уверенность спортсменов в себе, пропадало чувство страха при проведении приемов. Успешное выполнение технических элементов после этих занятий повышало эмоциональный фон спортсмена, подавляло чувство страха и увеличивало его самооценку.

В то же время контрольная группа продолжала тренироваться, как и прежде, по традиционной методике пять раз в неделю, с продолжительностью тренировочного занятия 120 мин.

В целях психологической готовности был проведен тест на личностную тревожность. Если в начале эксперимента показатели личной тревожности были однородны, то по его окончании в экспериментальной группе результаты улучшились.

1. Прирост умеренного уровня тревожности в КГ составил 22 %, а в ЭГ – 34 %.

2. Снижение высокого уровня тревожности составило в КГ – 20 %, а в ЭГ – 47 %.

3. Снижение низкого уровня тревожности составило в КГ – 13 %, а в ЭГ – 5 %.

В целях проверки эффективности разработанной программы были проведены соревнования до эксперимента и после. В ходе соревнования были зафиксированы чистые победы борцов:

- броски на туше;
- удержание на туше.

Полученные в ходе исследования данные были обработаны при помощи методов математической статистики. Вычислялись достоверность различий показателей по t-критерию Стьюдента.

Сравнительный анализ соревновательных показателей

Показатели	Экспериментальная гр.			Контрольная гр.		
	до эксп.	после эксп.	прирост	до эксп.	после эксп.	прирост
Броски на туше	0,8	1,5	0,7	0,8	1,1	0,3
Удержание на туше	0,8	1,4	0,6	0,8	1,0	0,2

Анализ данных таблицы показывает, что в группе борцов, тренировавшихся по обычной методике, произошли изменения показателей в сторону их улучшения, однако они не так значительны, как в экспериментальной группе.

Анализируя более подробно динамику изучаемых данных экспериментальной группы, можно отметить, что в этой группе произошли значительные изменения. Такие значительные положительные изменения явились следствием целенаправленной тренировки борцов экспериментальной группы на основе разработанной программы.

СОЦИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. МАСШТАБНОСТЬ И НОВИЗНА ЯВЛЕНИЯ «РАБОТАЮЩИЙ СТУДЕНТ»

О. С. Попрядухина

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

Феномен работающего студента становится в современной России очень распространенным. И собственная практика работы, и данные, по этой проблематике, показали, что не менее половины студентов старших курсов дневных вузов заняты на относительно регулярной оплачиваемой работе параллельно с учебой. Т.Э. Петрова в своей книге «Российское студенчество и высшее образование» (1995) приводит аналогичную цифру – 46 % [4].

И в советский период параллельная с учебой занятость студентов-старшекурсников была достаточно развита. Более того, действующими учебными планами предусматривается, что на этапе специализации (на IV и V курсах) лекционная и семинарская нагрузка снижается и пропорционально этому возрастает самостоятельная работа над курсовыми и дипломными работами. Чаще всего они должны были выполняться на базе организаций, учреждений, где студенты проходили практику.

Однако студенческая занятость в советские времена и сегодня имеет и существенные отличия, заставляющие считать этот феномен более новым, чем традиционным, и рассматривается как фактор перестроечных процессов, происходящих в современной России, в особенности на рынке труда и в сфере высшего образования [2].

Доля студентов-старшекурсников, занятых на регулярной оплачиваемой работе, в настоящее время в несколько раз выше, чем в советский период и во второй половине 1980-х годов. Так, по данным Т.Э. Петровой, подрабатывают 77 % студентов технических факультетов, 72 % педагогических, 83 % – гуманитарных; на I курсе работают 40 % студентов, на II – 54, на III – 81, на IV – 74, на V – 77 %; две трети из них работают постоянно [4].

Для студента-старшекурсника 80-х годов среди целей работы более или менее конкурировали дополнительный заработок, отработка обязательной практики, приближение к объекту исследования, забота о будущем месте постоянной работы.

Что же касается их сегодняшнего сверстника, то у него существенно иная структура целей. Если в прежние времена для подавляющего большинства студентов вузов постоянная оплачиваемая работа не была жизненной необходимостью, то в настоящее время ситуация обратная [2].

То есть снизилась покупательная способность стипендии, высокий темп инфляции создает у массового студента острый недостаток средств на самое необходимое – питание, одежду, приобретение литературы, оплату платных элементов учебного процесса и посещение даже самых дешевых мест проведения досуга и отдыха.

А вот трудоустройство с целями выполнения курсовых и дипломных работ у современных студентов почти исчезло, скорее наоборот – тематика этих работ выбирается так, чтобы студенту легче было ее выполнить на том месте, где он работает.

Итак, в кризисном, переходном обществе, каким является современная Россия, работа для студента вуза может выполнять несколько функций [2]:

- быть источником необходимого и дополнительного заработка, средств существования, поскольку прожить современному студенту на стипендию и резко сократившуюся по объемам помощь от родителей невозможно;

- давать полезный практический опыт и новые знания, дополняя студентам процесс учебы в вузе, ускоряя процесс их профессионального становления и последующего трудоустройства;

- знакомить студентов с условиями работы в различных организациях, выбирать место постоянной работы после окончания учебы, заинтересовать собой работодателя.

Проведенное В. И. Герчиковым [2] в 1997–1998 гг. исследование показало, что, по мнению опрошенных нами преподавателей, между рабо-

тающими и неработающими студентами существуют заметные различия и в учебе, и в поведении, и в их взаимоотношениях как между собой, так и с преподавателями. Что касается собственно учебы, то были отмечены следующие различия.

Посещаемость занятий заметно меняется в зависимости от наличия работы у студентов – те, кто занят на более или менее постоянной работе, в основном появляются лишь в начале и в конце семестра.

На успеваемость студента работа либо практически не влияет, либо влияет отрицательно. Последнее касается тех специальностей, где учебные программы насыщены семинарскими и практическими занятиями, которые можно успешно выполнить лишь в самом вузе.

Активность на занятиях. Большинство преподавателей не видят существенных различий в поведении работающих и неработающих студентов на семинарских занятиях. Однако немногие отметили, что работающие студенты именно по специальности более активны в работе на семинарах, а в своих докладах и выступлениях они более конкретны и чаще используют примеры не только из книг, но и из собственной практики.

В октябре 2010 г. на факультете педагогического образования по специальности «физическая культура» филиала ГОУ ВПО в г. Анжеро-Судженске было проведено исследование, основная цель которого – определить процентное соотношение работающих и неработающих студентов на факультете и провести сравнительный анализ успеваемости.

В результате проведенного опроса выявили, что всего на факультете работающих студентов 41,8 % (69 чел. из 165).

Соотношение работающих студентов по специальности:

- 65,3 % работают по специальности,
- 34,7 % работают не по специальности.

Соотношение работающих студентов по специальности от курса к курсу:

5-й курс: 48,3 % всего работают (15 чел. из 31);
53,3 % работают по специальности;
46,7 % работают не по специальности.

4-й курс: 46,5 % всего работают (20 чел. из 43)
55 % работают по специальности;
45 % работают не по специальности.

3-й курс: 41,3 % всего работают (12 чел. из 29);
41,6 % работают по специальности;
58,4 % работают не по специальности;

2-й курс: 48,2 % всего работают (14 чел. из 29);
41,3 % работают по специальности;
6,8 % работают не по специальности.

1-й курс: 22,8% работают по специальности (спортсмены инструктора) (8 чел. из 35).

Успеваемость на 1, 2, 3-х курсах работающих студентов:

35,6 % – удовлет., 57 % – хорошо, 7,4 % – отлично.

Успеваемость на 4-х, 5-х курсах работающих студентов:

60 % – удовлет., 20 % – хорошо, 20 % – отлично.

В ответах преподавателей на вопрос «Следует ли как-то по особому относиться в вузе к работающим студентам?» выделились три разные позиции:

1) нельзя выделять работающих студентов и облегчать им образовательный процесс. Многие из них еще не осознают для себя важности получаемого образования, поэтому нужно при помощи жестких мер (контроль, наказания) все же заставлять их получать необходимое образование;

2) необходимо помогать работающим студентам, так как у них нет другого выбора и многие вынуждены работать, чтобы обеспечить себе элементарное существование. Инициатива в этом должна исходить от каждого преподавателя в отдельности, централизованно данную проблему решить невозможно, да и не нужно;

3) необходимо помогать студентам в зависимости от ситуации, а не от наличия работы – по семейным обстоятельствам, по причине болезни и др.

В связи с этим по совершенствованию учебного процесса предлагается [2]:

1. Организация обязательной для всех практики по специальности. Студенту должен быть предоставлен выбор: проходить эту практику в организации, предлагаемой деканатом или кафедрой, или работать по специальности в любом месте и написать отчет, предусмотренный условиями практики. Тогда и студент будет мотивирован на поиск оплачиваемой работы по специальности, и работа будет выполнять роль дополнительного канала образования и не будет расходиться с образовательной деятельностью студента в вузе.

2. Возврат к строгому учету объема занятости (количества часов работы) студентов в неделю, осуществление контроля трудовой деятельности студентов деканатом путем запроса справок с работы или обязательного получения разрешений на работу в деканатах. Если студент предпочтет работать больше, чем ему дозволено, и при этом будет демонстрировать низкую успеваемость, деканат должен иметь право предпринимать к такому студенту достаточно ощутимые наказательные меры.

3. Расширять в вузах объем платных услуг для работающих студентов: выделение дополнительного времени для выполнения лабораторных и других работ, требующих наблюдения преподавателя или работы обслуживающего персонала; установление более поздних сроков для сдачи зачетов и письменных работ.

В связи с тем, что было сказано для всех основных субъектов, действующих в сфере высшего образования и занятости населения, возникает необходимость выработки некоторой системы действий, позволяющих использовать и развить позитивные стороны студенческой занятости и сни-

зять ее негативные последствия как для системы высшего образования, так и для самих студентов, имея в виду качество приобретаемого ими профессионального образования.

В других направлениях – создать что-то вроде студенческих бирж, где студенты могли бы получить сведения о наличии вакансий, не только постоянных, но и временных (этим уже занимаются некоторые студенческие организации типа локальных отделений AIESEC); продолжать организацию «ярмарок рабочих мест».

Литература

1. Вознесенская Е. Д., Константиновский Д. Л., Чередниченко Г. А. Кончить курс и место достать...: Исследование вторичной занятости студентов // Социологический журнал. – 2001. – № 3. – С. 101–120.
2. Герчиков В. И. Феномен работающего студента вуза // Социол. исслед. – 1999. – № 8. – С. 87–94.
3. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. – М., 1988.
4. Петрова Т. Э. Российское студенчество и высшее образование. – М., 1995.
5. Социологический энциклопедический словарь / Ред.-координатор Г. В. Осипов. – М.: Норма, 2006.

СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛЕГКОАТЛЕТОВ 12–13 ЛЕТ

Р. А. Тихонов, А. В. Подзорова

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

Физическая подготовка квалифицированных легкоатлетов проводится на основе принятой периодизации спортивной тренировки, что обусловлено стадиями становления спортивной формы и различием задач, решаемых на каждом этапе подготовки.

Легкая атлетика широко используется как средство физического воспитания детей школьного возраста. Систематические занятия способствуют всестороннему развитию школьников, особенно положительно влияют на развитие таких физических, как быстрота, скоростная и силовая выносливость, ловкость. Упражнения легкой атлетики содействуют воспитанию у учащихся морально-волевых качеств: смелости, настойчивости, дисциплинированности, способности к преодолению трудностей.

Известно, что достижение высокого спортивного результата на соревнованиях невозможно без достаточно хорошо отлаженной подготовки спортсменов. Ведь результат во многом зависит от правильного и рационального построения учебно-тренировочного процесса, целесообразности применения средств подготовки. Ведь все еще часты случаи, когда спортсмены с отличными природными данными не раскрывают своих возможностей в силу неточностей в задачах и средствах тренировки. И в то же время менее одаренные, но более целеустремленные, с правильной подбо-

ром средств и методов достигают выдающихся результатов [2]. Именно поэтому проблема грамотного и целесообразного применения известных средств воспитания скоростно-силовых способностей в учебно-тренировочном процессе волейболистов является актуальной.

Цель исследования – обосновать важность применения увеличенного объема специальных упражнений (30 %), направленных на воспитание скоростно-силовых способностей легкоатлетов-прыгунов.

Предполагалось, что применение увеличенного объема специальных упражнений в учебно-тренировочном процессе прыгунов в длину позволит качественно повысить уровень развития скоростно-силовых способностей в определенных двигательных действиях и выведет спортсменов на новый уровень спортивного мастерства.

Разработанные в ходе исследования практические рекомендации позволят тренеру правильно и рационально использовать известные средства воспитания скоростно-силовых способностей легкоатлетов – прыгунов в длину, что приведет к большей эффективности учебно-тренировочного процесса и позволит легкоатлетам улучшить результаты на соревнованиях.

Задачи исследования:

1. Изучить литературные источники по данной теме и на основе полученных данных определить наиболее эффективные средства воспитания скоростно-силовых способностей легкоатлетов.
2. Применить средства воспитания скоростно-силовых способностей в прыжках.
3. Выявить эффективность применяемых средств воспитания скоростно-силовых способностей легкоатлетов.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение литературных, анализ документальных данных; педагогическое тестирование; педагогический эксперимент; контрольные испытания; статистическая обработка данных (математическая статистика).

Методологическую основу исследования составили труды по общей теории спортивной тренировки (М. Л. Набатникова, В. И. Платонов, Ф. И. Сулов, Ж. К. Холодов, Л. П. Матвеев и др.); научные исследования в области физической подготовки спортсменов (В. М. Зациорский, В. В. Кузнецов, В. Л. Филимонов, и др.); современные подходы к организации и управлению тренировочным процессом спортсменов (Г. В. Куругуз, А. Б. Гуськов, Г. Л. Мокеев, А. Г. Ширяев и др.); современные представления о теории и методике спортивной тренировки (В. Л. Филин, Б. А. Ашмарин, Л. Т. Матвеев, Н. А. Фомин), работы Ю. Б. Верхошанского о специальной физической подготовке.

Большая роль отводится планированию и контролю за процессом подготовки легкоатлетов от новичка до члена сборной команды. Проблема

контроля в спорте интересовала и ранее многих исследователей и тренеров (Верхоманский Ю. В., 1973, 1980; Зациорский В. М., 1966, 1980; Горик М. Л., 1978, 1983; Железняк Ю. Д., Швец К. А., 1981 и др.) в теме эффективного управления подготовкой как отдельных игроков, так и команды в целом, и рассматривался вопрос воспитания скоростно-силовых качеств.

Основные средства воспитания скоростно-силовых качеств мы разделили на две группы:

1. Упражнения общей подготовки.
2. Упражнения специализированной (технической) подготовки.

Средствами воспитания скоростно-силовых способностей, применяемых в нашей работе, являются упражнения, связанные с преодолением расстояния, высоты прыжка, выполняемые в различных скоростях, направлениях, с координационными действиями 30–60 % от максимума.

Также давались упражнения с отягощением – как различного рода груз: манжеты, пояса, жилеты, так и угол наклона, направление выпрыгивания.

Для воспитания взрывной силы применяли рывковые передвижения с разнообразной работой рук. Для воспитания скоростно-силовых способностей использовали лазание, перелазание, спрыгивание, уровень сложности которых составляет от 30 до 60 % максимума. Выполнялись упражнения без предметов, с предметами – набивными мячами, со скакалкой, резиновыми амортизаторами, гантелями и другими отягощениями (для звеньев тела и всего тела), на тренажерах.

Применение методов:

- метод кратковременных усилий;
- метод непредельных усилий – 30–50 % от максимальных, проявляемых при предельной скорости выполнения упражнений;
- метод сопряженного (совмещенного) воздействия;
- повторный метод;
- увеличение скорости движущегося объекта;
- увеличение внезапности появления объекта;
- сокращение расстояния до движущегося объекта;
- увеличение числа возможных изменений обстановки;
- метод сопряженного воздействия;
- выполнение упражнений в затрудненных условиях;
- выполнение упражнений в облегченных условиях с более высокой скоростью, например бег под уклон;
- круговая тренировка;
- игровой метод, соревновательный метод.

В современных условиях актуальна проблема планирования – комплексность и учет перспектив (опережающий аспект). В содержание планирования входят:

- определение целей тренировки (конкретного контингента), разукрупнение целей и выделение конкретных задач применительно к компонентам тренировки;
- прогнозирование и моделирование в связи с необходимостью принятия решений на будущее;
- учет специфики структуры соревновательной деятельности легкоатлетов и факторов, обуславливающих ее эффективность;
- программирование тренировочной деятельности по всем ее составляющим;
- продолжительность подготовки для достижения наивысших результатов;
- оптимальный возраст для достижения наивысших результатов;
- оптимальный возраст для начала специализированных занятий;
- основные средства восстановления и реабилитации.

Экспериментальное исследование проводилось в школах № 3, 8 г. Анжеро-Судженска и Ижморской МОУ «СОШ № 1» с сентября 2010 г. до марта 2011 г. Первый этап работы был начат раньше на три месяца с июля 2009 г. В исследовании принимало участие 40 детей, занимающихся в разных группах, у разных тренеров. Первая группа, как и вторая, составляет 12 человек. Для педагогического эксперимента были взяты группы воспитанников в возрасте от 12–13 лет, занятия по легкой атлетике в рамках секции проводили разные тренеры высшей категории согласно расписанию три раза в неделю по 90 минут.

Исследование проходило поэтапно. На **первом этапе** проводились изучение и анализ научно-методической литературы по теме исследования. В сентябре был проведен предварительный эксперимент, который позволил нам определить экспериментальную и контрольную группы. Все участники были протестированы. Полученные результаты взяты за исходные. Основной объем исследовательской работы проводился с сентября 2010 г.

Возрастной и половой состав школьников в обеих группах был идентичным. На **втором этапе** происходило проведение педагогического эксперимента. Целью эксперимента являлось внедрение и апробирование новых разработанных средств воспитания скоростно-силовых качеств легкоатлетов, определение их эффективности.

Для этого в октябре 2010 г. был проведен предварительный эксперимент. Все участники были протестированы, и результаты показали, что группы статистически существенно не отличаются. Полученные результаты были взяты за исходные. Основной объем исследовательской работы проводился с ноября 2010 г. Основные различия обеих групп заключались в том, что тренировочный процесс контрольной группы проходил с традиционным соотношением средств тренировки, при которой в большом объеме использовались упражнения (80 %), а специальные упражнения ис-

пользовались в меньшей степени (20 %). В экспериментальной же группе мы увеличили объем специальных упражнений волейболистов с 20 до 30 %, а объем специальных упражнений уменьшили с 80 до 70 % (рис. 1).

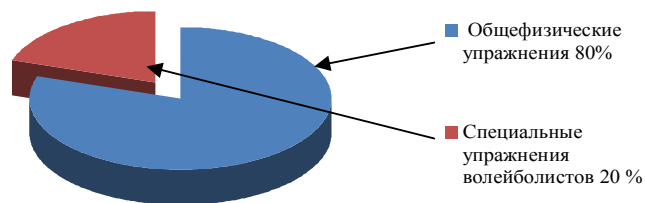


Рис. 1.
*Соотношение средств воспитания
скоростно-силовых способностей*

Для определения эффективности данной методики мы применили метод тестирования. Данный метод позволил определить сроки восстановления после физической нагрузки и повышение уровня физической подготовленности детей с применением таких **физиологических показателей**, как:

- частота сердечных сокращений (ЧСС уд./мин). В начале и в конце занятий измеряется пульс за 10 сек., в вертикальном положении, который фиксируется записью;
- жизненная емкость легких (ЖЕЛ). Испытуемый делает глубокий вдох, после чего производит выдох в спирометр;
- проба Штанге. Измеряется максимальное время задержки дыхания после глубокого вдоха. Нормой на задерживание дыхания в среднем считается на 40–50 с;
- проба Генчи. После неглубокого вдоха сделать выдох и задержать дыхание на 25–30 с.

Так же мы протестировали воспитанников по скоростным, силовым и скоростно-силовым заданиям батареи тестов В. М. Абалковой.

В результате этого анализа выявилось, что в подготовительном периоде для воспитания скоростно-силовых способностей волейболистов тренерами использовались группы упражнений, где постоянное внимание уделялось упражнениям на совершенствование скоростно-силовых качеств, прыгучести, быстроты ответных действий, качеств, обуславливающих успешность технических приемов и тактических действий. Контрольные тесты:

1. Для измерения силы кистей, сгибателей предплечья, сгибателей туловища, разгибателей туловища, разгибателей бедра и голени.
2. Для измерения скоростно-силовых способностей использовали следующие тесты:

- Прыжок вверх с места со взмахом и без взмаха рук. Тест проводится с помощью прибора конструкции В. М. Абалкова, а также с использованием других приспособлений и вариантов (рис. 2). Определяется высота подскока.

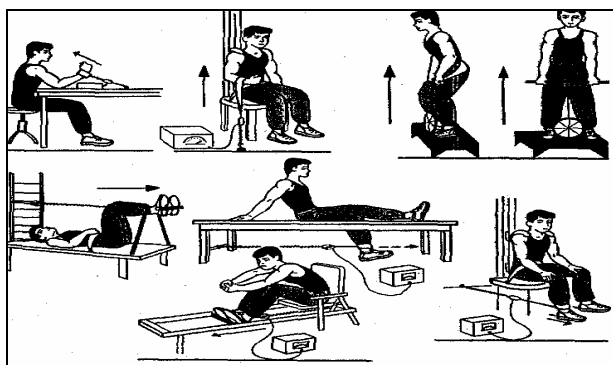


Рис. 2. Тесты для измерения силовых способностей

- Прыжок в длину с места с двух ног (рис. 3).

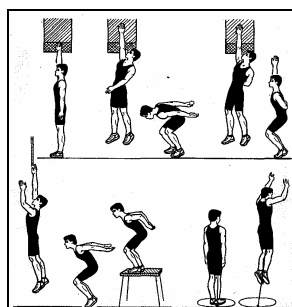


Рис. 3. Тесты для измерения скоростно-силовых способностей

- Тройной (четверной) прыжок с ноги на ногу, вариант – только на правой и только долевой ноге.

- Метание малого мяча (другого снаряда) с места на дальность ведущей и неведущей рукой. Определяется длина полета снаряда. По разности длины метания отдельно правой и левой рукой определяется двигательная асимметрия испытуемого. Чем она меньше, тем более симметричен ученик в данном упражнении.

- Метание (толчок) набивного мяча (1–3 кг) из различных исходных положений двумя и одной рукой.

3. Для измерения скоростных способностей используют следующие тесты: для оценки быстроты простой и сложной реакции, для оценки скорости одиночных движений, для оценки максимальной частоты движений в разных суставах, для оценки скорости, проявляемой в целостных двигательных действиях:

- Время реакции на свет, звук, прикосновение определяется с помощью различных реакциометров, измеряющих время реакции с точностью до 0,01 или 0,001 с.

- Время удара, передачи, одного шага.

- Частота движений рук и ног оценивается с помощью простейших приборов (теппинг-тестов).

- Бег на 30, 50, 60, 100 м на скорость преодоления дистанции (с низкого и высокого старта). Проводится по правилам легкой атлетики.

- Бег на месте за 5–10 с.

Результаты показывают, что группы спортсменов по уровню развития скоростно-силовых способностей не отличаются, достоверность 95 % статистическая. Вычисленные значения критерия не превосходят критические (таблица).

**Показатели уровня развития
скоростно-силовых способностей легкоатлетов 12–13 лет
экспериментальной и контрольной группы в начале и конце эксперимента**

Проведение тестов	Экспериментальная		$\bar{X}$ при- рост	p	Контрольная		$\bar{X}$ при- рост	p
	до $\bar{X}_1 \pm m$	после $\bar{X}_2 \pm m$			до $X_1 \pm m$	после $X_2 \pm m$		
Скоростные качества	18,1±0,1	14,1±0,1	24,8	<0,05	18,4±0,3	15,2 ±0,2	19	<0,05
Силовые качества	20,9±0,2	15,8 ±0,6	27,7	<0,05	21,1±0,3	16,8 ±0,8	22,6	<0,05
Скоростно-силовые	19,8±0,2	14,7±0,3	29,5	<0,05	20,1±0,3	17,4 ±0,3	14,4	<0,05

Отвечая на поставленные в начале работы задачи, мы пришли к следующим выводам:

1. Изучив литературные источники по данной теме, мы определили, что наиболее эффективными средствами воспитания скоростно-силовых способностей являются специальные упражнения легкоатлетов-прыгунов, выполняемые с непределённым отягощением (30–60 % от максимума), с максимально возможной для данных условий скоростью.

2. Для повышения уровня развития скоростно-силовых способностей прыгунов 12–13 лет в учебно-тренировочных занятиях экспериментальной группы мы использовали специальные упражнения с увеличенным объемом (30%).

3. Благодаря использованию на учебно-тренировочных занятиях в экспериментальной группе увеличенного объема специальных упражнений, у прыгунов в длину 12–13 лет заметно (по сравнению с контрольной группой) возрос уровень развития скоростно-силовых способностей, что позволило спортсменам выйти на новый уровень спортивного мастерства.

На основании вышеперечисленных обоснованных данных можно судить об эффективности и результативности используемых средств воспитания скоростно-силовых способностей волейболистов 12–13 лет.

Литература

1. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М.: Физкультура и спорт, 1978.

2. Григорьянц И. А. Проблема готовности к соревнованиям в спорте// Теория и практика физической культуры. – М., 1999.
3. Дьячков В. М. Совершенствование технического мастерства спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1972. – 150 с.
4. Ревякин Ю. Т., Соболева А. А. Основы знаний по теории физического воспитания: метод. пособие. – Томск, 1999. – 49 с.
5. Жилкин А. И. Легкая атлетика: учеб. пособие для студентов факультета физической культуры. – М.: Академия, 2003.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ГИМНАСТОК ГРУППЫ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е. М. Хавронина, Л. Н. Енютина

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

В связи со специфическим биологическим воздействием на организм упражнений с отягощениями до настоящего времени еще продолжается дискуссия о том, с какого возраста можно приступать к занятиям с применением отягощений. Изучение данного вопроса начато в 50-е годы.

Некоторые ученые доказывают о недопустимости тренировок с отягощениями в младшем школьном возрасте. Якобы под действием нагрузок деформируется неокрепший скелет, изменяются суставы, нарушается работа внутренних органов.

Между тем силовая тренировка – составная часть различных видов физической культуры и спорта, в том числе и в спортивной гимнастике. Именно поэтому эта тема **актуальна**.

Цель исследования: совершенствование процесса спортивной подготовки юных гимнасток на этапе начальной специализации.

Предполагается, что процесс формирования силовых способностей юных гимнасток будет выше при использовании на учебно-тренировочном занятии разработанного нами комплекса упражнений.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние исследуемой проблемы по данным научно-методической литературы.
2. Разработать экспериментальную методику развития силовых способностей юных гимнасток 6–9 лет.
3. Выявить эффективность разработанной методики в ходе проведения педагогического эксперимента.

Характерной чертой педагогического эксперимента, как метода исследования, является запланированное вмешательство исследователя в изучаемое явление. Проведение такого эксперимента позволяет выявить или подтвердить факт наличия или отсутствия зависимости между избранным педагогическим воздействием и ожидаемым результатом, а также количественную меру зависимости и понимание механизма этой зависимости. Продолжительность педагогического эксперимента определяется за-

дачами исследования и сложностью решаемого вопроса. Эксперимент, проведенный нами, включал в себя как проведение учебно-тренировочных занятий, так и регистрацию их эффективности.

Для решения задач данного исследования нами был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 20 человек, учащиеся групп начальной подготовки, контрольной и экспериментальной.

Всех гимнасток разделили на две группы по 10 человек. Возраст 6–9 лет, средний возраст – 7,5 года. Стаж занятий от полутора до двух лет.

Первая группа, контрольная (КГ), обучались по традиционной программе.

Во второй группе, экспериментальной (ЭГ), в тренировочный процесс была включена специально разработанная программа силовой подготовки.

Для тестирования в эксперименте были применены следующие контрольные тесты:

1. Прыжок в длину с места.
2. Подтягивание на перекладине
3. Поднимание ног в висе на гимнастической стенке.
4. Угол в висе на гимнастической стенке.
5. Отжимание в упоре.
6. Отжимание в упоре на брусьях.
7. «Спичак» ноги врозь на бревне.

Все тесты были проверены дважды – перед началом и после окончания педагогического эксперимента.

После 1-го тестирования была внедрена экспериментальная методика. В четырех из шести тренировочных занятий использовался поточно-интервальный метод круговой тренировки на снарядах.

На 1-й станции гимнастки развивали силовую выносливость мышц рук и плечевого пояса, на 2-й силовую выносливость мышц ног, на 3-й были задействованы мышцы рук и брюшного пресса и на 5-й – скоростно-силовые качества.

По команде тренера гимнастки начинают одновременно выполнять задания на станциях в течение 1 мин. После 15 с перерыва, необходимого спортсменкам для перехода к следующей станции, а также для частичного восстановления работоспособности, начинается выполнение очередного задания на следующей станции. Пройдя полный круг и выполнив таким образом все задания, гимнастки отдыхают в течение 1,5 мин. В это время занимающиеся с помощью упражнений максимально расслабляют те группы мышц, на которые падала нагрузка. После отдыха спортсменки повторно проводят тренировку круговым методом. Гимнасткам, не готовым к повторному выполнению задания, увеличился интервал отдыха.

Во время этой круговой тренировки постоянно контролировалась правильность выполнения упражнений на каждой станции, обращалось

особое внимание на поддержание динамической силы, среднего темпа выполнения и правильную технику (таблица).

Тесты	Единицы измерения	Экспериментальная гр.			Контрольная гр.		
		до эксп.	после эксп.	прирост	до эксп.	после эксп.	прирост
Прыжок в длину с места	см	143,7	153,3	9,6	142,6	144,6	2
Подтягивание	Кол-во раз	11,9	21,4	9,5	12,1	14,5	2,4
Поднимание ног в висе на гимнастической стенке	Кол-во раз	18,9	33,0	14,1	20,1	22,6	2,5
Угол в висе на гимнастической стенке	с	44,2	58,7	14,5	44,2	49,5	5,3
Отжимание в упоре	Кол-во раз	32,6	51,9	19,3	32,3	35,2	2,9
Отжимание в упоре на брусьях	Кол-во раз	7,5	16,8	9,3	7,9	8,6	0,7
«Спичак»	Кол-во раз	3,0	10,7	7,7	2,8	4,2	1,4

В ходе эксперимента под влиянием тренировочных нагрузок произошел прирост по всем тестируемым показателям у гимнасток обеих групп. Анализируя более подробно динамику изучаемых данных в экспериментальной группе, можно отметить, что в ней произошли значительные изменения, которые явились следствием целенаправленных тренировочных занятий спортсменок на основе разработанной поточно-интервальной методики круговой тренировки на снарядах.

В группе гимнасток, занимающихся по традиционной программе, также произошли изменения показателей в сторону их улучшения, однако они не так значительны, как в экспериментальной.

Выводы.

1. Уровень развития силовых способностей спортсменов зависит от многих факторов, большинство из которых заданы генетически, а некоторые поддаются развитию в процессе тренировки.

2. Возраст 6–9 лет является благоприятным для развития силовых способностей, поэтому данный элемент подготовки должен занимать значительное место в тренировочном процессе, причем развитие силовых способностей должно происходить параллельно с совершенствованием техники упражнений.

3. Занятия по экспериментальной методике развития силовых способностей привели к статически значимому повышению наиболее важных для гимнастики разновидностей силовых способностей.

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ НА ТЕХНИКУ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРИЕМОВ В ВОЛЬНОЙ БОРЬБЕ

Д. Щербаков, В.Ф. Енютин

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

Введение после олимпиады новых правил соревнований потребовало пересмотра средств и методов тренировки в спортивной борьбе. Изменение регламента имеет своей целью повышение зрелищности борьбы за счет ее интенсификации. Этот момент очень важен: борец должен ориентироваться на более зрелищную борьбу, опережая возможности своих противников. Внешняя активность приобрела первостепенное значение.

Цель исследования: выявить влияние физической подготовленности борцов на выполнение технических приемов.

Гипотеза исследования: мы предположили, что улучшение физической подготовленности борцов позволяет повысить их уровень технико-тактического мастерства.

Задачи исследования:

1. Изучить в научной и методической литературе состояние проблемы исследования.
2. Разработать экспериментальную методику, направленную на совершенствование физической и технической подготовки юных борцов.
3. Экспериментально проверить эффективность разработанной методики.

Для выявления уровня эффективности подготовки современных борцов нами было проведено анкетирование тренеров и высококвалифицированных спортсменов. Оно показало, что главным в спортивном мастерстве абсолютное большинство считает техническую подготовленность, т.е. тот арсенал приемов, которые борец применяет в соревновательном поединке.

Чтобы узнать, понизился или повысился уровень технического мастерства современных борцов по сравнению с борцами 70–80-х годов, нами было проведено сопоставление основных показателей (среднее количество технических действий, количество побед на туше, чисто технических побед и т.п.), обработаны данные ЧМ, международных турниров и всесоюзных соревнований. Выяснилась, что среднее количество технических действий на всесоюзных спортивных играх молодежи в 1977 г. составляет 5,6 в одном поединке, что больше по сравнению с современными показателями турнира памяти И. Ярыгина 2000 г. почти на 1,5 действия. Это происходит потому, что современный борец, ведя в счете 2–3 балла, практически перестает атаковать, стараясь удержать набранное преимущество.

Таблица 1

Процентное соотношение различных побед

Год проведения	Соревнования	Победы на туше	Победы чисто по баллам	Победы по баллам
1975	Чемпионат мира (245 схваток)	87 (35,6 %)	22 (8,9 %)	60 (24,5 %)
2000	Турнир памяти И. Ярыгина (206 схваток)	12 (5,8 %)	24 (11,7 %)	160 (77,7 %)
2007	Турнир памяти И. Ярыгина (206 схваток)	12 (5,8 %)	24 (11,7 %)	160 (77,7 %)
2008	Турнир памяти И. Ярыгина (154 схватки)	9 (3,7 %)	18 (8,3 %)	126 (88 %)

Из табл. 1 видно, что снизилось количество побед на туше и побед с явным техническим преимуществом более чем в 6 раз (35,6 % схваток на ЧМ-1975 против 5,8 на турнире памяти И. Ярыгина 2007 г.). Это происходит по причине утраты борцами основной задачи поединка – кладки соперника на туше. Нет нацеленности положить соперника на туше после каждого технического действия.

На наш взгляд, все эти показатели являются естественным результатом, т. к. техническое мастерство борцов уравнивается, и борцы боятся проводить приемы. В этих условиях большое значение приобретают физические и функциональные способности спортсменов, которым, как показало анкетирование, наши тренеры и борцы уделяют не так много внимания.

Для проведения эксперимента было набрано 24 мальчика в возрасте 10–11 лет, занимающихся вольной борьбой от нескольких месяцев до года. Спортсмены были поделены на две группы по 12 человек в каждой – контрольную и экспериментальную. После этого каждая группа сдала контрольные нормативы по общей физической подготовке.

В ходе эксперимента в контрольной группе тренировки на борцовском ковре проходили 5 раз в неделю. С ними проводились занятия в основном на повышение технического мастерства.

Экспериментальная группа проводила на ковре в неделю лишь 2 тренировки и 3 раза посещала гимнастический зал, где с ними работал тренер по ОФП гимнастов. Причем для развития силы использовались не всем известные стандартные упражнения, а упражнения, которые требовали от занимающихся не только определенного развития физической силы, но и ловкости, быстроты, гибкости.

На протяжении 2 месяцев каждую неделю проводилась так называемая матчевая встреча между 1-й и 2-й группами. Она включала в себя кросс по крутым горкам, соревновательные поединки на борцовском ковре. На следующий день было посещение бани и отдых.

Если 1-й турнир между группами закончился вничью, то турнир, проведенный в конце сезона, выиграла экспериментальная группа с явным преимуществом.

Для выявления сдвигов, происшедших в экспериментальной и контрольной группах, было проведено сравнение показателей тестирования борцов обеих групп в заключительной стадии эксперимента (табл. 2).

Таблица 2

Анализ результатов

Тесты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	до	после	прирост	до	после	прирост
Подтягивание	3±1,6	3,5±1	0,4	3±1,5	5,3±1,4	2,2
Отжимание на брусьях	6,8±2,9	7,8±2,9	1,0	6,6±3	12,2±2,9	5,6
Наклон вперед стоя	4,6±2,7	6,3±2	1,7	4±2,9	8,5±2,7	4,5
Прыжок в длину с места	153,2±9,9	160±7,2	0,7	154±6,4	169,8±11,2	15,8
Поднимание туловища за 30 с	23,8±5,6	26,1±4,5	2,3	25,4±4,7	29,7±3,8	4,3

В ходе эксперимента под влиянием тренировочных нагрузок произошли существенные позитивные изменения у мальчиков обеих групп по всем пяти измеряемым показателям.

Анализируя более подробно динамику изучаемых данных экспериментальной группы, можно отметить, что в этой группе произошли значительные изменения. Такие значительные положительные изменения явились следствием целенаправленной тренировки юных борцов экспериментальной группы на основе разработанной программы учебно-тренировочного процесса.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Ахметшина Л. Ф., Веккессер М. В.</i> Пословицы и поговорки в лингводидактическом аспекте.....	3
<i>Белозерова Ю. М.</i> Аргументация, убеждение и манипуляция в интервью политиков США.....	6
<i>Белоусова О. О.</i> Стилизация в художественном тексте: культурно-исторические аспекты (в творчестве Н. Крюева, А. Ремизова).....	8
<i>Бондаренко М. В.</i> Современные подходы к оцениванию образовательных результатов младших школьников.....	12
<i>Бондаренко Ю. С., Шмутьская Л. С.</i> Смех как невербальный компонент коммуникации.....	14
<i>Булгакова Ю. С.</i> Функционирование предикативных конструкций в английском языке.....	16
<i>Буракова А. В., Шмутьская Л. С.</i> Вербализация концепта «обида» (на материале ассоциативного эксперимента).....	19
<i>Васильева З. П., Веккессер М. В.</i> Имя прилагательное с переносным значением в лингводидактическом аспекте.....	21
<i>Вильчикова Е. В.</i> Когнитивные модели репрезентации.....	23
<i>Воробьёва Т. В.</i> Жанр «благодарность» в лингводидактическом аспекте.....	26
<i>Гимбатова М. Д.</i> Особенности функционирования глагольно-именных фразеологических сочетаний, обозначающих действие и деятельность.....	29
<i>Глебок А. В.</i> К вопросу о функционировании речевой агрессии в различных сферах общения.....	32
<i>Годунова К., Рабкина Н. В.</i> Образ писателя в творчестве С. Кинга.....	35
<i>Зиновьева Ю. Ю.</i> Интерпретация концепта «дружба» младшими школьниками.....	37
<i>Каримова М. С.</i> Ассоциативное восприятие собственных имен в рекламных текстах.....	39
<i>Козырева С. Ю., Славкина И. А.</i> Отражение национальных стереотипов в русском языке.....	42
<i>Михеева О. А., Славкина И. А.</i> К вопросу о семантизации квазитопонимов.....	43
<i>Монакова Э. В.</i> Лингвокультурные особенности концепта Make Up.....	45
<i>Монастырская Е. А., Серёдкина А. Ю.</i> Структурно-семантическая характеристика лексико-семантического поля «красота» на примере произведения С. Моэма «Луна и грош».....	48
<i>Панфилова Л. Ю.</i> Элементы устной речи в интернет-общении.....	49
<i>Переверзева Д. В.</i> Структура фрейма «наказание» и его репрезентация в английских глагольных лексемах.....	51

Прибытова Л. В. Стратегии семантизации единиц специальной лексики в художественном тексте (на материале произведений Д. Н. Мамина-Сибиряка).....	54
Прохоренко О. В. Ассоциативная составляющая концепта «долг».....	57
Ресенчук А. А. Речевой этикет и теория вежливости.....	58
Тваржинская О. В. Индивидуальные стратегии понимания поэтического текста рядовыми носителями русского языка.....	61
Тишевская Н. С., Дырко О. С. Конструирование пространственного мифа в рассказе Г. Д. Гребенщикова «Двое».....	65

ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, СОЦИОЛОГИЯ

Дунас Е. В., Дробченко В. А. Первые общественные организации Томской губернии.....	68
Ерохина Ю. В. Преобразования в мариинской деревне до начала коллективизации.....	71
Зданович Е. А. Выставочная деятельность в формировании эстетического восприятия студенческой молодежи.....	73
Лузина И., Вечер Е. В. Первый в Сибири детский сад.....	77
Семионов А. Г. Проблемы организации культурно-досуговых мероприятий для студентов вуза.....	78
Титова Е. А. Военно-патриотическое воспитание в детских домах и интернатах Омской области в годы Великой Отечественной войны.....	80
Фидченко А. А. Формирование толерантного сознания студенческой молодежи в условиях многонационального региона (на примере Ханты-Мансийского автономного округа – Югры).....	83
Цикунова Р. В., Дробченко В. А. Зарождение периодической печати в Кузбассе (март 1917 – май 1918 г.).....	85
Цой А. Р. Доктрина нуллификации Джона К. Кэлхуна в контексте нуллификационного кризиса 1832–1833 гг. в США.....	89

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Атакишиева М. А. К вопросу о театрализованной игре в начальной школе.....	92
Ахмерова Д. Ф. Педагогическая компетентность: проблемы и решения (толерантный подход).....	94
Ахмерова Д. Ф. Особенности развития семейных установок у современных молодых людей.....	100
Бефус А., Грязнова Г. А. Репетиторство: два взгляда на проблему.....	105
Валова В. А. К вопросу о профессиональном здоровье педагогов.....	108
Винс А. И., Зубова С. И. Психолого-педагогические проблемы познавательной активности и самостоятельности школьников в учебном процессе.....	111
Воробьева Л. П. Особенности профессиональной ментальности педагогов и психологов.....	115

<i>Галиновская Е. В.</i> Применение педагогического наследия музыкантов-исполнителей в современной подготовке учащихся по классу фортепиано.....	118
<i>Голикова М. С.</i> Интерактивные модели обучения говорению на уроке иностранного языка.....	120
<i>Грицко А. А.</i> Коммуникативный потенциал личности.....	123
<i>Грищенко А. С.</i> Изучение стрессоустойчивости родителей, воспитывающих детей с функциональными нарушениями.....	126
<i>Дементьева К. А.</i> Копинг-стратегии старшеклассников.....	128
<i>Дмитриева А. С.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках в начальной школе.....	131
<i>Дудка А.</i> Психолого-педагогические условия формирования нравственных понятий младших школьников.....	133
<i>Евсюкова А. А., Леснянская Ж. А.</i> Профессиональные задачи психолога по преодолению информационного стресса в учебной деятельности в период ранней юности.....	139
<i>Егоров А. Н.</i> Возможности детского оздоровительного лагеря в формировании здорового образа жизни младших школьников.....	142
<i>Зубова С. И.</i> Социальное проектирование.....	144
<i>Зубова С. И., Кузьмич Н.</i> Формирование позитивного имиджа образовательного учреждения.....	147
<i>Карпуненко О. П., Веккесер М. В.</i> Коррекция агрессивного поведения младших школьников.....	150
<i>Кирпичникова К. В.</i> Развитие языковых способностей младших школьников при овладении иностранным языком.....	153
<i>Коршакова А. С.</i> Нестандартные уроки русского языка как средство формирования познавательного интереса младших школьников.....	154
<i>Лабикова М. Н., Мецлер О. В.</i> Имидж педагога как проблема педагогической теории и практики.....	157
<i>Лапина А. Ю., Зволейко Е. В.</i> Составление индивидуальной программы психологического сопровождения учащегося первого класса, воспитывающегося в детском доме, с учетом выявленных особенностей его развития.....	159
<i>Литвинюк О. М.</i> Мужские и женские архетипические образы в структуре бессознательного.....	162
<i>Лобода Т. Г., Наумкин И. А.</i> Выбор профессии в 2011 году.....	165
<i>Любина В. С.</i> Особенности познавательных интересов у старшеклассников, обучающихся в профильных классах средней общеобразовательной школы.....	166
<i>Максимова Н. В.</i> Эмоционально-волевая сфера детей-социальных сирот...	168
<i>Моисеенко Ю. Ю., Аносова Д.</i> Детский алкоголизм.....	171
<i>Моисеенко Ю. Ю., Боженкова К.</i> Педагогическая деятельность М. В. Ломоносова.....	174

<i>Моисеенко Ю. Ю., Дементьева А.</i> Самореализация личности студента	176
<i>Моисеенко Ю. Ю., Сорокина А.</i> Эмоциональный интеллект современного человека.....	178
<i>Морозова М. А.</i> Учебно-исследовательская деятельность младших школьников на уроках математики в начальной школе.....	181
<i>Оленицкая А. А., Родикова С. И.</i> Проектные работы младших школьников на уроках русского языка.....	184
<i>Пересыпкина О. С.</i> Воспитание патриотизма младших школьников средствами краеведения.....	187
<i>Пискунова Н. А.</i> Использование компьютерных обучающих игр в системе дошкольного воспитания.....	189
<i>Покатиловская Е. Н.</i> Формирование культуры межнационального общения студенческой молодежи в вузе.....	191
<i>Реймер А. Н.</i> Использование возможностей компьютерных технологий на уроках математики в начальной школе.....	194
<i>Родикова С. И., Прокопьева В. Н.</i> Применение информационных технологий при изучении фонетики в 1-м классе.....	197
<i>Селиончик Т. В.</i> Процесс формирования и сохранения здоровья обучающихся в образовательном учреждении.....	199
<i>Сергеева С. А.</i> Проблема исследования компонентов компетентности на заключительном этапе обучения математике в основной школе.....	201
<i>Силенко Ю. В.</i> Взаимосвязь личностных качеств и выбора сферы интересов.....	206
<i>Тарасенко Е.</i> «Наша новая школа» – мечты или реальность?.....	209
<i>Тихая А. К.</i> Организация культурно-досуговой деятельности с людьми третьего возраста в геронтологическом центре.....	213
<i>Токарская А. О., Ахметова С. Л.</i> Психолого-педагогические условия развития и коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	216
<i>Фомина О. А.</i> Вариативность методов обучения в развитии коммуникативных компетенций студентов.....	221
<i>Эпова Ю. О.</i> Влияние стиля семейного воспитания на формирование самооценки подростков.....	224
<i>Яковлева О. О.</i> Компьютерная игра как средство мотивации учащихся к изучению русского языка.....	227

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

<i>Барышев Д.</i> Причины и последствия агрессии в футболе.....	231
<i>Белоусова А. Ф.</i> Психическое здоровье и здоровый образ жизни.....	234
<i>Бочанова И. Н., Шалагина Л. Ш.</i> Повышение функциональных возможностей детей с нарушением интеллекта средствами оздоровительного фитнеса.....	237

Вержбицкий С., Енютин В. Ф. Обоснование применения метода круговой тренировки для развития силовых способностей детей 6–7-х классов на уроках легкой атлетики.....	240
Воронин С. Особенности методики развития координационных способностей боксеров.....	243
Жданова Д. В., Попрядухина О. С. Оценка психомоторных качеств бегунов на средние дистанции 13–15 лет с нарушением слуха.....	245
Корчуганова О. С., Попрядухина О. С. Совершенствование стрелковой подготовки юных биатлонистов 13–14 лет в подготовительном периоде тренировок.....	248
Кулиничева И. В. Особенности ортостатической неустойчивости в подростковом возрасте.....	253
Кулькин А., Енютина Л. Н. Влияние занятий различными видами спорта на уровень двигательных способностей студентов.....	255
Липунова Е., Енютин В. Ф. Средства и методы обучения школьников технике бросков в баскетболе.....	257
Новак В., Енютина Л. Н. Теоретическое и практическое обоснование разрядных норм в российском плавании для бассейнов 25 м	260
Новиков А., Енютина Л. Н. Применение нейро-лингвистического программирования при подготовке борцов к соревнованиям на этапе спортивного совершенствования.....	262
Попрядухина О. С. Социальные изменения студентов к трудовой деятельности. Масштабность и новизна явления «работающий студент»...	265
Тихонов Р. А., Подзорова А. В. Средства воспитания скоростно-силовых способностей легкоатлетов 12–13 лет.....	269
Хавронина Е. М., Енютина Л. Н. Средства и методы развития силовых способностей гимнасток группы начальной подготовки.....	276
Щербаков Д., Енютин В. Ф. Влияние физической подготовленности на технику выполнения приемов в вольной борьбе.....	279

Научное издание

Научное творчество молодежи

Материалы XV Всероссийской
научно-практической конференции

28–29 апреля 2011 г.

Часть 2

Редактор – В. Г. Лихачева

Компьютерная верстка – Д. М. Кижнер

Лицензия ИД 04617 от 24.04.2001 г.

Подписано в печать 15.04.2011

Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная №1.

Печать офсетная.

Печ. л. 18,0; усл. печ. л. 16,6; уч.-изд. л. 16,8.

Тираж 300 экз. Заказ 1263

ОАО «Издательство ТГУ», 634029, г. Томск, ул. Никитина, 4.

ООО ИД «Интегральный переплет», 634040, г. Томск, ул. Высоцкого, 28, стр. 1