



НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЕЖИ

Материалы XVI Всероссийской
научно-практической конференции
17-18 мая 2012 г.
Часть 2

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



**НАУЧНОЕ
ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЕЖИ**

**Материалы XVI Всероссийской
научно-практической конференции
(17–18 мая 2012 г.)**

Часть 2

Анжеро-Судженск

2012

ББК 74+72

Н34

Научное творчество молодежи : материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции (17–18 мая 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. (4,1 Мб). – Анжоро-Судженск, 2012. – Ч. 2. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей), 500 МГц; 512 Мб оперативной памяти; видеокарта SVGA, 1280x1024 High Color (32 bit); 6 Мб свободного дискового пространства; операц. система Windows XP и выше; Adobe Reader или другое программное обеспечение для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана. – Номер гос. регистрации в ФГУП НТЦ «Информрегистр» – 0321203645.

ISBN 978-5-8353-1234-4

В материалы конференции вошли статьи и тезисы, представленные студентами, аспирантами и молодыми учеными на XVI Всероссийской научно-практической конференции «Научное творчество молодежи» на секциях «Психология и педагогика», «Филология», «Физическая культура. Здоровый образ жизни», «Биология, экология» и «Физика, химия».

Для студентов, аспирантов, научных работников.

ББК 74+72

Ред. коллегия:

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

д-р пед. наук, проф. Т. М. Чурекова,

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

канд. техн. наук, доц. А. С. Шкуркин

ISBN 978-5-8353-1234-4

© КемГУ, 2012

© АСФ КемГУ, 2012

© Коллектив авторов, 2012

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ В УПРАВЛЯЮЩИХ КОМПАНИЯХ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Ш. В. Вахитов, Г. А. Грязнова

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

Жилищно-коммунальное хозяйство является одной из основных отраслей народного хозяйства Российской Федерации, охватывающей многоотраслевой производственно-технический комплекс, потребность в продукции которого практически не ограничена.

Согласно нынешнему законодательству, поставщиком коммунальных услуг для населения являются не монополисты, которые производят тепло, газ, воду и электричество, а управляющие компании (УК) и товарищества собственников жилья (ТСЖ).

Управляющие компании – коммерческие организации, и их деятельность – это бизнес. Однако это бизнес, не направленный на сиюминутное извлечение прибыли, наивысшего дохода из оборота, а бизнес социально ответственный и ориентированный на долгосрочную стратегию развития, добросовестный, ставящий во главу угла клиента, в нашем случае жителей, нанимателей и собственников жилых помещений. Таким образом, на современном этапе, главная задача управляющих компаний – осуществлять свою деятельность эффективно, законно и добросовестно на благо жителей.

Исследователи в области социальной психологии отмечают, что функционирование управляющих компаний неизбежно связано с наличием противоречий, возникающих при взаимодействии людей, что нередко приводит к конфликтам. Это подтверждается и данными, представленными в периодической печати, согласно которым в жилищной сфере в последние годы, в связи с углублением рыночных отношений, в полной мере наблюдается, как колоссальная человеческая энергия впустую растрачивается в совершенно ненужных конфликтах. Избранные должностные лица, сотрудники управляющих компаний насмерть бьются с собственниками, зачастую ведя себя просто неадекватно. В значительной мере пламя этой «борьбы» задевает и специалистов органов местного самоуправления. При этом никто из указанных групп в конфликтах не владеет элементарными навыками их профилактики, разрешения и ликвидации на ближайших подступах. Суды и прокуратуры перегружены обращениями граждан и УК в различных, иногда совершенно диких сочетаниях. Налицо усталость и профессиональное выгорание всех субъектов взаимодействия.

Проблемы конфликтов в организациях, к которым относятся и управляющие компании, занимают одно из приоритетных направлений исследований в области конфликтологии и психологии управления, так как

они нередко оказывают определяющее влияние на качество деятельности. Разбалансировка взаимосвязей групповой деятельности по причине деструктивного межличностного конфликта в коллективе неизбежно ведёт к потере эффективности качества деятельности, возрастанию личной неудовлетворенности у каждого члена коллектива, текучести кадров и других негативных последствий.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что в общем виде в возникновении конфликтов в управляющих компаниях можно выделить две стороны – объективную и субъективную. Значительная часть конфликтов представляет собой результат объективных, не зависящих от воли конфликтующих сторон противоречий.

По мнению А. Я. Анцупова, объективное начало в возникновении конфликтов связано со сложной, противоречивой ситуацией. Нечёткое разделение полномочий, функций, ответственности, нехватка ресурсов объективно являются предпосылками для возникновения конфликтных ситуаций. Работа в таких неопределённых условиях, независимо от персональных качеств служащих и отношений в коллективе, увеличивает вероятность возникновения конфликтов.

В многоуровневых системах управления со сложными отношениями и связями между элементами системы вероятность конфликтов значительно увеличивается. Отсутствие необходимой нормативной базы или её несовершенство также вызывает увеличение числа конфликтов.

Рассматривая конфликты в управляющих компаниях, отметим, что они бывают внешними и внутренними.

Внешние конфликты порождаются столкновением интересов руководителей и членов управляющей компании с интересами населения, органов местного самоуправления, с другими органами власти и организациями.

Внутренние конфликты могут возникать вследствие противоречивости интересов отдельных подразделений (служб), групп или личностей внутри организации. Причины этих конфликтов разнообразны: недостаточная мотивация, нерациональное распределение власти внутри организации, нарушение чьих-то интересов конкретным управленческим решением и др.

Также можно выделить специфические конфликты, возникающие между различными уровнями управления из-за нераспределённости полномочий, личностной неприязни и пр.

Нередко в организации можно встретить конфликт оценки вклада, порождаемый различной оценкой значимости вклада в выполнение определённой функции. Данная форма конфликта возникает при распределении ресурсов между работниками, одновременно участвующими в решении определённой задачи, когда передаётся одинаковый объём средств за неравный объём работ или выполнение одинаковой работы в неравных условиях. Такие конфликты могут возникать и между подразделениями УК, об-

служащими различные по площади участки или выполняющими одну и ту же работу, но в условиях различной сложности. Предупредить такие конфликты можно, дифференцируя оценку работы с учётом специфических условий.

По мнению конфликтологов, влияние на вероятность возникновения конфликтов в управляющих компаниях, оказывает и общий характер отношений сложившихся в них. Сложная система деловых и личных отношений может быть охарактеризована с точки зрения взаимной доброжелательности, направленности на сотрудничество, готовности членов коллектива к совместному мирному урегулированию возникших проблем. Отмечается тенденция к иррадиации складывающихся в коллективе традиций общения, проявляющаяся в том, что склонность руководителя к конфликтному поведению, внесения им компонента напряженности в отношения с подчиненными, оказывает отрицательное воздействие и на их отношения между собой. Напротив, умение руководителя не только не обострить сложные ситуации, но и снять напряженность, перевести зарождающиеся конфликты в русло конструктивного делового обсуждения, способствует развитию подобного же стиля и в отношениях между рядовыми членами коллектива. Таким образом, общий стиль отношений в коллективе может стать в благоприятном климате гарантией против возникновения излишней конфликтности, а при неблагоприятной атмосфере – предрасполагать к перерастанию возникающих в группе трудностей и напряженных ситуаций в конфликты.

В управляющей компании, как и в любой другой организации, могут возникнуть карьерные конфликты при критическом рассогласовании профессиональных способностей и должности индивида, в случаях, если профессиональные возможности служащего перерастают его должность, уменьшаются его возможности по реализации собственного потенциала, не удовлетворяются потребности индивида в уважении и самовыражении. Одновременно при этом снижается эффективность работы организации в целом. Если определенную должность занимает служащий, профессиональные возможности которого не соответствуют его должности, эффективность также снижается, могут возрастать затраты и риски деятельности, порождаемые несоответствием квалификации служащего сложности решаемых им задач.

Конфликт между управляющей компанией и органами управления различных муниципальных образований чаще всего возникает из-за противоречия целей, различной оценки вклада или значимости. Для его решения обычно требуется вмешательство вышестоящих уровней управления. Подобные конфликты также могут возникать из-за неточности границ или по поводу наличия общей инфраструктуры.

Одна из актуальных причин конфликтов управляющей компании и муниципальных образований связана с переходом в новые рыночные отношения, когда внедряются новые рыночные механизмы. Но, к сожале-

нию, отрасль не перестроилась под эти механизмы. Ещё велико количество документов, которые разрабатывались до приватизации управляющей компании, и приходится ими пользоваться. Управляющие компании становятся заложниками тех договорных отношений, сложившихся ещё при другом управлении. На себя государство взяло обязанность только контролировать управляющие компании, что и приводит к конфликтам.

Конфликт между управляющей компанией или отдельными службами, с одной стороны, и населением, с другой, возникает, когда деятельность, решения управляющей компании, служб не соответствуют интересам и потребностям населения.

Сложности во взаимоотношениях с населением и в частности с собственниками жилья связаны с тем, что мало кто из граждан представляет систему управления многоквартирным домом. Мало кто понимает, что является собственником не только той квартиры, в которой проживает, но и мест общего пользования многоквартирного дома.

Таким образом, с точки зрения причин конфликтной ситуации в УК выделяются:

- конфликт целей, при котором участвующие в нём стороны по-разному видят желаемое состояние или результат деятельности в будущем;
- конфликт понимания состоит в том, что взгляды, идеи участников конфликта по решаемой проблеме противоречивы, несовместимы;
- эмоциональный конфликт, наиболее трудноразрешимая форма, возникает, когда стороны испытывают личностные отрицательные чувства и эмоции.

В заключение отметим, что полное отсутствие конфликтов в управляющих компаниях – условие не только невозможное, но и часто нежелательное. Даже в организации, система управления которой построена наиболее эффективным образом, неизбежно будут возникать конфликты по поводу выбора целей и использования ограниченных ресурсов.

Важно просто не допускать того, чтобы конфликты приводили к снижению эффективности управления.

Литература

1. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009.
2. Балинт И., Мурани М. Психология безопасности труда. – М.: Профиздат, 2008.
3. Банхаев А. И. Некоторые аспекты профилактики межличностных конфликтов в управленческой культуре // Политика и общество, 2011.– № 6.
4. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций: учебник для высших и средних специальных учебных заведений.– СПб.: Издательство Союз, 2009.
5. Самыгин С. И., Руденко А. М. Деловое общение. – М.: Кно Рус, 2011.
6. Сапахова Г. К. Особенности возникновения конфликтов в муниципальных управленческих структурах // Вестник Астраханского государственного университета, 2008. – № 1 (42).– С. 166–169.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ СЕРТИФИКАЦИИ В МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

Е. В. Винокурова, А. Л. Галиновский

*Московский государственный технический университет
имени Н. Э. Баумана, г. Москва*

Процесс взаимодействия потенциальных участников сертификации, системы образования, сертификационных центров и рынка труда наделен чертами периодичности, цикличности и ориентирован на долгосрочную перспективу. Данные особенности связаны с рядом факторов, в частности временем действия нормативных и законодательных документов, периодичностью выпуска студентов, временем их подготовки, продолжительностью проведения сертификационных мероприятий и обработки данных сертификации, этапами передачи информации органам управления образованием, работодателям и т.д. В каждом конкретном случае сотрудничество рассматриваемых сторон регламентировано индивидуальным образом на основании заключаемых договоров и соглашений, другими юридическими документами. Сложность построения этих связей и взаимодействий требует создания стратегического организационно-управленческого механизма (СОУМ), в процессе подготовки кадров, прежде всего на заключительных этапах обучения и их сертификации на соответствие требованиям работодателя. При этом данный механизм должен обеспечивать не только формирование базы требований предъявляемых к сертифицируемым лицам, но и обеспечивать совершенствование содержания образования, отслеживая изменения рыночных потребностей, тенденции развития отрасли и т. 99+6+++*д. В частности необходимым является создание процедур модернизации учебных планов, развитие личностных и профессиональных качеств, введение новых дисциплин и специальностей в систему подготовки специалистов. Задачами указанного механизма являются:

- 1) развитие кадрового потенциала конкретного региона с должным уровнем, профилем подготовки, численностью специалистов;
- 2) упрощение процедур трудоустройства на предприятия и организации, отвечающие требованиям соискателей рабочих мест;
- 3) осуществление обратной связи от системы сертификации и работодателей в сторону системы образования в части наполнения учебных программ и дисциплин современным содержанием;
- 4) уменьшение времени на адаптацию специалиста на рабочем месте, минимизация работы по «доводке» специалиста до уровня требований предприятия;
- 5) обеспечение взаимной выгоды сотрудничества участвующих сторон: Министерства образования и науки РФ, работодателей, объединяющих работодателей корпораций, систему сертификации кадров, учебные заведения и т. д.;

б) независимая оценка качества специалистов за счет реализации процедур сертификации, в том числе анализ совокупности компетенций и характеристик человека, способных удовлетворять установленные и предполагаемые потребности.

Разработка и реализация СОУМ предполагает разработку инструментария для решения следующих основных задач:

1) построение системы оценки уровня подготовки специалистов в соответствии с требованиями работодателя;

2) построение модели независимого контроля уровня качества подготовки специалистов;

3) разработку методики корректировки компетентностных и личностных характеристики специалиста с учетом требований рынка труда;

4) разработку методики модернизации содержания образования: учебных планов, рабочих программ в соответствии с требованиями рынка труда.

Для разработки инструментария необходимо не только качественное, но и количественное описание функций СОУМ на базе системного подхода к решению такого рода задач:

– составляющие подготовки специалиста отвечающего требованиям рынка труда (компетентности студента, содержание образования, педагогические технологии подготовки и воспитания, измерительные средства и т.д.);

– составляющие данных специалиста-соискателя сертификата, полученные в ходе реализации контрольно-измерительных и оценочных средств (реальные компетенции);

– составляющие данных, характеризующие модель «идеального» специалиста по мнению работодателя.

Под своеобразным «идеальным» специалистом понимается совокупность необходимых компетенций и личностных качеств специалиста, позволяющих ему решать реальные производственные задачи. Реальный уровень содержания модели специалиста или его своеобразный образ-портфолио (ОП) оцениваются при сертификации.

В предлагаемой СОУМ (рис. 1) в результате внедрения системы сертификации, построенной на основе требований Профессиональных стандартов (ПС) (при их создании), цель и задачи подготовки, ее содержание и структура будут формироваться с учетом данных о результатах сертификации (на основе рассогласования данных о реальном и идеальном уровне компетенций соискателя), их анализа, статистической, качественной и количественной характеристиках.

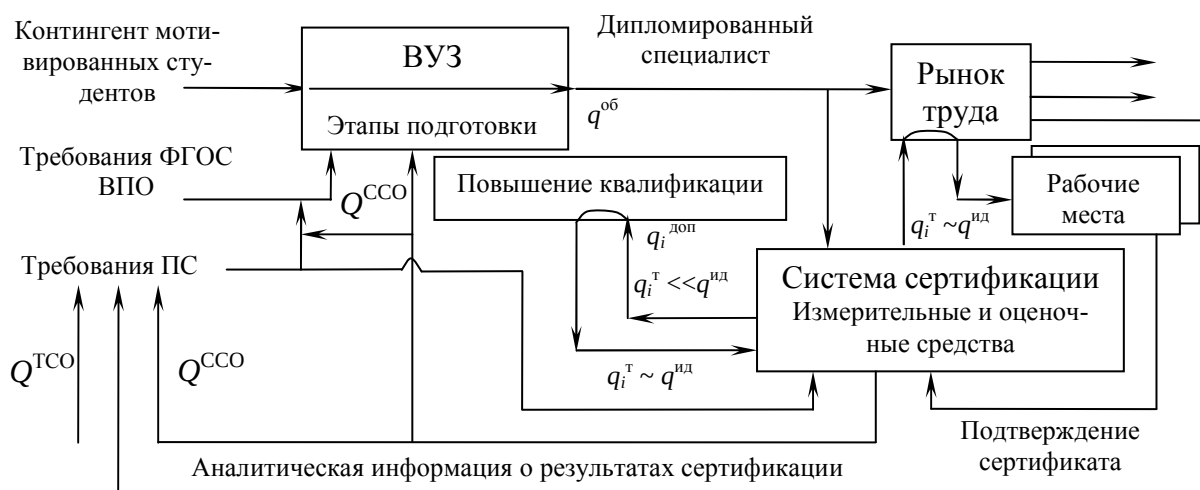


Рис. 1. Предлагаемый вариант СОУМ

На рис. 1 принято, что $q^{об}$ – качество подготовки специалиста в вузе, $q^{ид}$ – «идеальный» уровень подготовки специалиста, $Q^{ССО}$ – структура и содержание инженерного образования, $Q^{ТСО}$ – уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, $q_i^{доп}$ – дополнительная подготовка, q_i^T – реальное (текущее) состояние обучаемого по результатам сертификации.

Другими словами работодатели будут иметь возможность независимой оценки качества подготовки студентов и влияния на образовательный процесс посредством модернизации и наполнения учебных программ. Важным преимуществом сертификации станет ОП, который позволит отделам кадров предприятий принимать взвешенные решения о трудоустройстве специалиста на конкретную вакантную позицию с учетом его профессиональных ориентиров, например на технологическую, проектную или конструкторскую должности.

Согласно схеме (рис. 1) можно говорить, что ОП в варианте $q^{ид}$ будущего специалиста является целью образования, поэтому необходимо оценивать уровень квалификации специалиста, его компетенций и на их основе принимать управленческие и организационные решения о необходимости его повышения, путем модернизации содержания нормативно-законодательной базы, в частности ФГОС ВПО и ПС, а также совершенствую $Q^{ТСО}$ и $Q^{ССО}$.

ЭКСПЕРТНЫЙ АНАЛИЗ ВОПРОСОВ СОВМЕСТИМОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е. В. Галиновская

Детская музыкальная школа имени С.В. Рахманинова, г. Москва

Важнейшим условием успеха для эффективной творческой работы в классе фортепиано детской музыкальной школы является вопрос психолого-педагогической совместимости образовательной диады, состоящей из

преподавателя и ученика. Для преподавателя знание основных черт характера и других личностных характеристик ученика является важным составляемым успеха в работе с ним, поскольку это дает возможной сформировать индивидуальную методику творческого сотрудничества. Этот факт был отмечен в работах Т. Ростовской (польский музыковед) проведенных в 1980 г. По ее словам: «Учитель должен обладать знанием черт ученика, которые обусловлены спецификой личности, равно как и черт, которые положительно или отрицательно «участвуют» в обучении конкретной музыкальной деятельности. На практике, однако, трудно реализовать такой подход, хотя бы по той простой причине, что в литературе данный вопрос мало разработан» [1].

В процессе проведения предварительных исследований были выявлены следующие противоречия между:

- недостаточным теоретическим обоснованием феномена совместимости диады преподаватель-ученик системы дополнительного музыкального образования и существующей потребностью использования ресурсов педагогического обеспечения в интересах эффективного решения задач образовательной деятельности;

- потребностью формирования оптимальных образовательных диад и недостатком эмпирических данных для разработки рекомендаций по регулированию педагогической совместимости преподавателей и учеников ДМШ/ДШИ.

При создании методики обеспечения психолого-педагогической совместимости следует учесть ценный опыт корифеев музыкально-исполнительского обучения, который содержит в себе плодотворные педагогические идеи, заслуживающие широкого распространения и применения на практике и в теории общего музыкального образования. Однако этот опыт может быть не эффективным если не добиться координации действий учителя и ученика в процессе совместного творчества. Отсутствие методик, направленных на отдельного преподавателя, подготовленных в виде методических материалов затрудняет применение ценного педагогического наследия музыкантов-исполнителей даже в родственной области – профессиональной подготовке учителей музыки. Причиной такого положения является специфика педагогической деятельности музыкантов-исполнителей, осуществляемой в условиях музыкальных учебных заведений искусства и культуры (консерваториях, институтах искусств, музыкальных училищах).

Уважаемый эксперт!

В ходе выполнения исследований по оценке возможностей и перспектив преодоления несовместимости в процессе предметного музыкального образования в диаде преподаватель-ученик было выявлено несколько ключевых вопросов, решение которых требует всестороннего экспертного анализа. В связи с этим просим Вас выразить свое мнение по нижеприведенным вопросам путем количественной оценки значимости вариантов ответов на них (максимальный балл -10).

Вопрос	Как Вы оцениваете значимость слагаемых успеха в взаимной работы преподавателя и ученика в диадной форме обучения фортепиано?	Оценка в баллах
Варианты ответа и личное мнение эксперта	Личные креативные (творческие) качества ученика	
	Личные психолого-педагогические качества преподавателя	
	Психологическая совместимость ученика и преподавателя	
	Уровень мотиваций ученика	
	Умение преподавателем поддерживать высокий уровень мотивации у ученика	
	Умение родителей поддерживать высокий уровень мотивации у ребенка	
	Качество подбора преподавателем музыкального и методического материала	
	Мастерство, опыт и профессионализм преподавателя	
	Общая благоприятно-стимулирующая атмосфера в учебном заведении	
	Мотивации преподавателя к инновационной образовательной деятельности	
	Благоприятная социальная атмосфера в семье	
	Как Вы оцениваете значимость факторов, влияющих на общую совместимость диады преподаватель-ученик относящихся к индивидуальным особенностям обучающегося?	Оценка в баллах
	Совместимость темпераментов	
	Совместимость характеров	
	Совместимость типов поведения	
	Благоприятный (подходящий преподавателю) возраст обучающегося	
	Благоприятные психофизические данные (утомляемость, возбудимость, активность, восприятие, воображение, мышление, память и т.д.)	
	Необходимый набор мотиваций обучающегося к музыкальному образованию	
	Благоприятный набор базовых способностей	
	Пол обучающегося в наибольшей степени подходящий преподавателю	
	Положительное наличие социального опыта у обучающегося (успехи, достижения в других областях культуры, искусства, спорта и т.д.)	
	Положительный опыт совместной творческой деятельности (положительные оценки, успехи в конкурсах, концертах и т.д.)	
	Стремление ученика к познавательной деятельности, творчеству	
	Как Вы добиваетесь необходимого уровня совместимости с учеником/преодолеваете несовместимость?	ДА/НЕТ
	С этой проблемой не приходится сталкиваться	
	По результатам знакомства с учеником, его тестирования принимаю решение о продолжении учебной деятельности (брать/не брать)	
	Не пытаюсь достичь совместимости, просто выполняю свою работу	
	Знакомлюсь с методической, педагогической и психологической литературой пытаюсь подобрать методику достижения совместимости/преодоления несовместимости	
	Стараюсь, по возможности, передавать учеников, с которыми не налажено эффективное взаимодействие, другим преподавателям	
	Интуитивно нахожу способы достижения нужной совместимости	
	Консультируюсь и советуюсь с коллегами по работе	
	Стараюсь не замечать эту проблему	
	Обращаю внимание родителей на данную проблему	

Ф.И.О. _____

Место работы _____

Должность _____

Рис. 1. Анкета эксперта из числа преподавателей по классу фортепиано ДМШ/ДШИ

Научная новизна данной работы заключается в:

– проведении теоретико-методологического анализа состояния проблемы педагогической совместимости преподавателя и ученика ДМШ/ДШИ в современной педагогике.

– доказательстве взаимосвязи психолого-педагогической совместимости и удовлетворенности участников образовательной диады преподаватель-ученик своей деятельностью.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии научных представлений о психолого-педагогической совместимости участников образовательной диады в дополнительном музыкальном образовании детей как структурном явлении.

Рассмотрение предложенных аспектов вносит существенный вклад в область как музыкальной педагогики, так и общей педагогики.

Практическая значимость исследования будет состоять в том, что полученные результаты работы могут послужить основой для разработки рекомендаций по усовершенствованию организации работы преподавателей по классу фортепиано, профилактики личностных конфликтов внутри образовательной диады.

Литература

1. Ростовская Т. Тип характера как условие музыкальной деятельности // НОМО MUSICUS Альманах музыкальной психологии. Сборник 23. – М., 1999. – С. 141–142.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. Е. Гордиенко, Г. А. Грязнова, Ю. В. Кучерова

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

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации среднего образования для Европы определил те основные, ключевые компетентности, которые в результате образования должны освоить молодые европейцы. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.), «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», программе «Новая школа». Одной из ключевых компетентностей является речевая компетентность, которая обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в современных условиях жизни. Школьнику, начиная с младших классов, чтобы стать образован-

ным, легко адаптирующимся в социуме, коммуникабельным человеком, необходимо овладеть речевой компетентностью, что и предусмотрено государственным стандартом начального образования.

Проблема речевой компетентности широко рассматривается в работах отечественных педагогов и психологов: Л. И. Анцыферова, Ю. В. Варданян, И. А. Колесникова, И. Г. Климкович, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Е. И. Огарев, Е. М. Павлюченков и др.

По мнению учёных, необходимость формирования данной компетентности обосновывается тем, что в наше время актуально формирование такой личности, которая не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, которая умеет общаться и обладает внутренней культурой. Цель не в том, чтобы ученик знал как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых ситуациях. Приоритетные средства для этого – культура речи и культура общения. Овладение речью – необходимое условие формирования социально активной личности. Школьнику необходимо научиться ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому.

Однако, несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в людях коммуникабельных современная школа не в должной степени способствует формированию речевой компетентности.

Активизация речевой деятельности младших школьников предполагает процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному общению. Общение – неотъемлемая часть любого урока, поэтому формирование речевой компетентности учащихся ведёт к повышению качества учебно-воспитательного процесса. В тоже время следует учитывать, что специальное обучение грамматически и стилистически правильной речи начинается в школе, главным образом в процессе обучения чтению и письму. Впоследствии, в старших классах школы целенаправленное обучение письменной и устной речи как таковой в нашей стране не проводится. Каждый школьник на занятиях по всем учебным предметам в соответствии своему желанию самостоятельно совершенствует свои речевые умения, а учитель в этом только помогает, исправляя ошибки в произношении, словоупотреблении, а также в письме.

Надежда на приобретение умения правильно строить речь на занятиях по всем учебным предметам в подростковом и старшем школьном возрасте не оправдывается из-за отсутствия на это времени в стеснённом графике школьного урока. Общеизвестно, что на долю каждого ученика в течение учебного дня выпадает не более 2 минут среднеарифметического времени для устного ответа и участия в дискуссиях. В этих условиях активно говорят только наиболее смелые и уверенные школьники, а боль-

шинство молчит. Именно поэтому данные психологических исследований, проведенных в разные годы, говорят о возможности успешного формирования речевой компетентности именно с первого класса. Несмотря на это на практике мы сталкиваемся с противоречием, когда при переходе в среднее звено учащиеся испытывают значительные трудности в плане речевой компетентности, а учителя начальных классов недостаточно компетентны в вопросах определения путей работы, для решения обозначенной проблемы.

Описанное выше, позволило определить проблему: какие пути способствуют формированию речевой компетентности младших школьников?

Для решения обозначенной проблемы, мы провели собственное исследование цель которого: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить пути формирования речевой компетентности младших школьников

Объект исследования: процесс формирования речевой компетентности младших школьников

Предмет исследования: пути формирования речевой компетентности младших школьников

Гипотеза исследования: формирование речевой компетентности младших школьников будет эффективным, если:

– в учебной деятельности систематически применяются индивидуальные игровые задания и упражнения, предусмотрено составление и разгадывание кроссвордов и шарад, проведение коллективных театрализованных игры и пр.;

– предусмотрены специально организованные внеучебные занятия по формированию речевой компетентности.

Задачи исследования:

1) изучить психолого-педагогическую литературу по заявленной проблеме, охарактеризовать сущность понятия «речевая компетентность»;

2) выявить индивидуальные особенности речевой компетентности младших школьников;

3) использовать индивидуальные игровые задания и упражнения, составление и разгадывание кроссвордов и шарад, коллективные театрализованные игры, направленные на развитие речевой компетентности младших школьников.

На теоретическом этапе нашего исследования, мы установили, что к особенностям речевой компетентности младших школьников учёные относят: недостаточную содержательность и логичность речи; неточную работу артикуляционного аппарата и чрезмерную напряженность мышц речевого аппарата; замедленность и неточность выбора слов, включения их в предложения и текст в прямом и переносном значении и др.

Так же мы установили, что формирование речевой компетентности возможно в процессе учебной коммуникации, используя разнообразные монологические и диалогические формы, через обучение содержанию

предмета, через развитие прикладных исследовательских и социально-коммуникативных умений, а также через личностно-ориентированный аспект учебной коммуникации.

К сожалению, как показывает практика, установление взаимоотношений ребёнка с окружающими людьми либо затруднено, либо невозможно в силу несформированности речевой компетентности школьников, что было подтверждено данными проведённого нами исследования.

Сформированность речевой компетентности младших школьников изучалась по следующим критериям и показателям:

- содержательность речи;
- логичность речи;
- свободное владение навыками, механизмами речи: дыханием, голосом, артикулированием звуков, дикцией, интонацией, речевыми реакциями; быстрота включения в диалог, хорошая речевая оперативная память;
- языковая правильность речи, соответствие литературной норме;
- точность, ясность речи;
- выбор языковых средств;
- выразительность.

Полученные результаты свидетельствуют, что речевая компетентность на высоком уровне у трёх младших школьников из четырнадцати, на среднем уровне у десяти учеников и на низком у одного.

Основными проблемами речевой компетентности младших школьников являются: несовершенство дикционных навыков, не развито звуковое оформление речи; недостаточно развитая диалогическая и монологическая речь; в некоторых случаях нарушена логическая последовательность в построении высказываний, ошибки в умении правильно согласовывать слова в предложениях, в словосочетаниях; бедность активного и пассивного словаря; редко используются в речи разнообразные средства выражения, речь недостаточно точная и гибкая, невыразительная.

Результативность формирующих воздействий, где основными путями работы были применение индивидуальных и коллективных форм учебной и внеучебной деятельности, содержанием которых являлись учебные задания на развитие дикции, обогащение словаря, совершенствование логичности речи, развитие монолога, использование театрализованных игр во внеучебной деятельности и организацию специальных занятий, определялась на этапе контрольного эксперимента.

Полученные нами данные следующие: высокий уровень вербального общения у 5 младших школьников – 34,4 % (было 10,7 %); средний уровень вербального общения у 8 учеников – 60,3 % (ранее 60,3 %); низкий уровень вербального общения у 1 ребёнка – 5,3% (было 29 %).

Полученные данные свидетельствуют о том, что систематическое использование в учебной деятельности индивидуальных игровых заданий и упражнений, составление и разгадывание кроссвордов и шарад, проведе-

ние коллективных театрализованных игр и специально организованных внеучебных занятий способствуют формированию речевой компетентности младших школьников.

Литература

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей/ – Москва, 2009. – С. 137–149.
2. Иванчикова Т. В. Речевая компетентность в педагогической деятельности: курс лекций, практикум, справочник, тесты: учебное пособие. – М.: Флинта, 2010. – 224 с.
3. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах.– М.: Академия, 2009.– 472 с.

ВВЕДЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. Дмитриева

Средняя общеобразовательная школа № 1, г. Маршинск

С 1 сентября 2011 г. все российские школы перешли на новые Стандарты начального общего образования. Новые федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (2009), отвечая требованиям времени и не растративая потенциала советской школы, не только смещают акцент на формирование у ученика личностных качеств созидателя и творца, его духовно-нравственное воспитание, но и предлагают конкретные инструменты, обеспечивающие этот переход:

- изменение метода обучения (с объяснительного на деятельностный);
- изменение оценки результатов обучения (оценка не только предметных ЗУН, но и, прежде всего, метапредметных и личностных результатов);
- изменение системы аттестации учителей (оценка качества управления учебной деятельностью учащихся);
- изменение системы аттестации школ (оценка качества организации перехода школы к реализации ФГОС НОО).

Это говорит о том, что предстоит не формальный, а реальный переход школы к новой, гуманистической парадигме образования, дающее нашей стране шанс на будущее достойное существование и развитие. Поэтому для учителя и для школы особенно актуальными в настоящее время являются вопросы:

- как обучать?
- как создать соответствующую новому способу обучения образовательную среду?
- с помощью чего учить?
- как проверить достижение новых образовательных результатов?

– как подготовить учителя к реализации целей, поставленных ФГОС НОО?

– как организовать его методическое сопровождение? Какие ресурсы для этого есть у школы, округа, города, авторских центров?

– как разработать ООП школы и рабочую программу учителя на этапе перехода к ФГОС НОО, чтобы они стали не формальной очередной бумажкой, а «дорожной картой», помощником в этом переходе?

В Стандарте 2004 г. детально описывалось содержание образования темы, дидактические единицы. В Стандарте 2009 г. содержание образования детально и подробно не прописано, зато четко обозначены требования к его результатам:

– *личностным* (готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, личностные качества и др.). К личностным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, относятся готовность и способность обучающихся к саморазвитию; сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

– *метапредметным* (умение учиться). К метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями;

– *предметным*. К предметным результатам обучающихся относятся освоенный в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

Известно, что формирование любых личностных новообразований – умений, способностей, личностных качеств (в том числе и универсальных учебных действий, и умения учиться в целом), возможно только в деятельности. Поэтому в качестве основного результата образования выступает овладение набором *универсальных учебных действий*, позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи. Прежде всего, в зависимости от задач, с которыми предстоит столкнуться непосредственно школьнику и выпускнику во взрослой жизни, и разрабатывался новый образовательный стандарт. Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. Овладение УУД дает учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, то есть, формирования умения учиться.

Одним из направлений введения стандартов второго поколения следует считать появление *внеучебной деятельности*. На нее отводятся дополнительные часы за счет ГПД (это проектная деятельность, конструирование, занимательная математика). Эти часы не относятся к обязательной учебной нагрузке. Внеурочные занятия не продолжение, а углубление базового содержания образования. Это часы занятий по выбору.

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов меняется и *система оценивания достижений учащихся*. Особое место в новой системе оценивания уделено *портфелю достижений*. Данная форма оценивания достижений учащихся частично освоена в школе: большинство учеников с 1 класса накапливают свои результаты и представляют их как в классном, так и в индивидуальном портфолио. Теперь наличие подобного портфолио становится обязательным требованием!

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫБОРА ПАРТНЁРА

А. Н. Добромислов, Г. А. Грязнова

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

Считается общепризнанным фактом, что если перед мужчинами в противоположных направлениях пройдут одинаково симпатичные блондинка и брюнетка, большинство обернётся в сторону блондинки.

С экранов телевизоров на нас смотрят актрисы-блондинки, которые у мужчин пользуются большей популярностью, нежели женщины с темным цветом волос. Народная мудрость гласит: «Не родись красивой, а родись блондинкой». Так или иначе, но «миф блондинки» был и остаётся самым заметным явлением в области современной женской эстетики. Что же такого особенного находят мужчины в светловолосых женщинах? Почему белокурые девушки пользуются большей популярностью у мужчин? Что это – искусственно навязываемая обществом легенда или психофизиологически запрограммированная в мужском сознании информация о женском идеале при выборе партнёра?

Статистика, представленная исследователями, показывает, что 68 % мужского населения планеты считает белокурые волосы одним из основных признаков женской красоты. При этом всего лишь 11 % опрошенных мужчин – поклонников блондинок считают важным «натуральность» цвета волос женщины своей мечты, остальным 57 % в общем-то совсем безразлично, что явилось причиной появления любимого колора – природа или высокоэффективные средства для окраски волос. Данные общественных исследований нашли подтверждение и в стенах нашего филиала, так из 47 опрошенных студентов факультета педагогического образования разных курсов 31 свой взгляд первоначально дарят блондинкам.

Анализ литературы и периодической печати показывает, что о «своеобразном» отношении мужчин к блондинкам женщины начали догадываться ещё в древние времена. С тех же пор те, кто не был наделён от природы светлыми волосами, но интуицией и хитростью, начали ловко обманывать мужчин. Так, в Древнем Риме женщины пытались придать волосам более светлый оттенок посредством козлиного жира и золы. Темноволосые римлянки остригали свои волосы и носили парики из чужих, но светлых волос.

В наши дни первой, интуитивно понявшей всю иерархию мужских предпочтений, стала несравненная Мэрилин Монро. Как известно, её карьера началась с перевоплощения – невысокая пухленькая девушка с детским лицом и наивным взглядом в одночасье превратилась в блистательную блондинку, явив собой символ женской красоты. А в наше время ярким примером того как завоевать популярность и достичь успеха является Юлия Тимошенко, которая совершила своё триумфальное восхождение на политический Олимп, став блондинкой.

И всё-таки, почему же мужчины при выборе партнёра предпочитают блондинок? Изучив представленные в сети Интернет и на страницах периодической печати материалы по данному вопросу, мы выделили несколько таких причин:

1. Детские мечты

Как известно, вся наша душевная жизнь, наши чувства, впечатления, представления своими корнями уходят в далёкое детство. И вот маленький мальчик, начитавшись волшебных сказок, подсознательно, ещё в детском возрасте, начинает строить свой женский идеал: «Она должна быть доброй, как Золушка, хрупкой и изящной, как Дюймовочка, преданной, как Герда, и светловолосой, как все они».

2. Дело в притягательной внешности

Считается, что блондинки выглядят более нежными, их черты лица милее. От этого блондинки кажутся ласковыми, добрыми, мягкими, покладистыми. На подсознательном уровне белый цвет волос ассоциируется с чистотой и непорочностью.

3. Гены

По мнению учёных, занимающихся данной проблемой, стремление мужчин к блондинкам подсознательное, оно относится ещё к тем временам, когда мужчины выбирали женщин не по каким-то критериям, а «чуть-ём». Дело в том, что светлые волосы и кожа, голубые или светлые глаза – все это называется в генетике рецессивными признаками. То есть, если Вы – жгучий брюнет и носитель доминантных признаков, то и дети от Вашего союза с блондинкой, скорее всего, будут похожи на Вас, так как ваши доминантные гены «подавят» рецессивные, «более слабые» гены блондинки.

Поэтому мужчина часто чувствует то, что он сам не может объяснить – а именно, желание иметь детей от женщины, которая будет идеальной матерью и идеальным хранителем его генетического материала. Она

выносит и вырастит детей, в которых будут, разумеется, гены и отца и матери, но «работать» и проявляться будут в основном отцовские гены. То есть мужчина выполнит свою задачу продолжения не просто рода – а сохранения своих генов в будущих поколениях.

4. Физиология

По статистике, до 90 % европейских мужчин отдают предпочтение светловолосым дамам. Причем объясняется это не только вкусовыми или социальными причинами, но и банальной физиологией. Во-первых, настоящие блондинки – это редкость, а за редкостями надо охотиться.

Во-вторых, у натуральных блондинок в крови больше эстрогена, что с одной стороны, отвечает за плодovitость женщины. С другой стороны, чем больше эстрогена – тем меньше способности воспринимать математическую логику. Поэтому, большинство мужчин чувствуют себя умнее, оказываясь наедине с женщиной, которая, как им кажется, заведомо глупее их.

5. Мужская трусость

Антропологи утверждают: «Предпочитать блондинок джентльменам заставляет... трусость». Мужчина, как и любой самец, изначально ориентирован на то, что с самцами нужно быть настороже, а с самками можно и расслабиться – вплоть до попыток продолжить свой род. И внешние признаки принадлежности особи к тому или иному полу – это своего рода сигналы, которые провоцируют либо агрессию, либо расположение «симпатию». При этом учитывается всё – рост, запах, форма тела, голос... По мнению учёных, блондинки обладают, куда большим набором таких «сигналов безопасности», чем брюнетки. Поэтому с блондинками мужчина чувствует себя спокойнее и увереннее. Проще говоря, меньше их боится.

И всё-таки, почему при выборе партнёра предпочтение отдаётся блондинкам? Адресовав этот вопрос студентам нашего факультета, мы получили следующие ответы:

- кажутся более яркими и привлекательными,
- похожи на детские игрушки;
- они легче идут на знакомства.

При этом по результатам опроса юношей нашего факультета нравятся им всё-таки чаще брюнетки (34 из 47 опрошенных) и их любимые девушки не блондинки. Молодые люди считают, что блондинки сразу же привлекают внимание, но и у них есть свои минусы: нередко можно видеть склонную к сухости, раздражениям и покраснению кожу и если не окрашенные, то бесцветные брови и ресницы.

По мнению исследователей, несмотря на то, что при выборе партнёра действительно, большинство мужчин предпочитают иметь близкие связи с блондинками, но своими женами они чаще хотят видеть брюнеток и шатенок. Блондинки нередко считаются у мужчин легкомысленными и не очень умными особами, а женщины с тёмным цветом волос воспринимаются как более сильные и ответственные женщины. Ведь у брюнеток в

крови больше тестостерона, а этот гормон отвечает за сексуальную сферу. Таким образом, блондинки мужчинам кажутся более женственными, но брюнетки – более постоянными. В пользу брюнеток говорит также и то, что у блондинок завышенная самооценка и завышенные требования, что терпит не каждый мужчина.

Таким образом, отвечая на вопрос: почему при выборе партнёра мужчины предпочитают блондинок, скажем, что на все эти «почему» существует множество ответов, но все они, тем не менее, сводятся к психофизиологии.

Литература

1. Гаврилова Е. А. Психологическая характеристика выбора брачного партнера – основа для развития гармоничных отношений в браке // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 17–22.

2. Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М., Григоренко Е. Л. Психогенетика. – М.: Аспект-Пресс, 2006. – 448 с.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИИ В ЖИЗНИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

И. Ершова

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Современный мир отличается стремительным ростом объема информации и знаний. Нарастающий поток новых знаний ускоряет развитие технологий и новых производств. Сегодня успешность любого специалиста тем выше, чем выше у него способность перерабатывать поступающую информацию и овладевать новыми знаниями.

В образовательном процессе научные или практические знания, предназначенные для освоения учащимся, представлены в виде информации, которую ему предстоит переработать. Будем называть эту информацию учебной. Школьник может использовать различные источники учебной информации (преподавателя, учебники, интернет-ресурсы и т. п.). Переработка учебной информации учащимся и есть процесс учения, в результате которого учебная информация трансформируется в его собственное знание. В условиях нарастания потока знаний и информации главной задачей современной системы образования становится задача научить учащегося самостоятельно овладевать новыми знаниями.

Существует множество определений понятия «информация». С. И. Ожегов давал определению понятия следующую формулировку: «информация – сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством».

В большой энциклопедии дается несколько определений понятию информация: 1) специфический атрибут объективного мира, создающий условия, необходимые для обеспечения устойчивости и развития систем различной природы; 2) сведения о лицах, фактах, событиях, явлениях и процессах, передаваемых от одного объекта или субъекта к другому, неза-

висимо от формы их представления; 3) особая форма энергии; 4) передаваемые от организма к организму признаки и мера их разнообразия.

Словарь по культурологии дает понятию информация следующее определение: (information – ознакомление, представление – лат.) 1) любое сведение, данные, сообщения, передаваемые посредством сигналов.

Одним из стимуляторов человеческой активности является признание важности информации для дальнейшей адаптации, самоактуализации. К. А. Абульханова-Славская указывает, что активность самовыражения основана на гармоничном соотношении выбранной социальной роли своему «Я», которое осуществляется на основе адекватной самооценки. Активность личности содержит притязания, побуждает к осуществлению деятельности. В учебной деятельности успешность, которую отражает познавательная самооценка, может обеспечивать активность субъекта. Успешная активность характеризуется высокой самооценкой, приводит к продолжению активности на новом уровне; отсутствие успешности сопровождается снижением самооценки.

В младшем школьном возрасте действенность самооценки обеспечивается обращением субъекта к анализу собственной деятельности. Проявляется связь между уровнем сформированности учебной деятельности и показателями познавательной самооценки.

В младшем школьном возрасте существенно развиваются и мотивы поведения, которые также начинают характеризовать личность ученика. Одним из нравственных мотивов поведения младшего школьника являются идеалы. В исследованиях психологов выявлено, что его идеалы имеют ряд особенностей. Во-первых, они носят конкретный характер. Идеалами, как и в дошкольном возрасте, становятся главным образом героические личности, о которых ребенок слышал по радио, смотрел в кино, читал в книгах. Идеалы младшего школьника неустойчивы, быстро меняются под влиянием новых, ярких впечатлений. Еще одна особенность, характерная для его идеалов, проявляется в том, что он может поставить перед собой цель подражать героям, но, как правило, подражает лишь внешней стороне их поступков. Даже правильно проанализировав содержание поступка, младший школьник не всегда соотносит его со своим поведением. Младший школьник способен выражать информационные потребности и формулировать информационные запросы, современный ученик знаком с информационными ресурсами, умеет проводить информационный поиск. Однако он не всегда осознанно подходит к выбору информации, поэтому информационное сознание необходимо формировать в процессе обучения уже на начальном его этапе.

Для получения информации младшие школьники на сегодняшний день достаточно активно используют Интернет-ресурсы, хрестоматии, учебники, энциклопедии, а также средства массовой информации: телевидение, радио, газеты и журналы.

Средства массовой информации оказывают безусловное влияние на развивающуюся личность ребенка младшего школьного возраста и нет необходимости доказывать наличие потребности ребенка в той информации, которую он получает из Интернета и телевидения.

Зачастую эта информация пагубно влияет на ребенка и может нанести ему психологический вред. Учитель может оградить младшего школьника от этого влияния, если будет давать рекомендации на определенные сайты и телепередачи, проводить беседы на эту тему, интересоваться у детей, как и в каких целях, они используют компьютер дома.

Информация, получаемая из бумажных источников, по нашему мнению, имеет свои плюсы и минусы: существует большое разнообразие книг по учебным предметам, с их помощью у ребенка развивается творческое воображение, формируется положительная учебная мотивация. Однако из-за большого количества книг ребенок теряется в размышлениях, какому мнению придерживаться, какую книгу лучше выбрать, какая информация будет ему полезной.

Таким образом, можно сделать вывод, что информация оказывает огромное влияние на развитие школьника, на формирование положительной мотивации к учению. Важный аспект в этом процессе принадлежит взрослому – педагогу, которому надлежит управлять процессом воздействия информационного воздействия на формирующуюся личность ребенка.

ОБУЧАЕМОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРСПЕКТИВНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

С. И. Зубова, А. Ф. Белоусова

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

Положения развивающей личностно-ориентированной системы обучения «Перспективная начальная школа» соотнесены с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

- воспитание качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества на основе уважения многонационального и поликультурного состава российского общества;

- ориентацию на результаты образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий (УУД) составляет цель и основной результат образования;

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательного процесса и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей развития обучающихся;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

– разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Основные задачи начального общего образования:

1) развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению;

2) формирование желания и умения учиться;

3) воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающим.

Решение этих задач возможно, если исходить из гуманистического убеждения, опирающегося на данные педагогической психологии: все дети способны успешно учиться в начальной школе, если создать для них необходимые условия.

Основная идея «Перспективной начальной школы» – оптимальное развитие каждого ребенка на основе педагогической поддержки его индивидуальности (*возраста, способностей, интересов, склонностей, развития*) в условиях специально организованной учебной деятельности (*где ученик выступает то в роли обучаемого, то в роли обучающего, то в роли организатора учебной ситуации*). [3]

Педагогическая поддержка индивидуальности ребенка при обучении выводит на первый план проблему его обучаемости, соотношения обучения и развития.

Речь идёт о системе заданий разного уровня трудности и о сочетании индивидуальной учебной деятельности ребенка с его работой в малых группах и участием в клубной работе.

Это позволяет обеспечить условия, при которых обучение идет впереди развития, то есть в зоне ближайшего развития каждого ученика на основе учета уровня его актуального развития и личных интересов. То, что ученик не может выполнить индивидуально, он может сделать с помощью подсказки и помощи взрослого (или соседа по парте, или в малой группе).

А то, что представляет сложность, становится доступным пониманию в процессе коллективной деятельности. Высокая степень дифференциации вопросов и заданий и их количество позволяют младшему школьнику работать в условиях своего актуального развития и создают возможности его индивидуального продвижения.

В связи с этим возникает вопрос: что может помочь учителю начальных классов оценить актуальный уровень развития школьника?

На наш взгляд успешным помощником в этом может служить методика А. Я. Ивановой «Обучающий эксперимент», в основе которого лежит идея Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Основные положения учёного и его учения были развиты в работах его учеников и сотрудников (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, В. В. Давыдов и др.). Одно из главных направлений – применение этой теории для совершенствования педагогического процесса.

Всё шире используется в отечественной психологии это учение для диагностики умственного развития детей в процессе усвоения знаний (Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова и др.).

Согласно Л. С. Выготскому, оценку умственного развития ребёнка необходимо проводить на основе двух показателей:

- 1) восприимчивость к помощи при выполнении трудного для возраста ребёнка задачи;
- 2) способность к последующему самостоятельному решению аналогичных задач. [1]

Принцип диагностического «обучающего эксперимента» может быть использован для перестройки любой экспериментальной методики. Эксперимент проводится по схеме, состоящей из трёх этапов: ориентировочного, основного и аналогичного задания.

Основное задание подбирается так, чтобы его конечный результат был строго определённым (неизвестным, но находящимся в «зоне трудности» для детей одной возрастной группы). Помощь со стороны экспериментатора носит характер дозированных (по качественному уровню) и предъявляемых в определённой последовательности «уроков-подсказок». Количество этих уроков зависит от того, насколько успешно ребёнок справляется с заданием.

Методика может быть использована для исследования потенциальных возможностей детей 7–10 летнего возраста, так как выполнение предусматриваемых ею заданий вызывает некоторые затруднения даже у здоровых детей этой возрастной группы (то есть она находится в «зоне трудности»).

В то же время экспериментальное обучение выполнению этого задания не требует наличия школьных знаний. Следовательно, во всех случаях, когда возникает необходимость в оценке умственных возможностей, она может быть предложена и детям, не справляющимся со школьной программой, и вообще ещё не начинавшим обучаться. [2]

Наше исследование было проведено в гимназии № 11, в 1 классе. Школьники обучаются по программе «Перспективная начальная школа».

Выборка была условно разделена на три группы: отличники, успевающие, неуспевающие.

Цель исследования: установить возможности ученика в получении помощи от взрослого (учителя) в решении учебных задач и последующее самостоятельное решение аналогичных задач.

Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребёнком. В протоколе фиксировался конечный результат самостоятельных действий ребёнка одним из следующих вариантов:

- 1) перенос полный в словесной форме (ребёнок свободно называет все три признака);
- 2) перенос частичный в словесной форме (при выделении и назывании не менее двух признаков);

3) перенос полный в действиях (ребёнок совершает 3 правильные группировки);

4) перенос частичный в действиях (не менее 2 правильных группировок);

5) перенос отсутствует (при выделении менее 2 признаков классификации фигур).

Были получены следующие результаты:

Кол-во человек	Успеваемость	4–5	3–4	3–2
	Способ переноса			
4	перенос полный в словесной форме	10 %	30 %	–
5	перенос частичный, в словесной форме	40 %	10 %	–
–	перенос полный в действиях	–	–	–
1	перенос частичный в действиях	–	–	10 %
–	перенос отсутствует	–	–	–

Как показали результаты, учащиеся школы перспективного развития:

- способны к усвоению нового материала;
- могут переключаться с уже известного и ставшего привычным способа действия на другой, еще новый, неизвестный;
- способны давать завершающие словесные формулировки.

Психические процессы одного учащегося можно определить как инертные, тугоподвижные. И этому учащемуся требуется больше помощи от педагога и дополнительных разъяснений.

Таким образом, на наш взгляд, такие типические свойства методической системы «Перспективная начальная школа» как комплектность, инструментальность, интерактивность и интеграция позволяют развивать умственные возможности учащихся. И одним из диагностических инструментов этого может являться обучающий эксперимент А. Я. Ивановой.

Литература

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Издательство: АСТ, 2008. – 671 с.
2. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учеб. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.
3. perspektivnaq-shkola.ru.ask.com.

ПОЛОЖЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РОССИИ

С. И. Зубова, С. Е. Кобзев

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

Первую попытку создать сеть школ для широкого круга населения России предприняла Екатерина II. В 1782 г. в Петербурге была создана Комиссия народных училищ, которая разработала и в 1786 году по решению правительства опубликовала «Устав народных училищ в Российской империи». Согласно этому документу в городах разрешалось открывать

малые (уездные) училища с двухлетним сроком обучения и главные (губернские) с пятилетним курсом обучения в составе четырех классов, последний класс был двухгодичным. Малые училища содержались за счёт пожертвований, собираемых приказами общественного призрения. Губернские училища частично содержались за счет государственного бюджета и местных сборов, путем обложения населения. Особых успехов эта реформа не имела. К началу 19 века в России было около 300 школ и пансионов с 20 тыс. учащихся и 720 учителями. Среди них почти совсем не было сельских школ.

В 1802 г. было создано Министерство народного просвещения. В 1803 г. были опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», а в 1804 г. «Устав учебных заведений, подведомых университетам».

На университеты возлагались научные, учебные, административно-педагогические функции. При советах университетов создавались училищные комитеты. Предполагались три типа школ: приходские училища, уездные училища и гимназии (губернские училища). Школы двух первых типов были бесплатными и бессловными. Сельские приходские училища финансировались помещиками, уездные училища и гимназии – из государственного бюджета. Кроме того, были духовные училища и семинарии, подведомственные Священному Синоду, училища, подчиненные ведомству учреждений императрицы Марии (благотворительные) и военному министерству. Особую категорию составляли элитные учебные заведения – Царскосельский и другие лицеи и благородные пансионы.

В Царской России система народного образования имела статус государственной службы, а учителя были государственными служащими, причем высокооплачиваемыми. Минимальная зарплата учителя в 1912 г. составляла 1 600 руб. в год (более 25 000 долл. США по нынешнему курсу). Рядовой профессор университета имел чин генерал-майора.

Каждый преподаватель классической гимназии должен был знать не менее трех иностранных языков, опять же кроме латыни и древнегреческого, а каждый выпускник – не менее двух иностранных языков, кроме латыни и древнегреческого. Учителя в народе уважительно называли баарином, а студентов – господами.

Совершенно иным является положение учителя в СССР. В учебно-воспитательном процессе ему принадлежит главная, решающая роль.

В. И. Ленин в 1923 г. пишет: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это – истина, не требующая доказательств».

И. В. Сталин в своём приветствии I Всесоюзному учительскому съезду в 1925 г. отмечает: «Фаланга народных учителей составляет одну из самых необходимых частей великой армии трудящихся нашей страны, строящих новую жизнь на основе социализма».

М. И. Калинин неоднократно очень тепло пишет об учителе: «.... учитель отдаёт народу всё, что у него есть ценного, что учитель должен многое брать от передовых достижений народа, чтобы всегда идти в первых рядах; что учитель, не замыкаясь в стены своего класса, должен держать тесную связь с населением, быть учителем-общественником».

Таким образом, учителя видят как патриота своего отечества, который должен быть преданным делу социалистического строительства, обладать научным мировоззрением и широким кругозором. Он должен хорошо знать предмет, который преподаёт, иметь педагогическое образование, быть мастером своего дела, понимать и любить детей.

В СССР в 1936 г. были установлены персональные звания учителей начальной и средней школы и почётное звание «Заслуженный учитель школы РСФСР» (или другой республики). Звания эти были пожизненные, и лишение их могло быть произведено только по суду.

Указ Президиума Верховного Совета СССР от 12 февраля 1948 г. устанавливает награждение учителей за выслугу лет и безупречную работу, а именно: 10 лет – медалью «За трудовое отличие», 15 лет – медалью «За трудовую доблесть», 20 лет – орденом «Знак почёта», 25 лет – орденом Трудового Красного Знамени и 30 лет – орденом Ленина.

Десятки тысяч учителей ежегодно отдыхали в учительских и общих домах отдыха, на курортах и в санаториях. В 1931 г. было 34 учительских дома отдыха и санатория; в 1936 г. число их дошло до 46; в них отдыхало и лечилось около 150 тыс. учителей. Число домов отдыха для учителей и отдыхающих в них учителей с каждым годом росло.

Многие советские учителя получали в этих великолепных здравницах заслуженный отдых и восстанавливали здоровье для своей дальнейшей работы по воспитанию юношества. [11]

В настоящее время на наш взгляд мы имеем прямо противоположную картину:

1) за последние пять лет в стране закрылось более 5 тыс. школ, чего не было даже во время войны;

2) старшеклассники начали «убегать от ЕГЭ», заранее переходя в профессиональные училища и колледжи, так как в школах «рекорд» по неуспеваемости.

Проблема сложившейся ситуации в том, что институт образования, с которым связываются все надежды на позитивные изменения, построение в стране «общества знаний», сам нуждается в изменениях, включая положение учительства. Реалии же таковы, что расходы на образование снижаются.

Напомним, что специальная межправительственная комиссия ЮНЕСКО по вопросу о статусе учителей, прошедшая в Париже конференция ЮНЕСКО (1966 г.) признали их решающую роль в реализации одного из важнейших прав человека – на образование. В принятых государствами - членами ООН документах термин «положение», в применении к учите-

лям, означает общественный статус, который характеризуется уважением, связанным с важностью их функций, а также обеспечением специфических условий труда, вознаграждением и другими материальными льготами, которыми пользуются учителя. При этом специально отмечается, что заработная плата учителей должна предоставлять средства, обеспечивающие им и их семьям удовлетворительный жизненный уровень, дающий возможность повышать свою квалификацию путем продолжения образования и повышения культурного уровня. Признавая, что развитие образования в значительной степени зависит от квалификации и мастерства учителя, от его человеческих, педагогических, профессиональных качеств, конференция ЮНЕСКО подчеркнула, что «положение учителей должно соответствовать потребностям в образовании, определяемым его целями и задачами» [7, с. 11].

Шоковая терапия перехода к капиталистическому способу хозяйствования привела к широкому забастовочному движению учителей, месяцами не получавших своей скудной заработной платы.

Проанализированные Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчевой, В. В. Сериковым результаты опросов учителей характеризовали следующую структуру расходов их семейного бюджета:

- 57 % составляли расходы на питание,
- 12,5 % – на коммунальные услуги,
- 10 % – на транспорт,
- 10,5 % – на одежду и обувь,
- 2 % – на досуг, отдых,
- 5 % на прочие хозяйственно-бытовые нужды,
- 3 % откладывалось для последующего приобретения товаров длительного пользования [7, с. 192].

Обобщенный вывод предпринятых в 1990-е гг. исследований положения учительства давал основания для утверждения о неблагополучии более чем 80 % учительских семей. Противоречия в сфере образования того периода являлись социальными; накапливаясь и длительное время не находя разрешения, они создавали угрозу снижения достигнутого общественным уровнем культуры [6].

Так, закон «Об образовании», принятый в 1992 г., предусматривал выделение на образование в целом не менее 10 % национального дохода (ст. 40, п. 2). Реализацией этого закона решилась бы проблема повышения оплаты труда преподавателей до уровня, вдвое превышающего среднюю оплату труда по промышленности, а заработная плата преподавателей всех других образовательных учреждений не должна была быть ниже средней по промышленности.

Однако в течение многих лет правительство принимало решения о приостановлении действия этой статьи, а законодательный орган власти страны мирился с таким положением. В итоге эта статья закона была отменена. [6]

Этот пример подтверждает взаимосвязь и зависимость сферы образования и науки от политики, от наличия у властных органов политической воли к принятию управленческих решений в вопросах распределения и перераспределения финансовых потоков.

В принятой Федеральной целевой программе на 2006–2010 гг., утвержденной постановлением правительства РФ № 803 от 23 декабря 2005 г., предусматривалось к 2010 г. выделить на расходы образования 6 % от ВВП страны. Фактически же расходы консолидированного бюджета на образование не превысили 3,5 %, как это было в 2004 г., в то время как в Швеции они составили 7,3 %, Франции – 5,6 %. Германии – 4,6 %.

Уровень оплаты труда в отрасли «образование» традиционно остаётся одним из самых низких в стране. Среднемесячная заработная плата учителя годами не достигает и половины средней по промышленности.

Зиятдиновой Ф. Г. был проведён анализ динамики социального положения учителей Российской Федерации, осуществлённый на базе социологических исследований в 2004–2009 гг. свидетельствует о дальнейшем ухудшении качества их жизни. [6]

Учителя пессимистически настроены в ожидании перспектив изменения своего экономического положения:

- 5 % надеются на положительные изменения,
- 29 % уже ощутили ухудшение качества жизни своих семей,
- почти половина (48 %) уверена в том, что не произойдет существенных изменений,
- 18 % сельских учителей затруднились с ответом.

Центр социологических исследований МГУ провел в 2005 г. исследование по оценке реальных и потенциальных последствий реформ, осуществляемых в рамках проекта «Реформа образования».

Полученные результаты указывают на угнетающую ситуацию, которая действует на морально-психологическое состояние педагогов, половина из которых полагает, что статус учителя в их регионах и в стране целом ухудшился, остальные не видят изменений, число оптимистов очень незначительно.

Учителя напрямую связывают оценку обществом своей профессии с оплатой труда. Более половины их, оценивая уровень материального положения, отметили, что денег им хватает только на питание и товары первой необходимости!

В качестве одной из весомых причин сомнения в успехе реформы учителя и другие респонденты – участники опроса называют недостаточное знание реформаторами системы общего образования в целом, основных проблем современной школы [3].

Это мнение подтверждают и эксперты. Так член-корреспондент Российской академии образования А. М. Абрамов считает, что «предлагаемые меры, противоречащие естественным представлениям о профессиях учителя и ученого, а часто и здравому смыслу, вызывают глубокое от-

торжение в обществе. Но не стихает бурный поток слов о том, что «модернизация» – светлый путь в процветающее инновационное общество. На деле никаких инновационных прорывов нет, а вот множество признаков деградации и коррупции налицо» [9].

О серьезных проблемах реализации Концепции модернизации российского образования, предусматривающей в числе других мер «повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки», говорит доктор экономических наук, директор Всероссийского Центра изучения уровня жизни В. Бобков: «В настоящее время заработная плата в образовании немногим более 60 % средней в экономике и значительно ниже, чем в промышленности. Зарплата женщин, составляющих абсолютное большинство занятых в образовании, – 2/3 оплаты труда женщин в экономике; зарплата мужчин-преподавателей в 2 раза меньше оплаты мужского труда в стране.

Такое положение, противоположно тому, которое существует в большинстве промышленно развитых стран, где заработная плата в образовании значительно выше средней по экономике» [12].

Из-за низкой заработной платы и слабой помощи государства работники образования не имеют возможности решить самые насущные жизненные проблемы для себя и своих семей, в частности, приобретения жилья, сохранения здоровья, отдыха, приобщения к культуре и искусству.

Сделаем некоторые выводы о социальном положении учителя в России:

- заработная плата российского учителя как общественная оценка значимости его труда до сих пор не соответствует значению педагогической деятельности;

- длительное время продолжающееся отсутствие мер государства по повышению социального статуса и престижа профессии учителя порождает ощутимые риски деформации во всем образовательном социуме, как среди обучающихся, так и среди обучаемых;

- динамика «симптома упадка профессии» прогрессирует: не остановлены процессы старения кадров учителей;

- продолжается игнорирование выпускниками высших педагогических учебных заведений школ и других образовательных учреждений;

- не учитывается многократно подтвердившийся мировой опыт: страна, не стимулирующая оплату педагогического труда выше, чем в производственных и других сферах хозяйственной деятельности, не достигает должного экономического роста. [5]

Какое образование мы хотим получить для себя, для своих детей?
Какое у страны будущее?

Литература

1. <http://bshinform.ru/news>.
2. <http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n2/mitina.shtml>.
3. http://trade-union.vpti.vladimir.ru/new_iz_ck/vistyplenie.htm.

4. Джуринский А. Н. История педагогики: учебное пособие для студентов педвузов – М., Владос, 2000. – 432 с.
5. Захаров Н. Парадоксы некоторых российских реформ // Вестник аналитики. – 2005. – № 1.
6. Зиятдинова Ф. Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения / Автореф. дисс. доктора социолог, наук. – М., 1993.
7. Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999.
8. Константиновский Д. Л. Размышления о социологии образования // Социол. исслед. – 2008. – № 7.
9. Независимая газета. 2008, 18 сентября.
10. Образование: утраченные перспективы России; оригинал статьи находится на сайте Snews.
11. Педагогические сочинения. Том 1: Автобиографические статьи; Дореволюционные работы. Под редакцией Н.К.Гончарова, И.А.Каирова, Н.А.Константинова. Подготовка текста и примечания Ф.С.Озерской. – М., 1998.
12. Человек и труд. 2006. № 5.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕОРИЙ

П. Я. ГАЛЬПЕРИНА И В. В. ЗАНКОВА

С. И. Зубова, Л. С. Чигряй

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

Теория, сформулированная и исследованная Петром Яковлевичем Гальпериным (1902 – 1988) в середине XX века основана на том, что организация внешней деятельности школьников, способствующая переходу внешних действий в умственные, является основой рационального управления процессом усвоения знаний, навыков, умений. Согласно этой теории, формирование умственных действий проходит по следующим этапам:

- первый – создание мотивации обучаемого;
- второй – составление схемы т.н. ориентировочной основы действия;
- третий – выполнение реальных действий;
- четвертый – проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования ориентировочной основы действий;
- пятый – действие сопровождается проговариванием «про себя»;
- шестой – полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде, то есть интериоризация.

На каждом этапе действие выполняется сначала развернуто, а затем постепенно сокращается, «свертывается».

Практическое значение теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина заключается в том, что в процессе обучения формирование новых действий происходит легче, без заучивания нового материала (так как он усваивается в процессе путем произвольного запоминания), без использования метода проб и ошибок.

Почему такое происходит?

Учёный считает, что развитие мышления ребенка на ранних этапах его развития связано с предметной деятельностью, с манипулированием предметами и т. д. Однако перевод внешних действий во внутренние с превращением их в определенные мыслительные операции происходит не сразу, а поэтапно.

Согласно мнению П. Я. Гальперина, высшие интеллектуальные действия и операции не могут складываться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия. В конечном итоге все действия в основе своей опираются на наглядно-действенные способы.

В учении П. Я. Гальперина говорится о том, что всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из трех частей:

- 1) ориентировочную (управляющую),
- 2) исполнительную (рабочую),
- 3) контрольно-корректировочную.

Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия.

Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия.

Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия.

Как отмечалось ранее, теория поэтапного формирования мыслительной деятельности была разработана в 50 годы, однако ее истоки восходят к более ранним взглядам Л. С. Выготского о развитии высших психических функций. Выготский был убежден в связи психики и поведения.

Соответственно принципу интериоризации, умственное – внутреннее – действие формируется от существования в материальной форме к существованию в форме внешней речи, затем "внешней речи про себя" (внутреннее проговаривание) и, наконец, свернутого, внутреннего действия.

По П. Я. Гальперину, любое новое умственное действие, например, воображение, понимание, мышление наступает после соответствующей внешней деятельности.

Этот процесс проходит несколько этапов, обуславливающих переход от внешней деятельности к психологической.

Эффективное обучение должно учитывать эти этапы. По П. Я. Гальперину, обучением условно можно назвать любую деятельность, поскольку тот, кто ее выполняет, получает новую информацию и умения, и одновременно получаемая им информация получает новое качество.

Психологический закон усвоения знаний состоит в том, что они формируются в уме не до, а в процессе применения их к практике.

Человек лучше всего запоминает те знания, которые использовал в каких-то собственных действиях, применил к решению каких-то реальных задач. Знания, не нашедшие практического применения, обычно постепенно забываются.

Отметим, что выбор образовательного маршрута при поступлении ребенка в школу чаще всего отдается на откуп родителям. Обычно именно они решают, в какую школу отдать, по какой методике будет учиться их ребенок. В некоторых школах в результате собеседования или диагностического тестирования дают рекомендации: «потянет» или «не потянет» эту методику.

Однако если оценивать успешность обучения учеников по определенной программе с их баллами, полученными при отборе в престижную гимназию, то оказывается, что никакой закономерности нет: некоторые дети, которые получили низкие баллы, в дальнейшем оказывались отличниками, а те, кто показал высокие результаты при тестировании, могли стать троечниками.

Помимо методики поэтапного формирования умственных действий на сегодняшний день известно много иных программ обучения.

Не касаясь конкретных программ и методик преподавания отдельных предметов, мы хотели бы показать, как мы понимаем основные принципы системы Л. В. Занкова с точки зрения нейропсихологии, нейропедагогики, развития мозга и психики ребенка.

Но сначала необходимо вспомнить несколько основных принципов работы мозга.

1. У нас два полушария мозга.

Левое принимает информацию в основном с правой стороны тела (от правой руки, ноги, глаза, уха, кожи и мышц справа) и отдает команды на правую сторону. Правое полушарие принимает информацию с левой стороны и отдает команды на левую руку, ногу и т.д.

2. Принципы работы левого и правого полушария различны.

Левое полушарие дробит мир на кусочки, отбрасывает конкретные детали и конструирует из этих кусочков модель мира. Оно выстраивает причинно-следственные цепочки или цепочки из шаблонов, алгоритмов, правил, теорем, работает пошагово: от простого к сложному. Отсутствие хотя бы одного звена в этих цепочках приводит к невозможности завершить осмысливание. Это логическое, алгоритмическое, рациональное, классификационное полушарие. Ему свойственно линейное мышление и произвольное запоминание. В нем есть центры речи и хранится грамматика языка.

Правое полушарие воспринимает мир целостно, во всем многообразии конкретных проявлений. Оно ничего не отбрасывает из поступающей информации. Его мышление не последовательное, не знаковое, а панорамное, образное, быстрое, невербальное, интуитивное, пространственное. Это одновременный обзор всех вариантов решения проблемы. Оно способно

найти решение при недостатке знаний, заполняя бреши воображением, достраивая неполное знание на основании контекста. Это эмоционально-образное полушарие. Ему свойственно произвольное запоминание.

Результатом особой функциональной специализации полушарий является: праворукость или леворукость, ведущий правый или левый глаз, ухо или нога, то есть преимущественная обработка кинестетической (от мышц), тактильной (осязательной), зрительной и слуховой информации соответственно в левом или правом полушарии мозга.

Например, у правоглазого человека интеграция зрительной информации происходит в основном в левом рационально-логическом полушарии, а у левоглазого в правом эмоционально-образном, пространственном. Но это у взрослых. У детей мозг только развивается. Чтобы начать жить в этом мире, важно сначала воспринять его целостно, наработать чувственный слой, а уж потом можно его дробить, классифицировать, обозначать. Поэтому правое полушарие, панорамное, целостное, развивается у детей быстрее, а левое медленнее, особенно у мальчиков. Пучок нервных волокон, соединяющих оба полушария, у детей, по сравнению со взрослыми, непропорционально мал, то есть обмен информацией затруднен, особенно у мальчиков. Таким образом, дети более правополушарны, чем взрослые.

Вот теперь с этой точки зрения рассмотрим принципы системы Л.В. Занкова. Во-первых, по Занкову цель начального образования – дать учащимся общую картину мира. Общую, а не кусочки, детали, не отдельные школьные предметы. Нельзя дробить то, что еще не создали, надо опереться на более развитое правое полушарие

Дидактические принципы системы Л. В. Занкова.

1. Принцип обучения на высоком уровне трудности.

Это поисковая деятельность, в которой ребенок должен схватить принцип, смысл, общее. При этом он может действовать в соответствии с особенностями развития своего мозга: одни оречевляют, другие решают задачу, не оречевляя процесс. Этот принцип предполагает работу в области ближайшего развития (по Л. С. Выготскому), выход за рамки актуальных возможностей детей. Педагог как бы вводит ребенка в эту зону и отступает.

Так же идет естественное развитие ребенка в жизни: через неясные знания к четким, через чувственное целостное правополушарное восприятие и мышление к левополушарному оречевлению и классификации. Слово при этом нанизывается на образ. Но из этого следует, что дети не сразу формируют ясные, четкие, грамматически оформленные знания. Это заложено в систему обучения.

Построение знания начинается с правополушарного неясного знания, потом оно передается в левое полушарие, человек рефлексит над ним, пытается классифицировать, выявить закономерности, дать словесные ярлыки. И когда знание, наконец, стало ясным, встроилось в общую систему мирознания, оно оказывается вновь в правом полушарии и теперь

уже не нуждается в инструментарии, подпорках из правил и формулировок – оноросло в целостную систему знаний данной конкретной личности.

Беда многих современных систем обучения в том, что они пытаются заставить первоклассника все классифицировать, присваивать знаки, абстрагировать. Слова отчуждаются от образа. Дети, не имея чувственной основы, пытаются просто механически запомнить.

Девочкам это немного легче, чем мальчикам, левополушарникам легче, чем правополушарникам. Но эксплуатируя механическое запоминание неосмысленного материала, мы закрываем детям возможность развивать как целостное мышление, так и логическое, заменяя его набором алгоритмов и правил.

2. Принцип ведущей роли теоретических знаний часто понимается как формализация знаний, большое число внеконтекстных определений, правил. На самом деле он предполагает понимание взаимозависимости явлений, их целостности, внутренней связи, дает философское понимание мира, целостное мироощущение и мирознание, а не знание отдельных предметов, вырванных из контекста жизни.

3. Принцип прохождения материала быстрым темпом. Он особенно важен для мальчиков. Если искусственно не тормозить их познавательную активность, то им только бросай идеи, как топливо в топку. Но стоит начать повторение, и они угасают. Повторять нужно на другом витке спирали, а не проходя несколько раз по одной и той же тропе.

4. Принцип осознания школьниками самого процесса учения. Он направлен на то, чтобы дети задумывались о том, зачем нужны знания, чтобы встраивали их в контекст жизни через конкретные ситуации, образы, ассоциации, на естественность и жизненную необходимость знаний, то есть через взаимопереход правополушарного мышления в левополушарную систематизацию.

5. Принцип целенаправленной работы учителя над развитием сильных и слабых учеников, а точнее – учеников разных типов. Левополушарникам легче усваивать знания через пошаговые технологии, алгоритмы, правила, схемы. Правополушарников лучше обучать через образы, наглядность, идти от схватывания главного смысла, принципа, идеи. Они легче запоминают материал, опираясь на эмоциональные метки, лучше обучаются в диалоге. Дети не должны быть сравниваемы друг с другом. Нет единого эталона ученика, так как нет единого эталона мыслительной деятельности и типа мозга. Вовлечение эмоций в познавательную деятельность, процессуальный характер обучения, коллизии, вариантность – это как раз те приемы, которые позволяют вовлечь в обучение оба полушария мозга по мере их развития у данного конкретного ребенка.

Итак, принципы образовательной системы Л. В. Занкова:

– согласуются с возрастными особенностями развития мозга ребенка, позволяют раскрыть индивидуальные и типологические возможности

каждого и, что особенно важно, не дают потерять потенциальных генераторов идей – правополушарников;

– кроме того, обучение по этой системе не эксплуатирует преимущественно левое полушарие, а значит, не вызывает однобокого, дефектного развития мозга;

– мозг развивает педагог. Природа закладывает лишь потенциальные возможности. От того, как мы будем обучать детей, зависит их судьба, а значит и наше общее будущее.

Таким образом, принципы образовательной системы как П. Я. Гальперина так и Л. В. Занкова согласуются с возрастными особенностями развития мозга ребенка, позволяют раскрыть индивидуальные и типологические возможности каждого.

Литература

1. Гальперин П. Я. Психология как наука. – М., 2008. – 479 с.
2. Нечаева Н. В., Ванцян А. Г. Система развивающего обучения Л. В. Занкова – что это такое? / Пособие для учителя. – М., 2008.
3. Ванцян А. Г., Нечаева Н. В., Петрова Е. Н., Плотникова А. Ю., Яковлева С. Г. Реализация нового образовательного стандарта: потенциал системы Л. В. Занкова / Пособие для учителя. – М., 2011.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н. В. Карташова

Анжеро-Судженский педагогический колледж

Характерными чертами реформирования и модернизации образования в России являются стремление к повышению качества образования, фундаментальности и интеграции, усиление гуманистической направленности, увеличение вариативности, роли самостоятельной работы обучающихся и технологизации процесса обучения. Квалификационные характеристики по всем педагогическим специальностям среднего профессионального образования как старых, так и новых образовательных стандартов третьего поколения содержат такие требования, как умение осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; использовать информационно-коммуникативные технологии для совершенствования профессиональной деятельности; заниматься самообразованием. Обозначенные требования к подготовке студентов делают их конкурентоспособными на современном рынке труда.

В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная работа обучающихся, создающая условия для формирования у них готовности и умения использовать различные средства информатизации с целью поиска необходимого знания.

В самостоятельной работе студент выступает как активная творческая личность, как созидатель своей культуры, эрудиции, готовится к будущей деятельности. Организуя самостоятельную деятельность студентов, необходимо учитывать личностные особенности учащихся, их интересы и потребности (стиль мыслительной деятельности, опыт, уровень развития умений и т. д.). При этом у студентов развивается способность оценивать собственные возможности и планировать на этой основе определенный уровень достижения профессионального мастерства, рассматривая себя как субъект этой деятельности.

Такой индивидуальный подход можно реализовать в том, что задания самостоятельной работы по форме для всех студентов могут быть одинаковыми, так как направлены на развитие профессиональных умений и в конечном итоге – на формирование профессиональной компетентности, но содержание заданий выбирает сам студент (в зависимости от своих интересов, желаний, способностей, отношения к профессиональной деятельности, своих особенностей). Таким образом, решается задача развития самостоятельности и активности в деятельности.

Для успешного выполнения заданий самостоятельной работы студенты также должны овладеть культурой умственного труда (развитые познавательные процессы, умения и навыки мыслительной деятельности), поэтому это составляющая достаточно важна для организации самостоятельной работы студентов, направленной на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов и ее необходимо учитывать в процессе организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов.

Следующий аспект организации самостоятельной работы студентов должен отражать взаимосвязь самостоятельной работы с профессиональной деятельностью. Это достигается за счет профессиональной направленности заданий: их выполнение развивает профессиональные умения, формирует систему знаний и качество личности будущего специалиста.

В практике работы используются различные виды и типы самостоятельной работы:

- воспроизводящая (репродуктивная) самостоятельная работа, предполагающая знания – копии и алгоритмическую деятельность по образцу в аналогичной ситуации;

- реконструктивная самостоятельная работа, связанная с использованием накопленных знаний и известного способа действия в частично измененной ситуации;

- эвристическая (частично поисковая) самостоятельная работа, которая заключается в накоплении нового опыта и применении его в нестандартной ситуации;

- творческая самостоятельная работа, направленная на формирование знаний – трансформации и способов исследовательской деятельности.

Выбор заданий зависит от поставленных дидактических целей, уровня развития и личного интереса студента.

Однако самостоятельная работа не может дать эффективный результат без помощи и указаний извне. В организации самостоятельной работы большая роль отводится инструктивно-методической работе со стороны преподавателя, которая может предоставляться не только непосредственно (лично) преподавателем, но и косвенно, через специальным образом построенную структуру в содержании учебных заданий. При этом необходимо научить студентов методике выполнения различных познавательных задач.

Планируя самостоятельную работу студентов, следует иметь в виду необходимость определения ее трудоемкости и уточнения на этой основе ее объема и сроков выполнения.

Любой вид деятельности на занятиях может быть использован и для формирования у студентов профессиональных педагогических навыков.

Таким образом, в процессе подготовки будущих специалистов главным является не усвоение готовых знаний, а развитие способностей к методам познания, дающим возможность самостоятельно добывать информацию, творчески ее использовать, что позволяет ориентировать студентов в путях, способов самообразования. Самостоятельная работа должна показать студенту возможность преодоления познавательных затруднений с помощью проявления познавательной активности. При этом кардинально меняется организационная функция педагога. Он становится не транслятором, а навигатором – консультантом в потоке информации, что в свою очередь способствует формированию самообразовательной компетентности будущих педагогов и их профессионализма.

Литература

1. Абросимова М. Г. Использование информационных и коммуникативных технологий в организации самостоятельной работы студентов // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 3.
2. Григорьева А. В. Мониторинг самостоятельной работы студентов // Стандарты и мониторинг. – 2009. – № 1.
3. Кравченко О. В. Об организации самостоятельной работы // Специалист. – 2002. – № 8.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВОБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 4-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В. Н. Комарова

Детский сад № 249, г. Новокузнецк

Овладение способами словообразования – одна из сторон речевого развития детей. Термином «словообразование» обозначается сам процесс образования слов в русском языке. основополагающее значение для понимания грамматического строя и словообразования в частности имеют работы А. Н. Гвоздева, С. А. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина.

В психологической и психолингвистической литературе словообразование складывается с детским словотворчеством. Самостоятельное словообразование, словотворчество у детей рассматривается Д. Б. Элькониным «как симптом овладения ребенком языковой действительности». Явление словоизменения и словообразование – однопорядковые. По существу они представляют собой результат той работы, которую проводит ребенок по овладению языком как реальной предметной действительностью, и той реальной практикой, в ходе которой проходит это отражение.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что овладение морфологическим способом словообразования идет наиболее эффективно через словотворчество детей, через самостоятельное «искание» нужных форм слов.

Процесс развития словообразования у детей в норме начинается в младшем дошкольном возрасте и заканчивается уже в младшем школьном возрасте. Этот период проявляется чрезвычайная активность в многообразных словообразованиях и словоизменениях. Такая особенность процесса развития речи, как словообразование возникает у детей не сразу, а в результате, уже накопившегося речевого опыта и постепенно развивается. Период словообразования неразрывно связан с психическим развитием ребенка. В этот период дети наиболее «отзывчивы» к усвоению форм русского языка, разносторонне наблюдательны к языковым формам, в частности к словообразованию суффиксов (уменьшительности, ласкательности, собирательности).

Дети с общим недоразвитием речи наибольшие трудности испытывают при усвоении системы словообразования, поскольку оно осуществляется на основе мыслительных операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения и предполагает достаточно высокий уровень интеллектуального и речевого развития. Эти затруднения проявляются при выборе грамматических средств, для выражения своих мыслей, их комбинировании, выделении морфемы, соотнесении ее значения со звуковым образом. Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов и прилагательных.

Дидактические игры – эффективный способ овладения детьми различных способов словообразования. Дидактические игры могут проводиться как с игрушками, предметами, картинками, так и без наглядного материала – в форме словесных игр, построенных на словах и действиях играющих.

В процессе словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать его механизм и научиться им пользоваться. Наглядный материал для формирования словообразования подбирается с учетом лексико-грамматической темы в соответствии с программой, распределяются грамматические блоки от простого к сложному и по принципу концентричности. Наглядный материал для развития зрительного гнозиса, используемый для формирования словообразования у

дошкольников, условно можно разделить на три группы: первая группа – предметные картинки на идентификацию зрительных изображений. Этот комплекс позволяет решать общие задачи развития зрительно-предметного восприятия. Это картинки с изображением – (цветные реалистические, контурные или тентовые). Например, игра «Кто у кого?».

При знакомстве с темой «Фрукты», «Транспорт» детям вначале предлагается назвать реалистические изображения предметов, чтобы уточнить их зрительный образ, установить связь со словом. Затем играют в игру, которая заключается в подборе к контурным или тентовым реалистических изображений предметов. Например, игра «Угадай, где чья тень?» в ней нужно как можно быстрее и правильнее назвать, какому предмету принадлежит тень.

При формировании притяжательных прилагательных помогают также такие игровизоры, как игра «Найдем хозяина», «Чьи хвосты?», «Чьи следы?».

Вторая группа – материал, направленный на воссоздание целостного образа из частей. Например, «Что перепутал Незнайка?», «Загадочное животное».

При знакомстве с новым аффиксом дети могут составлять картинки из частей. Например, изучая тему «Деревья», дети упражняются в словообразовании относительных прилагательных с помощью суффикса -ов. «Чудо-юдо» – картинки с изображением частей тела зверей или птиц. Нужно составить животное (тигра) из частей. Игра «Торопыга» закрепление умения образовывать притяжательные прилагательные с помощью суффикса -ин- (по теме «Птицы») детям предлагается найти недостающие детали.

Третья группа – это «зашумленные» картинки.. Его используют при закреплении грамматических форм, например, умения назвать детенышей животных. Можно предложить детям найти перечеркнутые или имеющие зрительные помехи. Например, игра «Волшебные картинки» Игрокам предлагается рассмотреть «волшебные» картинки и определить, какие предметы на них нарисованы. Затем назвать каждый предмет ласково. После того как предметы правильно названы детьми, можно предложить обвести их контуры сплошной линией и раскрасить.

Весь наглядный материал должен подбираться по принципу от простого к сложному. Практика логопедической работы показывает, что в качестве эффективного коррекционного средства можно использовать метод наглядного моделирования, который особенно важен для дошкольников, так как у них преобладает наглядно-образное мышление.

Литература

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., Педагогика, 1961.
2. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. (Дети с общим недоразвитием речи). – М.: Педагогика, 1985.

3. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. – М.: Просвещение, 1990.
4. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. – М., 1973.
5. Игры в логопедической работе с детьми. / Сост. В. И. Селиверстов. – М., 1987.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К. Котова

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Концепция модернизации российского образования говорит о том, что общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

Компетентностный подход – один из подходов, который противопоставляется «знаниевому» в понимании накопления учеником и трансляции преподавателем готового знания, то есть информации, сведений. Введение компетентностного подхода, по мнению А. В. Хуторского, в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

Наши дети – это люди нового поколения, нового информационного общества. А значит, им нужны новые навыки и умения, касающиеся работы с информацией. Информационная компетентность основана на информационных компетенциях: владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем и т.п.) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, электронная почта, Интернет), поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача. Информационная компетентность является одной из ключевых, которой должен обладать учащийся, способный успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни. Данная компетентность является не только целью образования на данном этапе его развития, но и средством достижения высокого уровня знаний современного школьника. «Информационные умения – это требования к образовательной подготовке учащегося, умения школьника находить, отбирать, необходимую ему информацию. Информационная компетентность тесно связана с информационной деятельностью, когда учащийся осваивает информационную среду, наиболее полно реализует в ней свои способности, потребности и стремления. Если школьник владеет информацион-

ной деятельностью, значит, у него сформирована информационная компетентность. Это результат образования, который выражается в овладении информационными компетенциями.

Понятие «информационная компетентность младших школьников» многие авторы рассматривают, как способность учащихся самостоятельно искать, выбирать, анализировать, организовывать, представлять и передавать информацию. Так, к примеру, О. Г. Смолянинова рассматривает информационную компетентность младшего школьника как «универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание». Л. Г. Осипова под информационной компетентностью младшего школьника понимает «умение ориентироваться в обширном, бурно обновляющемся и растущем информационном поле, быстро находить необходимую информацию и встраивать ее в свою систему деятельности, применять для решения практических и исследовательских задач. А. Л. Семёнов трактует информационную компетентность младшего школьника как «новую грамотность, в которую входят умения активной, самостоятельной обработки информации, принятия принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств, а также технические навыки использования компьютеров, оперирование с визуальным представлением информационных процессов и моделей. В состав информационной компетентности включены умения, относящиеся к публичным выступлениям, использованию библиотек на бумажных носителях, аудиовизуальное восприятие телевизионной рекламы, осмысленное запоминание фактов».

В начале обучения ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, а учебная деятельность становится для него ведущей. На протяжении всего периода он получает знания, умения, – создает необходимую базу для последующего обучения. Успешная учеба, осознание своих способностей, умений качественно выполнять задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самопознания, который назван теоретическим рефлексивным мышлением. Если чувство компетентности не формируются, у ребенка снижается самооценка, возникает чувство неполноценности.

В младшем школьном возрасте формируются следующие психологические новообразования: память приобретает ярко выраженный произвольный характер, идет интенсивное формирование приемов запоминания, происходит переход восприятия к произвольному, формируется способность сосредотачивать внимание на мало интересных вещах, что способствует развитию воли. Формируются предпосылки развития чувства компетентности.

В условиях экономического и технического роста в стране меняется и видение результата образования, достичь которого возможно лишь ис-

пользуя современные технологии. Младшие школьники уже на начальных этапах обучения должны овладевать информационными умениями.

Развитие информационных умений в начальной школе происходит посредством использования информационных технологий. Современные педагоги достаточно активно применяют в своей деятельности: интерактивные доски, электронные энциклопедии и справочники, видео- и аудиотехнику, презентации и др.

Интерактивные доски создают устойчивую мотивацию учащихся к получению знаний и помогают творчески решать учебные задачи. С помощью доски можно демонстрировать презентации, активно вовлекать учащихся в процесс освоения материала, улучшать темп и течение занятия. На ней можно добавлять комментарии к текстам, рисункам и диаграммам, выделять ключевые области. У преподавателя появилась возможность моделировать свой урок вместе с учениками в режиме мозгового штурма, делать письменные комментарии поверх изображения на экране, записывать идеи учащихся.

Применение информационных технологий развивает информационные умения учащихся, так как занятия становятся для них интересными, формируется положительная мотивация к учению; предоставляется больше возможностей для участия в коллективной работе, происходит развитие личных и социальных навыков. Информационные умения развиваются при применении в учебном процессе презентаций, обучающих программ, так как с их помощью учащиеся легче воспринимают и усваивают сложные вопросы в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала; они становятся более творчески и уверенными в себе.

Таким образом, мы считаем, что информационная компетентность младшего школьника предполагает не только наличие умений обращения с компьютерной техникой, но и умение критически мыслить, то есть самостоятельно искать, выбирать, анализировать, организовывать, представлять и передавать информацию, в различных формах и на различных носителях, и делать аргументированные выводы, что позволяет школьнику понять содержание, провести анализ и оценку полученной информации. Информационная компетентность проявляется в информационных умениях.

Литература

1. Проблемы и перспективы использования ИКТ: психологические аспекты / Смолянинова О. Г. // «ИТО–2004». – М., 2004.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос». – М., 2002. Режим доступа: www.eidos.ru.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Н. В. Лебедева, А. А. Гебрук

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

Современное общество рационально, технологично, чтобы преуспеть в нем, надо обладать развитым интеллектом, поэтому ставка на интеллектуальное развитие очень велика, эмоции отодвинуты на второй план. Такое восприятие внутреннего мира человека, при котором акцент делается на разум, а не на чувства, приводит к тому, что чувства и эмоции «уходят» из сознания, а это в свою очередь приводит к внутренней напряжённости, скованности и, зачастую, к болезням.

Эмоции связаны с потребностями человека, они выполняют функции адаптации, оценки и побуждения, в них представлено соответствие поведения человека и испытываемых им воздействий его основным потребностям, интересам и ценностям. В эмоциях представлено целостное отношение человека к миру, они тесно связаны с центральными личностными образованиями, самосознанием и личностной идентичностью, представляют собой основную мотивационную систему человека, в них представлены личностные смыслы. Эмоциональность признается ключевым фактором, обуславливающим жизненный успех, более существенным, чем интеллект.

Термин «интеллект» обычно связывают с рациональными способностями человека, с его умением мыслить логически, со склонностью к математике и т. д. Но обратимся к одной из классических интерпретаций термина «интеллект». Как гласит определение Давида Векслера, «интеллект есть умение действовать целенаправленно, рационально и эффективно с целью достижения успеха в данных условиях». Стоит ли говорить, что такая трактовка подразумевает не только мыслительный процесс, в строгом смысле этого слова, но и множество вне интеллектуальных факторов.

Первоначально понятие «эмоциональный интеллект» было связано с социальным интеллектом. Оно появилось именно в контексте разработки проблематики социального интеллекта такими исследователями, как Дж. Гилфорд, Х. Гарднер и Г. Айзенк. Тем не менее, на современном этапе исследования эмоционального интеллекта являются вполне самостоятельным направлением. Можно согласиться с мнением Д. В. Ушакова, что эмоциональный интеллект хотя и тесно связан с социальным интеллектом, но имеет свою специфику. Поэтому эти два конструкта могут быть представлены как пересекающиеся области.

Термин «эмоциональный интеллект» в психологию ввели Д. Мэйер и П. Сэловей. Они определили эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, регулировать собственные эмоции и эмоции других.

Эмоциональный интеллект, по мнению П. Сэловея и Д. Майера, включает в себя четыре части:

- 1) способность воспринимать или чувствовать эмоции (свои, чужие);
- 2) способность направлять свои эмоции в помощь разуму;
- 3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция;
- 4) способность управлять эмоциями.

Это дает личности эмоциональное познание самой себя и окружающего её социума (восприятие, понимание, осознание эмоциональных переживаний как своих собственных, так и окружающих) и успешного функционирования в этом социуме (контролирование и управления эмоциональными переживаниями, самомотивацию деятельности).

Как позже написал коллега Сэловея Дэвид Карузо, «очень важно понимать, что эмоциональный интеллект это не противоположность интеллекту, не триумф разума над чувствами, это уникальное пересечение обоих процессов».

Ревен Бар-Он предлагает похожую модель. Эмоциональный интеллект – в трактовке Бар-Она – это все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

Отечественный исследователь данного феномена Д. В. Люсин говорит, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей. Они могут управлять своей эмоциональной сферой, и поэтому в обществе их поведение более адаптивно, и они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими и в целом их общение более эффективно. Отмечает двойственную природу эмоционального интеллекта – одной стороны, этот конструкт связан с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками.

В учебной деятельности студентам необходимо развивать эту способность, умение совладать с собой, быть логичным в своих эмоциях придает ему уверенности, адекватную оценку со стороны окружающих, при общении легкость взаимодействия, ясное изложение своих мыслей и многое другое.

Целью данного исследования является выявление наличия взаимосвязи эмоционального интеллекта и успешного выполнения учебной деятельности. За успешность выполнения учебной деятельности были взяты оценки за две последние сессии.

В диагностике принимали участие студенты второго курса факультета педагогического образования филиала Кемеровского госуниверситета. Объем выборки составил 30 человек.

В исследование использовали такие методики, как опросник Д. В. Люсина ЭМИн, диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла, методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

В результате проведенного исследования мы получили следующие результаты: 57 % опрошенных студентов имеют среднее и высокое значение по шкалам опросника ЭМИн, из них 48 % обучаются на 4 и 5; опросник Холла дал следующие результаты – 36 % студентов имеют высокий уровень эмоционального интеллекта, из них 32 % обучаются на 4 и 5; диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко выявила у 42 % опрошенных средний уровень эмпатии, из них 36 % студентов обучаются на 4 и 5.

Таким образом, мы пришли к выводу, что у подавляющего большинства опрошенных с высокими и средними показателями по шкалам высокие показатели по успеваемости. Успешность обучения студентов связана с такими факторами как тип нервной системы, степень эмоциональной устойчивости, внутреннее психическое состояние. Типичный успешный студент имеет хорошую саморегуляцию, высокий уровень эмоционального контроля, терпим и лоялен по отношению к окружающим, доброжелателен к людям даже в состоянии внутреннего возбуждения – и это все относится к сфере эмоционального интеллекта.

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ЦЕННОСТЬ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

Н. В. Лебедева, М. В. Сорокин

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

Студенчество как самостоятельная социальная группа населения всегда являлось объектом особого внимания. Проблемы здоровья молодежи занимают ключевые позиции в связи с целым рядом факторов. Во-первых, молодежь – основной резерв и значительная часть трудовых ресурсов. Во-вторых, состояние здоровья молодых групп населения сегодня – это здоровье нации через 10–30 лет. От состояния здоровья студенческой молодежи зависит становление и развитие социально-экономической сферы государства. В научных исследованиях Н. П. Абаскаловой, Р. Д. Бабенковой и других ученых отмечается нарушение здоровья разной степени у 80–85 % студентов вузов. Безусловно, в процессе учебы в вузе состояние здоровья студентов ухудшается, а число хронически больных из года в год возрастает. Для здоровья важны многие факторы. По данным различных исследований здоровье населения на 50 % зависит от здорового образа жизни, на 20 % зависит от экологии и продуктов питания, ещё на 20 % – от наследственных или биологических факторов и на 10 % – от медицины. Следовательно, когда человек ведёт здоровый образ жизни, то это даёт 50 %-ую гарантию высокого уровня его здоровья.

Будущий специалист должен владеть принципами здорового образа жизни иметь твердую убежденность в практической их реализации. Действительность ставит студентов в жесткие рамки и, чтобы «выжить», им приходится изменять общепринятые ценностные ориентации, нормы пове-

дения на более удобные. Что касается девиантных проявлений поведения, характерных для молодежи современности, то наркомания, алкоголизм как асоциальные формы проведения свободного времени для студенческой молодежи характерны в меньшей степени, чем для других категорий молодежи. Это связано в первую очередь с тем, что систематическое употребление алкоголя и тем более наркотиков несовместимо с обучением в вузе.

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.

Современная реальность требует качественного осмысления места и роли здорового образа жизни в системе ценностей, анализа ценностных ориентаций и жизненных практик студенческой молодежи как фактора социальных изменений. Следует также учитывать гендерные особенности в отношении к здоровому образу жизни, физической культуре, укреплению и сохранению здоровья. Как показывает статистика, более внимательно к собственному здоровью относятся девушки, чем юноши. Между тем оценивают себя как здоровые больше юноши, чем девушки.

В исследовании принимали участие 26 девушек и 25 юношей факультета педагогического образования, с первого по четвертый курс. Respondентам предлагалось проранжировать, насколько для них важны следующие 12 ценностей: собственное здоровье, родители, друзья, образование, любовь, карьера-работа, свобода-независимость, уважение-признание, риск, спорт, самореализация, здоровый образ жизни.

Девушки чаще, чем юноши ставили на первое место такие ценности как родители, собственное здоровье, любовь – 63 % опрошенных девушек поставили эти ценности на первые места по степени важности, далее по значимости идут – образование, карьера работа, друзья, свобода независимость, уважение признание, самореализация, спорт. Ценность здорового образа жизни у девушек занимает в среднем 11 место, и на последнем месте у 96 % опрошенных девушек – ценность, связанная с риском. У юношей на первом месте собственное здоровье встречается в 78 % опрошенных, второе и третье место занимают такие ценности как свобода-независимость и друзья, далее идет карьера-работа, родители, образование, уважение-признание. Ценность здорового образа жизни у юношей в среднем занимает 8 и 9 место наряду с ценностью спорта. На десятом месте у 62 % любовь, дальше идет риск и на последнем месте самореализация.

Таким образом, собственное здоровье и здоровый образ жизни в системе ценностей юношей занимают почти такое же место, как в системе ценностей девушек. При этом собственное здоровье декларируется как самая важная ценность. Но необходимо отметить, что ценность здоровья никак не связывают с ценностью здорового образа жизни. И девушки и юноши определяют здоровый образ жизни лишь как отсутствие вредных привычек и занятие спортом. Здоровье не воспринимается студентами как результат постоянного воздействия на защитные силы собственного организма.

Систематичное отслеживание ценностных ориентаций и ценностного отношения к здоровью современных студентов, выявление места здоровья в иерархической системе ценностей позволяет установить уровень информированности студентов в области ведения здорового образа жизни, обосновать новые подходы и механизмы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

К. И. Литвиненко

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Необходимость развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста обусловлена тем, что проект образовательного стандарта второго поколения предполагает формирование в школе образовательных компетенций. Знания, умения и навыки становятся лишь средством и базой для развития личности, формирования и развития образовательной компетентности, которую можно условно разделить на три группы: учебную, коммуникативную и индивидуально-личностную.

Коммуникативные навыки являются основой формирования коммуникативной компетентности и развиваются на основе сформированных коммуникативных умений, под которыми понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

К коммуникативным навыкам отнесем такие, как способность убеждать, открытость, порядочность, ответственность, стремление к лидерству, быстрое, внятное чтение, понимание смысла жестов и поз, передача информации интонацией, поддержка контакта глазами, учет личных качеств собеседника.

Коммуникативные навыки проявляются через уровень владения учащимися навыками устной речи, способность адекватно ситуации выражать свои мысли, а также понимать чужие, придерживаться темы выска-

зывания, раскрывать основную мысль высказывания, определять тему и основную мысль чужого высказывания, подбирать аргументы для доказательства своей мысли.

Вряд ли кому-то из нас не приходилось сталкиваться с ситуациями, когда мы чувствовали, что другие нас не понимают, либо – когда мы сами не так или не совсем так поняли других. История человечества полна примеров непонимания людьми друг друга такие случаи становятся причинами недоразумений, конфликтов, курьезов. И именно коммуникативные навыки и общение как таковое необходимы нам для организации контактов между людьми в ходе совместной деятельности.

Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем. Возрастная категория выбрана не случайно. В младшем школьном возрасте дети открыты для общения. И именно взрослый, будь то родитель или учитель, является наставником, примером для подражания, который закладывает всю культурную базу. Переходя на следующий этап своей жизни – подростковый возраст, где доминирующим фактором являются навыки общения, учитель и родители уже не являются авторитетом, а на первый план выходят сверстники. И именно тот ребенок, который может уверенно общаться, свободно взаимодействовать с окружающими, легко идти на контакт будет занимать лидерские позиции.

Во время учебного года ребенок формирует свои коммуникативные навыки как в учебном учреждении, взаимодействуя с учителями и учениками, так и в различных центрах дополнительного образования, посещая спортивные секции, различные кружки.

Во время летних каникул ребенок перестает получать то качественное общение, которое он получает во время учебного года. И поэтому учреждения дополнительного образования являются продолжением в формировании коммуникативных навыков у детей, так как лагерная смена, например, способна дать толчки, важные для будущего в целом. Она показывает детям новые ценности взаимоотношений и взаимодействия, новые богатые и перспективные виды и формы деятельности.

В летнем (зимнем) лагере ребенок ведет себя как дома, в школе, в компании. Все это происходит в одном и том же месте на виду у одних и тех же людей, за ограниченный период времени. Временное детское объединение существует не более 30 дней, нередко 10 – 20 дней. За это время в детях не происходит возрастных изменений. Однако они привносят в коллектив свой опыт деятельности и отношений. Временный детский коллектив способствует интенсивному развитию новых связей, контактов, идей, расширению кругозора, что также необходимо для дальнейшей самореализации.

Поскольку коммуникативные навыки являются социально значимыми, в их формировании у детей младшего школьного возраста, в условиях ДОЛ, активное участие принимает вожатый. По итогам своей работы

вожатым я пришла к выводу о том, что вожатый – это ключевая фигура в процессе взаимодействия с ребенком. Основными задачами являются: создание благоприятных условий для развития личности, культурно-досуговая работа, в сфере которой осуществляется разносторонняя деятельность, направленная на формирование активности и коммуникативных навыков. Это реализуется посредством игр, бесед, вовлечения детей в мероприятия, в подготовку к ним. Попадая в условия лагеря, ребенок сам не замечает, как у него начинают развиваться социальные качества, повышается самооценка, уверенность в своих силах, он становится более самостоятельным и приобретает навыки коммуникативного характера.

В первые дни жизни в лагере мы с детьми устанавливали правила поведения, договаривались о том, как будем жить в течение смены. Вовлекая каждого ребенка в деятельность, распределяя обязанности, я позволила каждому ребенку почувствовать себя ответственным и понять, что он значим для коллектива.

В процессе работы в команде (в спорте или творчестве) дети понимали, что перед ними стоит единая цель, достичь которую можно лишь всем вместе, зачастую путем проб и ошибок. Во время совместной работы у детей формировались стремление к лидерству, способность убеждать, открытость.

Также коммуникативные навыки проявляются через уровень овладения учащимися навыками устной речи, то, как они могут адекватно ситуации выражать свои мысли, придерживаться темы высказывания, раскрывают основную мысль, определяют основную мысль чужого высказывания, подбирают аргументы для доказательства своей мысли.

По своему опыту работы я могу сказать о том, что не каждый ребенок может раскрыться и сказать что-то, не говоря уже о том, что действительно думает. Для решения подобных проблем я каждый день проводила вечерние «огоньки», которые были направлены на подведение итогов дня и на осознание ребенком себя как личности. Для большего раскрепощения детей я вводила темы разговора на «огоньках». Если, в большинстве своем, дети просто перечисляли то, чем занимались в течение дня, отвечали односложно, то при заданной теме они начинают анализировать свой день, задумываться о том, что они сделали, и почему они сделали именно это. Например, при просьбе охарактеризовать свой день тремя цветами и объяснить свой выбор, ребенок не просто перечисляет цвета, но и начинает задумываться как грамотно, правильно объяснить это, чтоб его поняли слушатели. Такая работа с детьми способствует формированию навыков устной речи, соответственно, формированию коммуникативных навыков.

В процессе своей работы с детьми я вела наблюдение за детским коллективом. По итогам своего наблюдения я могу сказать о том, что уровень коммуникативных навыков детей повысился. Об этом можно было судить по активному участию в мероприятиях, по участию в беседах, по общению друг с другом. Дети стали держаться смелее и увереннее при от-

ствании своей точки зрения. У них было развито чувство ответственности за свои и даже чужие поступки, уважения и понимания, а также освобождение от осуждения поведения других людей.

РАЗВИТИЕ П. Я. ГАЛЬПЕРИНЫМ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ

О. Д. Марченко

Анжеро-Судженский педагогический колледж

П. Я. Гальперин заложил основы деятельностной теории учения. По утверждению Н. Ф. Талызиной, сам ученый не называл свою теорию деятельностной. Более того, он вообще работал не над теорией учения, а над проблемой предмета и метода психологической науки. Однако объективно именно он перешел от основных методологических принципов теории деятельности к построению деятельностной психологии учения.

П. Я. Гальперин в полной мере принимал принцип неразрывной связи психики с деятельностью, поведением, то есть жизнью индивида. Он писал: «Психика возникла не для того, чтобы служить предметом исследования или любования. Она служит жизни, соками которой питается. И мы обращаемся к ее исследованию не ради ее красоты, а для того, чтобы помочь ей выполнить свою функцию, которую она, дитя природы, уже не может успешно и в массовом масштабе выполнить в искусственной сфере человеческой культуры. Человек уже издавна приходил ей на помощь, но делал это стихийно». Это высказывание означает, что человек не может изучать отдельные психические функции, вырывая их из системы деятельности. В связи с этим принципиально по-новому встает вопрос о единице анализа.

Такая единица была выделена: действие. Действие в наиболее простом виде сохраняет все специфические особенности деятельности, в том числе – системное строение.

Деятельностный подход не исключает изучение отдельных функций, он исключает лишь вырывание их из системы действия (деятельности) и исследование в таком изолированном виде. Истинные знания о психических функциях могут быть получены только при изучении их с учетом их места и роли в различных видах деятельности (действий).

Деятельностный подход в современное время реализован только в одной части психологии: теории учения. Основы этого подхода и были заложены П. Я. Гальпериным. Действие стоит в центре внимания ученого при исследовании поэтапного процесса формирования умственных действий и образов. Именно эти два аспекта и служат основой для деятельностной теории учения.

Исследование различного рода действий и привело П. Я. Гальперина к описанию как структуры действия, так и его функциональных частей. При изучении структуры действия главное внимание было уделено ориен-

тировочной основе действия (ООД), что логично вытекает из предмета психологии, предложенного П. Я. Гальпериным.

Один из принципов деятельностной теории – первичность внешних материальных форм деятельности и вторичность внутренних, психических – составляет главный предмет исследования ученого. Обычно этот принцип называют законом интериоризации. П. Я. Гальперин, говоря об интериоризации, писал: «Только новая линия генетического исследования, не возрастного, а функционального – формирование умственных действий и понятий, – восстановила... основное значение понятия об интериоризации».

Еще один принцип деятельностного подхода – признание социальной природы развития психики человека. Этот принцип не является характерным для деятельностного подхода в психологии, но в деятельностной теории ему отводится весьма существенная роль. Естественно, что П. Я. Гальперин разделял этот принцип.

Сделанное П. Я. Гальпериным и его школой может быть использовано в любой области психологии для реализации деятельностного подхода. П. Я. Гальперин не оставил готового описания теории, но создал такой фундаментальный задел, который его ученики и последователи используют для построения деятельностной теории учения.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

М. А. Мишенина

Анжеро-Судженский педагогический колледж

Дошкольное детство – это уникальный период для усвоения родного языка и развития ребенка. Поэтому, одной из важнейших задач дошкольных учреждений является формирование коммуникативных умений детей, главными составляющими которых являются общение и речь.

Результат развития речи зависит от многих причин, но, прежде всего, от социальной среды, обеспечивающей ребенку речевое общение. С точки зрения Л. П. Федоренко, для нормального развития диалогической речи детей необходимо, чтобы окружающая их речевая среда обладала развивающим потенциалом, который определяется богатством речи окружающих, активностью ребенка. Такая активность обеспечивается в процессе ведущей деятельности дошкольника – игровой. В рамках игрового общения, благодаря использованию сюжетно-ролевых игр происходит формирование и совершенствование диалогической речи детей.

Степень изученности проблемы значения сюжетно-ролевой игры для развития дошкольников в психолого-педагогической литературе достаточно высока. Ею занимались такие авторы как Е. А. Аркин, П. А. Рудик, Д. В. Менжерицкая, А. П. Усова, А. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и другие исследователи.

Однако, на сегодняшний день, проблема использования сюжетно-ролевой игры как средства развития речи дошкольников является особо острой. В последнее время воспитатели и психологи отмечают снижение уровня ролевых игр у дошкольников. Педагоги в постоянно меняющихся условиях модернизации образования испытывают трудности при планировании, организации сюжетно-ролевых игр, зачастую им просто не удается найти время в режиме дня дошкольников для их проведения. Полноценная же диалогическая речь формируется у детей только в условиях грамотного педагогического руководства сюжетно-ролевой игрой.

Ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что на протяжении столетий усвоение речи детьми дошкольного возраста рассматривалось с ее исходной формы – с диалогической. По словам А. М. Шахнарович, общение со сверстниками включает в себя два звена – овладение языком и умение применять язык для целей общения в разнообразных коммуникативных ситуациях. По мнению А. Г. Арушановой, в диалоге со сверстниками дети по-настоящему чувствуют себя равными, свободными, раскованными. Здесь они учатся самоорганизации, самостоятельности, самоконтролю. Сюжетно-ролевая игра является естественной формой совместной деятельности дошкольников. В играх появляются ролевые диалоги, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие. Отсюда можно утверждать, что сюжетно-ролевая игра оказывает положительное влияние на развитие диалогической речи.

Экспериментальная работа проводилась в старшей группе на базе ДООУ №17, и нами было выделено 4 этапа работы:

I этап. Подготовительный

1. Выявить знания, умения, навыки, которые имеются у детей.
2. Обогащать знания детей об окружающем мире, создавать яркие представления, которые он стремился бы воплотить в игре.
3. Повысить педагогическую компетентность родителей в вопросах развития речи и игровой деятельности дошкольников через организацию различных форм взаимодействия с семьей.

II этап. Формирование игровых умений

1. Обеспечить становление всех компонентов игры.
2. Создать игровую ситуацию, которая бы вызвала интерес к игре.
3. Развивать умение выбирать роли, ориентируясь на потребность в воссоздании такого образа; развивать культуру общения, умение устанавливать социальные взаимоотношения.

III этап. Собственные игры детей

1. Определить эффективность развития ролевых диалогов, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие.
2. Провести анализ игры совместно с детьми.

Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми было разработано по темам: «Поликлиника», «Библиотека», «Дом моды», «Цирк». Планирование предполагало содержание работы по следующим разделам:

1. Обогащение жизненного опыта детей. Игровое сотворчество родителей и детей.

2. Обогащение игрового опыта детей. Активизация общения педагога с детьми в процессе игровых ситуаций.

3. Проектирование предметно-игровой среды. Развитие навыков общения с детьми и взрослыми.

4. Проведение игры.

Приведем пример планирования и руководства игрой «Поликлиника».

1. Обогащение жизненного опыта детей. Игровое сотворчество родителей и детей:

- использование художественной литературы: чтение и рассматривание иллюстраций: К. Чуковский «Айболит», С. Михалков «Чудесные таблетки». А. Кардашова «Катенька больна», отгадывание загадок, чтение пословиц, поговорок о здоровье, витаминах;

- целевая прогулка в поликлинику; рассказ воспитателя о профессиях и трудовых обязанностях работников поликлиники;

- рассказы детей о посещении поликлиники;

- рисование на темы: «Живые витамины», «Я работаю в поликлинике»;

- конструирование: «Коробочки для лекарств»;

- работа с родителями: изготовление папок-передвижек «Домашний лечебник», «Словарь здоровья Ванги»; письменные консультации в виде книжек-малышек по темам: «Первая помощь», «Веселый этикет или как правильно общаться»; ручной труд совместно с родителями: изготовление градусников, таблеток; сбор пузырьков, баночек и др.

2. Обогащение игрового опыта детей. Активизация общения педагога с детьми в процессе игровых ситуаций:

- дидактические игры: «Кто что делает», «Что лишнее?», «Что перепутано», «Что кому нужно для работы», «Что чем лечим»;

- игровые упражнения: «Мама идет с ребенком в поликлинику к врачу», «Мама идет в аптеку за лекарствами», «Позвоним в аптеку»;

- игровые ситуации: «На приеме у врача», «На приеме у хирурга», «Что случится, если вдруг исчезнут все лекарства?».

3. Проектирование предметно-игровой среды. Развитие навыков общения с детьми и взрослыми:

- подготовка атрибутов: вывеска «Поликлиника», рецепты, предметы труда врачей, белый халат, шапочка, рекламные буклеты;

- решение педагогических ситуаций: «Как вести себя в больнице?», «Как поступить?», «Что нужно делать, если....?»;

– проигрывание ситуаций общения: «Чтобы не болели уши, горло...», «Первая помощь», «Правила поведения в случае заболевания».

Благодаря такой целенаправленной подготовке, на этапе проведения игры у дошкольников не возникало трудностей в установлении социальных контактов, поддержании ролевого конструктивного диалога на протяжении всей игры, дошкольники выполняли правила ролевого поведения, легко ориентируясь в непосредственной ситуации общения.

Таким образом, систематическая работа по развитию диалогических умений дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры способствовали повышению их коммуникативной культуры в целом.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. Ю. Моисеенко, В. С. Резник

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

Ориентация современной педагогики на гуманизацию воспитательно-образовательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий развития личности каждого ребенка, его личностного самоопределения. Особенно остро эта проблема назрела в отношении младших школьников, так как, по данным психолого-педагогических исследований (Л. И. Баскакова, С. В. Вахрушев, А. Л. Венгер, Ф. Н. Гоноболин, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина и др.), процесс личностного развития и самоопределения детей данного возраста в последнее время затруднен. Это обусловлено незрелостью их эмоционально-волевой сферы, отставанием в формировании системы социальных отношений, возрастной идентификации, проблемами семейного воспитания. Ситуация современного школьного обучения требует от ребенка активного решения новых сложных коммуникативных задач: организации делового общения учеников друг с другом и с учителем по поводу изучаемого материала. Поэтому очень важно развивать у ребенка высокие формы общения со взрослыми и сверстниками, что составит предпосылку формирования нового типа взаимоотношения между учителем и учеником, между одноклассниками.

Основные особенности развития навыка общения в младшем школьном возрасте опираются на следующие аспекты. Во-первых, приход ребенка в школу – это начало самого важного для социализации личности возрастного периода, начало формирования класса как контактной группы, в которой будут усвоены многие нормы, ценности, стереотипы поведения, получен уникальный опыт отношений. Во-вторых, дети младшего школьного возраста, в отличие от подростков, сензитивны и к прямому, и к непрямому воспитательному воздействию взрослого. В-третьих, младший школьный возраст уникален наличием опыта произвольного общения, его значимостью для ребенка. В-четвертых, младший школьный возраст неод-

нороден по своей социальной ситуации. В нем выделяются определенные фазы (этапы, периоды), учитывая психолого-педагогические характеристики которых, можно способствовать эффективному формированию навыка общения.

Развитие навыка общения – одна из основных задач школьного психолога. Именно психолог – специалист, который создает условия для личностного развития и саморазвития учащихся, организуя деятельность педагогов и родителей на основе принципов гуманизма, доверительного отношения, конфиденциальности.

Психолого-педагогическая деятельность – многоплановая и многоуровневая работа специалистов психологического профиля по профилактике, коррекции и диагностике всех сфер личности: аффективно-потребностной, когнитивной и личностной.

Формирование навыка общения младших школьников, по мнению И. В. Дубровиной, будет наиболее эффективным, если в этой работе будут принимать участие все субъекты воспитательно-образовательного процесса: педагоги, родители и, непосредственно, сами дети. Взаимодействие с родителями, преподавателями и детьми строится педагогом-психологом в соответствии со следующими принципами: высокий профессионализм; доброжелательность и уважение к родителям и их детям; обеспечение предельной конфиденциальности и эмоциональной безопасности; открытость и конгруэнтность психолога; мотивирование родителей к взаимодействию с психологом различными способами; системность в работе, выражающаяся в актуальности, последовательности и логичности работы со всеми участниками образовательного процесса; приоритет активных методов взаимодействия: дискуссий, круглых столов, ролевых и деловых игр, занятий с элементами тренинга, использование психотерапевтических методов (релаксации, визуализации, элементов арт-терапии, сказкотерапии и т. п.).

Практикующие психологи и отечественные ученые рекомендуют реализовывать такие направления деятельности, как информирование (просвещение и консультирование), диагностика и психокоррекция.

Информирование – это предоставление необходимой информации, как педагогам, так и родителям о необходимости формирования навыка общения, о средствах и методах его формирования и так далее. Информирование родителей может осуществляться в процессе психологического консультирования (индивидуального, группового, семейного).

Помимо консультирования, педагог-психолог использует психодиагностику. Психологическая диагностика включает в себя исследование сферы общения учащихся, выявление трудностей, возникающих в процессе общения и их причин и другие особенности развития личностной сферы. В диагностический процесс, помимо учащихся, включаются также родители и педагоги.

Информационно-просветительская и развивающая работа с родителями и педагогическим коллективом может осуществляться через про-

блемные тематические выступления. Данная форма взаимодействия с родительской общественностью позволяет использовать интерактивные методы психологического воздействия.

Немаловажное значение имеет и психокоррекционное направление. В качестве основных форм коррекционно-развивающей деятельности, такие ученые, как И. Вачков, Т. Зайцева и др., выделяют коммуникативные тренинги, флэштренинги, арт-терапию.

При подборе необходимых форм психокоррекционных занятий педагоги-психологи должны учитывать мнение родителей, детей и их личный опыт. Практически невозможно достичь успеха в формировании навыка общения в том случае, если дети не обладают и определенными личностными качествами и социальными навыками.

Неотъемлемой частью психокоррекционных занятий с детьми, педагогами и родителями являются упражнения, направленные в первую очередь на отработку коммуникативных умений (работа с голосом, выстраивание речи и т. п.). Мы уже отмечали, что общение включает в себя три стороны. Поэтому, помимо коммуникативных умений, дети, в процессе тренинговых занятий, должны будут осваивать способы конструктивного взаимодействия, приемы восприятия и принятия партнеров по общению. Основная цель педагога-психолога, выступающего в роли тренера тренинговой группы, по мнению отечественных психологов-практиков, заключается в обеспечении взаимного уважения и доверия в группе. Это позволит учащимся, совместно с тренером, ставить перед собой цели, брать обязательства в соответствии с задачами, которые они сами для себя наметили. Ценность учащегося (участника тренинга) никогда не ставится под сомнение, так же как и его потенциал. Выступая в роли тренера, педагог-психолог предоставляет учащимся возможность не только сформировать навык общения, но и повысить самооценку, развить чувство ответственности, ощутить себя более самостоятельными.

Таким образом, к основным направлениям деятельности педагога-психолога по формированию навыков общения младших школьников, можно отнести психодиагностику, информирование и коррекционно-развивающее направление.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
2. Брудный А. А., Шкуров Э. Мир общения. – Фрунзе: Мектеп, 2007 – 72 с.
3. Брудный А. А. Понимание и общение. – М.: Знание, 1998. – 64 с.
4. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. Рузской А. Г. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Ю. Ю. Моисеенко, И. В. Семенова

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

Впервые коэффициент эмоциональности, по аналогии с коэффициентом интеллекта ввел в 1985 году клинический физиолог Рувен Бар-Он. В 1990 году Дж. Мэйер и П. Саловей ввели понятие «эмоционального интеллекта». Вместе с Дэниелом Гоулманом, наиболее известным в нашей стране, эти ученые составляют «тройку лидеров» в исследованиях эмоционального интеллекта.

Существует большое количество определений эмоционального интеллекта. Рувен Бар-Он, автор аббревиатуры "EQ", например, определяет эмоциональный интеллект как набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды. Д. Гоулман – как способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими. Д. Гоулман в своей книге «Эмоциональный интеллект», представил данные исследований, согласно которым IQ в разных версиях влияет на успешность человека с вероятностью от 4 до 25 %. Гоулман убедительно доказывает, что наиболее эффективны в своей деятельности люди, которые сочетают разум и чувства. Именно люди с высоким эмоциональным интеллектом лучше принимают решения, эффективнее действуют в критических ситуациях и лучше управляют своими подчиненными, что, соответственно, и способствует их росту по служебной лестнице.

О взаимосвязи эмоциональной и когнитивной сфер психики говорили еще Платон и Аристотель, известны также высказывания Л. С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта, но по-настоящему активное внимание эта тема привлекла в последнее десятилетие XX века.

Это связано в первую очередь с тем, что на основе традиционных тестов интеллекта (IQ) оказалось, невозможно предсказать успешность деятельности. Между коэффициентом интеллекта человека (IQ) и его успехами нет никакой связи. Далеко не самые «умные» люди достигают вершин успеха. В то же самое время, некоторые гении ведут жалкую жизнь и не могут разобраться в себе. Эмоциональный интеллект подразумевает возможность погрузиться в свои эмоции, чтобы осознать и почувствовать их, так и необходимость рационального анализа эмоций и принятия решения на основе этого анализа. Эмоции несут в себе огромный пласт информации, используя которую человек может действовать значительно более эффективно

Д. Гоулман в своей модели эмоционального интеллекта выделяет такие компоненты, как эмоциональное самосознание, контроль, социальная чуткость, управление отношениями.

Люди, наделенные развитым эмоциональным самосознанием, часто бывают справедливыми и искренними, способными открыто говорить о своих чувствах и верящими в свой идеал. Так же важна точная самооценка. Человек с высокой самооценкой обычно знает свои сильные стороны и осознает пределы своих возможностей.

В компоненте «контроль» Д. Гоулман выделяет такие показатели как уверенность в себе – это знание своих способностей позволяет человеку полноценно использовать свои сильные стороны. Человек обладающим таким качеством, как обуздание эмоций, способен контролировать свои разрушительные эмоции и импульсы и даже использовать их на пользу делу.

К социальной чуткости Д. Гоулман относит сопереживание – способность прислушиваться к чужим переживаниям, умение настроиться на широкий диапазон эмоциональных сигналов. Благодаря эмпатии человек прекрасно ладит с людьми из различных социальных слоев или даже других культур.

К управлению отношениями Д. Гоулман относит воодушевление – способность вызвать у других отклик и одновременно увлечь их привлекательным образом будущего или общей миссией. Влияние – это способность оказывать воздействие на людей: от умения выбрать верный тон при обращении к конкретному слушателю до способности привлечь на свою сторону заинтересованных лиц и добиться массовой поддержки своей инициативы.

Р. Бар-Он выделяет внутриличностную сферу, которая касается способности понимать себя и управлять собой. Во внутриличностной сфере автор выделяет такие способности, как самоанализ – способность распознавать, что человек чувствует и почему это чувствует; ассертивность (самоутверждение) – способность открыто выражать свои мысли и чувства, быть твердым и защищать свою точку зрения; независимость – способность направлять и контролировать самого себя; самоуважение – способность признавать свои сильные и слабые стороны и быть хорошего мнения о себе, несмотря на слабости; самореализацию – способность реализовать свой потенциал и быть удовлетворенным своими достижениями на работе и в личной жизни.

Межличностная сфера касается «общественных навыков», способности взаимодействовать и ладить с другими. В межличностной сфере, Р. Бар-Он выделяет такие способности, как эмпатия – способность понимать, что другие люди могут чувствовать и думать; социальная ответственность – способность сотрудничать с другими людьми и быть полезным членом своей социальной группы. Межличностные отношения – это умение завязывать и поддерживать отношения, которые взаимно благотворны и отмечены способностью к компромиссам и чувству социальной близости. Сфера приспособляемости (адаптивности) включает в себя способ-

ность быть гибким и реалистичным и решать ряд проблем по мере их возникновения.

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна. Л. С. Выготский пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. С. Л. Рубинштейн, развивая идеи Л. С. Выготского, отмечал, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального.

Однако намеченные Л. С. Выготским подходы к пониманию единства аффекта и интеллекта в процессе развития человека пока не получили должной разработки. В современном обществе проблема компетентности в понимании и выражении эмоций стоит достаточно остро, поскольку в нем искусственно насаждается культ рационального отношения к жизни. В то же время К. Д. Ушинский подчеркивал социальный смысл эмоций. [1]

Действительно, культ рациональности и высокий образовательный ценз непосредственно не обеспечивают гуманистическое мировоззрение и эмоциональную культуру человека. По мнению Е. Л. Яковлевой, «осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему».

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта позволяет избавиться от многих страхов и сомнений, начать действовать и общаться с людьми для достижения своих целей, позволяет понимать мотивы других людей, а значит, и находить нужных людей и эффективно взаимодействовать с ними. Помимо этого, в отличие от IQ, уровень которого во многом определен 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 дает наибольшие результаты, именно она повышает личную эффективность.

Литература

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект // Вопросы психологии. – 2006. № 3.
2. Андреева И. Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта // Когнитивная психология: сб. статей / Под ред. А.П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2006.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. Под ред А. М. Матюшкина. – М., 1965.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2010.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ю. Ю. Моисеенко, М. П. Жигалов

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

Вступая в активную самостоятельную жизнь, каждое молодое поколение решает для себя проблемы, которые принято считать вечными: жизненного, профессионального и эмоционально-ценностного выбора.

Правильный выбор профессии, профессиональное самоопределение – это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее отнюдь не только на её профессиональную составляющую. Оно существенно влияет и на брачно-семейные перспективы, и на материальное благосостояние и на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, и на многое другое – трудно назвать хоть один аспект образа жизни, на который не влиял бы, причём самым существенным образом, выбор профессии, сделанный после окончания школы.

Актуальность проблемы профессионального самоопределения как общественной проблемы проявляется и в необходимости преодоления противоречия между тем, что на этапе окончания школы молодые люди не определились в выборе профессии, у них не сформировано профессиональное самоопределение, и нет недостаточного уровня профессиональной подготовки нынешнего поколения учителей по данному вопросу. Обозначенные противоречия повлияли на постановку проблемы: какие условия должны быть созданы для организации работы по профессиональному самоопределению старшеклассников?

Опираясь на обозначенную проблему, нами было решено провести исследование с целью выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников

Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учётом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Процесс профессионального самоопределения – длительный процесс, завершенность его можно констатировать только тогда, когда у человека сформируется положительное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности. [1]

К основным проблемам профессионального самоопределения личности относят: социально-экономические; отсутствие системных технологий оказания помощи в профессиональном самоопределении; недостаток практических наработок в данной области; недостаточное время, отведен-

ное в школах для проведения необходимых мероприятий; слабое вовлечение в эту работу родителей учащихся.

Особенностями профессионального самоопределения старшеклассников являются: самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребёнок мог стать представителем любой профессии; нередко у старшеклассников профессиональное самоопределение подменяется самоопределением в социальном плане, то есть вместо решения проблемы выбора профессии решают проблему выбора учебного заведения; у части старшеклассников отсутствует ощущение необходимости в выборе профессии, когда в силу семейных традиций или сложившихся у родителей ожиданий в отношении профессионального будущего ребенка к моменту выбора профессии ни у родителей, ни у него самого не существует проблем в этом вопросе; сложности и ошибки в профессиональном самоопределении старшеклассников зачастую обусловлены тремя причинами: отсутствием полного представления о проблемной ситуации, избирательным отношением школьника к информации о сфере труда, сложностями самовосприятия. Низкий уровень критичности не позволяет в полном объеме выявить и дать объективную характеристику собственного положения. [4]

К объективным факторам профессионального самоопределения старшеклассников относят позицию старших членов семьи, позицию друзей и сверстников, позицию учителей и классного руководителя. Субъективными факторами профессионального самоопределения старшеклассников являются уровень интеллекта человека, его способности и направленность интересов.

Базой исследования стала МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 с углубленным изучением отдельных предметов им. Г. Панфилова» г. Анжеро-Судженска. В исследовании приняли участие 27 школьников. Обобщая данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента, отметим, что на высоком уровне профессиональное самоопределение выявлено лишь у 11 старшеклассников, которые знают предметную сторону профессиональной деятельности, понимают общественную и личную значимость избираемой профессиональной деятельности, проявляют интерес к избираемой профессии, проявляют волевые усилия в достижении поставленных профессионально-ориентированных целей, стремятся к совершенствованию ПВК. У 7 старшеклассников уровень профессионального самоопределения средний: знают мир профессионального труда, требования к личностным качествам специалиста, соотносят их со своими индивидуальными особенностями, знают пути их совершенствования, но при этом практически ничего не предпринимают для реализации своих планов. Уровень профессионального самоопределения 9 старшеклассников на низком уровне. Интересы старшеклассников практически полностью совпадают с интересами в сфере учебной деятельности. 11 старшеклассников занимаются внеучебной деятельностью исходя из собственных интересов

(посещая кружки и факультативные занятия), что свидетельствует о выраженных склонностях.

Полученные данные свидетельствуют о том, что не у всех старшеклассников процесс профессионального самоопределения проходит результативно и требуется организация специальной работы.

Преследуя цель оказать помощь старшеклассникам в профессиональном самоопределении, мы учитывали, что на взрослых, педагогах и психологах, работающих в школе, лежит ответственность за создание таких условий профориентационной работы, которые способствовали бы раскрытию индивидуальных творческих потенций учащихся. Такую возможность дают групповые занятия с элементами социально-психологического, когнитивно-поведенческого тренинга, основными принципами организации которого были: организация взаимодействия в интерактивном ключе, построении диалога между участниками; постоянный и неизменный состав группы; ускорение; равновесие, или дозирование; образность; «проекция».

После проведения коррекционно-развивающей работы, включающей индивидуальную работу, работу в парах, работу в малых группах, в группах по 5–7 человек, проведение профессиографического исследования, были получены следующие данные: на высоком уровне профессиональное самоопределение сформировано у 17 старшеклассников (было 11), у 7 старшеклассников уровень профессионального самоопределения средний; у 4 старшеклассников – низкий (было 9).

Таким образом, несмотря на незначительную динамику, после проведения коррекционно-развивающей работы, мы, тем не менее, можем утверждать, что выдвинутая нами гипотеза нашла своё подтверждение.

Литература

1. Андреева Н. Д., Малиновская Н. В. Профессиональная ориентация учащихся // Биология в школе. – 2004. – № 1. – С. 37–43.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. – М.: МОДЭК, 2003. – 480 с.
4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: приложение к приказу МО РФ от 18.07.2002, Москва, № 2783 // Информатика и образование. – 2003. – №6. – С. 3–13.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д.: 1996. – С. 51.

**ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ
ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП,
ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ КУЗБАССА**

А. Р. Надымова, Г. Н. Кригер

Беловский институт (филиал)

Кемеровского государственного университета

Русские и татары, являясь основными этническими группами в регионе, имеют многовековую историю проживания в близком контакте друг с другом.

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить особенности жизненных стратегий этнических групп, проживающих на территории Кузбасса.

Мы использовали следующие методы исследования: методика личностного дифференциала (ЛД); метод исследования уровня субъективного контроля (УСК); полуструктурированное интервью.

В исследовании приняли участие представители двух этнических групп – русские и татары, по 30 чел. в каждой группе. Следует отметить, что гендерные различия и уровень образования абсолютно идентичны в обеих группах.

Анализ и обработка результатов исследования по методике личностного дифференциала (ЛД) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения по тесту «Личностный дифференциал»

Факторы	Оценки (О)	Сила (С)	Активность (А)
Мужчины – русские	16,8	13	10,8
Женщины – русские	16,8	14,6	14,6
Мужчины – татары	16,8	13,8	14
Женщины – татары	17	16,6	15
Группа русских	16,8	13,8	13,1
Группа татар	16,9	15,2	14,4

Исследования самооценок значения фактора Оценки (О) свидетельствуют об уровне самоуважения. «Высокие значения» этого фактора говорят о том, что испытуемые принимают себя как личность, в определенном смысле удовлетворены собой. Фактор Силы (С) в самооценках свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самими испытуемыми. Его «высокие значения» говорят об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Фактор Активности (А) в самооценках интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности, высокие значения указывают на высокую активность, общительность, импульсивность.

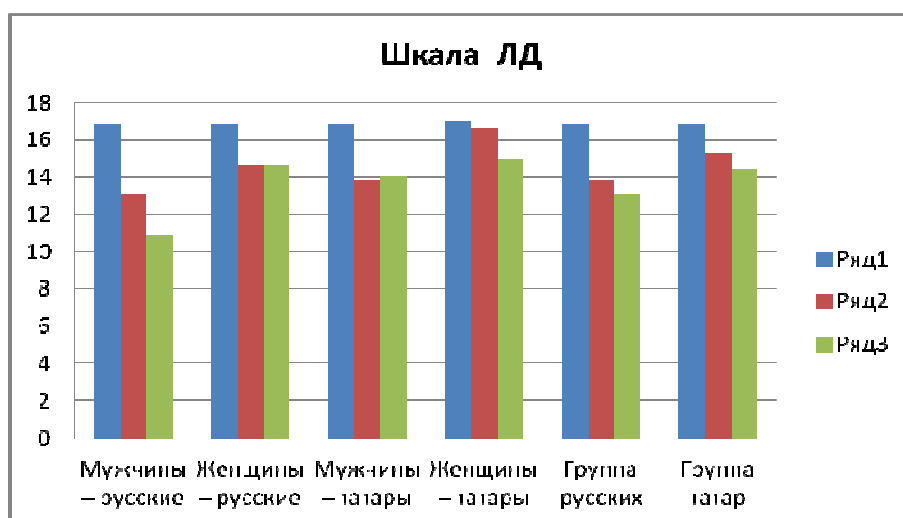


Рис.1. Диаграмма шкал личностного дифференциала, ряд 1 – фактор оценки (О); ряд 2 – фактор Силы (С); ряд 3 – фактор Активности (А)

После проведенного исследования и обработки результатов по методике личностного дифференциала (ЛД), можно сделать следующие выводы: факторы оценки, силы и активности в двух этнических группах колеблются в одних критериях; все испытуемые принимает себя как личность, склонны осознавать себя носителем позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены собой; все участники исследования уверены в себе, независимы, склонны рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях; в обеих этнических группах можно отметить высокую активность, общительность, импульсивность. Можно сделать вывод, что жизненные стратегии в этнических группах колеблются в одних критериях.

В таблице 2 анализируются результаты исследования по методике уровня субъективного контроля (УСК).

Таблица 2

Средние значения по тесту «УСК»

Шкалы	Ио	Ид	Ин	Ис	Ип	Им	Из
Мужчины – русские	5,5	5,28	5,5	5,98	5,16	5,6	6,02
Женщины – русские	5,7	5,54	5,4	5,94	5,16	5,74	6,04
Мужчины – татары	5,62	5,84	5,54	5,68	5,38	5,9	5,68
Женщины – татары	6,1	6,14	5,88	5,9	5,2	6,02	6,22
Группа русских	5,6	5,41	5,45	5,96	5,16	5,67	6,03
Группа татар	5,86	5,99	5,71	5,79	5,29	5,96	5,95

Проводя исследования в этнических группах, также учитывался и гендерный аспект, однако проведенные исследования указывают на то, что различий в стенах нет, показатель в стенах выше 5,5, что свидетельствует об интернальном типе контроля в данной области.

На рисунке 2 показаны средние значения результатов исследований этнических групп.

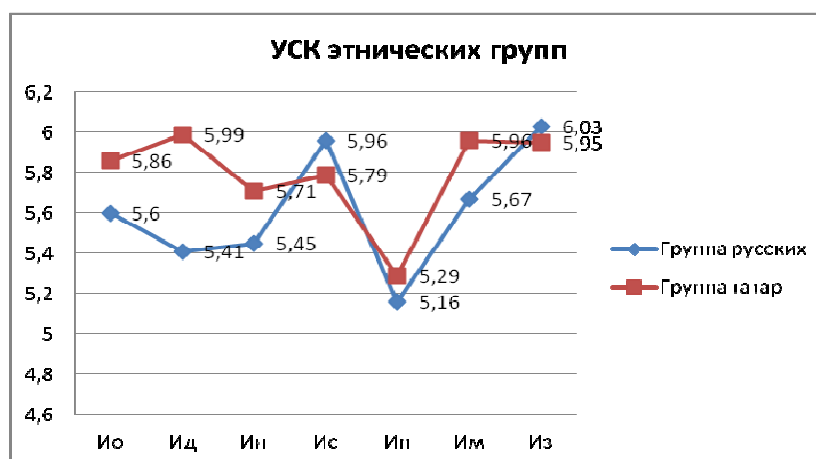


Рисунок 2 – Уровень субъективного контроля этнических групп

Выводы по методике исследования уровня субъективного контроля (УСК): все испытуемые в группах имеют высокий показатель субъективного контроля, то есть обладают эмоциональной стабильностью, упорством, решительностью, общительностью, высоким самоконтролем и сдержанностью. По шкале общей интернальности (Ио): высокий показатель по этой шкале абсолютно одинаков в обеих этнических группах и соответствуют высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни – результат их собственных действий, что они могут ими управлять. Шкала интернальности в области достижений (Ид): высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями, такие люди считают, что они сами добились всего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом добиваться своего в будущем – этот показатель соответствует татарской этнической группе; низкий показатель по шкале свидетельствует о том, что люди приписывают свои успехи и достижения обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей, этот показатель соответствует показателям русской этнической группы. Шкала интернальности в области неудач (Ин): высокий показатель по этой шкале (Ин) отражает развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях этот показатель соответствует татарской этнической группе; низкий показатель (Ин) свидетельствует о том, что испытуемые склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения – этот показатель соответствует показателям русской этнической группы. Шкала интернальности в области семейных отношений (Ис): высокий показатель (Ис) соответствует обеим этническим группам и означает, что люди считают себя ответственными за события, происходящие в их семейной жизни. Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип): низкий показатель у всех испытуемых, свидетельствует о том, что люди имеют склонность не брать на себя ответствен-

ность за свои профессиональные успехи и неудачи. Все испытуемые считают, что не они сами, а кто-то другой определяют все, что с ними происходит в этой области. Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им): высокий показатель (Им) также соответствует обеим этническим группам, что свидетельствует о том, что человек считает себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из): эта шкала также является идентичной для двух этнических групп. Все испытуемые имеют высокий показатель, что свидетельствуют о том, что они считают себя ответственными за свое здоровье. Все испытуемые в группах имеют высокий показатель субъективного контроля, то есть обладают эмоциональной стабильностью, упорством, решительностью, общительностью, высоким самоконтролем и сдержанностью.

В данной работе использован тест-интервью. Жизненные стратегии не имеют какой-либо разницы в этнических группах. Высшее образование в группах имеют 50 % респондентов. Основные этапы жизненного цикла примерно одинаковы в обеих группах: детство-родители; школа-молодость; юность-взрослость; зрелость-отрочество-старость; семья-детиразвод; армия-госпиталь. Ключевые события в жизни примерно равнозначны: школа-студенчество; армия; свадьба-женитьба-развод; рождение детей и внуков; любимые люди на стороне; приобретение автомобилей и квартир; потеря близких; получение водительского удостоверения; отдых за границей. Жизненная тема-вызов совпадает в полном объеме, причем даже в гендерных аспектах: карьера, образование, семья, достаток. Ценности примерно идентичны: семья; любовь; достаток; в дополнение – путешествия, спокойная старость. Методика «Я» дала интересные результаты: личные характеристики только положительные у женщин в двух группах, мужчины указали и отрицательные стороны своего «Я».

Таким образом, в процессе исследования нами выявлены особенности жизненных стратегий этнических групп, проживающих на одной территории.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

М. С. Назарова, Г. Н. Кригер

Беловский институт (филиал)

Кемеровского государственного университета

Ключевым тезисом данной статьи является исследование смысловых жизненных ориентаций обучающейся молодежи. Эта цель определила постановку и решение следующих задач:

- выявить ценностные ориентации у студентов;
- исследовать жизненные смыслы студентов;
- определить направленность личности и уровень субъективного контроля студентов.

В исследовании приняли участие студенты в возрасте от 18–22 лет, общая выборка составила 59 человек. Исследование проводилось с помощью методик: теста смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, метода исследования уровня субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда. Результаты исследования по методике СЖО представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения по шкалам СЖО

Шкала	σ	m	M
Общий показатель ОЖ	48	93,7	132
Цели	15	30,1	59
Процесс	11	27,4	38
Результат	10	24,2	34
Локус контроля – Я	10	24,2	34
Локус контроля – Жизнь	10	26,9	41

В таблице 1 показаны минимальные (*m*) и максимальные (*M*) значения. Проанализировав данные, мы обнаружили (рис. 1), что преобладают низкие баллы по цели, процессу, результату. То есть большинство студентов живут сегодняшним или вчерашним днем, неудовлетворенны своей жизнью в настоящем, при этом, однако, могут придавать полноценный смысл воспоминаниям о прошлом или нацеленностью на будущее, и неудовлетворенны прожитой частью жизни, так как она была не слишком продуктивной и осмысленной. А по показателям локус контроля – я и локус контроля – жизнь преобладают высокие баллы. Студенты думают о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, и убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

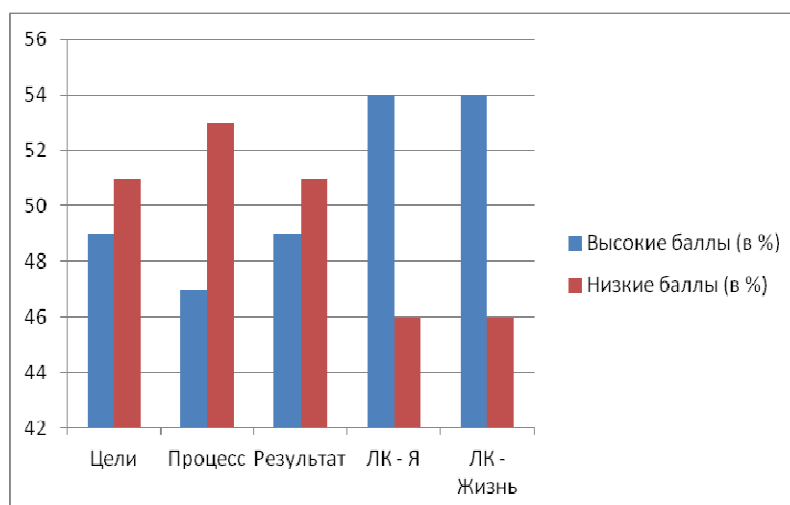


Рис. 1. Процентное соотношение студентов по распределению шкал

Уровень субъективного контроля детерминирует внутреннюю или внешнюю направленность испытуемых по отношению к значимым событиям его жизнедеятельности и является показателем самосознания, определенным образом влияя на адекватность, высоту и устойчивость самооценки и самоотношения.

Результаты по методу исследования уровня субъективного контроля представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние показатели по методике УСК

Шкалы локус-контроля	Характеристики	Результат
Шкала общей интернальности	Не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их являются результатом случая или действий других людей.	25,4
Шкала интернальности в области достижений	Считают, что всего хорошего, что было и есть в их жизни, они добились сами и что они способны с успехом преследовать свои цели и в будущем.	7,5
Шкала интернальности в области неудач	Склонны приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.	6,3
Шкала интернальности в семейных отношениях	Считают себя ответственным за события его семейной жизни. Считают, что имеют влияние в семье, несут некоторую ответственность за ситуацию в семье, понимают, что необходимо уметь принять мнение другого человека. Воспитание, по их мнению, играет важную роль.	4,8
Шкала интернальности в области производственных отношений	Склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению-невезению.	5,2
Шкала интернальности в области межличностных отношений	Считают себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию и т. д.	2,7
Шкала интернальности в отношении здоровья к болезни	Считают себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.	2,4

По вышеизложенным данным можно сделать вывод о том, что цели были достигнуты. Выводы:

1) среди молодежи, входящих в общую выборку, наиболее значимыми являются терминальные ценности: здоровье, семья, дружба. Среди инструментальных ценностей преобладает смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов и достижение своих целей;

2) смысложизненные ориентации направлены на настоящее, то есть сегодня и сейчас, которым они могут управлять;

3) интерпретируя данные по УСК можно сделать вывод о том, что студенты чувствуют себя больше всего уверенными, ответственными и свободными в области отношений между людьми, то есть в межличностных и семейных отношениях. А что касается профессиональных и вообще тех, где существует иерархия подчиненный – руководитель, студенты ощущают себя неуверенно, считают, что от них ничего не зависит. То есть молодежь больше предпочитает на бессознательном уровне равенство в отношениях.

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ БИФ КЕМГУ

Н. А. Нерякшева, А. И. Железнов

Беловский институт (филиал)

Кемеровского государственного университета

В настоящее время вопрос об определении понятия «мотивация» поднимается многими авторами с целью переосмысления. Основная новизна в подходах заключается в рассмотрении мотивации как одной из системообразующих функций управления [2].

Современные теории управления предоставляют достаточно широкий спектр методик для измерения мотивации. Психологом Элерсом был составлен личностный опросник, с помощью которого можно диагностировать мотивационную направленность особы на достижение успеха [1, 4].

Данный опросник содержит в себе 41 утверждение, а испытуемый может на каждый из них ответить либо «да», либо «нет». Количество баллов, которое совпадает с ключом, показывает уровень выраженной мотивации к успеху. Результаты теста необходимо анализировать параллельно с результатами и других тестов: «Готовность к риску» и «Мотивация к избеганию неудач».

Опросник Элерса позволяет определить 4 степени мотивации:

- 1) низкая мотивация по отношению к достижению успеха;
- 2) средняя степень мотивации ориентированной на успех;
- 3) достаточно высокий уровень мотивации к успеху;
- 4) слишком высокая степень мотивации к успеху [3].

От суммы баллов зависит величина выраженной мотивации на достижение успеха каждого обследованного. Люди, которые умеренно и сильно ориентированы на успех, отдают предпочтение среднему уровню риска. Боящиеся неудач люди избирают маленькую либо же слишком высокую степень риска. Чем больше у человека мотивация к успеху, тем меньше он готов к риску. В этом случае мотивация к успеху оказывает влияние на надежду на успех: надежда на успех, как правило, скромнее при высокой мотивации к успеху, а при низкой все наоборот. Работники, которые мотивированы на успех и имеют на него большие надежды, характерно избегать высокого риска [5].

Интересно то, что несчастные случаи происходят намного реже с теми, кто имеет сильную мотивацию на успех и высокую готовность к риску, нежели с теми, у которых высокая готовность к риску и высокая мотивацию к избеганию неудач (защита). И напротив, если человек имеет высокую защиту (мотивацию к избеганию неудач), тогда это является препятствием к достижению цели – мотивации к успеху.

В настоящей работе проведен анализ мотивационной направленности студентов экономических специальностей БИФ КемГУ. В рамках исследования проведены тесты «Готовность к риску» и «Мотивация к избеганию неудач», а также опросник Элерса. Всего было опрошено 40 человек, ниже представлены результаты опросов.

Тест 1 («Готовность к риску») позволил оценить степень готовности к риску опрошенных студентов: 10 % оказались слишком осторожными, 75 % имеют средние значения, 15 % склонны к риску. Высокая готовность к риску сопровождается низкой мотивацией к избеганию неудач (защите).

Таким образом, готовность к риску, вероятно, связана прямо пропорционально с числом допущенных ошибок.

Таблица 1

Результаты опроса студентов

Тест 1	Тест 2	Тест 3
26	5	18
– 35	14	18
2	11	18
– 8	18	19
– 5	14	19
11	18	13
4	14	16
16	6	15
– 11	19	17
– 11	15	18
19	11	11
– 5	23	16
– 8	26	19
16	11	14
– 6	24	23
21	14	16
– 12	23	18
– 37	15	11
20	19	19
21	15	18

Тест 2 («Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса»), в котором испытуемым необходимо было выбрать одно из трех слов, которое наиболее точно их характеризует. Результаты показали, что у 10 % студентов низкая мотивация к защите, у 50 % средний

уровень мотивации, по 20 % студентов показывают высокий и слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

В частности, это может объясняться страхом перед несчастными случаями, что подтверждается хрестоматийными исследованиями Д. Мак-Клеланда, который утверждает, что люди с высоким уровнем защиты чаще попадают в неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех [3].

Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Это явление также находит отражение в выводах Ф. Буркарда, который утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов:

- 1) степени предполагаемого риска;
- 2) преобладающей мотивации;
- 3) опыта неудач на работе.

Тест 3 («Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса») используется для диагностики выделенной Хекхаузенем, мотивационной направленности на успех [3]. Как оказалось, мотивация к успеху выражена у опрошенных намного сильнее, так как низкая мотивация не была обнаружена или была ничтожно мала. И так у 0 % – низкая мотивация к успеху, у 40 % средний уровень мотивации, у 55 % умеренно высокий уровень мотивации, у 5 % слишком высокий уровень мотивации.

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска. Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху – достижению цели.

Литература

1. Райнер Н., Зайфферт М. Мотивация. М.: Омега-Л. – 2012. – 102 с.
2. Мерман Э., Высочина Е. Мотивация персонала. Инструменты мотивации для успеха организации. М.: Гуманитарный центр. – 2007. – 268 с.
3. Кибанов А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. М.: Проспект. – 2012. – 116 с.
4. Пряжников Н. Мотивация трудовой деятельности. – СПб.: Юнити-Дана. – 2010. – 252 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – М.: Мастера. – 2011. – 368 с.

РАБОТА ВОСПИТАТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ БЛАГОПРИЯТНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

Н. В. Никитина, Г. А. Грязнова

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

Одной из приоритетных и актуальных проблем современной системы образования является гармоничное развитие личности воспитанника.

В литературе отмечается, что гармонично развивающийся человек, прежде всего в целом удовлетворен собой и своим окружением. Жизненные трудности он умеет преодолевать без психологических травм и использует их как опыт в последующей жизни. Его развитие никогда не останавливается, оно осуществляется в рамках, принятых данной культурой и обществом. И конечно, такой человек сможет успешно выполнять необходимые социальные и семейные функции, то есть будет адаптирован к окружению и сумеет творчески изменять его.

По мнению Л. Шнейдер, гармоничное развитие достигается при физическом, психическом и социальном благополучии ребёнка. В тоже время, большинство как педагогов, так и психологов, отмечают, что особую важность приобретают вопросы психического здоровья, включающего благополучие ребенка в эмоциональной и познавательной сфере, развитие характера и формирование личности, нервно-психическое состояние детей.

Известно, что психическое благополучие детей во многом зависит от детско-родительских отношений, которые, к сожалению не всегда благоприятные. По данным социологов, представленным в периодической печати, треть бродяжничающих детей совершают это вследствие негативных взаимоотношений с родителями. Также в последние годы увеличилось количество гражданских и уголовных разбирательств, связанных с ненадлежащим или жестоким обращением родителей с детьми.

Учёные отмечают, что нарушения психологического здоровья, истоки которых лежат в детско-родительских отношениях приводят к отсутствию автономности, способности к самостоятельным выборам, суждениям, оценкам. В результате, в активном варианте у детей проявляется демонстративная агрессивность, в пассивном – социальные страхи; не соответствие общепринятым нормам, образцам поведения.

Вопросу семьи и детско-родительских отношений отводится большое место в работах отечественных педагогов и психологов. Так, характеристику современной семьи можно найти в работах Е. П. Арнаутовой, А. Я. Варга, О. П. Клыпа, Т. А. Марковой и др. В научных трудах А. С. Спиваковской и О. А. Шаграевой раскрыта тактика домашнего воспитания.

Особый интерес, исходя из актуальности нашей проблемы, представляют работы Т. А. Куликовой, которая рассматривает вопрос о первостепенности семьи в воспитании ребёнка.

Однако, несмотря на количество научных публикаций по данной проблеме и их тематику, сегодня нередко в средствах массовой информации, на педагогических конференциях, педсоветах и родительских собраниях обсуждается вопрос: кто в ответе за воспитание ребенка – семья или образовательное учреждение? Педагоги обычно единодушны – все идет из семьи (чаще плохое). Но родители с этим не согласны, оппонируя, что в детском саду (школе) сын (или дочь) проводит больше времени. В тоже время, современная наука располагает многочисленными данными, свидетельствующими о том, что без ущерба для развития личности ребёнка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку оно даёт ребенку всю гамму чувств, широчайший круг представлений о жизни. Кроме того, его сила и действенность несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным, воспитанием в детском саду.

Несмотря на явные противоречия, которые можно сформулировать как неумение или нежелание родителей брать на себя ответственность за воспитание детей, что в итоге приводит к нарушению внутрисемейных взаимоотношений, на практике мы сталкиваемся с тем, что воспитатели практически бездействуют, предпочитают не вмешиваться в жизнедеятельность семьи. Часто это происходит в результате недостаточной профессиональной компетентности.

Исходя из сказанного нами была сформулирована проблема: какую работу должен проводить воспитатель, чтобы сформировать благоприятные детско-родительские отношения в семье? Опираясь на изложенное, нами было решено провести собственное исследование. База исследования – МОУ «Центр развития – детский сад № 17 «Гномики» г. Анжеро-Судженска.

На первом этапе нами был проведён анализ проблемы семейного воспитания, дана характеристика родительских отношений к ребёнку, а также рассмотрены стили семейного воспитания и формы и методы работы педагога-психолога с родителями.

В процессе изучения психолого-педагогической литературы мы установили, что семья во все времена оказывала влияние на гармоническое развитие ребенка и его успешную социализацию в обществе. Рассматривая семью как важнейшее условие обеспечения психологического благополучия ребенка, учёные отмечают, что существуют «нормальные» и «нарушенные» детско-родительские отношения, которые непосредственно обуславливают трудности в развитии ребенка. Детско-родительские отношения включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия него.

Основными причинами отрицательных детско-родительских отношений являются следующие:

1) недостаток или полное отсутствие знаний у родителей о закономерностях развития ребенка, о трудностях, которые могут появиться по мере его роста и взросления, поскольку в популярной литературе для родителей такие знания практически не представлены;

2) недостаточная осознанность, а порой и стихийность воспитательных воздействий родителей, которые чаще всего воспитывают ребенка так же, как воспитывали их самих, либо пытаются это делать полностью противоположным образом;

3) во взаимодействии с ребенком у родителя могут актуализироваться собственные проблемные зоны;

4) односторонность взгляда родителей на ребенка, которые наблюдают его только в семье, а в школе он может проявляться по-другому, иногда совсем не похоже на домашнее поведение. Кроме того, им недостает знаний о проявлениях ребенка вне школы.

Устранение указанных причин возможно при использовании информационных текстов, устных информационных сообщений, информационных лекций, проблемных лекции, «круглых столов», детско-родительских мероприятий, тренингов.

На практическом этапе нашего исследования за основу работы мы схему анализа особенностей и недостатков семейного воспитания детей, Р. В. Овчаровой, включающую:

1) изучение состава семьи: полная, формально полная, неполная;

2) характеристику семьи: гармоничная, проблемная (конфликтная, антипедагогическая, асоциальная);

3) типовое состояние семьи: эмоциональный комфорт, тревожность, эмоционально-психологический дискомфорт и нервно-психическое напряжение;

4) стиль семейного воспитания: либеральный, демократический, авторитарный, неустойчивый;

5) нарушения семейного воспитания: доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, гипопротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность.

С целью изучения семьи, мы проанализировали личные дела воспитанников, провели тестирование и получили дополнительные сведения в процессе беседы с воспитателем группы. Анализ полученных данных позволил выявить, что в тех семьях, где у родителей наблюдается авторитарный стиль, взаимоотношения складываются неблагоприятно.

В семьях с повышенной моральной ответственностью степень удовлетворения потребностей детей крайне низка, они игнорируются. Количество требований к детям в этих семьях чрезмерно, они непомерны, не соответствуют их возможностям. Дошкольникам «все нельзя». Перед ними ставится огромное количество требований, ограничивающих их свободу и

самостоятельность. Для этих родителей характерна приверженность к строгим наказаниям, чрезмерная реакция даже на незначительные нарушения. При этом родители недостаточно внимательны к жизни своих детей, и в принципе мало заботятся о них.

В тех семьях, которым свойственен демократический стиль воспитания, родители заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь ему. Взрослые высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности сына или дочери, испытывает чувство гордости за них. Он поощряет инициативу и самостоятельность детей, стараются быть с ними на равных, стараются встать на их точку зрения в спорных вопросах.

Основными нарушениями типа семейного воспитания в выявленных 9 семьях (из 19) являются потворствующая гиперпротекция и эмоциональное отвержение.

В семьях с потворствующей гиперпротекцией родители практически всё разрешают детям, удовлетворяют любые их желания, что приводит к проявлению у детей демонстративного поведения.

В семьях же с эмоциональным отвержением воспитание детей соотносится с типом «Золушки». На детей перекладывается выполнение непомерных для их возраста обязанностей. Как бы дети не вели себя, родители всегда ими недовольны, находят малейший повод, чтобы сделать замечание.

Организация формирующей работы на втором этапе нашего исследования, предусматривающая индивидуальные и групповые меры воздействия, как на детей, так и родителей, включающая как словесные, так и практические методы (родительские собрания, которые зачастую принимали форму дискуссии; психологические тренинги; семинары - практикумы и т. д.) дала положительные результаты, которые были получены в процессе контрольного эксперимента. Если первоначально нарушения детско-родительских отношений были выявлены у 36,8 % обследуемых семей, то после проведения формирующей работы у 24,8 %.

В перспективе необходимо продолжить данную работу и более пристальное внимание уделить работе с воспитателями, для повышения их профессиональной компетентности при организации взаимодействия с родителями.

Литература

1. Филиппова Ю. В. Психологические основы работы с семьей: учеб. пособие. – Ярославль: Открытое окно, 2003. – 103 с.
2. Хухлаева О. Работа психолога с родителями // Школьный психолог, 2006. – № 23.
3. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 272 с.
4. Шнейдер Л. Педагог-психолог и семья дошкольника // Школьный психолог, 2006. – №10.

САМООЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Ю. С. Обухова, Е. В. Немолот

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

Самооценка профессиональных качеств личности включает в себя индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной продуктивной деятельности.

Профессионально важные качества (ПВК) – это качества человека, влияющие на эффективность его труда по основным характеристикам. ПВК являются основной характеристикой человеческих ресурсов, предпосылкой профессиональной деятельности. Кроме того, ПВК сами совершенствуются, шлифуются в ходе профессиональной деятельности.

Проблему профессионально значимых качеств личности поднимали в своих педагогических исследованиях П. П. Блонский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Ю. К. Бабанский, Ф. Н. Гоноблин, В. А. Сластенин.

Лукьянова М. И. дает определение профессионально значимым личностным качествам (ПЗЛК) учителя. По её мнению, ПЗЛК находятся на пересечении развития личности и профессионального самосовершенствования и являются «узловым моментом, важным условием профессиональной компетентности». К профессионально значимым качествам личности педагога М. И. Лукьянова относит гибкость, рефлексивность, эмпатичность, общительность, эмоциональная привлекательность. Таким образом, данные качества, образуя коммуникативный комплекс ПЗЛК, являются приоритетными в решении задач профессиональной эффективности [1; с. 5].

Рассматривая профессиональную деятельность психолога образования в системе решаемых задач Е. С. Романовой было проведено исследование профессионально важных качеств практического психолога (ПВК). Согласно результатам проведенного исследования, наиболее важные качества и свойства, необходимые для эффективной деятельности психолога образовательного учреждения – это наблюдательность, общительность, воздержанность, воспитанность, внимательность, обходительность, самообладание, тактичность, чуткость, альтруистичность, вежливость, гуманность, нравственность, уравновешенность, человеколюбие, великодушие, деликатность, добропорядочность, отзывчивость, уважительность, учтивость, спокойствие, объективность, интеллигентность, компетентность, образованность, просвещенность, квалифицированность, начитанность, проницательность, переключаемость, разносторонность [2; с. 129].

По мнению А. К. Марковой, ПВК являются, с одной стороны, предпосылкой профессиональной деятельности, с другой стороны, они сами

«совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованием».

Изучение профидентичности студентов-психологов позволило Л. Б. Шнейдер выделить особенности формирования профессионального самосознания или профессиональной Я-концепции студентов-психологов в период всего обучения:

Первокурсник осознает профессию психолога через абстрактные идеальные конструкторы и социальные стереотипы. При получении более объективной информации об особенностях профессиональной деятельности, о профессиональной роли и требованиях со стороны профессии, самосознание студента может оказаться в противоречии.

На втором курсе у студентов формируется более углубленное представление о профессии. Но это можно определить как количественный, а не как качественный показатель. На этот момент образ профессиональной деятельности включает множество разнообразных признаков, но существенные признаки здесь не вычленились еще в полной мере, хотя движение в эту сторону происходит.

На третьем курсе у студентов-психологов представление о профессии продолжает углубляться, уточняться и дифференцироваться. В образе профессии появляются такие признаки, которые характеризуют операционно-техническую сторону деятельности практического психолога.

На четвертом курсе у студентов в представлении о профессиональной деятельности все большее место начинают занимать операционно-технические характеристики. Но появляется и еще одна группа признаков, которые задают существенные отличия практической психологии от других профессий – это этические признаки. Появление в образе профессии на старших курсах этических параметров говорит о понимании нового аспекта в профессиональной деятельности психолога, связанной с ограничениями в профессии и осознании ее высокой ответственности.

У студентов-психологов пятого курса отмечается наиболее ясное и дифференцированное представление о профессиональной деятельности.

Нами было проведено исследование самооценки профессиональных качеств будущих педагогов-психологов. В исследовании принимали участие студенты третьего курса специальности «педагогика и психология». За основу мы взяли методику исследования самооценки личности Будасси в модификации М. И. Лукьяновой. Мы получили следующие результаты:

- на первом месте по важности присутствия качества личности у идеального педагога-психолога оказалась любовь к людям, в реальности, в оценке присутствия этого качества у самого себя оно оказалось лишь на четвертом месте по значимости;

- на втором месте качеств идеального психолога разместилась толерантность, на третьем – проницательность, что совпадает с реалиями.

В реальных качествах студентов первое место занимает эмпатия, второе – нацеленность на успех, затем проницательность, чуткость и коммуникабельность.

Четвертое и пятое места заняли качества идеального психолога – чуткость, коммуникабельность, реальные качества – самообладание, воспитанность.

Наименее значимыми оказались альтруистичность, рефлексивность, ответственность за результаты работы, – у идеального психолога, и гибкость, рефлексивность, альтруистичность в реальных качествах. Высокий интеллект так же занимает одно из последних мест.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что расхождения между идеальным представлением о профессионально-важных качествах педагога-психолога и реальными данными существуют, но так как в исследовании участвовали студенты третьего курса, это вполне уместно, о чем упоминалось чуть ранее в изучении профидентичности Л. Б. Шнейдера. Если сравнить эти результаты с исследованиями М. И. Лукьяновой, то они резко отличаются. Гибкость, рефлексивность, выявленные М. И. Лукьяновой в ходе исследования и занявшие первые места, в нашем случае оказываются на последних местах. Но, так как наши студенты только на середине пути приобретения профессии, мы не будем говорить о плачевных результатах, так как в качествах идеального психолога эти качества занимают позиции выше.

Для более эффективной подготовки студентов к профессиональной деятельности целесообразно будет придерживаться следующих рекомендаций:

1) необходима психологическая поддержка студентов на первом курсе, так как важной проблемой является адаптация к новым условиям учебной деятельности, характеру и содержанию учебного труда;

2) важное значение приобретает работа по осознанию будущими психологами своих возможностей, особенно в профессиональных экстремальных ситуациях (телефоны доверия, суицидологические службы). Студенту-психологу необходимо уяснить, как строить работу в случае, когда личностные ресурсы исчерпываются, а работа с клиентом должна продолжаться;

3) поддержка своего психического здоровья, – от этого зависит успех профессиональной деятельности;

4) психологическая диагностика и самодиагностика, которые призваны выполнять роль обратной связи в развитии личности;

5) на завершающем этапе подготовки психологов (выпускной курс) специфика обучения должна заключаться в формировании готовности к самостоятельному труду.

Литература

1. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТУ Сфера, 2004. – 144 с.

РАБОТА ПСИХОЛОГА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА

А. Ю. Панченко, Е. В. Зволейко

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

В последнее время все более актуальной проблемой, объединяющей усилия психологов и педагогов, становится проблема школьной дезадаптации как явления, препятствующего полноценному личностному развитию ученика и затрудняющего учебно-воспитательный процесс [3]. Р. В. Овчарова (1996) отмечает, что школьная дезадаптация в разных ее проявлениях может наблюдаться на всех ступенях школьного обучения, но внимание школьного психолога должны привлекать учащиеся первых классов. Преодоление той или иной формы дезадаптации, прежде всего, должно быть направлено на устранение причин, ее вызывающих. Очень часто дезадаптация ребенка в школе, неспособность справиться с ролью ученика негативно влияют на его адаптацию в других средах общения. При этом возникает общая средовая дезадаптация ребенка, указывающая на его социальную отгороженность и отвержение, поэтому так необходима и важна работа психолога именно с первоклассниками [4].

Более того, дезадаптация является как следствием, так и причиной разрушения детско-взрослой общности, что приводит к общей неуспеваемости, девиантному поведению, ухудшению психофизиологического состояния детей и т. д. А школьные проблемы зачастую приводят и к проблемам в семье школьника. Именно поэтому важно вести работу по выявлению и устранению причин школьной дезадаптации уже в начальной школе [3].

Целью нашего исследования стал поиск и практическая реализация методов психологической диагностики и коррекции дезадаптации учащихся первого класса.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- выявить содержание понятия «школьная дезадаптация» и основные причины ее возникновения;
- экспериментально исследовать психологические проявления школьной дезадаптации;
- разработать и реализовать коррекционную программу, направленную на устранение проявлений школьной дезадаптации у учащихся первого класса и оценить ее эффективность.

Для решения всех этих задач использовались следующие методы исследования: анализ литературы, наблюдение, беседа, психодиагностические методики и методы психологической практики (методы диагностики

процесса адаптации учащихся первого класса «Изучение мотивации учения учащегося первого класса» (М. В. Матюхина); «Беседа о школе»; «Школа зверей» (Т. А. Нежнова), методика «Запоминание 10 слов» (А. Р. Лурия), «Матрицы Равена», методика «Социометрия», методика «Расскажи, кто ты?»).

В самом общем виде под *школьной дезадаптацией* подразумевается некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным [1]. Причины дезадаптации чрезвычайно многообразны. По мнению Э. М. Александровской, Н. Г. Лускановой, они могут быть вызваны несовершенством педагогической работы, неблагоприятными социально-бытовыми условиями, отклонениями в психическом и физическом развитии ребёнка. В числе факторов, способных нарушить процесс адаптации к школе, также называются особенности семейной микросреды, стиля воспитания (низкий уровень образованности родителей, конфликтная ситуация в семье из-за алкоголизма, употребления наркотиков) (Истратова О. Н., 2006) [2].

На протяжении всего первого года обучения первоклассников, психологу совместно с классными руководителями необходимо осуществлять сопровождение адаптационного периода. Диагностическая деятельность психолога направлена на выявление наиболее важных особенностей деятельности, поведения и психического состояния школьников, которые должны быть учтены в процессе сопровождения.

Диагностическая часть исследования заключалась в изучении психолого-педагогического статуса первоклассников, полученные данные соотносились с требованиями к содержанию статуса, был проведен общий анализ проявлений дезадаптации (по М. Р. Битяновой). В исследовании приняли участие 27 учащихся первого класса МОУ СОШ № 19 г. Читы. Учитывая содержание психолого-педагогического статуса школьника, была проведена диагностика психологических показателей школьной дезадаптации. Были получены следующие результаты:

1) к концу первой четверти у 50% детей процесс адаптации к школьному обучению не завершен, к концу первого полугодия – у 25%;

2) у 75% учащихся не сформирована произвольная регуляция поведения: во время урока дети выкрикивают, без разрешения учителя встают со своих мест, ходят по классу;

3) в 68% случаев наблюдается отсутствие или снижение учебно-познавательной мотивации;

4) у 44% первоклассников возникают трудности при чтении и письме;

5) отмечаются нарушения звукопроизношения (20% первоклассников);

- 6) снижение самооценки (10% учащихся);
- 7) 20% учеников являются социально отверженными в классе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основными причинами школьной дезадаптации являются несформированность произвольной регуляции поведения и отсутствие или снижение учебно-познавательной мотивации. Психолог в работе по преодолению дезадаптации первоклассников должен учитывать, что учебная мотивация и сформированная произвольная регуляция – необходимые условия дальнейшего успешного обучения и, как следствие, одни из важнейших факторов благополучной адаптации к школьной среде учащихся первого класса.

Результаты психологической диагностики дают основания для дальнейшей коррекционной или развивающей работы с детьми, испытывающими трудности в обучении и адаптации к школьной среде. Коррекционно-развивающая работа с дезадаптированными первоклассниками будет направлена на предупреждение развития у детей соматических заболеваний, негативных привычек, нежелательного поведения, нервно-психического утомления, срывов и т. д. В ней предусматривается формирование и выработка адекватной учебно-познавательной мотивации, позитивного поведения, положительных привычек.

Итак, начало школьного обучения – один из наиболее трудных и ответственных моментов в жизни ребёнка, как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. При поступлении в школу на ребенка влияет и классный коллектив, и личность педагога, и изменение режима, и непривычно длительное ограничение двигательной активности, и появление новых обязанностей. Приспосабливаясь к школе, организм ребенка мобилизуется. Но следует иметь в виду, что степень и темпы адаптации у каждого индивидуальны, поэтому каждому ребёнку требуется помощь и большое терпение со стороны всех окружающих взрослых.

Литература

1. Диагностика школьной дезадаптации: для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. – 128 с.
2. Истратова О. Н. Справочник психолога начальной школы. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 442 с.
3. Кочергова С. А. Психокоррекция и профилактика дезадаптации младших школьников. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» 2011 №1 [Электронный ресурс] // URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2011_1_2064.pdf (дата обращения: 15.03.2012).
4. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.

СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА. ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ШКОЛЕ

И. В. Полянская

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Наше сегодня – это быстрые социальные и технологические преобразования, экономическая и культурная глобализация, неравенство возможностей, бедности и конфликты, экономические кризисы и экономическая дестабилизация. Поэтому образование в широком смысле рассматривается как инвестирование в развитие общества. Вопрос, какое содержание образования будет соответствовать завтрашнему дню, стал актуальной темой на заседаниях правительств и своеобразным «толчком» в образовательных реформах многих государств. На сегодняшний день, очевидно, что предметные знания и навыки не охватывают полный диапазон результатов образования, необходимых для человеческого и социального развития, политического и экономического управления.

В наше время наблюдается кризис знаниевой модели образования, так как обилие информации в современном мире не уместится ни в какие программы, в связи этим отпадает сама необходимость её запоминать из-за того что постоянно совершенствуются хранилища этой информации, и важнее научить школьников пользоваться ими.

В качестве такого образовательного результата выступило понятие «компетенция/компетентность», а подход получил названия компетентностного. (Строкова Т. А.), который отражен в стандартах второго поколения.

Компетенция (от лат. «competo» – добиваюсь, соответствую, подхожу). Термин «компетенция» имеет два значения: оно означает или круг полномочий, прав, обязанностей, предоставленных законом конкретному государственному органу, учреждению, должностному лицу, или знания и опыт в той или иной области, круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

В последнее время в профессиональной сфере употребляется понятие «компетенция» для определения уровня образованности специалиста. Необходимо отметить тот факт, что многие ученые предлагали свою точку зрения на понятие «компетенция». Предлагаем вам некоторые из них.

По мнению С. Е. Шишова компетенция – это возможность установления связей между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы.[6:9]

Подобную точку зрения поддерживает Э. Ф. Зеер. По его утверждению, компетенция есть способность мобилизовать знания, умения в конкретной социально-профессиональной ситуации. Указанная способность обуславливает грамотные действия образованной и профессионально успешной личности в различных ситуациях. [1]

И. А. Зимняя определяет компетенцию как внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования, которые включают в себя знания, представления, программы (алгоритмы) действий, а также системы отношений. Компетенции проявляются и актуализируются в поведении, деятельности человека. [2:35]

Под знаниями понимается отражение в сознании людей предметов, явлений и законов объективной действительности в их дидактической взаимосвязи и динамике.

Умение можно определить как совокупность знаний и гибких навыков, обеспечивающих возможность выполнения определенной деятельности или действий в определенных условиях.

Навык понимается как частичная автоматизированность выполнения и регуляции целесообразных умений у человека. Умение, доведенное до автоматизма, соответствующий алгоритм действий, облегчает решение задачи в конкретной ситуации и может являться показателем компетенции.

Компетентностный подход не является чем-то новым для мировой и отечественной педагогики. Он тесно связан с ведущими теоретическими подходами, составляющими научные основы современного обучения.

Например, как личностно-ориентированный подход он направлен на развитие ребенка как субъекта познания структурирование его субъектного опыта средствами обучения и нацелены на развитие личности в процессе обучения. Они предполагают практическую реализацию ребенком всего того, что он приобрел в процессе обучения и своей жизнедеятельности.

Как и системный подход, реализация компетентностного подхода требует обеспечения единства целей образования, содержания учебного материала, методов, технологий и средств обучения, способов оценки образовательного результата.

Как и деятельностный подход он предполагает включение учащихся в осознаваемую, целенаправленную, разнообразную, постоянно усложняющуюся деятельность, в которой постепенно расширяется поля для самостоятельной работы, требующих от них активных действий, значительных волевых усилий, напряжения внутренних сил и увеличения затрат времени, связанных с совершенствованием своих индивидуальных возможностей. [3:188]

Таким образом, компетентностный подход рассматривается сегодня как один из способов достижения нового качества образования. И это понятие шире, чем знания, умения и навыки, так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентиры и т.д.), её способностей преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном образовании // Образование и наука. – 2000. – № 3.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Строкова Т. А. Готова ли школа к реализации компетентного подхода // Народное образование. – 2010. – № 7. – С. 187–191.
4. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8–19.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЗИДЕНТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ «НАША НОВАЯ ШКОЛА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

М. В. Полянская

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

В начале нового тысячелетия в условиях технического прогресса общества на фоне резко обострившихся в мире глобальных проблем и противоречий главным фактором прогресса общества выступает образование, понимаемое как источник, средство и механизм прогрессивного развития страны. Будучи зависимым от требований времени, образование вынуждено реагировать и адаптироваться к тенденциям социальных преобразований, ключевыми среди которых стали непрерывность образования, его развивающий, личностно-ориентированный характер, определившие переход от объяснительно-иллюстративного обучения к обучению творческому.

Основные положения Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», требующие поиска новых подходов к развитию и воспитанию подрастающего поколения, а также цели и задачи, установленные в «Стратегии социально-экономического развития России до 2020 года», стали основой формирования Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. ФГОС второго поколения направлены на обеспечение перехода от простой ретрансляции знаний к раскрытию возможностей обучающихся, к подготовке их к жизни в современных социокультурных условиях.

Для обеспечения такого перехода во ФГОС второго поколения положен системно-деятельностный подход, предусматривающий, в первую очередь, воспитание и развитие личности обучающихся, формирование у школьников готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, предусматривающего применение в образовательном процессе разнообразных педагогических и информационных технологий, активных методов и форм обучения, способствующих усилению познавательной и творческой активности обучающихся, учету индивидуальных особенностей каждого обучающегося. [3]

Образовательный процесс в начальной школе неразрывно связан со всеми другими общественными процессами (экономическим, политическим, нравственным, культурным и др.). Его сущность, содержание и направленность зависят от состояния общественных процессов

По мнению Коджаспировой Г. М. образовательный процесс – это совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом. [1:94]

Образовательный процесс в начальной школе имеет свои характеристики, каждая из которых представляет собой описание структурных элементов общей образовательной системы:

- целевой компонент;
- содержательный компонент;
- деятельностный – взаимодействие субъектов обучения;
- организация взаимодействия с общественной и природной средой;
- организационно-управленческий компонент.

Выделяют следующие задачи образовательного процесса в начальной школе: 1) определение мотивационной направленности познавательной деятельности учащихся; 2) организация познавательной деятельности учащихся; 3) формирование навыков умственной деятельности, мышления, творческих особенностей; 4) постоянное совершенствование познавательных знаний, умений и навыков.

Образовательный процесс в начальной школе отличается от основной и средней школы, что отражено в президентской инициативе «Наша новая школа». В нём указано, что младший школьник осваивает умения учиться, и у них формируется мотивация к дальнейшему обучению, а ученик основной школы пробует себя не только в учебной, но и в других видах деятельности.

Реализация президентской образовательной инициативы «Наша новая школа», которая утверждена Президентом Российской Федерации Д. А. Медведевым 4 февраля 2010 года, направлена на модернизацию и развития общего образования, а в частности:

- переход на новые образовательные стандарты;
- развитие поддержки талантливых детей;
- совершенствование учительского потенциала;
- изменения школьной инфраструктуры;
- сохранение и укрепление здоровья школьников. [2]

Важно отметить, что Федеральный государственный стандарт начального общего образования включает в себя основные направления президентской инициативы «Наша новая школа».

В соответствии с ФГОС на ступени начального общего образования осуществляется:

- становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся;
- формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности;
- духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся.

Произошли изменения и в структуре начальной школы и многие направления стали реализовываться и на начальной ступени школьного образования.

Начальная школа является важным элементом в процессе реализации президентской образовательной инициативы «Наша новая школа». Так как главной задачей современной начальной школы является раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Начальное образование – это первый этап общего образования у детей. Получая начальное образование, дети приобретают первые знания об окружающем мире, навыки в общении и решении прикладных задач. На этом этапе формируется и начинает развиваться личность ребёнка, что подчёркивает его важность для общества и государства.

Содержание образования начальной школы реализуется преимущественно через образовательные области, обеспечивающие целостное восприятие мира. Это достигается за счет введения интегрированных курсов, использования школьного и ученического компонентов, деятельностного подхода и индивидуализации обучения.

Специфика образовательного процесса в начальной школе проявляется при выборе форм, методов, приёмов, средств достижения цели.

Литература

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспирова А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» утверждённая Президентом Российской Федерации Медведевым Д. А. [Электронный ресурс]: 2010. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/str/mon/mis/> – Загл. с экрана.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: 2009. – Режим доступа: http://krao.ru/files/fck/File/Standart_2/FGOS_NO.doc - Загл. с экрана.

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

А. Г. Романцова

Анжеро-Судженский политехнический колледж

Семья – это основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью.

Актуальность темы исследования заключается в том, что семья является необходимым звеном общества. Семья всегда была, есть и будет важной составляющей любого общества. От того, какова она, зависит воспитание будущих поколений, отношения между людьми, нравственное здоровье общества. Семья, воспитывая мальчиков и девочек, воспроизводит в будущем те типы семейных отношений, которые существуют в каждой конкретной семье.

Нужно помнить, что, воспитывая своих детей, семья воспитывает будущих супругов, будущих родителей. От правильности воспитания зависит будущее семейное благополучие их детей.

Полоролевые, межличностные роли – не новое явление в психологии семейных и межличностных отношений. Каждый человек, заключая брак, уже имеет представление о своей роли в семье. Однако, по результатам многих исследований, ни в какой другой области межличностных отношений не накапливается столько сложностей, конфликтов, как в семейных отношениях.

Семья играет огромную роль в жизни как отдельной личности, так и всего общества в целом. По данным переписи населения 2009 года 72,4 % всего населения живут в семьях. Для чего люди создают семью? В браке они удовлетворяют потребность любить и быть любимым, заложенную в каждом человеке изначально. В семье также человек реализует свою потребность заботиться о ком-то и получать ответную заботу. Наконец, в семье рождаются и воспитываются дети.

В настоящее время значение семейного воспитания для полноценного и гармоничного развития личности ребенка, очевидно. Именно в семье у детей зарождается самосознание и самооценка, формируется образ Я, усваиваются первые социальные нормы и правила. Семья – это первый коллектив, в котором ребенок находится с момента появления на свет, первый институт социализации, за которым следуют дошкольные учреждения, школа и т. д.

Историческая конкретность семьи заключается в том, что она меняется со временем; что о системе взаимоотношений упоминается постольку, поскольку в семье их довольно много; что малой группой семью можно назвать в связи с тем, что она вполне попадает под определение этого исходного для любого общества элемента социума, отличаясь характером объединения (очень личным); и главное, что социальная необходимость в семье существует.

Выполняя ту или иную роль, мы более или менее четко представляем связанные с ней права и обязанности и строим свое поведение в соответствии с ожиданиями окружающих.

Для нормального существования семьи необходимы четкая определенность и непротиворечивость прав и обязанностей супругов и учет ожиданий других членов семьи.

С другой стороны, человек имеет право быть не только безликим ролевым функционером, но и самим собой.

Нравственно-психологическая подготовка личности к браку означает восприятие (усвоение) целого комплекса требований, обязанностей и социальных стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь. К ним относятся: готовность принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру и будущим детям и ответственности за их поведение; уважение прав и достоинств других членов семейного союза; умение приспособиться к привычкам и чертам характера другого.

В этой связи приобретает особую значимость благополучие семейного микроклимата для полноценного и гармоничного развития ребенка. Ведь от того, как в семье будет проходить процесс формирования у ребенка тех или иных личностных качеств, зависит и стиль взаимоотношений его со сверстниками. В свою очередь благополучие семейного микроклимата базируется на супружеской совместимости, взаимоотношениями между родителями и детьми. В связи с этим вызывает интерес существование или отсутствие определенной связи между характером взаимоотношения ребенка в группе сверстников и супружеской совместимостью его родителей.

Цель исследования: изучение ценностно-мотивационных аспектов межличностных супружеских отношений в семье и выявление удовлетворенности супругов в браке.

Для решения этой цели поставлены следующие задачи:

- выявить степень разработанности проблемы формирования ценностно-мотивационных аспектов супружеских отношений в научно-методической литературе.
- охарактеризовать семью как социальный институт;
- изучить совместимость супругов, характер распределения семейных обязанностей и процесс адаптации супругов к семейным ролям в современной семье;
- определить экспериментальные подходы к пониманию и изучению ценностно-мотивационных аспектов;
- исследовать проявления ценностно-мотивационных аспектов в различных семьях;
- обобщить результаты исследования;
- разработать рекомендации супругам.

Семья, как любой живой и развивающийся организм, в своей стадии развития проходит несколько этапов. Каждый из них представляет собой особо важный и значимый период развития семейных отношений. От того, насколько готовы будут супруги к семейной жизни, настолько она окажется удачной и счастливой. Каждый из супругов приходит в семью с уже сложившимися взглядами на роли мужчины и женщины в семье. Эти взгляды формируются на протяжении тех лет, когда будущая жена или

муж растут в родительской семье, усваивая систему семейных отношений на примере своих родителей, ближайших родственников.

Мы рассмотрели степень разработанности проблемы формирования ценностно-мотивационных аспектов супружеских отношений в научно-методической литературе, охарактеризовали семью как социальный институт, изучили совместимость супругов, характер распределения семейных обязанностей и процесс адаптации супругов к семейным ролям в современной семье.

Определили экспериментальные подходы к пониманию и изучению ценностно-мотивационных аспектов, исследовали проявления ценностно-мотивационных аспектов в различных семьях.

В научно-исследовательской деятельности использовали следующие методики: «ролевые ожидания и притязания в браке» и методику удовлетворенности браком. Принять участие в исследовании дали согласие 30 супружеских пар. Это соседи моего микрорайона, сослуживцы родителей, искренне заинтересованные в выявлении причин противоречий возникающих в их семьях. По итогам данного исследования мы получили следующие результаты: степень удовлетворенности браком и его ценности связаны с продолжительностью его существования; динамика удовлетворения супружескими отношениями у мужчин снижается, а у женщин повышается с возрастом. Резюмируя вышесказанное, видно, что, пережив кризис 7 лет, семья вырабатывает единые ценностные ориентиры, позволяющие достигнуть соглашения в браке. Женщины обладают более высокими адаптивными способностями и более ценят брак, семью. Мужчины со временем несколько разочаровываются и супружеским выбором, и отношениями в семье.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза, что удовлетворенность браком зависит от ценностно-мотивационного единства семьи, подтвердилась. Но при этом мы заметили, что ценностные ориентиры меняются в зависимости от продолжительности брачных отношений. На основе этого мы разработали рекомендации для супругов, стремящихся к гармонии в семейных отношениях, а именно правила, которые помогут сохранить и укрепить семейные отношения; главное напутствие женщинам в семейных отношениях; семь «законов» супружеской гармонии; как избегать семейных конфликтов и т. д.

Следует отметить, что проблема семейных взаимоотношений по-прежнему остается актуальной, поскольку происходящие в социально-экономической жизни изменения накладывают отпечаток и на семью, вызывая изменения в ней. Именно дальнейшее изучение меняющейся модели семьи и ее ценностно-мотивационных аспектов, поможет в решении вопросов семейных взаимоотношений.

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И ДЦП

А. О. Токарская, С. Л. Ахметова

Анжеро-Судженский педагогический колледж

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашей стране, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении детей. Среди них особую тревогу вызывает не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их жестокость, агрессивность. У агрессивных детей хуже развит самоконтроль, им сложнее налаживать контакты с окружающими людьми и адаптироваться в обществе. Это обуславливает трудности в усвоении социальных норм и повышает риск дезадаптации на следующем этапе развития.

Несмотря на разногласия относительно сущности понятия «агрессия», общеупотребительным является определение агрессии как мотивируемого деструктивного поведения, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения.

Агрессивное поведение наблюдается у детей в онтогенезе развития, так и с различными психофизическими недостатками. Эта категория детей особенно нуждается в своевременном выявлении присущих им дефектов и реализации в сенситивные сроки потенциальных возможностей их психического развития. Среди этих детей особое место занимают дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детским церебральным параличом (ДЦП).

Как показывают диссертационные исследования Е. И. Кириченко, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, В. И. Николаенко, О. Л. Раменской, В. В. Ткачевой у детей с ДЦП прослеживаются трудности в эмоциональном развитии в виде возбудимости, колебаний настроения, неспособности к волевому усилию и двигательной расторможенности. Дети этого типа беспокойны, суетливы, раздражительны, склонны к проявлению немотивированной агрессии.

Основываясь на концепции Л. С. Выготского о первичных, вторичных и третичных дефектах, мы можем сделать вывод, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП наблюдаются особенности формирования эмоционально-волевой сферы.

Как показывает практика работы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида, данному вопросу не достаточно уделяется внимание в рамках деятельности воспитателя, хотя агрессивное поведение – дефект больше социальный, который можно предупреждать и исправлять.

Федеральные государственные требования (ФГТ) дошкольного образования определяют деятельность воспитателя, направленную не только

на интеллектуальное, физическое развитие дошкольника, но и на формирование личностных качеств, коррекцию недостатков в физическом и психическом развитии детей, что обеспечивает социальную успешность детей дошкольного возраста.

Согласно ФГТ деятельность воспитателя в ДОУ выстраивается на адекватных возрасту формах работы с учетом ведущего вида деятельности дошкольников, какой является игра.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность использования игровых упражнений для коррекции агрессивного поведения у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП.

Наша исследовательская работа выстраивалась в три этапа.

1 этап. Констатирующий эксперимент исследования был проведен в МДОУ ДСКВ № 3 г. Анжеро-Судженска с детьми средней, старшей и подготовительной группы.

Для изучения агрессивного поведения дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП специально разработанных методик нет. Мы выбрали рисуночный тест «Несуществующее животное», опросник «Ребенок глазами взрослого» и составили карту наблюдения за эмоционально – поведенческими проявлениями детей, так же проводилось изучение педагогической и медицинской документации с целью определения структуры дефекта каждого ребенка.

В результате проведенного исследования нами было выявлено III уровневые группы.

I группа (норма) – 26 % детей. Наблюдаются защитные агрессивные реакции, редкие ситуативные проявления агрессивности. В этиологии имеется более легкая степень двигательных нарушений; дошкольники соответствуют норме психического развития, воспитываются в социально благополучных семьях.

II группа (средний уровень агрессивного поведения) – 50% детей. Наблюдаются проявления вербальной и скрытой агрессии, а также ситуативные проявления физической агрессии. Структура дефекта осложнена более тяжелой речевой патологией, задержкой психического развития и умственной отсталостью. В семьях не учитывают особенности детей, часто применяют физическое наказание, в контакте с педагогами проявляют недостаточную заинтересованность и активность.

III группа (критический уровень агрессивного поведения) – 24% детей. Наблюдаются постоянные, систематические проявления всех видов агрессии (вербальная, физическая, скрытая, косвенная и аутоагрессия). У детей данной группы помимо первичного и вторичного дефекта наблюдается третичный дефект в виде нарушений эмоционально-волевой сферы, поведения, адаптации и коммуникативной сферы. Причиной стойкой агрессии данной группы детей являются наличие осложненного дефекта, се-

мейное неблагополучие и действие депривационного механизма на ранних этапах развития.

2 этап. В ходе формирующего эксперимента нами была разработана программа игровых упражнений по коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата. Она включала в себя игровые упражнения, подобранные с учетом структуры дефекта каждого ребенка экспериментальной группы.

Игровые упражнения были направлены на развитие у детей коммуникативной сферы, чувства эмпатии, сопереживания; на снятие мышечного напряжения и обучение приемлемым способам выражения агрессии и гнева.

Учитывая факт социальной обусловленности агрессивного поведения, мы провели консультацию для родителей, подготовили брошюру с игровыми упражнениями по коррекции агрессивного поведения.

3 этап. Анализ данных контрольного эксперимента показал наличие положительной динамики в коррекции агрессивного поведения дошкольников.

I группа (норма) – увеличилась на 4,5 % и составила 29,5 %.

II группа (средний уровень агрессивного поведения) – 54 %.

III группа (критический уровень агрессивного поведения) уменьшилась на 8,5% и составила 16,5 %.

У дошкольников III группы прослеживается незначительная или неустойчивая положительная динамика в коррекции агрессивного поведения, что обуславливает более длительное и комплексное оказание ПМП помощи.

Данные исследовательской работы свидетельствуют об актуальности выбранной темы и эффективности игровых упражнений для коррекции агрессивного поведения дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП. Практическая значимость нашего исследования заключается в составлении и апробации программы игр по коррекции агрессивного поведения дошкольников с ДЦП в рамках работы воспитателя дошкольного учреждения компенсирующего вида.

Литература

1. Воробьева К. Детская агрессивность как следствие деструктивного семейного воспитания // Воспитание школьников. – 2008. – № 7. – С. 48–55.
2. Демко Е. В. Организационно-педагогическая деятельность по профилактике и коррекции агрессивности детей 6-7 лет // Демко Елена Венидиговна, дисс., Армавир 2005.

ТЕОРИЯ П. Я. ГАЛЬПЕРИНА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

А. Толмачева

Анжеро-Судженский педагогический колледж

К современным теориям развивающего обучения относится теория, созданная П. Я. Гальпериным, которая направлена на формирование у учащихся умственных действий, понятий, психических процессов.

Теория П. Я. Гальперина развивается его последователями и широко применяется специалистами разных областей не только отечественной, но и зарубежной психологии.

В основе теории поэтапного формирования умственных действий лежит психологическое учение Л. С. Выготского об интериоризации. Это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней социальной действительности.

Теория П. Я. Гальперина определяет один из путей решения этой задачи: указывает условия, обеспечивающие формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами.

П. Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа «ориентировочной», вторая – исполнительная. П. Я. Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее «управляющей инстанцией», позднее он назовет ее «штурманской картой»

Условием формирования действий является ориентировочная основа действия (ООД) – это система ориентиров и указаний, сведений о всех компонентах действия (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций).

П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной проведена типология ООД по трем критериям: степень ее полноты (наличие в ней сведений обо всех компонентах действия: предмете, продукте, средствах, составе, порядке выполнения операций); мера обобщенности (широта класса объектов, к которым применимо данное действие); способ получения (каким образом субъект стал обладателем данной ООД).

Соответственно, выделяются три типа ООД и три типа обучения.

1-й тип обучения характеризуется неполным составом ОО, опиен-тиры представлены в частном виде и выделяются самим субъектом путем слепых проб. Процесс формирования действия на такой ОО идет медленно, с большим количеством ошибок. Например, и учебник, и учитель по русскому языку дают образцы слов и предложений, демонстрируют какое-либо грамматическое явление, анализируют его и формулируют правило написания. Аналогично делается в геометрии, физике и пр.

2-й тип обучения характеризуется наличием всех условий, необходимых для правильного выполнения действия. Но эти условия даются субъекту 1) в готовом виде, 2) в частном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действия при такой ОО идет быстро и безошибочно. Однако сфера переноса действия ограничена сходством конкретных условий его выполнения. Пример с той же русской грамматикой. Дается алгоритм применения правила на безударную гласную в корне или написание «нн - н» в прилагательном. Усвоение действия протекает без ошибок (исключение — ошибки по невнимательности), ясно осознаются действия и существенные (несущественные) признаки объекта изучения. Перенос действия на новые задачи ограничен конкретностью ООД.

3-й тип обучения – ОО имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется учеником самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается. Действию, сформированному на ОО 3-го типа, присущи не только безошибочность и быстрота процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса. Например, даются общие схемы и алгоритмы, находящие применение во многих случаях: анализ по составу и как части речи, анализ предложения по наличию основы и другим характеристикам. Учение протекает сравнительно быстро, без ошибок, с уяснением существенных (несущественных) признаков объекта и условий действия с ними, обеспечивается перенос знаний и действий на все конкретные случаи в данной области.

Согласно теории, сформулированной и исследованной Петром Яковлевичем Гальпериным, организация внешней деятельности школьников, способствующая переходу внешних действий в умственные, является основой рационального управления процессом усвоения знаний, навыков, умений.

Процесс переноса, по П. Я. Гальперину, осуществляется поэтапно, на каждом этапе действие характеризуется совокупностью показателей по основным параметрам [6]. Знание этапов формирования умственного действия открывает возможность контролировать процесс его образования, а не только конкретный результат, как это происходит при традиционном обучении. Контроль за ходом развития действия предполагает наличие условий, «которые обеспечивали бы, — именно обеспечивали бы! — формирование новых знаний и умений с заданными показателями» [5; 41]. К числу таких условий П. Я. Гальперин относит создание адекватной мотивации, обеспечение правильного выполнения нового действия, воспитание его желаемых свойств и превращение его в действие заданной формы. Совокупность этих условий получила название «поэтапное формирование». В данном случае речь идет о формировании как психологическом методе, являющемся одновременно и методом обучения, и методом исследования.

Метод планомерно поэтапного формирования умственных действий и понятий, предложенный П. Я. Гальпериным, позволил вплотную подойти к решению задачи управления познавательной деятельностью. П. Я. Гальперин писал: «Планомерное формирование средств и способов ориентировки субъекта открывает путь к управлению формированием и развитием душевной жизни ребенка» [6].

Гальперин неоднократно подчеркивал, что для формирования полноценного действия необходима строгая последовательность отработки этапов и на каждом из них – свойств действия. Эта последовательность связана с тем, что каждая более высокая форма образуется на основе предыдущей.

Формирование умственных действий проходит по следующим этапам:

- первый – создание мотивации обучаемого;
- второй – составление схемы так называемой ориентировочной основы действия;
- третий – выполнение реальных действий;
- четвертый – проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования ориентировочной основы действий;
- пятый – действие сопровождается проговариванием «про себя»;
- шестой – полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде – интериоризация.

На каждом этапе действие выполняется сначала развернуто, а затем постепенно сокращается, «свертывается».

Первый этап. Предварительное знакомство ребенка с заданием. От логопеда требуется четкое изложение инструкции.

Второй этап. Материализация действия. В качестве материализованной опоры будут служить схемы звукового анализа.

Третий этап. Выполнение действия в плане громкой речи. Логопед интонировано проговаривает звуки. Ребенку необходимо слухоречевое подкрепление.

Четвертый этап. Выполнение действия в шепотной речи. Шепотная речь позволяет ребенку еще раз акцентировать внимание на языковом явлении и найти дополнительное подкрепление через артикуляцию.

Пятый этап. Интериоризация – перевод действия во внутренний план высказывания.

Формируемые навыки переходят в новое действие, которое называется умениями.

Практическое значение теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина заключается в том, что в процессе обучения формирование новых действий происходит легче, без заучивания нового материала (так как он усваивается в процессе путем произвольного запоминания), без использования метода проб и ошибок. Теория поэтапно-

го формирования является не только и не столько достоянием истории, сколько частью современной психологической науки, причем до конца не изученной и не осознанной.

Управление познавательной деятельностью помогает не только обеспечить иной ход усвоения знаний, но и раскрыть процесс образования и строение психической деятельности человека, то есть, говоря словами П. Я. Гальперина, обнаружить «синюю птицу» психологии – собственно психологические механизмы, которые при традиционном подходе к психическим явлениям как к уже сложившимся оставались неуловимыми.

Литература

1. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Педология. – 1928. – № 1. С. – 58–77.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. 1982; Т. 3. 1983; Т. 4. 1984.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: – 1991.
5. Выдающиеся психологи Москвы / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. М., 1997.
6. Гальперин П. Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25–32.
7. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – СПб.: «Свет». – 1977. – С. 77–78.
8. Маланов С. В. Петр Яковлевич Гальперин и его вклад в отечественную психологию (1 часть) // «Начальная школа: плюс до и после». – 2006. – № 7. – С. 77–80.
9. Маланов С. В. Петр Яковлевич Гальперин и его вклад в отечественную психологию (2 часть) // «Начальная школа: плюс до и после». – 2006. – № 9. – С. 74–77.
10. Маланов С. В. Петр Яковлевич Гальперин и его вклад в отечественную психологию (3 часть) // «Начальная школа: плюс до и после». – 2006. – № 10. – С. 77–80.

ЕДИНСТВО ПОДХОДОВ К ОБЩЕСТВЕННОМУ УЧАСТИЮ В ОБРАЗОВАНИИ

А. М. Храмцова

Новокузнецкий институт (филиал)

Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк

Совершенствование системы образования в России объективно выступает существенной частью публичной политики государства, так как влияет на уровень и характер социальной и личной жизни каждого человека, на становление его сознательной гражданской позиции и на формирование гражданско-правового общества в целом. В российском законе «Об образовании» декларировано, что политика в области образования «основывается на принципе государственно-общественного характера управления» [1]. На практике, существует два подхода общественного участия в системе образования: модель общественно-активной школы и государственное общественное управление образованием.

Модель общественно-активной школы складывалась в период социально-экономического кризиса 90-х годов прошлого века [2]. Центром и источником развития общественно-ориентированного образования в России стала Красноярская региональная молодежная общественная организация Центр «Сотрудничество на местном уровне», созданная в 1997 году педагогами и лидерами некоммерческих организаций из США и Сибири. Изучив и проанализировав передовой мировой и российский опыт, КРМОО Центр «Сотрудничество» разработал модель общественно-активной школы, которая призвана стать эффективным механизмом развития гражданского общества на местном уровне.

В настоящее время более 400 школ нашей страны являются общественно-активными, в это число входят несколько школ г. Новокузнецка [3]. Однако деятельность данных учебных заведений ограничивается рамками самих же школ. Причиной этого являются несовершенство организационно-правовых, экономических и информационных механизмов взаимодействия государственных и местных органов власти с общественными объединениями и иными негосударственными некоммерческими организациями.

С другой стороны, органы власти в свою очередь активно внедряют систему государственного общественного управления образованием, берущую начало ещё в 19 веке. На современном этапе она особенно актуальна, так как цели образования, его структура, содержание, а также методика обучения, в конечном счете, всегда выполняют социальный заказ общества и меняются в зависимости от его потребностей. Очевидно, что в большей степени общественно-активные школы выполняют ту же деятельность, на реализацию которой направлено и государственное общественное управление образованием. Оба направления можно объединить единой концепцией: общественно-ориентированного образования, одним из основных принципов которой является социальное партнерство. Основная цель общественно активной школы и государственного активного управления образованием – обеспечение оптимальных условий для полноценного всестороннего воспитания и образования учащихся. Отличительной чертой цели государственного активного управления образованием является направленность на государственные и общественные начала в интересах человека, социума и властей. Основные задачи данных направлений отличаются также только своей масштабностью. Общественно-активные школы ориентированы на местный уровень, в их задачи входит содействие развитию индивидуальности учащихся, развитие тесного сотрудничества с родителями, личностное ориентирование образования и работы школьного самоуправления. Государственное общественное управление образованием ставит перед собой задачи обеспечить функционирование образовательной сферы, куда входит организация взаимоотношений участников образовательного процесса; развивать систему образования, в том числе индивидуальности учащихся; совершенствовать формы, содержание и методы обра-

зовательной деятельности. Направления деятельности общественно активных школ и государственного общественного управления образованием также различаются только по масштабу. В первом случае это демократизация школы, добровольчество и партнерство школы и сообщества, на уровне государственной программы это демократизация деятельности органов государственной власти и управления образованием, развитие самоуправляющихся ассоциаций участников образовательной деятельности и организация общественных органов управления образованием [3].

Применительно к новокузнецким школам в 2008 году комитет образования и науки г. Новокузнецка провел работу по созданию общественных органов, наделенных управленческими полномочиями. В результате были созданы городской общественный совет по развитию образования и городской родительский комитет. В целях реализации принципа государственно-общественного управления созданы были соответствующие органы управления в 83 образовательных учреждениях (управляющие советы, советы и т.п.). На уровне комитета образования и науки, общеобразовательных учреждений разработана нормативная база деятельности советов, составлены планы работы общественных органов. Так же были изданы приказы «Об установлении размера централизованного фонда стимулирования руководителей ОУ» и «Об утверждении положения о распределении централизованного фонда муниципальных образовательных учреждений»[4].

Тем не менее, система государственно-общественного сотрудничества пока не срабатывает. Сложилась ситуация, когда самостоятельная общественно-активная деятельность школ существует при регламентированной государственной программе общественного управления, что, по сути, является тождественно равным.

Таким образом, российская модель общественно-активных школ должна базироваться на уже имеющейся системе общественного управления образованием. На базе школы необходимо выстраивание системы государственно-общественного сотрудничества, заключающегося в проектировании, организации и развитии необходимых институтов и форм деятельности внутри и вовне школы, в выборе процедур их успешного функционирования.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: [федеральный закон: от 10 июля 1992 г.] // Российская газета. – 1992. – 31 июля.
2. Демидова Т. В. Наша школа – общественно-активная [Электронный ресурс] // URL: <http://shkola20-lk.ucoz.ru/publ/1-1-0-2> (дата обращения 5.03.2012).
3. Общественно-активные школы в России: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей / под ред. И. В. Сербиной. – М. : Библиотека демократического образования, 2011. – 98 с.
3. Комитет образования и науки города Новокузнецка [Электронный ресурс] // URL: <http://www.koin-nkz.ru/> (дата обращения 17.03.2012).

РАБОТА ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Е. В. Щекина

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Целью моей работы явилось изучение возможностей деятельности вожатого в адаптационный период детей младшего школьного возраста в условиях детского оздоровительного лагеря.

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются обычно с 6–7 до 9–10 лет. Дети младшего школьного возраста характеризуются подвижностью, любознательностью, конкретностью мышления, большой впечатлительностью и вместе с тем неумением долго концентрировать свое внимание на чем-либо. Данный возраст характеризуется повышенной физической активностью.

В этот период формируется новый для ребенка вид деятельности – учебная деятельность: 4–5 лет – «Я сам» – игра с предметами (кубики, мячики), 5–6 лет – «Я – пилот» – ролевая игра, 6–7 лет – «Я – ученик, я – школьник» – учебная деятельность.

На основе этой новой деятельности развиваются основные психологические новообразования: мышление. Таким образом, мышление становится доминирующей психической функцией и начинает определять постепенно и работу всех других психических функций (памяти, внимания, восприятия). Младший школьник в своем развитии идет от анализа отдельного предмета, явления к анализу связей и отношений между предметами и явлениями. Последнее есть необходимая предпосылка понимания школьником явлений окружающей жизни.

В развитии восприятия велика роль взрослого человека, в том числе и вожатого в ДОЛ, который специально организует деятельность детей по восприятию тех или иных объектов. Вожатому важно создать дружескую атмосферу, так как на эмоциональное состояние ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами.

Характер младшего школьника имеет следующие особенности: импульсивность, склонность незамедлительно действовать, не подумав, не взвесив всех обстоятельств (причина – возрастная слабость волевой регуляции поведения); общая недостаточность воли – школьник 7–8 лет еще не умеет длительно преследовать намеченную цель, упорно преодолевать трудности.

Детский оздоровительный лагерь – это учреждение дополнительного образования, направленное на организацию досуга детей и на всестороннее развитие личности. Важным является создание благоприятного микро и макроклимата, в основе которого лежат доброжелательные отно-

шения ребенка с взрослыми и сверстниками. Адаптационный период в детском оздоровительном лагере длится 2–3 дня. Это время привыкания к лагерю, к его обычаям, распорядку дня, налаживанию контактов с ребятами и вожатым.

Младший школьник очень доверчив. Как правило, он безгранично верит вожатому, который является для него авторитетом. Поэтому очень важно, чтобы вожатый во всех отношениях был примером для детей.

Для данного возраста характерна известная податливость, внушаемость, доверчивость, склонность к подражанию. Поскольку вожатый является примером для подражания, он должен в первую очередь сам соблюдать все правила и нормы поведения.

По своему опыту работы я могу сказать о том, что нередко возникают ситуации, когда дети просятся домой, особенно если они в лагере впервые. Глядя на одного ребёнка, за ним тянутся другие. Не стоит остро реагировать на жалобы ребенка и его разочарование лагерной жизнью. Скорее всего, это временное явление, связанное с периодом адаптации. Пройдет несколько дней и ребенок успокоится, привыкнет и, вероятно, в конце смены даже не захочет уезжать. Нельзя исключать и то, что легкость адаптации зависит от некоторых особенностей характера, темперамента и воспитания.

Адаптационный период, по наблюдениям опытных педагогов, может длиться от 2–3 суток до недели. Как правило, уже на второй – третий день ребенок перестает жаловаться родителям на то, что ему скучно или не нравится в лагере. Вожатый должен приложить все усилия к тому, чтобы как можно скорее избежать этого (вовлечение ребёнка в деятельность). Основная цель этого периода – адаптация ребёнка к условиям и особенностям летнего лагеря. Дети знакомятся друг с другом, педагоги и воспитатели узнают об их интересах, определяют лидера, дают детям возможность проявить себя, создают дружескую атмосферу, определяют правила и нормы жизни в лагере, тем самым формируя ценности и традиции отряда.

Важным в работе вожатого в организационном периоде является его инициативность и организованность, заинтересованность в своей работе. А чёткое распределение работы обеспечивает высокое качество результатов. Чтобы все это осуществить, нужно спланировать первые три дня буквально по минутам. Если не будет плана – будет суматоха и неразбериха, раздражение и разочарование. Причем, спланировать организационный период желательно в спокойной обстановке вместе с напарником накануне смены, не страшно, если план будет меняться в зависимости от ситуации. Очень важно, чтобы в первые дни у ребят не было времени для безделья, чтобы все было организовано.

Кроме того, помощи успешной коммуникации способствует такая форма работы как ежедневный вечерний огонек, впервые его следует проводить в первый вечер смены. Особое внимание нужно обратить на первый вечер детей в лагере, потому что напряжение, в котором дети находились

целый день, к вечеру доходит до своей кульминационной точки и его необходимо разрядить.

Организация досуга – важный аспект, так как помогает вожатому видеть всех ребят, что позволяет на начальном этапе выявить детей, нуждающихся в дополнительном внимании. Результатом прохождения организационного периода является сложившийся коллектив, принявший законы существования в условиях лагеря, с принятым отрядом комплексом этических установок, комфортной для ребенка психологической атмосферой.

Мы полагаем, что для развития коммуникативных навыков на начальном этапе общения с младшими школьниками целесообразно использовать такие формы работы, как: игры на знакомство «Снежный ком», «А я еду», «Здравствуйте», «Ипподром», «Зоопарк» и др. Необходимы мероприятия на выявление лидера, на сплочение коллектива: «Огонек знакомств», «Расскажи мне о себе» и др. Мероприятия на выявление творческих способностей: работа в микрогруппах: знакомство с лагерем, экскурсия, законы и традиции, легенды и др.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: для развития коммуникативных навыков необходимо формировать положительное, эмоциональное отношение к занятиям, проводимым в детском оздоровительном лагере. Этому способствуют различного рода мероприятия, такие как игры на знакомство, сплочение коллектива, выявление лидера, так называемые «свечки», а также анкетирование, знакомство с лагерем и др.

В силу того, что вожатые – это, в большинстве случаев, молодые, креативные люди, дети легко находят с ними общий язык, они больше доверяют вожатому, нежели воспитателю. Восприятие всех процессов у ребят происходит быстрее, если работа проводится непосредственно вожатым.

ФИЛОЛОГИЯ

ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЭПОХИ В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» (ЭЛЕМЕНТЫ ОДЕЖДЫ ПЕРСОНАЖЕЙ)

А. А. Астраханцева, Н. Н. Беляева

Филиал Кемеровского государственного университета
в г. Анжеро-Судженске

Каждая художественная деталь в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» несет значительную смысловую и идейно-эмоциональную нагрузку, наполнена скрытым смыслом, понимание которого важно для раскрытия общей идеи произведения. В романе «Мастер и Маргарита» отразились реалии современной писателю действительности, следовательно, элементы одежды персонажей можно рассматривать как выражение исторической эпохи и социальной культуры первых десятилетий XX века.

Время разворачивания «московских» событий в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» – 30-е годы прошлого столетия. Нужно сказать, что автор с точностью отобразил модные тенденции своей современности. Следует помнить, что после Октябрьской социалистической революции одежда значительно изменилась, она стала более простой. Булгаков же, по воспоминаниям современников, являясь наследником старой дворянской культуры, настаивал на удержании малозначащих атрибутов прошлого времени, обязательной строгости костюма. [1] Это противоречие между пролетарской модой и дворянской, дореволюционной эстетикой костюма прослеживается и в одежде персонажей Булгакова.

Известно, что «интеллигентскую» шляпу в послереволюционное время сменили нейтральные по социальной окраске кепки. Кепки носили все: городская «шпана», рабочие, деятели искусства, чиновники и т. д. Так, в самом начале романа мы встречаем поэта, члена МАССОЛИТа, Ивана Понырева (Бездомного), *«молодого человека в заломленной на затылок клетчатой кепке»*. Администратор театра Варьете Иван Савельевич Варенуха также носит кепку. Булгаков часто выделяет эту деталь костюма в одежде москвичей. Например, после сеанса в Варьете мы видим толпу *«развесёлых молодых людей в кепках»*. Однако у Воланда на голове одет берет (*«Серый берет он лихо заломил на ухо»*), а на голове Азazelло – котелок (*«Прямо из зеркала трюмо вышел маленький, но необыкновенно широкоплечий, в котелке на голове и с торчащим изо рта клыком»*). Представители нечистой силы выглядят у Булгакова возмутительно «несоветскими», выбивающимися из общепринятых норм и правил. Модным женским головным убором послереволюционного времени стала красная косынка – символ женской эмансипации. Теперь косынку надвигали на лоб и завязывали на затылке, традиционное завязывание платка под подбородком отошло на второй план. Председатель МАССОЛИТа Михаил Александрович

Берлиоз гибнет в результате несчастного случая от рук комсомолки-вагоновожатой, на голове которой как раз и была повязана алая косынка.

Е. Ласкина в статье «История советской моды» [3] говорит о популярности в 30-е годы прошлого столетия одежды белого цвета. Моду на белый цвет автор статьи связывает с зарождением особого мироощущения советского человека: «Белый, как бы, подчеркивал ту атмосферу счастья и радости, в которой теперь жили все советские люди, символизировал всю гамму чувств, которую они непременно должны были испытывать – постоянный душевный подъем, энтузиазм, веру в идеалы и светлое будущее». [3] В романе не раз встречаются детали одежды белого цвета, например, «*белые брюки*» Бездомного, «*дворники в белых фартуках*», милиционер «*в белых перчатках*». Человек, пришедший за Босым, был в белой косоворотке.

Характерная черта внешнего облика городского пролетариата – совмещение в одежде элементов военного обмундирования (галифе и френчи) и так называемого «производственного костюма» (форменные куртки, сапоги, фуражки и косынки). Комплект, состоящий из пиджака, косоворотки и кирзовых сапог не был редкостью. А одежда почтальонки в романе Булгакова описана так: «*женщина в форменной куртке, в фуражке, в чёрной юбке и в тапочках*». Главным для рядового советского труженика был некий усредненный стандарт. Как мы знаем, в советской стране индивидуальность не подчёркивалась, поэтому толпа выглядела довольно однообразно.

Мужской деловой костюм в первые десятилетия советского государства являлся большой редкостью, позволить его себе мог не каждый служащий. В романе персонажи, одетые в костюм, встречаются не часто, например, Воланд «*был в дорогом сером костюме*»; из рассказа Мастера мы узнаем, что у него когда-то «*был прекрасный серый костюм*». Кожаные туфли, также как и костюм, являются показателем независимого материального положения человека. Недаром автор в портрете Воланда отмечает его заграничные туфли, Маргарита носит черные туфли с бантами. Самые разнообразные туфли можно увидеть в ресторане во время веселья. Туфли – это элемент другой культуры, «непролетарской», отличной от общепринятой нормы. С галстуком велась борьба как с признаком буржуазности. Лишь у некоторых персонажей встречается галстук: Степа Лиходеев «*в грязной сорочке с воротником и галстуком*»; Прохор Петрович «*был при галстуке*»; артист Куролесов в «*белом галстуке*» во сне Босого, исполняющий отрывки из «Скупого рыцаря» Пушкина.

Несмотря на пролетарские тенденции к усредненности в 20-е – 30-е годы прошлого века формируется образ советской женщины-горожанки, одетой в дорогую одежду. В гардеробе модниц того времени можно было найти такие аксессуары, как миниатюрные шляпки, маленькие сумочки и перчатки. Все это считалось проявлением буржуазности, но повсеместно использовалось советскими женщинами, как правило, женами высокопо-

ставленных чиновников. Так подобные аксессуары можно увидеть на Маргарите, у супруги Семплеярова, председателя акустической комиссии московских театров. Однако не многие советские женщины могли себе такое позволить. Поэтому, когда Коровьев на сеансе черной магии в Варьете прямо на сцене открыл дамский магазин и объявил, *«что фирма совершенно бесплатно производит обмен старых дамских платьев и обуви на парижские модели и парижскую же обувь»*, женщины не смогли устоять, все хотели получить взамен скромных московских платьев новейшие парижские туалеты.

Большой проблемой в первые десятилетия XX века было женское нижнее белье и чулки. Социальный статус женщины легко определялся по качеству ее чулок, а советские труженицы нередко могли только мечтать об их приобретении. В романе Булгакова мы находим отражение этой советской реалии: служанка Маргариты Наташа была очень счастлива тем, что получила от хозяйки в подарок чулки.

Немаловажное значение для понимания образа Мастера имеет его пальто с оборванными пуговицами: *«Да, так вот, в половине января, ночью, в том же самом пальто, но с оборванными пуговицами, я жался от холода в моём дворике»*. Г. Лесскис считает, что тем самым М. А. Булгаков намекает на арест Мастера. [4] Известно, что в тюрьмах сталинского времени у арестантов отрезали все пуговицы на одежде.

Итак, с момента возникновения советского государства в различных слоях общества вспыхнуло множество споров, как должен выглядеть советский человек, появилось и множество мнений относительно новой моды. В романе Булгакова эти споры нашли своё отражение. Так одежда персонажей отражает модные веяния советской действительности, рассказывает о социальном статусе и материальных возможностях каждого персонажа, характеризует внутренний мир героя и события с ним происходящие.

Литература

1. Булгакова Е. С., Ляндрес С. А. Воспоминания о Михаиле Булгакове: Сб. – М.: Советский писатель, 1988. – 528 с.
2. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита // Булгаков М. А. Избранное / Сост., авт. послесл. М. О. Чудакова. – М.: Просвещение, 1991. – 384 с.
3. Ласкина Е. История советской моды [Электронный ресурс] // URL: <http://www.casual-info.ru/moda/wardrobe/168/14339/> (дата обращения: 29.03.12)
4. Лесскис Г. А. «Мастер и Маргарита» Булгакова (манера повествования, жанр, макрокомпозиция) // Изв. АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. 38. Вып. 1. – М., 1979. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.philology.ru/literature2/lesskis-79.htm> (дата обращения: 30.03.12).

«ПРИРОДНОЕ» ВРЕМЯ В РАССКАЗАХ В. М. ШУКШИНА

Ю. В. Балышева

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Развернутые описания природных явлений, как и пейзажные зарисовки, встречаются в рассказах В. М. Шукшина редко. Как правило, в начале произведения автор указывает на время года, в которое происходят изображаемые события; например: «Весной, в апреле...» («Стёпкина любовь»), «Весна была – вот что стоит в памяти...» («Рыжий»). Указанием на время года автор, в первую очередь, передает информацию о пространственно-временных характеристиках событий. Но вместе с тем он выражает свое отношение к тому или иному времени года посредством прямого авторского высказывания или через самые незначительные художественные детали.

Особое место среди описаний «природного» времени в рассказах Шукшина занимают зимние зарисовки. Так, герои рассказа «Далёкие зимние вечера» изображаются автором в отважном противоборстве с зимним ветром: «Спустились по крутому взвозу к реке. На открытом месте гуляет злой ветер, Ванька пробует увернуться от него: идёт боком, идёт задом, а лицо всё равно жжёт как огнём» [1, с. 257].

Мотив противоборства зимнего ветра и человека нашел своё отражение и в рассказе «Живёт такой парень». В нем описан легендарный Чуйский тракт, который превращается в западню для шоферов в зимние снежные заносы: «А зимой, бывает, заметет Симинский перевал – по шесть, по восемь часов бьются на семи километрах, прокладывают путь себе и тем, кто следом поедет. Пять метров разгребают лопатами снег, пять – едут, снова пять – разгребают, пять – едут... В одних рубахах пластаются, матерят долю шоферскую, и красота вокруг не красота. Одно спасение – хороший мотор» [2]. Так, главный враг алтайца не зимний мороз, а ветер, который страшнее любого мороза, поэтому этот «природный» персонаж встречается в рассказах Шукшина довольно часто.

В рассказе «Далёкие зимние вечера» есть другая зарисовка зимнего пейзажа, контрастная процитированной выше: «В лесу зато тепло и тихо. Удивительно тихо, как в каком-то сонном царстве. Стройные березки молча обступили пришельцев и ждут...» [1, с. 257]. Для художника, выросшего в алтайских степных просторах, березовая роща, действительно, являлась сказочным царством, в котором не властвовал степной ветер. Так, описания зимнего времени в алтайских степях и предгорьях в рассказах Шукшина говорят читателю не только о суровости зимнего времени, но и об авторском восприятии зимы как экстремальных условий в жизни человека. Но если многими авторами в «сибирском» тексте является основной смертельной угрозой мороз, то в восприятии Шукшина зима страшна своими ветрами. В его рассказах нет авторского любования зимними пейзажами, ими не восхищаются его герои. Возможно, такое восприятие зимы

обусловлено тем, что алтайская земля – это южный край, и выросшим на ней теплые месяцы – более привычное время.

Излюбленным временем года для автора является весна. В рассказе «Стёпка» изображен приход бурной весны на алтайскую землю. Автор очень образно, с поэтическим пафосом описывает ледоход: «...отдельные льдины, блестя на солнце, скребут сколькими животами каменистую дресву; а на изгибах речных льдины вылезают синими мордами на берег, разгребают гальку, разворачиваются и плывут дальше – умирать» [1, с. 293]. Происходящее воспринимается автором как мистическая картина: льдины – персонажи зимнего «действия» – не хотят покидать свое привычное пространство, упираются, «цепляются» за землю (песок и гальку), но какая-то мощная сила выталкивает их, отправляет в небытие. Авторские характеристики льдин («скользкие животы», «морды») вполне определенно выражают авторскую эмоцию: ему не жаль этих «монстров», которые сковывали, держали зимой в плену красавицу-реку.

Степан, главный герой рассказа, именно весной сбежал из мест, в которых отбывал наказание за драку. На вопрос участкового: «Зачем ты это сделал-то?», Степан ответил: «Ничего...Я теперь подкрепился. Теперь можно сидеть. А то меня сны замучили – каждую ночь деревня снится... Хорошо у нас весной, верно?» [1, с. 302]. И нет сожаления у героя за безрассудный проступок (отбывать наказание оставалось три месяца, а теперь, он знает, «накинут» пару лет за побег). Он радуется, что повидал родных, полюбовался родным краем в момент его расцвета, пробуждения природы после зимы. Можно предположить, что магнетическая сила весенней природы была понятна автору, или он сам ее испытывал.

В рассказе «Беседы при ясной луне» также содержится лирическое описание ранней весны: «Ночи стояли дивные: луну точно на веревке спускали сверху – такая она была близкая, большая. Днем снежок уже подтаивал, а к ночи все стекленело и нестерпимо, поддельно как-то блестело в голубом распахнутом свете» [2]. Читатель может уловить авторское любование «подтаявшим» от теплых солнечных лучей снежком, а также нескрываемое неприятие «поддельного» блеска заледеневшего снега холодной ночью.

В рассказе «Лёнька» Шукшин изобразил еще более поэтическую сцену, передающую его восприятие весны: «Лёнька сидел на теплой траве, смотрел на горизонт и рассказывал, какая у них в Сибири степь весной по вечерам, когда в небе догорает заря. А над землей такая тишина! Такая стоит тишина!.. Кажется, если громко хлопнуть в ладоши, небо вздрогнет и зазвенит» [2]. Рассказ героя обращен к городской девушке, которая не знает, что такое весенняя степь. Эта картина невольно вызывает в памяти памятник, который сооружен Шукшину в Сростках: он сидит на «траве» в степи и как будто рассказывает проходящим к нему о Сибири.

Описания летнего времени не уступают весеннему по своей поэтичности. Главный герой рассказа «Воскресная тоска», задаваясь вопро-

сом: «А что я такое знаю, чего не знают другие, и что дает мне право рассказывать?», герой, намеревающийся писать, находит ответ: «Я знаю, как бывает в степи ранним летним утром: зеленый тихий рассвет. В низинах легкий, как дыхание, туман. Тихо. Можно лечь лицом в пахучую влажную траву, обнять землю и слушать, как в ее груди глубоко шевелится огромное сердце. Много понимаешь в такие минуты, и очень хочется жить» [2].

В другом рассказе («Горе») также описывается летний ночной пейзаж: «Луна светит тихо. Непокойно на душе, томительно. И думается в такие огромные, светлые, ядовитые ночи вольно, дерзко, сладко. Это даже – не думается, что-то другое: чудится, ждется, что ли» [2]. Главный герой рассказа, двенадцатилетний мальчик, становится свидетелем того, как в соседнем огороде плачет сосед – старик Нечай, потерявший три дня назад жену: «...Узнал я в ту светлую, хорошую ночь, как тяжело бывает одинокому человеку. Даже когда так прекрасно вокруг, и такая теплая, родная земля, и совсем не страшно на ней» [2]. В рассказе «Нечаянный выстрел»: «В воду рек опрокидывались зори и тихо гасли. И тишина стояла ночами... И сладко больно сжимала грудь эта тишина» [1, с. 317]. Так, летний ночной пейзаж в рассказах Шукшина влияет на состояние автора и героев в том плане, что в них начинается процесс познания жизни, формулировки каких-то своих умозаключений о жизни. Эта художественная закономерность может быть обусловлена тем, что летней теплой ночью автор сам переживал ситуации трагического одиночества и размышлял о жизни.

Осень в художественном восприятии В. М. Шукшина ассоциируется традиционно со старостью, увяданием жизни. В рассказе «Осенью» параллелизм природных процессов и человеческой жизни особенно заметен. «Был конец сентября, дуло после дождей, наносило мразь и холод. Под ногами чавкало... На реке ветер похаживал добрый. Стегал и толкался... Канаты гудели. Но хоть выглянуло солнышко, и то хорошо» [1, с. 704–705]. Тоска по прошлому главного героя – паромщика Филиппа Тюрина, его воспоминания о Марье, любовь к которой он пронёс через всю жизнь, соотносятся с описанием осени, которая приведет за собой холод зимней стужи.

Так, «природное» время в рассказах Шукшина отражает его приверженность к традициям русской классической литературы, закрепившей за пейзажными зарисовками разные функции, а также отражают авторское восприятие времен года и их проявлений.

Литература

1. Шукшин В. М. Повести и рассказы. – М.: Эксмо, 2007. – 800 с.
2. Шукшин В. М. Повести и рассказы [Электронный ресурс] // <http://www.shukshin.net/> (дата обращения: 14.03.2012).

УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОВ-ПАРАЗИТОВ В СОВРЕМЕННОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

А. О. Баюк

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Тема, связанная со словами-паразитами не нова, но широкая их распространённость заставляет исследователей и людей, интересующихся вопросами речеведения, обращаться к рассмотрению этого феномена, поскольку все понимают, что они засоряют нашу речь, но не могут отказаться от их употребления.

Употребление слов-паразитов является лексико-стилистической ошибкой, «которая заключается в употреблении слов и словосочетаний, не несущих в тексте смысловой нагрузки и засоряющих речь» [4, с. 469–470]. Они как черта характера, как вредная речевая привычка, от которых сложно избавиться. В этом случае нарушается такое коммуникативное качество как чистота речи. Частотное употребление такого рода слов свидетельствует о том, что недостаточно речь богата репертуаром лексических средств [1, с. 162–163].

Итак, объектом нашего исследования являются чистота и богатство как коммуникативные качества речи; а предметом – состав слов-паразитов в современной речи.

Для выявления, как понимаются слова-паразиты, для чего люди их используют в речи, какие из слов употребляются, мы провели анкетирование среди представителей трёх социальных групп: школьников, студентов, преподавателей. В опросе приняли участие 41 человек.

Ответы на первый вопрос «Что Вы понимаете под словами-паразитами?» показывают, что опрошенные в основном адекватно интерпретируют это понятие.

Ответы на второй вопрос «Почему люди в своей речи используют слова-паразиты?» свидетельствуют о широком спектре причин употребления исследуемых нами слов: «от недостатка опыта общения», «чтобы заменить нужное в контексте слово», «при переизбытке эмоций и ограниченности лексического запаса», «наверное, это происходит неосознанно», «для того, чтобы речь была непрерывной», «для того, чтобы не затягивалось молчание», «для связки слов», «для более точных выражений своих мыслей». В основном указываются негативные причины, характеризующие говорящего как обладателя бедной речи. Последняя причина, на наш взгляд, наоборот, затемняет смысл, так как слушающий отвлекается и хуже воспринимает речь.

Однако некоторые лингвисты и психологи, изучающие это феномен, указывают, что употребление таких слов обусловлено тактически. Если человек не хочет отвечать на «неудобный» вопрос, а отвечать надо, он старается потянуть время. Он произносит нараспев «видите ли», «ну как вам сказать» и т. п., а сам лихорадочно думает над тем, что и как ответить.

Другая категория людей употребляет «словарных паразитов» лишь тогда, когда волнуется или торопится. В этом случае паразиты говорят о психологических особенностях человека: о том, что он нервный, беспокойный, торопливый [3].

Ответы на третий вопрос «Употребляете ли Вы в своей речи слова-паразиты» подтверждают, что опрошенные нами социальные группы достаточно часто используют слова-паразиты. Хотя в данном случае мы понимаем, что не все опрошенные могут критически оценить свою речь. Ведь может быть и такая ситуация, когда человек не в состоянии рефлексировать свою речевую деятельность.

На наш взгляд, частотное употребление таких слов обусловлено их широкими функциональными паралингвистическими возможностями, о чём свидетельствуют наши респонденты, отвечая на второй вопрос, представленный нами выше, а также авторитетные утверждения исследователей в этой области.

Нами выявлен следующий репертуар слов-паразитов, которые наиболее часто употребляются нашими респондентами: *ну; ну, это; просто; реально; по-любому; практически; прикинь; короче; вот; это самое; блин; по ходу; понимаешь* (встречаются в речи школьников и студентов); *вроде; типа; собственно; на самом деле* (имеют место в речи преподавателей). Количественный состав слов-паразитов наиболее разнообразен у студентов.

Первое место по частотности занимает частица «*как бы*», которое нами отмечено в речи всех обследованных нами социальных групп. Это обусловило вставить в анкету четвертый вопрос: «На Ваш взгляд, о чём говорит употребление слова-паразита "как бы"?». Ответы на этот вопрос многообразны: *человек не знает или сомневается в чём-либо; говорит о неясности мысли; либо от неуверенности в себе, либо от недостатка культуры речи; недостаток словарного запаса; сравнение чего-либо; примерное представление ситуации; о необразованности; для уточнения.*

Обратимся к толковому словарю С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. Частица «*как бы*» должна относиться ко всему «условно-предположительному» в ситуации сравнения одного с другим [3]. Вот, например, у Ф. Тютчева «*весенний первый гром, как бы резвяся и играя, грохочет в небе голубом*» – здесь все понятно, гром описан как расшалившийся ребенок. Но в разговорной речи многие из нас сталкиваются с высказываниями типа «*Я как бы поехала вовремя, но опоздала*», «*Ты мне как бы не позвонил...*». И тогда возникают сомнения: поехала вовремя или с опозданием; так все жё хотел позвонить или выдает за действительное желаемое? В таких случаях возникает коммуникативная неудача.

Считается, что человек воспроизводит в речи всего 10 процентов того, что он на самом деле думает. Остальные 90 процентов – «тёмный» пласт, который проявляется в жестах, телодвижениях, словах-паразитах. Частота употребления слов-паразитов заставила взяться за их изучение

психоаналитиков. Те выяснили, что люди, которые употребляют слово «как бы», – неуверенные в себе интроверты, которые во всем сомневаются. Те же, кто злоупотребляет выражением «на самом деле», – экстраверты-реалисты, которые всегда готовы доказать свою правоту. Слова-паразиты помогают сегодня протестировать личность [3].

Таким образом, слова-паразиты – явление, выраженное в употреблении лишних в данном контексте слов вроде «*типа*», «*как бы*», «*это самое*», «*понимаешь*», «*а именно*» и т. п. Проще говоря, это слова-связки, накрепко вошедшие в разговорную речь человека. Эти совершенно пустые слова сбивают ритм речи и мешают её пониманию. В некоторых случаях, сам человек, имеющий в своей речи слова-паразиты, их не замечает, а слушатель очень устает.

Литература

1. Дускаева Л. Р., Протопопова О. В. Коммуникативные качества речи // Стилистический энциклопедический словарь русского / под. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 162–163.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М., 1999.
3. Певченко Т. Слова-паразиты [Электронный ресурс] // <http://www.nkj.ru> (дата обращения: 20.03.2011).
4. Щербаков А. В. Слова-паразиты // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты / под. Ред. А. П. Сковородникова. – М.: Флинта: Наука, 2005. – С. 469–470.

ГИДРОНИМЫ ГОРОДА АНЖЕРО-СУДЖЕНСКА

Н. Н. Беляева

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

Изучение топонимических единиц определенной местности обусловлено важностью изучения проблемы регионального языкового бытия человека. В связи с этим изучение топонимии нашего города, несомненно, имеет ценность как для сохранения истории развития края, так и для выявления собственно языковых реалий, отразившихся в местных названиях.

Гидронимы любой местности являются носителями ценной информации о языке и истории народов, когда-то ее населявших, многие гидронимы заимствованы из иранских, тюркских или финно-угорских языков. Поэтому этимология названия реки или озера местному населению зачастую не ясна. На территории Анжеро-Судженска нами выделено два таких названия:

Анжера – река, протекающая по территории Яйского района и города Анжеро-Судженска. Название относится к ряду загадочных. Возможно, первую часть «ан» можно соотнести с тюркским «анг» – зверь, звериный. Формант «жер», видимо, образован от тюркского «чер» – земля. Таким образом, Анжера (из «Анг чер») – «река, текущая по земле, богатой

зверями». Еще до появления на данной территории Великой Транссибирской магистрали здесь водилось много разнообразных пушных зверей. [1]

Алчедат – река, протекающая по территории Анжеро-Судженска, впадает в Мазаловский Китат. Название образовано от тюркского «ала» – пестрый. Вторая часть гидронима «чедат», видимо, восходит к кетскому «чендат», где «чен» – соль, солёный, а «дат» – река. Тогда «чедат» (из «чендат») – соленая река. Следовательно, Алчедат (из Алачендат) – пестрая соленая река. [1] После строительства в городе крупного химико-фармакологического предприятия река была преобразована с помощью дамб в три одноименных озера: 1-й Алчедат; 2-й Алчедат; 3-й Алчедат. Сама же река утратила прежнее название и в настоящее время именуется в народе **Чернушкой** (она же **Поганка**), так как сильно загрязнена отходами химико-фармакологического завода.

Нередко названия искусственным водоемам, в отличие от природных, которые всегда первичны, даются по названиям близко расположенных к ним населенных пунктов или других значимых объектов. Примерами таких гидронимов являются:

Звездочка – искусственный водоем. Наименован по поселку Красная Звезда, возле которого расположен. Данный гидроним образован при помощи суффиксации (звезд-*очк*-а).

Кристалл – искусственный водоем. Наименование водоема мотивировано близким расположением к стадиону «Кристалл».

Мишиха – озеро. Название мотивировано близким расположением к поселку Мишиха.

Нами выделено еще одно наименование искусственного водного объекта – озеро **Победа**. Данное наименование можно охарактеризовать как идеологическое (наименовано в честь победы русского народа в Великой Отечественной войне).

Многие гидронимы русского происхождения включают в свою семантику тип, характер водного источника, качество вытекающей воды, а также характер местности. В Анжеро-Судженске мы выделили следующие такие наименования:

Чернушка (нар.), она же **Поганка** (см. Алчедат) – народное наименование мотивировано, как уже упоминалось выше, качеством вытекающей воды.

Мертвое озеро (оно же **Зеленое**) – практически исчезнувший водоем на территории поселка Антоновского рудника. В названиях отражены цветовые/физические (не водится рыба) особенности озера.

Собачка – небольшой природный водоем, заросший чередой, именуемой в простонародье «собачка». Наименование мотивировано особенностями растительности в данной местности.

Необходимо подчеркнуть, что эти названия являются микротопонимами, так как известны только в рамках определенной микросистемы и не выходят за ее пределы.

Интересна семантика гидронима **Горячее** (озеро в центре города). Известно, что озеро образовано грунтовыми водами на месте обвала старой шахты и первоначально вода в нем, действительно являлась достаточно теплой и почти не замерзала зимой. Таким образом, название водоема мотивировано качеством воды.

Таким образом, рассмотренные нами гидронимы города Анжеро-Судженска, можно разделить на следующие группы:

- 1) наименования, этимология которых восходит к древним тюркским и кетским языкам;
- 2) наименования по близкому расположенному объекту;
- 3) наименования, отражающие характер водного источника, качество вытекающей воды или характер местности;
- 4) идеологические наименования.

Литература

1. Шабалин В. М. Тайны имен земли Кузнецкой: Краткий топонимический словарь Кемеровской области. 3000 названий. – Кемерово, 1994. – 223 с.

КУЛЬТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА СКВОЗЬ ПРИЗМУ НОМИНАЦИИ ТОРГОВЫХ ОБЪЕКТОВ

И. Борисенко

Научный руководитель: Т. В. Калюжная

Беловский институт (филиал)

Кемеровского государственного университета

Проблема именования объектов городской среды становится актуальной в последние годы. Урбанистическая номинация эксплицирует пространство города как сложного семиотического механизма [2], генератора культуры. Город способен выполнять семиотическую функцию «только потому, что представляет собой котел текстов кодов, разноустроенных и гетерогенных, принадлежащих к разным языкам и разным уровням [2].

Языковой облик современного города Белово и поселка городского типа «Бачатский» Беловского района достаточно разнообразен. Но среди всего этого разнообразия городской эпиграфики особый интерес представляют наименования торговых объектов.

Имена торговых объектов в эпоху рыночной экономики присваиваются их владельцами. Основной задачей подобных номинаций в условиях рыночной конкуренции является привлечение внимания покупателей и завоевание их симпатии, поэтому провозглашается и всячески демонстрируется ценность независимости, индивидуальности, автономности торгового субъекта, хотя ориентация на универсальность, характерная больше для советской эпохи, все же отмечается.

Например, если это магазин спортивной одежды, то его наименование связано с силой и спортом («Спорт стиль» и т. д.). Немаловажен размер торговой площади, поскольку более крупные магазины, особенно на-

ходящиеся в центре города, имеют громкие названия. Небольшим же магазинам и павильончикам часто присваиваются названия простые и незамысловатые (ср.: «Продукты», «Каравай»).

Целью данной работы является исследование культурно-семиотического пространства города в свете эпиграфики торговых объектов.

Нами проведено исследование по выявлению общих тенденций в номинации магазинов и выяснению причин, повлиявших на наименование того или иного магазина. Следует отметить, поселок «Бачатский» впервые становится объектом исследования в данном аспекте.

В ходе исследования нами проанализировано названия 138 магазинов, из них 41 специализируется на продаже продуктов питания, 31 – одежды, 20 – бытовой техники, 12 – косметики, остальные 34 магазина – на продаже бытовой химии, посуды и других видов товара. Таким образом, большую часть торговых объектов составляют непродуктовые магазины (96). Что касается других торговых объектов, то, в основном, среди них преобладают магазины одежды. Это свидетельствует о культурной специфике города, особенностях его населения, о стремлении горожан придерживаться основных направлений моды и нежелании города отставать от крупных торгово-экономических и культурных центров. А значительное количество магазинов бытовой техники репрезентирует шествие НТП и в таком небольшом городке, как Белово.

Попытаемся представить некоторую классификацию наименований торговых объектов. Во-первых, заметна тенденция присваивания торговым объектам человеческих имен, причём женские имена преобладают над мужскими. Таким образом, первая группа – торговые точки, в основе названий которых лежит ориентация на имя человека. В основном, это продуктовые магазины. Примером могут служить «Алёнушка», «Дэн», «Кристина», «Яночка», «Виктория», «Валерия», «Максим», «Людмила».

Вторая группа – магазины, в названии которых присутствует ориентация на греческую мифологию. Например, свадебный салон «Латона» оправдывает своё название, поскольку в греческой мифологии Латона – богиня бракосочетания. Новобрачные, зная это, могут воспользоваться услугами данного салона, так как его название вызывает приятные ассоциации, настраивает на счастливый брак.

Название магазина «Арго» наводит на мысль, что владельцы магазина, как и небезызвестные аргонавты – охотники за Золотым Руном – нацелены на достижение успеха в бизнесе и удовлетворение потребностей покупателей.

Отмечен магазин под названием «Сатурн», специализирующийся на продаже принадлежностей для рыбалки и отдыха. Сатурн – это бог римской мифологии. С другой стороны, с точки зрения астрологии Сатурн считается планетой, символизирующей большие неприятности, неудачи. При названии магазина данный факт либо не учитывался, либо не был из-

вестен номинаторам. Но, если отдыхающему нужно приобрести рыболовные снасти и ему известно, что название магазина можно фактически перевести как «неудача», то это может послужить поводом воспользоваться услугами другого магазина.

Следует отметить, что не представлена ориентация на славянскую мифологию. Возможно, данная область менее известна жителям города Белова, в отличие от античной мифологии.

Третья группа – торговые объекты, эксплицирующие названия в честь литературных и исторических героев: «Пиноккио», «Гулливёр». Визуализируется взаимосвязь магазина и его наименования. Например, Гулливёр – это великан, и, соответственно, магазин, имеющий подобное название, должен быть крупным. Покупателю даётся понять, что в данном магазине он обязательно найдёт любой необходимый товар. Существует магазин под названием «Ермак», специализирующийся на продаже мужской одежды. Данная номинация сигнализирует, что мужчина, купивший одежду в этом магазине, может быть таким же сильным и мужественным, как полководец Ермак. Но следует отметить, что при названии магазинов апелляция к истории наблюдается редко.

Следующая группа – названия, связанные с природно-биологическими явлениями: «Метелица», «Берёзка», «Незабудка», «Фиалка». Название «Незабудка» имеет прозрачную внутреннюю форму: с одной стороны, незабудка – это цветок, и магазин имеет даже дизайн в сине-фиолетовой гамме; с другой стороны, слово незабудка наводит на мысль, что посетитель не забудет этот магазин и вернётся сюда ещё раз.

Некоторым продуктовым магазинам присуща тенденция именования, связанная с временными характеристиками: «Зимушка», «Август», то есть можно выделить пятую группу. Но следует отметить, что нами не выявлены непродуктовые магазины, имеющие подобные наименования.

Последняя группа – торговые объекты, имеющие абстрактные названия, такие как «Сюрприз», «Блеск», «Авось». Название «Авось», на первый взгляд, небрежное, но в данном случае отражен принцип иконичности: форма соответствует содержанию – в этом магазине, несмотря на его небольшой размер, присутствуют различные виды товара: нижнее бельё, косметика, посуда, то есть он не специализируется на конкретной продукции, в наличии имеются всевозможные товары. Подобные наименования, в основном, имеют магазины косметики. Основная задача – привлечь покупателей, а интересные названия способствуют этому.

Двойной смысл имеет название магазина «Мини Маг», где продаются детские вещи и канцелярия. С одной стороны, название подразумевает некую аббревиатуру, расшифровывающуюся как маленький волшебник, маг. С другой – «Мини Маг» – сокращённое название от «мини-магазин».

Большинство магазинов одежды имеют громкие и говорящие за себя названия. Лишь увидев название, покупатель догадывается, какой товар он может приобрести в данном магазине. Например, магазины «Люкс-

мода», «Кокетка», «Міхмода». Обратимся к последнему названию. Слово «тіх» в переводе с английского языка означает «смешивать». Возможно, этим даётся понять, что в наличии имеется большой выбор одежды различных стилей и направлений.

Нами проведён эксперимент, целью которого было определить, насколько реципиентами идентифицируются названия магазинов с тем, что в них продается. Было опрошено 57 человек. Перед респондентами была поставлена задача: определить по названию магазина, какие товары в нём реализуются. В эксперименте были использованы названия таких магазинов, как «Молоток», «Зимушка», «Сатурн», «Купец», «Дэн», «Дарница». Выяснилось, что по названиям некоторых из них довольно трудно определить, на какой продукции они специализируются. Практически все (94 % опрошенных) выдвинули предположение, что в магазине «Молоток» продаются отделочные материалы (шпатлёвка, гвозди и т. д.), а на самом деле, в этом магазине продается снаряжение для охоты и рыбалки, в магазине «Зимушка» – зимняя одежда (шубы, пальто) (84 % опрошенных), в магазине «Купец» – мужская одежда (71 % опрошенных), в магазине «Сатурн» – продукты (62 % опрошенных), что тоже не соответствует действительности. По названиям магазинов «Дэн» и «Дарница» определяли, что в них продаются продукты питания, что соответствует реальности. Таким образом, в ходе данного эксперимента мы выявили, что не всегда номинативный признак отражает онтологию торгового объекта, что, в свою очередь, может дезориентировать покупателя.

Наименования торговых объектов города эксплицируют вполне определенную семиосферу города как репрезентанта русской культуры третьего тысячелетия.

Литература

1. Копчева В. В. Названия объектов как элементы городского текста (к проблеме смены номинативных парадигм) // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Часть II. Теория и практика современной письменной речи: Материалы конференции / Под. ред. Н. Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. – С. 56–73.
2. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. – СПб, 1999.

ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНО-ФРЕЙМОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕМАТИКИ

А. В. Воронцовская

Научный руководитель: А. В. Власова

Беловский институт (филиал)

Кемеровского государственного университета

В условиях всемирной компьютеризации влияние английского языка на русский язык представляется нам все более значимым. Отсюда, как нам кажется, необходимо начать сопоставление участков деятельности че-

ловека, связанной с компьютером, на материале русского и английского языков.

Языковое содержание оригинала почти никогда не воссоздается в полном объеме, и добиться здесь тождества практически невозможно. Процесс перевода полностью протекает в сознании переводчика, причем сначала происходит восприятие исходного текста, а затем – образование текста перевода, пишет И. А. Широких, ссылаясь в своей статье на утверждение В. Н. Комиссарова. [5; 243] Межъязыковой характер процесса порождения текста, говорит он, по своей сути есть единое целое, так как сознание переводчика, обладая высокой лингвистической культурой, устанавливает соответствие между двумя языками, стремясь отразить в конечном тексте все значимые единицы конкретно взятой ситуации действительности. Первым этапом деятельности переводчика является замена языковых единиц исходного текста, в том числе и лексических, эквивалентными единицами другого языка.

Современная лингвистика рассматривает лексическую систему языка как систему, отражающую действительность посредством гнезд однокоренных слов и пропозициональных фреймов. Сама словообразовательная связь важна как способ организации речемыслительной деятельности человека. Л. А. Араева так определяет понятие гнезда: «Это жестко детерминированная формально организованная структура, в которой каждый последующий компонент «вытекает» из предыдущего, что обуславливает выделение в границах гнезда словообразовательных цепочек, непосредственной и опосредованной мотивации». [2; 54] Словообразовательное гнездо (СГ) представляет собой как бы «кусочек» бытия. Оно закрепляет наиболее прототипичную ситуацию, то есть «фрейм», который направляет наше мышление, определяя связное мировидение. Фрейм же реализуется в пропозиции – первичной и фундаментальной организации человеческой мысли. Пропозиция по определению есть предложение, суждение, логическое высказывание, область значений которого составляет истинные знания человека о мире. [4; 238] Л. А. Араева также говорит об особом процессе развертывания СГ через ассоциативные связи и взаимодействие с членами других, пересекающихся с ним, гнезд до фреймового гнезда. Фрейм выступает более сложной, комплексной единицей анализа, объединяя несколько пропозиций-ситуаций. При структурировании ситуации выделяются восемь основных составляющих: субъект, характеризующийся активным началом (S), предикат, обозначающий действие (P), объект, на который направлено действие (O), инструмент, при помощи которого осуществляется действие (I), процесс протекания действия (R0), результат или цель действия (R), локатив или место, где происходит действие (L) и время протекания действия (T). Сюда можно еще добавить атрибут (A). Фреймовая структура гнезда обычно довольно сложна и разделяется на несколько отдельных мини-ситуаций, представленных разными пропозициями. Так, М. Осадчий замечает, что минимальный набор актантов обычно состоит из

(S), (P) и (O). На наш взгляд, этого достаточно для схематичного описания конкретно взятой ситуации.

Рассмотрим СГ «Computer»:

computable adj. исчислимый;

computation noun вычисление, выкладка; расчет;

computational adj. вычислительный;

compute 1) v. считать, подсчитывать; вычислять, делать выкладки;

2) noun вычисление;

computer noun 1) компьютер; счетно-решающее устройство; (электронно-вычислительная машина, ЭВМ; счетчик 2) тот, кто вычисляет;

computer-literate adj. умеющий пользоваться компьютером;

computerate adj. умеющий пользоваться компьютером;

computerisation noun использование счетных машин;

computerize v. Компьютеризировать;

computing 1) adj. вычислительный; 2) noun вычислительная техника.

Само существительное *computer*, судя по суффиксу деятеля, должно являться производным от глагола *compute*. Соответственно, именно этот глагол нужно считать вершиной данного СГ. Деятель, производный от этой основы, является неодушевленным, хотя и может являться субъектом с активным началом S либо инструментом одушевленного деятеля I. Таким образом, возникает такая пропозиция: S ***computer*** P ***compute*** O ***computation \ compute*** в R0 ***computation*** чтобы получить R ***computation \ compute***. (сравните с русским: *электронно-вычислительная машина вычисляет \ подсчитывает вычисление \ расчет* в процессе *вычисления* чтобы получить *расчет \ сделать выкладки*.)

В рассматриваемом СГ нет производного однокоренного существительного для обозначения одушевленного деятеля или для его действия с компьютером, как в русском (ср. рус. компьютер – компьютерщик, но работать на компьютере), однако, есть его атрибут – *computerate* или *computer-literate*, следовательно, можно выстроить следующую пропозицию: S кто-то ***computerate*** или ***computer-literate*** P ***computerize*** в R0 ***computerisation*** используя I ***computer*** или I ***computing*** чтобы получить R ***computation \ compute***. (Сравните с русским: кто-то *умеющий пользоваться компьютером \ электронно-вычислительной машиной* (например, компьютерщик) *компьютеризирует* в процессе *увеличения использования счетных машин* используя *электронно-вычислительные машины \ вычислительную технику*, чтобы получить *выкладки; расчет \ вычисление*.)

По способу конверсии от глагольной вершины образовано существительное, производящее действие, выраженное данным глаголом, что весьма характерно для английского, как аналитического языка агглютинативного типа, утратившего в процессе исторического развития большую часть словообразовательных морфем. На русский язык такие производные чаще всего переводятся отглагольными существительными.

Таким образом, проведенный анализ гнезда однокоренных слов английского языка, согласно мнению А. С. Диденко и А. Н. Шабалиной, позволяет выявлять особенности фрагмента национально-языковой картины, характерные черты оязыковлени мира человеком, которые выражаются через группы однокоренных слов, объединенных семантикой «Computer», как посредством словообразования вообще так и, в частности, конверсии. [3; 425] Сходство тематической и ситуативной организации данных русских и английских СГ объясняется сходством вещного мира, целей и характера употребления. Четкое представление переводчика о фрейме и СГ при переводе, по нашему мнению, весьма существенно проясняет и облегчает его задачу.

Литература

1. Реформатский А. А. Введение в языкознание – М.: Просвещение, 1996. – 542 с.
2. Араева Л. А., Образцова М. Н. Теория гнезда в структурно-семантическом и когнитивном аспектах // Наука и образование: материалы V региональной научной конференции студентов и молодых ученых: в 2 ч. – Белово: Беловский полиграфист, 2005. – Ч. 2. – С. 54–60.
3. Диденко А. С., Шабалина А. Н. Сопоставительный анализ фреймов «Winter» и «Зима» // Наука и образование: материалы V региональной научной конференции студентов и молодых ученых: в 2 ч. – Белово: Беловский полиграфист, 2007. – Ч. 2. – С. 425–429.
4. Осадчий М. А. К постановке вопроса о пропозиционально-фреймовом моделировании гнезд однокоренных слов // Русский язык: Теория. История. Риторика. Методика: материалы X филологических чтений им. проф. Р. Т. Гриб (1928-1995) / Под ред. Б. Я. Шарифуллина; Красноярск. гос. ун-т. – Красноярск, 2005. – Вып. 5. – С. 238–239.
5. Широких И. А. Переводной текст в аспекте учения о первичности / вторичности текста // Наука и образование: материалы V международной научной конференции студентов и молодых ученых: в 4 ч. – Белово: Беловский полиграфист, 2007. – Ч. 4. – С. 243 – 246.

Словари:

1. Англо-русский и русско-английский словарь компьютерной лексики / Авт.–сост.: И. Н. Мизинина, А. И. Мизинина, И. В. Жильцов. – М.: ОЛМА-Пресс Образование, 2004. – 280 с.

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПЕЙЗАЖА В ПОВЕСТИ И. А. БУНИНА «ДЕРЕВНЯ»

В. А. Закутская, Л. В. Прибытова

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

Метафора представляет собой объект лингвистических исследований, к которому не перестает ослабевать научный интерес. Особенно перспективным в современной лингвистике является рассмотрение метафоры как одного из средств создания художественной картины мира. Обращение к творчеству И. А. Бунина обусловлено неординарностью языковой личности писателя, обладающего обостренным чувством жизни и желанием ото-

бразить в слове весь окружающий мир. Многие исследователи творчества писателя справедливо отмечают, что природа Бунина – уникальное явление в литературе.

Повесть «Деревня» насыщена картинами природы. Однако пейзаж в произведении Бунина – это не просто зарисовки художника, наблюдающего красоту родных полей и лесов, стремящегося воссоздать панораму мест, где живут и действуют его герои. Повествование И. А. Бунина насквозь психологично, и образная система его пейзажной живописи преследует цель раскрыть психологию героев, передать их душевное состояние в той или иной ситуации. Пейзажные зарисовки писателя, как правило, коротки, точны, не перегружены деталями и при этом мастерски передают настроение момента. Бунин умело находит такие метафорические образы, чтобы читатель погрузился в это настроение, проникся им.

Повесть «Деревня» в целом предельно мрачное произведение, навевающее отчаяние и тоску. Бунин на протяжении всего повествования нагнетает это напряжение, используя в большей степени атрибутивные метафоры: *мертвые осенние листья, мертвая тишина, мертвенно-зеленая листва, мертвенно-голубой свет, свинцовые лужи, тяжкое свинцово-облачное небо, скучное гумно, чернильный фон, адская сушь, тлеющая полоса заката, беспризорные дубовые кустарники, темно-бутылочная вода, полуголая яблоня, грифельное небо*. Данные метафоры преимущественно дают цветовые и психологические определения, которые нередко повторяются и характеризуют разные объекты, становясь своеобразным лейтмотивом повествования.

С другой стороны, бунинское глубоко лиричное чувство уездной России находит свое проявление в более светлых метафорических образах, вызывающих положительные ассоциации: *весело белеющий город; кусты, дремлющие на припеке; грачи с серебристыми клювами; дождевой бисер; узоры звезд; молочный дым; кудрявый иней; хребты сугробов, по саду шептал мелкий дождик*. Однако подобных метафор в тексте повести сравнительно меньше.

Таким образом, метафора, используясь в качестве средства создания пейзажа в повести Бунина «Деревня», выражает не столько состояние самой природы, сколько через состояние природы как через некий символ передает специфику исторического момента, отражает глубокую трагедию национал

ЭМПОРОНИМИЯ ГОРОДА БЕЛОВА

Т. И. Капсамун

Научный руководитель: Т. В. Калюжная

Беловский (институт) филиал

Кемеровского государственного университета

Научный метаязык семиотики активно включается в живые культурные процессы, теряет определённую определенность, но стимулирует развитие интел-

лектуальных процессов в обществе. [Ю. М. Лотман]. Мы живём в системе знаков, всё в нашей жизни связано с семиотикой и семиотическим пространством. Не исключением является и город Белово. Именно город способен выполнять семиотическую функцию только потому, что представляет собой котёл текстов и кодов, разноустроенных и гетерогенных, принадлежащих к разным языкам и разным уровням [Лотман, 2001, 282].

Особенно ярким примером знаковой системы можно назвать эмпоронию, которая является одним из основных элементов в описании современного города. Эмпоронимия (от греч. 'торговля' + оним), то есть названия торговых объектов, современного города Белова очень многообразна.

Основной задачей данных названий является привлечение внимания покупателей и завоевание симпатии, поэтому сейчас приветствуются креативные, необычные названия торговых объектов, но тем не менее, в эмпоронимии нашего города по-прежнему немалую часть занимают названия несложные для восприятия или же более универсальные и нейтральные названия советской эпохи.

Целью данной работы является исследование культурно-семиотического пространства города Белова в свете эпиграфики торговых объектов города.

В ходе исследования нами было изучено 105 названий магазинов, среди которых явно преобладают номинативные названия и названия, имеющие природную семантику.

Предлагаем классификацию номинаций торговых объектов города Белова:

1) номинативные названия, в основе которых женский антропонимикон: «Юлия», «Вероника», «Яночка», «Валюша», «Ирина», «Любаша» и т. д.); названия, образованные путём слияния имени и фамилии: «Корнад» (КОРовина+НАДежда);

2) мифологические названия: «Атлант», «Адонис», «Водяной», «Олимп», «Шёлковый путь», «Легион», «Арго» и т. д.;

3) названия, напрямую связанные со специализацией магазина: «Видео», «Электроника», «Саквояж», «Мир звука», «Турист», «Сапфир», «Золотой Век», «Обувь», «Сувениры», «Сотик» и т. д. Увидев подобное название, покупатель догадывается, какой товар он может приобрести в данном магазине;

4) названия, имеющие «природную» семантику: названия животных растений, метеорологических явлений и т. п. («Зимушка», «Акула», «Кит», «Весна», «Огонёк»);

5) лексика пространственной и локальной семантики: «Орбита», «Планета Стерео», «Континент», «Восток» и т. д. Очень часто подобные названия показывают большой ассортимент выбора товара в каком-либо магазине. Например, «Планета Стерео». Это название невольно наталкива-

ет на мысль, что в этом магазине можно найти всё, что связано с электроникой;

6) иноязычная лексика: «WAGGOON», «I love you», «Tele2» и т. д.;

7) лексика с семантикой престижности и положительной оценочности: «Престиж». Присутствие элемента ЕВРО- в названиях магазинов во многом связано с тем, что для культурного русского человека Европа является неким ценностным ориентиром. Например, «Евросеть», «ЕвроОбувь», «ЕвроОбои»;

8) лексика с семантикой ментальной сферы. Сохраняется тенденция давать имена с семантикой ментальной сферы торговым объектам, занимающимся продажей «интеллектуальной» продукции, в основном книг. Например, «Эрудит», «Книжный мир»;

9) относительно новым для беловской эмпоронимии можно назвать явление трансонимизации – перенос названий городов, улиц, государств на наименование торговых предприятий: «Париж», «Арбат», «Сибирь»;

10) названия советской эпохи: «Луч», «Сигнал» и др., ведь именно в советские времена магазинам давали нейтральные названия, которые в большинстве своём не касались специализации магазина; названия, которые в точности определяют специализацию магазина: «Продукты», «Хозтовары» и др.;

11) «мотивирующие» названия: «Леди», «Эгоистка», «Красавчик» (то есть если зайдёшь в магазин и купишь себе одежду, то станешь красавчиком).

В ходе нашего исследования нами было выявлены способы наименования торговых объектов города Белова:

1) онимизация апеллатива – это древнейший способ создания имён собственных, когда какие-либо названия образуются от существительных, имён собственных, антропонимов (единичное имя собственное или совокупность имён собственных, идентифицирующих человека): «Атлант»;

2) сложение а) усечённых слов («Домострой», «Корнад»); б) с аналитическими прилагательными (например, «Авто-мир», «Еврообувь»);

3) составные наименования: а) предложно-падежные конструкции (ТК «На Песчаной»); б) сочетание прилагательного и существительного («Книжный мир»);

4) заимствования: а) транслитерация («Мегафон», «Билайн»); б) трансонимизация («I love you», «Tele2»).

Таким образом, объём лексики, привлекаемой к наименованию торговых предприятий, весьма разнообразен. В городе Белово пользуются популярностью в основном предметная лексика, имена лиц, названия с природной семантикой и заимствования, так как наш город находится в Сибирском регионе, шахтёрском крае, до нас ещё не дошли веяния новой моды на креативные названия, и по-прежнему предприниматели называют свои магазины привычным для всех способом.

Литература

1. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб, 2001.
2. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. – М., 1993

ОБРАЗ ЗЕРКАЛА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВЛАДИМИРА НАБОКОВА

Н. С. Киселева

Анжеро-Судженский политехнический колледж

Отечественное и зарубежное литературоведение имеет богатый опыт изучения творческого наследия Владимира Набокова. Попыток оценить творчество Набокова предпринималось немало, достаточно полно изучена его биография, поэтика, проза, система мотивов и образов. Однако более пристального рассмотрения на наш взгляд требует образ зеркала, играющий большую роль в соотношении миров в произведениях Набокова.

Еще с давних времен существует миф о стране, находящейся по ту сторону зеркала – Зазеркалье, а человек по своей природе столь иррационален, что, начитавшись в детстве сказок о зеркалах, всю жизнь продолжает верить в волшебное Зазеркалье. И вот это самое Зазеркалье показано в романах и рассказах Владимира Набокова, но Зазеркалье не доброе, а, как правило, кривое, искаженное, где спасенья человеку нет, а даже если и будет, то обернется оно для главного героя – сумасшествием, смертью, разрушением реальности.

В произведениях Набокова всюду как бы невзначай расставлены, разложены, «забыты» зеркала, а также всё, что может «зеркальность» содержать и яркий тому пример рассказ «Облако, озеро, башня» (1937). Набоков в рассказе, словно, говорит читателям о том, что со времен легендарного Нарцисса зеркальное отражение стало для человека инструментом самопознания. В бесплотности и призрачности, создаваемой отражением в зеркале, в данном случае воде – второй реальности, каждый усматривает нечто интегрирующее, свою суть вещей, освобождение от материальной оболочки и потому более значительных и приподнятых над каждодневностью будней и вместе с тем – инструмент норматива и образца.

Там, где есть зеркала, есть множество отражений – реальных и мнимых, а образ зеркала неразрывно связан с мотивом двойничества, который появляется в рассказе «Ужас» (1927). Автор в рассказе неуловимо напоминает о приметах, связанных с зеркалом, о том, что взгляд в зеркало всегда заключал в себе для человека нечто от мистического ужаса: отражение чисто физическое, а в то же время – словно взгляд из инобытия, отчужденный, не отмеченный личностным отношением.

«Зеркало» во многих произведениях Набокова организует художественный мир как систему взаимоотражающихся миров. В «Защите Лужина» Набоков с самого начала не дает прямого видения своего героя, скрывая его за маской страха и шахмат. На протяжении всего романа, кажется, что показан не истинный Лужин, а его двойник. Все произведение – сто с

лишним страниц – герой словно «скрывается» под фамилией (почти под кличкой) «Лужин», и лишь в конце имя его становится «живым»: Александр Иванович. Зеркало делит мир в «Защите Лужина» на мир реальный и «мир теней». И на протяжении всего романа читатель отстранен от главного действующего лица, словно между читателем и героем – отражение в зеркале.

Зеркало двойственно по своей природе: предмет бытовой и мистический одновременно, оно дает человеку картину мира, казалось бы, абсолютно точную, а на самом деле в высшей степени иллюзорную. И поэтому «Зеркало» у Набокова способно наиболее адекватно выразить соотношение двух миров, так как его значение в традиционной культуре связывается с пограничностью, идеей перехода из одного мира в другой. Как и в сказке Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье» в романе Набокова «Защита Лужина» все соприкосновения реальности и мира Лужина сопровождаются появлением зеркала, блеска, сияния. И, конечно, без них не обходятся важные, переломные моменты судьбы главного героя. Тётя, научившая его играть в шахматы, блещет бриллиантами, его фотография – тоже некое отражение – появляется в газетах, в доме невесты всё сверкает, отражает, сияет, у подъезда останавливается зеркально-чёрный автомобиль Валентинова. Даже в своей невесте Лужин ищет «какую-то тайную симметрию». И эта девушка, «симметричный» ему человек, дополняет его в реальности, поддерживает жизнь «по ту сторону стекла». Ближе к финалу романа призраками, туманом, тенями, бликами (и всё это порождения зеркал) наполняется пространство, зеркала властвуют над Лужиным: трюмо разрезают его на куски, самовары изгибают и искажают, зеркальца и стёкла помельче устраивают разноцветное мелькание и рябь в глазах. Всё плотнее смыкаются зеркала вокруг Лужина, блеск уже в каждой строчке. Ждёт его «квадратная ночь с зеркальным отливом», последнее зеркало снято с комода, оконное стекло разбито, как грань между мирами. И вот он шагает в вечность, которая распаивается перед ним, словно «перспектива» двух зеркал.

Зазеркальный мир рушится, игра окончена – Лужин проиграл. Зазеркалье перестало существовать в реальности, оно перешло в мир инобытия – шахматный мир Лужина. Шахматный король повержен, его уберут в коробку, но в назначенный срок фигуры снова будут расставлены по все тем же неумолимым квадратам, и белый король в ту же минуту, когда мягкая, войлочная его подошва коснется клетки, узнает, что «он будет Лужиным».

Таким образом, Набоков показал, что зеркало в произведении – это не просто часть интерьера; оно может выполнять и гносеологическую функцию, открывая дополнительные возможности к самопознанию героя. Это становится возможным благодаря свойству отражения, которое и расширяет значение зеркала до данной функции. В своих произведениях Владимир Набоков обратил внимание и на широкие смыслообразующие воз-

мжности образа зеркала и на то, что может в себе содержать «зеркальность». Все это позволяет рассматривать «Зеркало» в текстах Набокова не как конкретный предмет, а как свойство, которое может быть присуще и другим «предметам», например, героям-двойникам, способным выполнять в произведении гносеологическую функцию зеркала.

ДОМ И СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ В. П. АСТАФЬЕВА

А. В. Кожеко

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Весомый вклад в развитие «сибирского» текста, в частности, текста о культуре семейных отношений и домостроительства сибиряков принадлежит писателю В. П. Астафьев. Будучи из семьи вынужденных переселенцев (высланных на Север после раскулачивания), он наблюдал за поведением многих таких же людей, окружавших его. В памяти сохранились драматические ситуации из истории разных человеческих судеб. О ком бы ни писал В. П. Астафьев, он всегда обращался к истокам героев – родительскому дому, умел установить их взаимосвязь с помощью разных художественных деталей. С этой точки зрения, его роман «Печальный детектив» является своего рода эпопеей семейных трагедий, разрушений домашнего очага. Чего стоят отдельные истории о забытом детьми отце-покойнике, которого уже начали клевать вороны; о съеденном червями ребенке, родители которого отсиживались в это время в библиотеке, о другой человеческой дикости.

Особенно ярко авторский взгляд на культуру семейных отношений и домостроительства нашел отражение в повести «Последний поклон». В. П. Астафьев изобразил не только детство героя Вити Потолицина, но жизнь и быт сибирской деревни в целом. В понимании писателя, сибирский деревенский быт сформировался по устоявшимся русским традициям, где труд и взаимопомощь ценились как высокие нравственные качества. Важное значение в обустройстве благополучной жизни каждой деревенской семьи, в понимании автора, имела тяжела работа на заимках с целью запasti в лесу и поле всякого корма для себя и скотины, а также долгая подготовка к зиме в доме: «Заготовка капусты на долгую сибирскую зиму, на большие чалдонские семьи – дело основательное, требующее ежегодней подготовки» [1, с. 129]. Свободное зимнее время деревенские жители проводили в семье, встречались с родственниками или соседями: «Долгая, стойкая зима-прибериха снегами и морозами заклинивала деревенскую жизнь. Большой частью под крышами изб, во дворах шла эта жизнь, в амбарах, стайках, и если хозяева-старатели запаслись овощами, ягодами, капустой – одолевали зиму без нужды и горя, пощелкивая кедровые орехи, говорили вечерами сказки, с крещенских трескучих морозов принимались гулять, справлять свадьбы, именины и все праздники подряд» [1, с. 141].

В повести «Последний поклон» писатель выделяет два противоположных типа деревенских домов: дом «без кола, без двора», и дом «живой», где все устроено в нужном порядке. Первый тип дома и семейного уклада раскрывается в описаниях семейства Левонтия. Его дом стоял «сам собою, на просторе, и ничего-то ему не мешало смотреть на свет белый кое-как застекленными окнами – ни забор, ни ворота, ни наличники, ни ставни. Даже бани у дяди Левонтия не было, и они, левонтьевские, мылись по соседям <...>» [1, с. 53]. Автор считает, что по окну, еще не заходя в дом, «можно определить, какая здесь живет хозяйка, что у нее за характер и каков обиход в избе» [1, с. 147]. Окна Левонтия не были его украшением, они говорили о полной разрухе, как в доме, так и в характерах домочадцев. Хозяин дома с получки ел, пил и пел песни, и вся семья с ним тоже праздновала. Потом он начинал все громить, выбивать окна, а семья спасалась в домах соседей.

В левонтьевской семье писатель отразил подмеченную им на селе тенденцию к забвению опыта домостроительства, разрушению старого семейного уклада. В доме Левонтия царила не только разруха, но и безделье, все члены семьи – «любящие вытягиваться до обеда, отыскивающие в себе недуги и всякие причины, только чтоб не полоть огород, не пилить дрова, чтоб отлынить от всякого дела» [1, с. 201]. Жена Левонтия не умела готовить еду, доводить «до ума»: «Она металась по избе, роняла ухваты, опрокидывала чугуны с картошкой, ведра с водой и, делая вид, что всю поруху не она натворила <...>» [1, с. 199]. Поэтому «левонтьевские ребята умели пропитаться «от земли», ели все, что Бог пошлет, ничем не брезговали и оттого были краснорожие, сильные, ловкие, особенно за столом» [1, с. 62]. В доме не было ничего своего: Васенья ходила по соседям занимать деньги, продукты. Им даже нечем было топить печь, поэтому они, втихаря брали что-нибудь у соседей на растопку. По этому поводу Витя размышлял со взрослой иронией: «Есть им время промышлять в такую пору дрова далеко...» [1, с. 66]. Важной деталью портрета семьи является то обстоятельство, что она не связана в единую цепь с другими звеньями: у левонтьевских нет родственников в деревне. Автор убеждает читателей, что семья, в которой труд и взаимовыручка не в цене, где все живут «одним днем» (по такому же принципу «живут» вставляемые хозяином стекла в доме, возводимый каждую весну забор вокруг огорода), лишена нравственного «ориентира», у ее подрастающих членов семейные ценности не формируются.

В доме и семье Витьки Потолицина все было устроено наоборот. Связующим семью звеном была бабушка Катерина Петровна, которую дедушка называл домашним «генералом». Именно она устанавливала в доме порядок: «Бабушка отстряпалась, сунула нам по пирогу с капустой, загнала нас на печку, вымыла пол, встрясла половики, в доме стало свежо и светло» [1, с. 44]. Или: «Бабушка рамы вставляла в зиму с толком и неброской красотой» [1, с. 147]. Она умело распоряжалась всеми доходами, откладывала деньги «на черный день», а также помогала дожить до получки непуг-

тевым соседям. Бабушка следила не только за питанием внука («никогда не позволяла таскаться с кусками хлеба»), его учебой и работой, но и воспитывала в нем нравственное отношение к окружающему миру. Катерина Петровна любила своих родных; даже когда болела, она думала в первую очередь о внуке: «Бабушка громко, хрипло дышала, полусидя в подушках, и все спрашивала: Покор... покормили ли ребенка-то?...» [1, с. 82].

Бабушка была хранительницей родовых связей. Не случайно именно ее день рождения был самым важным праздником, на который съезжались ее дети и внуки: «Никто не сговаривал бабушкиных сыновей, дочерей, внуков и других родичей съезжаться в этом именно году, об эту пору, но они сами по какому-то наитию знали, когда им надо быть в родном дому, у матери и отца» [1, с. 162]. Катерина Петровна была не только родоначальницей большой семьи, она слыла авторитетным человеком для всей деревни. Именно к ней шли за советом, и не было такого общественного дела, в котором не приняла бы участия бабушка, и не было такого человека, которому отказала бы она в помощи.

Дедушка Вити был по-мужски спокойным, но быстрым на принятие решений; основательно и без надрыва делал свою мужскую работу: «У дедушки на заимке я любил бывать. Спокойно у него там, обстоятельно <...>. Дедушка никогда и ни на кого не шумел, работал неторопливо, но очень уместно и податливо» [1, с. 61]. Он так же, как и бабушка, способен был на сочувствие и понимание положения окружающих, поддерживал внука в трудные минуты, подсказывал, как ему поступать.

В. П. Астафьев в повести не рассматривает глубоко причину, по которой рушился во многих домах семейный уклад, уходило культовое отношение к дому. Но через указание на то, что Левонтий, как и многие другие мужики, не работал на земле, а уезжал из дома на заработки в лес-промхоз, он выразил свое представление об особом слое деревенских жителей. В таких домах семьи переживали время от получки до получки. В «Затесях» В. П. Астафьев сетовал: «Даже обжившимся трудягам-крестьянам не давали спокойно жить, все их гоняли по разнарядке на лесозаготовки, на сплав леса, на какие-то бурные, многолюдные стройки. Увезут, забросят в котлованы, в ямы, во льды и снега, подержат, поморят, погоняют и бросят. Хочешь – возвращайся, хочешь – тут оставайся, к индустриальному раю прикрепляйся» [2, с. 123]. Так, в понимании писателя, деревенский пролетарий – это не столько экономическая, сколько нравственная проблема, с которой столкнулась наша страна в последние десятилетия.

Литература

1. Астафьев В. П. Собр. соч. В 15 т. – Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. – Т. 4. Последний поклон. – 464 с.
2. Астафьев В. П. Собр. соч. В 15 т. – Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. – Т. 7. Затеси. – 544 с.

**ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В РАССКАЗАХ Ф. АБРАМОВА
«В ПИТЕР ЗА САРАФАНОМ», «ПОСЛЕДНЯЯ ОХОТА»,
«МАТЕРИНСКОЕ СЕРДЦЕ», «МИХЕЙ И ИРИНЬЯ»**

А. И. Кухтов

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

Выделение «деревенской прозы» как особого направления относится ко второй половине XX века. Многие исследователи выделяют несколько периодов данного направления. В период 70-х годов, отмечается так называемая «новая волна» в деревенской прозе, которую составили самые талантливые писатели – «деревенщики» куда вошел и Ф. Абрамов. Писатели «новой волны» смотрели и смотрят на деревню иначе, видят в ней не то, что видели их предшественники. Объект изображения тот же – жизнь деревни, причём и время изображаемого периода то же – деревня 50-х, иногда даже 40-х годов, но интересует в этом объекте писателей нечто иное, а именно, существенно меняется содержание изображения при прежнем предмете. Как следствие – изменения в эстетической сфере, а именно в области хронологии, приёмах психологического анализа, в авторской позиции, в принципах и способах организации повествования, в использовании особой лексики, в частности диалектной. [4]

Целью данного исследования является составление словаря – комментария диалектной лексики по рассказам Ф. Абрамова «В Питер за сарафаном», «Последняя охота», «Материнское сердце», «Михей и Иринья».

Проникая в тексты художественных произведений, элементы народной речи (диалектная лексика, просторечия) становятся объектом изучения языковедов как особое стилистическое средство, позволяющее писателю максимально точно воссоздать неповторимый местный колорит, детали быта, дать речевую характеристику героя [А. Н. Евдокимов, 2005; Л. Э. Калнынь, 1998; Н. А. Кирьянова, 2006; О. В. Куланина, 1999; И. Ю. Малышева, 2005; И. А. Осовецкий, 1971; В. Н. Прохорова, 1957; Л. Г. Самотик, 2006; В. И. Чернышёв, 1970 и др.].

Диалектная лексика принадлежит к числу слов общеизвестных, общенародных, в связи с чем закономерен вопрос, как и в какой мере она может быть использована в художественных целях. Степень и характер использования диалектных слов определяются темой произведения, объектом изображения, целями, которые ставит перед собой автор, его эстетическим идеалом, мастерством и т. д. Используемые авторами диалектные слова могут обозначать какие-то предметы, реалии, не известные общенародному употреблению.

Диалектной (иначе *областной*) лексикой называют ту часть общенародной лексики, которая является характерной принадлежностью речи населения какой-либо местности, области, района. [5; 28]

Диалектные слова, которые используются в художественной литературе, называются «диалектами». Здесь уместно дать определение данно-

го термина, опираясь на учебное пособие по «Русской диалектологии» под редакцией В. В. Колесова. Исследователь трактует понятие «диалект» следующим образом: «Диалектом называют разговорный вариант данного языка, которым пользуется ограниченное число людей, связанных общностью территории, в постоянном и живом общении друг с другом; диалект не имеет своей письменной нормы» [6; 5]

Рассмотрев вышеперечисленные определения, следует выделить основные признаки диалектного слова:

- 1) употребление слов на ограниченной территории;
- 2) неполнота социальных функций и в результате этого – небольшое стилевое разнообразие, т. е. наличие стилей, связанных только с разговорной формой реализации языка (диалекту как бесписьменной форме несвойственны такие книжные функциональные стили, как официально-деловой, научный, публицистический и т. д.);
- 3) закреплённость за повседневной и обиходно-производственной формой общения;
- 4) структурная зависимость высшим конфигурациям существования языка, в частности, литературному языку;
- 5) употребление в художественной речи с целью передать социальную принадлежность героев, их быт, склад характера, а также колорит местности.

Таким образом, диалектным словом является единица языка, существующая в определенных регионах, областях, созданная и употребляемая местным населением.

В работе было отобрано и проанализировано 30 лексем из рассказов Ф. Абрамова «В Питер за сарафаном», «Последняя охота», «Материнское сердце», «Михей и Ирinya», относящихся к пласту диалектной лексики. На все диалектные слова составлены словарные статьи, отражающие значение определенного слова в соответствии с контекстом; его этимологию и историю слова в русском языке. Приведем примеры словарных статей:

Сени – наружная, более холодная часть жилого дома у входа; в барском доме за крыльцом прихожая, там сени, за ними передняя, у крестьян же сени примыкали прямо к избе; небольшая, обычно холодная, нежилая часть избы или станинного городского дома, соединяющая крыльцо с жилой частью. Значение «сени» долгое время не было единственным и установилось лишь к XVIII веку. Так, Пушкин употребляет это слово только в значении «помещение между жилой частью дома и крыльцом». (Черных, т. 2, с. 154 – 155; Даль, т. 4, с. 694; Вершининский словарь, т. 6, с. 216).

В современном русском языке сени – помещение между жилой частью дома и крыльцом в деревенских избах и в старинных городских домах (Кузнецов, с. 1175).

*«...Ворота из **сений** ему открыла Марья – под стать мужу, такая же крупная и широкая в кости...»* (Абрамов Ф. «Последняя охота» с. 253).

Чад – угольная окись от чего-либо подгорелого с дымом и запахом или без этого, с чего люди чадеют (угарают). Едкий дым и смрад, возникающий при сгорании угля, жирных веществ или сырых дров. (Даль, т. 4, с. 1280; Черных, т. 2, с. 373; Вершининский словарь, т. 7, с. 244).

В современном русском языке слово **чад** имеет несколько значений:

- 1) едкий, удушливый дым от сырых дров, недогоревшего угля, горящего жирного вещества и т. п. *Пороховой чад*;
- 2) то, что дурманит сознание. *Ч. переживаемых воспоминаний*;
- 3) разг. о состоянии помрачённого сознания. *Испытывать душевный Ч.* (Кузнецов, с. 1466).

«...В открытое окно с улицы несло дымом, торфяным **чадом** – где-то опять горели леса...» (Абрамов Ф. «В Питер за сарафаном» с. 282).

Верша (вёрша) – рыболовный снаряд, состоящий из двойной плетёной воронки в виде бутылки или воронки, снасть в виде корзины конической формы с узким входом, сплетённая из ивовых прутьев. (Даль, т. 1, с. 455; Вершининский словарь, т. 1, с. 173).

В современном русском языке **верша** – рыболовная снасть в виде корзины конической формы с узким входом. *Ловить рыбу вершей* (Кузнецов, с. 121).

«...Надо быть к болоту теперь подбирается. Убрёл он где – то в Росоху **вершу** смотреть...» (Абрамов. Ф «Михей и Ирinya» с. 377).

Литература

1. Вершининский словарь / Отв. ред. Блинова О. И. Т. 1. Томск, 1998; т. 2. Томск, 1999; т. 3. Томск, 2000; т. 4. Томск, 2001; т. 5. Томск, 2001; т. 6. Томск, 2002; т. 7. Томск, 2002.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М., 1981; Т. 2. М., 1981; Т. 3. М., 1982; Т. 4. М., 1982.
3. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб, Иронит, 2000.
4. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б. Секреты стилистики / 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 208 с.
5. Русская диалектология / Под редакцией Л. Л. Касаткина. – М: «Просвещение», 1989. – 224 с.
6. Русская диалектология / Под ред. Колесова В. В. – М.: «Высшая школа», 1998. – 176 с.
7. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь СРЯ. 2 тт. – М., Русский язык, 1999.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ХАРАКТЕРИСТИКА ЧЕЛОВЕКА»

Е. А. Монастырская, С. С. Петрова

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

Настоящее исследование посвящено анализу английских фразеологических единиц (здесь и далее ФЕ) со значением «характеристика человека».

В процессе написания работы были проанализированы труды отечественных и зарубежных исследователей, таких как Амосова Н. Н., Арнольд И. В., Апресян В. Ю., Виноградов В. В., Гаврин С. Г., Гридасова Л. Н., Кунин А. В., Никитин М. В., Смирницкий А. И. и др.

С помощью метода сплошной выборки мы отобрали фразеологизмы, характеризующие человека, из следующих словарей: Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь; Oxford Dictionary of Current Idiomatic English; Longman Dictionary of English Idioms и другие.

Применяя метод компонентного анализа, мы проанализировали ФЕ с семантикой «характеристика человека» и выделили в структуре их значений инвариантные и дифференциальные семантические признаки.

Посредством описательного метода и метода дистрибутивного анализа мы описали особенности языковой репрезентации категории оценочности в структуре исследуемых ФЕ.

За основу нашей классификации ФЕ со значением «характеристика человека» нами были взяты следующие классификации: классификация Кунина А. В., классификация Гридасовой Л. Н., классификация оценки Маркеловой Т. В.

Вслед за А. В. Куниным мы классифицируем ФЕ в зависимости от типа семантического значения и выделяем идиоматизмы, идиофразеоматизмы и фразеоматизмы. Среди анализируемых ФЕ нами было выделено: идиом – 141, (*quick on the trigger, to be on cloud nine*), идиофразеоматизмов – 31 (*a hard nut to crack*) и фразеоматизмов – 17 (*to do something reluctantly*).

Классификацию Л. Н. Гридасовой мы дополнили и модифицировали, выделив, помимо экстерналичных, интерналичные характеристики. Внутри группы с экстерналичными характеристиками мы выделили следующие единства:

- внешность;
- физическое состояние;
- деятельность;
- социальный статус.

В подгруппе с семантическим инвариантом «внешность» нами выявлено 15 ФЕ. Среди них мы классифицировали ФЕ с семантическим дифференциальным признаком:

- 1) «тело» (*Thin as a rake*);

2) «сходство» (As like as two peas in a pot; like mistress, like maid);

3) «красота» (red as cherry, pretty as a picture).

В подгруппе с семантическим инвариантом «физическое состояние» нами выявлено 36 ФЕ. Среди них мы классифицировали ФЕ с семантическим дифференциальным признаком:

1) «здоровье/нездоровье» (alive and kicking, looked down in the dumps и др.);

2) «опьянение» (drunk as a fish, be blind (dead) drunk).

В подгруппе с семантическим инвариантом «деятельность» нами выявлено 19 ФЕ (to do with a heavy heart, jack-of-all-trades).

В подгруппе с семантическим инвариантом «социальный статус» нами выявлено 9 ФЕ (be on sure firm ground, be in low water).

Группа с интернальными характеристиками включает в себя подгруппы со следующими семантическими признаками:

– интеллект;

– характер;

– эмоции.

В подгруппе с семантическим инвариантом «интеллект» нами выявлено 10 ФЕ (bright spark, nut case).

В подгруппе с семантическим инвариантом «характер» нами выявлено 45 ФЕ. Среди них мы классифицировали ФЕ с семантическим дифференциальным признаком:

1) «добродетель» (to be a cold fish);

2) «честность» (fair and square);

3) «верность» ((as) true as steel);

4) общая оценка (brave as they come).

В подгруппе с семантическим инвариантом «эмоции» нами выявлено 43 ФЕ. Среди них мы классифицировали ФЕ с семантическим дифференциальным признаком:

1) «счастье» (to be on cloud nine);

2) «настроение» (to fly off the handle);

3) «гнев» (be in a passion)

4) «влюбленность» (love someone madly);

5) «энергичность» (quick on the trigger);

6) «состояния, возникшие в результате какого-то события» (burst with pride).

Мы исследовали способы образования метафор, и пришли к некоторым выводам. В исследуемых ФЕ мы обнаружили метафоры, которые образованы путем переноса физического признака предмета на человека с целью выделения и обозначения психических свойств личности. Примерами будут служить: *thin as a rake*, *(as) cool as a cucumber*, и т. д.

Когда атрибут предмета преобразуется в атрибут абстрактного понятия, образуются следующие ФЕ: *a baby in the woods*, *be all thumbs*, *(as) ugly as sin* и др.

Некоторые метафоры образовались при переносе признаков природы и естественных родов на человека. В исследуемых нами ФЕ примерами послужат: *(as) free as the air, sly as a fox, slow as a snail, (as) soft as butter*.

Таким образом, мы можем сформулировать следующие выводы. В группе с экстернальными характеристиками количество семантических дифференциальных признаков в структуре значений исследуемых ФЕ преобладает над количеством признаков того же типа в группе с интернальными характеристиками. В группе с экстернальными характеристиками фразеологизмы, характеризующие физическое состояние, наиболее многочисленны. В группе с интернальными характеристиками подгруппа со значением «темперамент» составляет самое большое количество.

Особенность языковой репрезентации категории оценочности в значениях исследуемых ФЕ проявляется в том, что количество ФЕ с негативной оценкой преобладает над позитивной и нейтральной.

Анализ семантики ФЕ со значением «характеристика человека» позволяет заключить, что среди идиоматизмов, идиофразеоматизмов и фразеоматизмов, наибольшее количество занимают идиоматизмы.

Литература

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. – Л., 1963. – 256 с.
2. Апресян В. Ю. // Вопросы языкознания. – М.: Изд. дом “Инфра – М”, 1993. – 264 с.
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 2000. – 264 с.
4. Арутюнова Н. Д. Об объекте общей оценки // Вопросы языкознания. – М.: Просвещение, 1985. – 133 с.
5. Гридасов Л. Н. Оценочная функция метафоры. – М.: Прогресс, 1985. – 362 с.
6. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – 2-е изд., перераб. – М., 1996. – 300 с.
7. Никитин М. В. Лексическое значение в слове и словосочетании. – Л., 1974. – 318 с.
8. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка – М.: Издательство «Литература на иностранном языке, 1956. – 294 с.

ТЕМА РОДИНЫ И ОБРАЗ РОССИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ПОЭТОВ «ПАРИЖСКОЙ НОТЫ»

Е. Н. Лисицкая, Т. С. Девятнина

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

Первая волна русской эмиграции, начавшаяся в 1917-19187 гг. своими внутренними нитями – переживаниями, размышлениями, философией – была накрепко связана с дореволюционной Россией. После катастрофических потрясений, связанных с революцией и Гражданской войной, литература русского зарубежья взяла на себя миссию сохранения национальной духовной культуры, традиций русской классики. «Поэзия русского зарубежья, – отмечает С. Ф. Кузьмина, – ориентировалась на символизм

и постсимволизм, наследие петербургской поэтической школы, а через них на традиции русской классики, ставшие важнейшим моментом духовного самоутверждения и объединения литературных сил за рубежом, непрерывности «литературного ряда», в обостренном ощущении себя хранителями национальных и религиозных устоев духовной родины – России». [3; 334]

Центром литературной жизни русского зарубежья до начала Второй мировой войны становится Париж. Поэт и критик Георгий Адамович стал организатором и основателем «Парижской ноты» – литературного направления эмигрантской поэзии, отстаивающего принципы простоты и безыскусности поэтической речи, продолжение классической линии в искусстве.

Для поэтов «Парижской ноты» – Г. Адамовича, Г. Иванова, Б. Поплавского, Вл. Ходасевича, тяготеющих к различным эстетическим программам и литературным направлениям, тема родины и образ России являются объединяющим, синтезирующим началом.

В изображении России взгляд поэтов «Парижской ноты» ретроспективен. Это стихи-воспоминания о том, что осталось в прошлом, что живо только в памяти и неизменно ассоциируется с самым родным и близким и вместе с тем таким далеким и невозвратным. Георгий Иванов, как бы от имени всех соотечественников, покинувших Россию, с чувством боли и глубокой ностальгии напишет:

За столько лет такого маянья
По городам чужой земли
Есть от чего прийти в отчаянье,
И мы в отчаянье пришли.
В отчаянье, в приют последний,
Как будто мы пришли зимой
С вечерни в церковке соседней,
По снегу русскому домой. [2; 111]

Для поэта это путь вспять, обратно в прошлое, в прежнюю Россию.

Для одинокого, лишенного родины и духовного пристанища лирического героя Георгия Адамовича, есть лишь одна возможность вернуться из душного, пропахшего эфиром Парижа вновь в Россию:

Когда мы в Россию вернемся... но снегом
Ее замело.
Пора собираться. Светает. Пора бы
И двигаться в путь.
Две медных монеты на веки. Скрещенные
Руки на грудь. [1; 105]

Смертные, гибельные символы в изображении России характерны для лирики «Парижской ноты». У Георгия Иванова Россия предстает как «белая лира, над засыпанной снегом судьбой», она оплакивает судьбы своих бесприютных детей-изгнанников. «Обладая поразительным слухом на музыкальную основу стихотворения, – пишет С. Ф. Кузьмина, – Георгий

Иванов создает из стиховой музыки собственную «матрицу», воплощающую и Россию, и Серебряный век, узнаваемую как музыкальная тема русского романса и лейтмотив поэзии А. Блока».[3; 352]

Это звон бубенцов издалика,
Это тройки широкий разбег,
Это черная музыка Блока
На сияющий падает снег.
...За пределами жизни и мира,
В простотах ледяного эфира
Все равно не расстанусь с тобой. [2; 189]

Вспоминая о родине, Г. Иванов представляет ее родиной духа, родиной поэтов-друзей. Как интертекстуальная переключка в одном из его стихотворений возникает мысль А. С. Пушкина, высказанная им в стихотворении «Я памятник себе воздвиг нерукотворный», о бессмертии в памяти потомков. Вспоминая слова О. Мандельштама «В Петербурге мы сойдемся снова / Слово солнце мы похоронили в нем», подчеркивая «святость и вечность вневременного братства поэтов» Г. Иванов говорит:

Но поет петербургская вьюга
В занесенное светом окно,
Что пророчество мертвого друга
Обязательно сбыться должно. [2; 187]

Петербург является символом русской культуры. Его образ неизменно вызывает ассоциации с образами русских поэтов, писателей, литературных персонажей. У Г. Адамовича ностальгические воспоминания о Петербурге рисуют мистическое вневременное пространство, где разрешаются коллизии героев русской литературы:

Там ждет нас в дали туманной
Покой, мир, торжество,
Там Вронский встретиться с Анной
И Анна простит его. [1; 107]

Через образ Петербурга поэтическая мысль Г. Адамовича ассоциативно движется к образу Пушкина. Гибель Пушкина связывается в сознании поэта с гибелью России:

О, еще хоть минуту! Но щелкнул курок пистолета.
Не могу... все потеряно... Темная кровь на снегу.
Тишина, тишина. Поднимается солнце. Ни слова.
Тридцать градусов холода. Тускло сияет гранит.
И под черным вуалем у гроба стоит Гончарова,
Улыбается жалко и вдаль равнодушно глядит. [1; 217]

В сознании поэтов «Парижской ноты» прошлое и настоящее разбиты и в этом состоит трагизм бытия в настоящем. Владислав Ходасевич, обращаясь к себе прошлому, русскому мальчику, не узнает себя:

Я, я, я. Что за дикое слово?
Неужели вон тот – это я?

.....
Разве мальчик, в Останкине летом
Танцевавший на дачных балах, –
Это я....? [6; 205]

И все же, несмотря на оторванность от корней, трагическое осознание гибели прежней России, поэты в своих произведениях вновь и вновь обращаются к образу родины. Критик М. Слоним, констатируя этот факт, писал, что объединяющим началом для всех представителей «Парижской ноты» было желание и в эмиграции сохранить «внутреннюю связь с Россией». (4; 532) Поэтому не только воспоминания о прошлой России волнуют поэтов-эмигрантов. В своем творчестве они пытаются найти ответы на «проклятые» вопросы истории о судьбе и грехах России. Так, Георгий Иванов в одном из своих стихотворений в сжатой, скупой форме дает возможный ответ.

Несколько поэтов. Достоевский.
Несколько царей. Орел двуглавый.
И – державная дорога – Невский...
Что нам делать с этой бывшей славой?
Бывшей, павшей, обманувшей, сгнившей...
... Широка на Соловки дорога,
Где народ, свободе изменивший,
Ищет в муках, Родину и Бога. [2; 107]

Мучительные поиски Родины и Бога глубоко и полно отражены в творчестве поэтов-эмигрантов, являющихся наследниками культуры серебряного века и продолжателями великих традиций русской классической поэзии.

Литература

1. Адамович Г. Одиночество и свобода. – М., 1996.
2. Иванов Г. стихотворения. Третий Рим. Китайские тени. – М., 1989.
3. Кузьмина С. Ф. История русской литературы XX века Поэзия серебряного века. – М., 2004.
4. Слоним М. Живая литература и мертвые критики // Русское зарубежье. – Пермь, 1995.
5. Соколов Г. С. Судьбы русской литературной эмиграции 1920-х годов. – М., 1991.
6. Ходасевич Вл. Тяжелая лира. – М., 2000.

ЭКФРАСИС В ПОВЕСТИ Н. В. ГОГОЛЯ «ПОРТРЕТ»

Ю. А. Наумкина

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

Под экфрасисом в современных литературоведческих работах понимается словесное описание рукотворных предметов, артефактов, произведений искусства в литературном тексте.

В отечественном литературоведении термин экфраз, «изображение изображения», впервые вводит О. М. Фрейденберг, рассматривающая описание изобразительного искусства в античной литературе. «... Экфраза стремится показать, что мертвая вещь, сработанная искусным художником, выглядит как живая. Экфраза изображает одно, иллюзорное, как другое реальное» [5; 250], – пишет автор.

Расширяет понятие термина Н. В. Брагинская и определяет его следующим образом: «... мы называем экфрасисом, или экфразой, любое описание, а не только риторическое упражнение эпохи «языческого возрождения». Мы называем так только описание произведений искусства; описания, включенные в какой-либо жанр, т. е. выступающие как тип текста, и описания, имеющие самостоятельный характер и представляющие собой некий художественный жанр» [1; 264].

М. Рубинс под экфрасисом понимает «словесное описание предметов изобразительного искусства» [4; 5], а также «перевод с языка одной семиотической системы на язык другой, в результате чего происходит замена изобразительных знаков на словесные» [4; 14].

Довольно часто экфрасис присутствует в произведениях Н. В. Гоголя, – страстного поклонника искусства, обладавшего также талантом живописца. Новые грани изобразительного мастерства Гоголя проявляются в его повести «Портрет», главными героями которого являются художники.

В повести автор запечатлевает все фазы творческого процесса, все «муки творчества» художника Чарткова в первой части и безыменного художника во второй. Но ярче всего портретное мастерство Гоголя проявляется в описании странного портрета старика, мистическим образом повлиявшего на жизнь живописцев: «Это был старик с лицом бронзового цвета, скулистым, чахлым; черты лица, казалось, были схвачены в минуту судорожного движения и отзывались не северною силою. Пламенный полдень был запечатлен в них. Он был драпирован в широкий азиатский костюм. Как ни был поврежден и запылен портрет, но когда удалось ему счистить с лица пыль, он увидел следы работы высокого художника. Портрет, казалось, был не кончен; но сила кисти была разительна. Необыкновеннее всего были глаза: казалось, в них употребил всю силу кисти и все старательное тщание свое художник. Они просто глядели, глядели даже из самого портрета, как будто разрушая его гармонию своею странною живостью. Когда поднес он портрет к дверям, еще сильнее глядели глаза» [2; 65].

Экфрастическое описание ростовщика является сюжетообразующим, именно вокруг него выстраивается канва повести, он становится предвестником дальнейших событий.

Первое упоминание портрета ростовщика связано с образом молодого художника Чарткова, наделенного талантом, пытливым умом, изучающего работы великих мастеров, но, к сожалению, не выдержавшего испытания демонической силой картины.

Чартков благодаря картине, вернее тысячи червонным, выпавшим из рамы, разбогател, однако заплатил за свое благополучие слишком высокой ценой – своим талантом. Теперь все созданное некогда вдохновенным художником безжизненно и однотипно.

Несколько выделяется в этом ряду его первый заказ – портрет молодой барышни Лизы, дочери «аристократической дамы», превращенной кистью Чарткова в Психею: «С занимавшимся дыханием видел, как выходили у него легкие черты и это почти прозрачное тело семнадцатилетней девушки. Он ловил всякий оттенок, легкую желтизну, едва заметную голубизну под глазами и уже готовился даже схватить небольшой прыщик, выскочивший на лбу» [2; 83]; «Уловленные им черты, оттенки и тоны здесь ложились в том очищенном виде, в каком являются они тогда, когда художник, нагнав себя на природу, уже отдаляется от нее и производит ей равное создание. Психея стала оживать, и едва сквозившая мысль начала мало-помалу облекаться в видимое тело» [2; 84].

Легкая, свежая, как утренняя заря, девушка, словно вот-вот спорхнет с картины и оживет. Данное экфрасическое описание характеризует грани таланта Чарткова и особенности его работы над полотном.

В противовес ремесленничеству Чарткова, которым стало искусство некогда способного рисовальщика, в повествовании появляется картина русского живописца из Италии, воплощающая в себе все возвышенное, великое, таинственное, что сокрыто в творчестве, к чему стремился Чартков в голодной молодости, и что позабыл в обеспеченной зрелости.

Н. В. Гоголь не дает подробного описания картины, а лишь делится впечатлением, которое она производит на зрителя: «Чистое, непорочное, прекрасное, как невеста, стояло пред ним произведение художника. Скромно, божественно, невинно и просто, как гений, возносилось оно над всем. Казалось, небесные фигуры, изумленные столькими устремленными на них взорами, стыдливо опустили прекрасные ресницы» <...> Все тут, казалось, соединилось вместе: изученье Рафаэля, отраженное в высоком благородстве положений, изучение Корреджия, дышавшее в окончательном совершенстве кисти. Но властительней всего видна была сила создания, уже заключенная в душе самого художника» <...> «...картина между тем ежеминутно казалась выше и выше; светлей и чудесней отделялась от всего и вся превратилась наконец в один миг, плод налетевшей с небес на художника мысли, миг, к которому вся жизнь человеческая есть одно только приготовление» [2; 91].

Данный экфрасис выполняет также сюжетобразующую функцию: Чартков понимает, что под действием дьявольских чар старого портрета утратил свой талант, что служение искусству – это самоотречение, смирение, отказ от земных благ.

В основе сюжета второй части повести – история мистической картины, судьба ее создателя. О тайне дьявольского портрета рассказывает художник Б., выполняющий не только роль повествователя, но и знатока

искусства, создающего эстетический контекст в произведении. Опираясь на живописные термины, комментируя художественные произведения, называя имена выдающихся мастеров живописи Леонардо да Винчи, Рафаэля, Тициана, Корреджо, рассказчик вводит читателя в мир высокого искусства.

Создание портрета ростовщика оказалось искушением для таланта его автора, отца художника Б. Он не находит себе места, потому что понимает: из-под его кисти вышло что-то бесовское, обладающее дьявольской силой, живущее своей непостижимой жизнью. Единственным способом очищения для художника стало обращение к Богу, аскетическое существование и послушание.

Высшим проявлением божественного таланта живописца послужило создание картины «Рождество Иисуса»: «Это было, точно, чудо кисти. <...> Чувство божественного смирения и кротости в лице пречистой матери, склонившейся над младенцем, глубокий разум в очах божественного младенца, как будто уже что-то прозревающих вдаль, торжественное молчание пораженных божественным чудом царей, повергнувшихся к ногам его, и, наконец, святая, невыразимая тишина, обнимающая всю картину, – все это предстало в такой согласной силе и могуществе красоты, что впечатление было магическое» [2; 110-111].

Картина явилась олицетворением духовного возрождения художника и «торжеством высокого искусства и божественного таланта живописца» [3; 213], в подтверждение этому слова «умиленного» настоятеля монастыря: «Нет, нельзя человеку с помощью одного человеческого искусства произвести такую картину: святая, высшая сила водила твоею кистью, и благословенье небес почilo на труде твоём» [2; 111].

Экфрасическое описание картины-иконы стало торжеством проявления Божественного дара, таланта живописца над дьявольским, демоническим.

Отметим, что путь художника, согласно эстетическим принципам Н. В. Гоголя, – это приближение к Богу посредством таинства-искусства, пройти который сможет лишь тот, кто не поддастся искушению богатством и славой. Удалось подобное русскому художнику, развивавшему свой дар в Италии, отказавшемуся от привилегий высшего общества на родине, ставшему великим мастером. И, несомненно, высшую ступень понимания искусства постиг художник-послушник, преодолевший испытание злом, познавший духовное очищение.

Таким образом, отметим, что экфрасис в повести Н. В. Гоголя «Портрет» выполняет сюжетобразующую функцию и становится предвестником последующих событий в произведении, расширяет художественные возможности текста, насыщает его искусствоведческой терминологией, служит психологическому анализу персонажей.

Литература

1. Брагинская Н. В. Экфрасис как тип текста (к проблеме структурной классификации) // Славянское и балканское языкознание. Карпато-восточнославянские параллели. Структура балканского текста. – М., 1977. – С. 259–283.
2. Гоголь Н. В. Портрет // Н. В. Гоголь Собрание сочинений в 7 т. Т.3. Повести /Коммент. Г. М. Фридлендера. – М., Худож. лит., 1984. – 294 с.
3. Луткова Е. А. Живопись в эстетике и художественном творчестве русских романтиков. Дис. кан. фил. наук. – Кемерово, 2008. – 256 с.
4. Рубинс М. «Пластическая радость красоты». Экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция. – СПб., 2003. – 354 с.
5. Фрейденберг О. М. Образ и понятие // Миф и литература древности. – М., 1998. – С. 223–622.

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОВ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА

Н. Р. Пастухова

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Термин *сленг* нами применяется в отношении молодёжного жаргона (см. такое понимание [2, с. 307]). Под жаргонной лексикой в нашей работе понимается внелитературные слова, которые употребляются в определённой социальной группе людей.

Лингвисты указывают (см. об этом подробнее в [3]), что поток этой лексики никогда не иссякает полностью, он только временами мелеет, а в другие периоды становится полноводным. Это связано, разумеется, с историческим фоном, на котором развивается русский язык. Но связь эту нельзя трактовать слишком прямолинейно, объясняя заметное оживление и интенсивное словообразование в сленге только историческими катаклизмами. С начала века отмечены три бурные волны в развитии молодёжного сленга. Первая датируется 20-ми годами, когда революция и гражданская война, разрушив до основания структуру общества, породили армию беспризорных, и речь учащихся подростков и молодежи, которая не была отделена от беспризорных непроходимыми перегородками, окрасилась множеством «блатных» словечек.

Вторая волна приходится на 50-е годы, когда на улицы и танцплощадки городов вышли «стиляги».

Появление третьей волны связано не с эпохой бурных событий, а с периодом застоя, когда удушливая атмосфера общественной жизни 70-80-х породила разные неформальные молодёжные движения, и «хиппующие» молодые люди создали свой «системный» сленг как языковой жест противостояния официальной идеологии. В 90-е годы сленг молодёжи обогатился за счёт криминализации общества и соответственно самого языка. Настоящее время отмечено вседозволенной свободой, которая иногда выходит за рамки приличия.

Русский молодёжный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен, существование которого ограничено не только

определенными возрастными рамками, как это ясно из самой его номинации, но и социальными, временными пространственными рамками.

С целью определения распространенности, состава сленговых слов мы провели опрос среди студентов Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета. На вопрос: «Используете ли вы в своей речи сленговые слова?» 62,5 % (25 человек) опрошенных ответили утвердительное «да», «конечно»; 25 % (10 человек) студентов сказали, что иногда используют в речи сленг, и лишь 12,5 % (5 человек) по собственной оценке утверждают, что они вообще не используют молодежный сленг. Второй вопрос предполагал выявить, какие именно слова молодежного сленга используют студенты в речи для названия людей, друзей, отношений между людьми, предметов. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Тематические группы слов			
Люди	Друзья	Отношения между людьми	Предметы
Пиплы	Корефанчик	Терки	Комп
Челы	Ребята	Стрела	Клава
Народ	Други (Дружи)	Связи	Штука
Чибрики	Кенты	Мутки	Телик
Чика	Бабка	Собачиться	Мобила
Типы	Чуваки	Качели	Шняга
Мены	Френды	Веревки	Телега
Личность	Пуся	Контакт	Объект
Общество	Зая	Идти лесом	Кинч
Препо	Товарищ	Мочканул	Такса
Тело	Брат	Тусить	Калитка
Фея	Бро	Гонит	Труба
Паря	Бейба	Замуты	Контора
Пацанчик	Мать	Жгут	Ящик

Примеры, данные в таблице показывают, что запас сленговых слов в речи молодежи довольно обширен и богат.

Следует отметить, что по результатам опроса оказалось, что 7,5 % студентов не понимают смысла понятия «молодежный сленг» либо путают его со словами-паразитами и сокращениями, выражающими те или иные эмоции.

Проанализировав четыре тематические группы сленговых слов, мы установили, что по способу их образования можно выделить следующие частотные группы.

1) заимствования из других языков: *френды* (от англ. Friends); *чувак* (от цыганского парень); *мены* (от англ. Man); *пиплы* (от англ. People);

2) усечение (сокращение) слов: *чел* (человек); *комп* (компьютер); *бро* (брат); *други, дружи* (друзья); *паря* (парень); *препо* (преподаватель);

3) усечение + суффиксация: *кин(о)* + *-чик-* → *кинчик*; *мобиль(ный)* + *-ик-* → *мобильник*; *тел(евизор)* + *-ик-* → *телик*;

4) суффиксация: *корёфан* + *-чик-* → *корёфанчик*; *пацан* + *-чик-* → *пацанчик*;

5) метонимический перенос: *тело*, *тип* (человек), *общество* (компания); *труба* (телефон); *бабка*, *мать* (подруга, знакомая); *брат* (приятель); *калитка* (дверь); *контора* (какое-либо помещение, учреждение); *связи* (отношения);

6) метафорический перенос: *ящик* (телевизор); *телега* (машина); *гасится* (прячется); *гонит* (говорит не правду, ведет себя не адекватно ситуации); *контакт* (взаимоотношения); *качели* (натянутые отношения); *муть* (встречаться); *стрела* (встреча); *терки* (враждебные отношения).

Проанализировав данные таблицы, мы установили процентное соотношение способов образования слов:

- заимствования из других языков составляют 10 %;
- усечение (сокращение) слов – 20 %;
- метонимический перенос – 27,5 %;
- усечение + суффиксация – 12,5 %;
- метафорический перенос – 30 %.

Таким образом, чаще всего состав сленговых слов пополняется за счёт метафорического и метонимического переноса. Это подтверждает тезис, выдвинутый Э. М. Береговской, что молодёжный сленг, как и все социальные диалекты, представляет собой лексикон, который питается соками общенационального языка, живет на его фонетической, словообразовательной и грамматической почве [1, с. 32-41].

Литература

1. Береговская Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–41.
2. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. – М.: Флинта: Наука, 2003.
3. Молодёжный сленг [Электронный ресурс] // <http://student.km.ru/ref> (дата обращения: 20.03.2011).

СИМВОЛИКА ОБРАЗА РОЗЫ В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

К. С. Порошина

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

Интерес исследователей к роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» обусловлен представленным в романе новым типом художественной системы. Несмотря на то, что литературоведение проделало немалую работу в понимании главного романа Булгакова, многие вопросы до сих пор носят дискуссионный характер. Таким образом, роман «Мастер и Маргарита» остается открытым для уточнений и новых прочтений, чем и определяется актуальность нашего исследования.

Цель исследования – описать символику образа розы как наиболее значимого в смысловом и идейно-эмоциональном плане романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Роза является одним из самых частотных растений, упоминающихся в тексте романа. Розы растут в саду, в котором находится подвал Мастера, в садах Ершалаима, розовый запах источают сами стены дворца прокуратора. Мастер при первой встрече с Маргаритой признается: «*Я розы люблю*» [1, с. 109] и далее: «*Когда кончились грозы и пришло душное лето, в вазе появились долгожданные и обоими [Мастером и Маргаритой] любимые розы*». [1, с. 111] В растительной мифологии роза олицетворяет небесное совершенство, земную страсть, время и вечность, жизнь и смерть. Являясь атрибутом женских божеств, роза символизирует любовь, творчество, плодородие, красоту, а также девственность. [2] Таким образом, указание на то, что роза – любимый цветок Мастера, не является случайным, а имеет определенный смысловой подтекст. Мастер – истинный художник, жизнь которого определена творческим вдохновением. Роза (в мифологии – символ творчества) становится одним из приемов углубления образа главного героя, указанием на его духовное избранничество этическое совершенство, творческий порыв. Также розы в вазе, упоминаемые в связи с Мастером и его возлюбленной, становятся символом единения их родственных душ, олицетворением земной страсти, знаком счастливой и разделенной любви.

Увядание розы в некоторых мифологических традициях символизирует смерть, смертность и скорбь; ее колючки – боль, кровь и мученичество [2], что также находит свое отражение во второй части романа: «*В руках у Маргариты оказался старый альбом коричневой кожи, в котором была фотографическая карточка Мастера, <...>, распластанные между листками папиросной бумаги лепестки засохшей розы и часть тетради в целый лист, исписанной на машинке и с обгоревшим нижним краем*». [1, с. 171] Лепестки засохшей розы соотносимы с постепенным угасанием жизни, потерей смысла творчества.

Многие исследователи отмечают наличие в сюжете романа ряда масонских символов и скрытых намеков на масонские ритуалы. В том числе Великий бал сатаны соотносят с масонским обрядом посвящения (Б. В. Соколов). В связи с этим, розы украшающие стены зала, где проходит Бал Воанда, можно интерпретировать как один из масонских символов: «*В следующем зале не было колонн, вместо них стояли стены красных, розовых, молочно-белых роз ...*» [1, с. 205] Розами трех цветовых тоналностей украшались залы для тайных совещаний масонов, что толковалось как «свет, любовь, жизнь». [2] В то же время, сочетание красных и белых роз олицетворяет соединение противоположностей. С одной стороны белая роза выступает в значении духовного раскрытия, невинности, с другой стороны, красная роза – желание, страсть, все это и воплощается в образе Маргариты.

Образ розы встречается и в ершалаимских главах романа. В большей степени роза здесь присутствует не зримо, а на уровне обоняния. Запах роз (розового масла) преследует Понтия Пилата, является источником его беспрестанных мучений: *«Более всего на свете прокуратор ненавидел запах розового масла, и все теперь предвещало нехороший день, так как запах этот начал преследовать прокуратора с рассвета. Прокуратору казалось, что розовый запах источают кипарисы и пальмы в саду, что к запаху кожи и конвоя примешивается проклятая розовая струя»*. [1, с. 15] Запах розового масла отнюдь не плод воображения Понтия Пилата, он не «чудится» ему, а действительно присутствует. Розовое масло часто применяли в древнеиудейских обрядах, а его стойкий и резкий аромат вполне мог доминировать в залах ершалаимских дворцов. Римлянин Понтий Пилат ненавидит все, что связано с Иудеей и Ершалаимом, отсюда и его стойкая ненависть к розовому маслу, ставшему для него своего рода символом всего иудейского.

Возможна и другая интерпретация. В Риме розы выступали эмблемой власти, и часто венки из роз одевали на голову властителю. В такой трактовке аромат роз является олицетворением власти римского прокуратора. Ненависть, испытываемая Понтием Пилатом ко всему «розовому», свидетельствует о его подсознательной ненависти к самой власти.

Итак, в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» роза является частью культурно-исторического пространства романа. Символические значения розы в связи с ее упоминанием по отношению к тому или иному персонажу или событию выполняют характерологическую функцию и соответствуют традиционной растительной символике.

Литература

1. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита // Булгаков М. А. Избранное: Для ст. шк. возраста / Сост., авт. послесл. М. О. Чудакова. – М.: Просвещение, 1991. – 384 с.
2. Роза // Словарь символов [Электронный ресурс] // URL: <http://5ballov.qip.ru/dictionary/slovar-simvolov/rus/r/ro/roza-9/> (дата обращения: 21.03.12).
3. Соколов Б. В. Расшифрованный Булгаков. Тайны «Мастера и Маргариты» [Электронный ресурс] // URL: <http://lib.rus.ec/b/308604/read> (дата обращения: 02.04.12).

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

А. А. Ресенчук

Кемеровский государственный университет

Английский характер является, с одной стороны, едва ли не самым противоречивым и парадоксальным среди европейских народов, а с другой – очень цельным и определенным, прослеживающимся на протяжении многих столетий. Его особенности чаще всего объясняют островным положением страны. Но населенных островов в мире много, а Англия – одна. Понадобилось сочетание многих факторов – смешение в единое целое разных народов (бриттов, пиктов, кельтов, англосаксов и многих других), влияние римского и норманнского завоеваний, тесные связи с континен-

тальными народами, особенности климата и географического положения, чтобы появился этот народ, столь не похожий на других европейцев. Итак, рассмотрим особенности характера англичан [Васильева 2004, 101].

До сих пор термин «пословица» в английском языке не имеет четкого определения. Возможно, это обусловлено тем, что само явление пословицы настолько сложно как в семантическом, так и структурном и функциональном отношениях, что определить его раз и навсегда представляется практически невозможным. Например, Encyclopedia Britannica дает следующее определение пословице:

Proverb – succinct and pithy saying that is in general use and expresses commonly held ideas and beliefs.

Cambridge Advanced Learners Dictionary предлагает такую трактовку термина:

Proverb – a short sentence, etc., usually known by - many people, stating something commonly experienced or giving advice: "The appetite, says the proverb, grows with eating."

1. Являясь важными компонентами фразеологического фонда, пословицы и поговорки в значительной степени пополняют общую языковую картину англоязычного мира. В них зафиксирована и хранится, передаваясь из поколения в поколение, довольно большая доля информации об окружающей действительности, причем некоторые факты, события и реалии, легшие в основу той или иной пословицы (поговорки), не отражены в лексической системе английского языка. В этом аспекте национальная специфика английских коммуникативных фразеологических единиц довольно ярко проявляется при их классификации по определённым тематическим группам, в зависимости от сферы жизни общества, особенность которой они фиксируют: социальные ценности и сословная иерархия, исторические факты, трудовая деятельность, особенности географии, экономики, быта, а также обычаи, традиции, поверья и предания.

2. Особая склонность англичан к использованию пословиц и поговорок в речи позволяет предположить, что такие черты этих фразеологических единиц, как метафоричность, экспрессивность, дидактичность, импонируют представителям этой нации в силу специфики традиционного английского менталитета и мировоззрения. Таким образом, культурологический анализ английских пословиц и поговорок даёт также непосредственную информацию о самих носителях языка. Благодаря присущей пословицам дидактичности, а также оценочному характеру поговорок, пословичный фонд является своеобразным сводом нравственных устоев и моральных ценностей английского народа: патриотизм – *there's no place like home; East or West, home is best*; оптимизм – *never say never; never say die; it is a poor heart that never rejoices*. честность – *a good conscience is a good pillow; honesty is the best policy; better speak truth rudely than lie covertly* и многие другие. Анализ относительного предпочтения англичанами определённых тематических групп пословиц и поговорок также позволяет выявить соот-

ветственные этические приоритеты данного общества, такие как образованность, компетентность – *it is never too late to learn; money spent on brain is never spent in vain; practice makes perfect; business before pleasure*; воспитанность, сдержанность – *all doors open to courtesy* [Буковская 1988, 65].

3. Национально детерминированными представляются также критерии образования и отбора коммуникативных фразеологических единиц при формировании английского пословичного фонда, так как чтобы перейти из устной традиции в общенациональный фонд, и тем более в случае заимствования, пословица или поговорка должна была полностью соответствовать установленным английским народом требованиям (лаконичность, ритмичность, поучительность, запоминаемость). Как известно, пословицы и поговорки возникают чаще всего в недрах фольклора в ходе когнитивной языковой деятельности членов данного языкового коллектива, мотивируясь на образной и символической основе. Именно эта деятельность и отражает определённый уровень и особенности материальной культуры того или иного народа: национальные фразеологические единицы появляются в результате необходимости найти словесное выражение для определённых событий, ситуаций, фактов, реалий. Так, пословица *good wine needs no bush* могла появиться только в английском языке, так как мотивирующий элемент внутренней формы данного фразеологизма (*bush*) скрывает в себе уникальный страноведческий факт из истории Великобритании, и понятен только тем, кто осведомлён о древнем обычае английских трактирщиков вывешивать ветку плюща в знак того, что у них есть вино. Таким же образом, пословица *school keeper experience keeps a dear school* приобретает особый смысл лишь с учетом того, что в ней отображена существовавшая на Британских островах система частных школ, плата за обучение в которых была непомерно высока.

4. Бесспорной национальной спецификой обладает система образов и символов, используемых в пословицах и поговорках при обозначении сходных для разных народов явлений и ситуаций. Это самый яркий пример этнической самобытности, когда один и тот же предмет или явление получает разное языковое оформление у разных народов в силу национальных особенностей их жизни и быта. Например, при сопоставлении широко распространенных пословиц и поговорок английского и русского языков, наблюдаются различия в понятиях, которые представители того и другого народов использовали для описания своих жизненных наблюдений.

Подобных сопоставительных примеров множество, так как формирование языковой образности всегда тесно связано с историей и культурой носителей языка, спецификой их мировосприятия [Демина 2004, 76].

5. Ещё более информативными с точки зрения культуры являются не контрастирующие в пословичных фондах разных языков образы и символы, а так называемые лакунарные фразеологические единицы. В данном случае имеется в виду уникальность денотата, ставшего объектом метафорического переосмысления. Например, значение и мораль английской по-

говорки *in the right church, but in the wrong pew* (в целом правильно, в деталях ошибочно) вполне понятны носителю русского языка, обладающему элементарным логическим мышлением. Лакунарной для англо-русского сравнения является здесь мотивирующая этнокультурная особенность: церковные скамьи (*pews*) – это неотъемлемая часть интерьера в протестантских церквях, но они отсутствуют в православных храмах. Специфическим для пословиц и поговорок в этом отношении является тот факт, что референтом, мотивирующим внутренний контекст пословицы или поговорки, может быть не только некое понятие или предмет, но также события, факты, явления и ситуации внеязыковой действительности, придающие национальный колорит той или иной пословице [Адамчик 2003, 35].

Литература

1. Адамчик Н. В. Англо-русский словарь: Географические названия. Специальная лексика и фразеология. Пословицы и поговорки. – СПб.: Харвест, 2003. – 35 с.
2. Буковская М. В. *A Dictionary of English proverbs in modern use*. – М.: Русский язык, 1988. – 65 с.
3. Васильева И. Б. Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки и крылатые выражения. – М.: Центрполиграф, 2004. – 101 с.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1976. – 34 с.
5. Демина Т. С. Фразеология английских пословиц и поговорок: учебное пособие. – М.: ГИС, 2004. – 76 с.

«СИБИРСКИЙ» ТЕКСТ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ

А. ЦВЕТАЕВОЙ

М. В. Розниченко

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Сибирь в литературных источниках традиционно представляется страной холода. Об этом писали многие декабристы и их жены, ссыльные революционеры, раскулаченные переселенцы, эвакуированные во время Великой Отечественной войны, приехавшие в Сибирь по путевкам на великие стройки. И хотя летом в Сибири стоит жара, в литературных пейзажах лето и солнце практически не присутствуют. Вместе с тем, Сибирь – это край безлюдного и беспредельного пространства, о чем также можно прочесть в литературных сочинениях, увидеть пространственные образы на полотнах художников.

В понимании А. П. Чехова, который проезжал по Сибири, никакой мифопоэтической универсальности, метафизического смысла в самой Сибири нет: ответ на вопрос о ее бытийности зависит от экзистенциальной позиции автора. Из этого суждения следует, что Сибирь может обнаружить разные свои стороны, если на нее по-разному смотреть. Этот тезис полностью подтверждается автобиографической повестью А. Цветаевой «Моя Сибирь».

Эта повесть посвящена ее жизни в Сибири, куда она была отправлена на поселение и где прожила не один год в районном селе Пихтовка (Новосибирская область). Впервые Цветаева увидела Сибирь и ее людей. Ее поразила одна спутница, которая приняла участие в ее положении, и «осияло покоем: чудесна жизнь, если есть такие люди! Какая душевная воспитанность, какое самообладание!» [1, с. 368]. Понимая, что не одна она будет среди незнакомых людей и в условиях ограниченной свободы, ей стало легче переносить ссылку.

В Сибири ее по-хорошему удивляло то, что люди ничего не запирают, не боятся воров: на плетне на ночь оставляют новые сапоги, не вешают замков на двери, скот не загоняют в стайки, и он свободно ходит на воле. Следует заметить, что такая же характеристика культуры общественного сознания нашла отражение в записках А. П. Чехова (он рассказал о ямщике, который разыскал хозяина найденного кошелька с деньгами), поэтому можно говорить о традиционности взгляда русских писателей на сибиряков как невороватых людей.

А. Цветаева по-разному описывает людей, помогавших ей обустроить быт. В большинстве своем, это люди заботливые, на которых не повлияла суровая погода Сибири, которая не смогла заморозить их сердца. С ней поделились на первое время кровом, не оставили на улице, хозяин пытался утеплить предоставленное жилье, обложив его сеном. Ощутила она помощь и при строительстве своего дома, а также при выращивании овощей на своем огороде. При всех сложностях экономических ситуаций (дорого брали за работу строители), каких-то бытовых неурядиц, плохого здоровья, А. Цветаева с большой теплотой и любовью вспоминает свое пребывание в Сибири, свою «борьбу за выживание». Это ощущение она черпала в окружавших ее людях.

Особый пласт ее наблюдений за сибиряками составляют описания не очень гуманного отношения людей к животным. Цветаева подружилась с хозяйским гусенком, который был инвалидом и не ходил с другими гусями, а толкался в доме. Она ему задавала вопрос «Когда же придет наша Тоня?», и гусь смотрел ей в глаза «немигающим узким глазком – понимает». И далее: «Я беседовала с Тегиным голубым глазком. В его робкой инвалидности жило родное <...>» [1, с. 383]. Гусь скрашивал ее одиночество, она скучала, когда он долго не приходил, ей не хватало понимающих и «родных» глаз. Но однажды его хозяин как-то вспылил и отрубил голову за то, что гусенок где-то опять нагадил. Хозяйка принесла Цветаевой посмотреть на обезглавленного гусенка, лежавшего «совершенно недвижимо, точно уже сто лет так лежит», и сказала: «К обеду изжарим!» [1, с. 384]. В тексте повести много места занимают наблюдения автора за отношением сибиряков к животным: оно ей кажется бездушным: «Такое зверство! Как он к тебе ласкался... Такая собака... Друга убили...» [1, с. 407]. Но в то же время понимает, что Сибирь – это место, где люди все заняты своим бытом, нет в их духовном багаже опыта восприятия домашних животных как

равных себе. О своих отношениях к собакам и кошкам писательница рассказывает много и подробно, и это истории взаимоотношений между равными на духовном уровне.

О сибирской природе и климате Цветаева тоже много пишет в повести «Моя Сибирь». Она делает пейзажные зарисовки всех времен года, они пронизаны глубоким авторским переживанием. Читателя может поразить следующее ее заключение: «Зима сибирская кажется непомерно долга жившему лишь в Средней России» [1, с. 380]. Другие времена года в Сибири практически не отличаются по своему характеру от подобных в Москве. Но отличием в сибирской жизни были не только морозы, но и качество духовной жизни, которая в корне отличалась от той, к которой она привыкла в России. Цветаева приводит в повести содержание своей переписки с Б. Л. Пастернаком, указывая, что скучала в ссылке по общению с ним, что не с кем было обсудить «Медного всадника», который был не известен жителям села, скучала и по прежним местам: «не увидим села, залитого поднявшейся речкой, несущей кусты и обломки, не вспомним страшных с детства картин Медного всадника!» [1, с. 308].

А. Эфрон, дочь поэтессы М. Цветаевой, в письмах к Б. Пастернаку из Сибири, которые можно воспринимать как лирический дневник, писала о своем жилье в сибирской ссылке: «Снег, ветер, мороз, пурга, и опять сначала. И вот меня ужасно утомляет это постоянное единоборство со стихиями, или бушующими, или замирающими в почти нестерпимых морозах до нового неприятного пробуждения. Я просто физически устаю от продолжительности этой зимы, от ее ослиного упрямства, от ее непреодолимого равнодушия...» (от 5 марта 1951 года) » [2]. Или: «Тут ведь очень тихо, особенно когда утихает ветер; тихо и просторно, а это действует на нервы не меньше, чем одиночка. Между прочим, к такой тишине я не привыкла, моей тишине всегда аккомпанировал или город, или лес, или море, или, в последние годы, гул человеческих жизней, никогда не раздражавший меня гул голосов. Северное же молчание, особенно в пасмурные дни, беспокоит меня. Жду не дождусь. Когда же заговорит эта серая, седая, северная валаамова ослица – природа?» (от 2 апреля 1951) [2]. Тишина Сибири становится тем признаком, который соотносит жизнь с могильной тишиной. Автору писем не хватает живых голосов. Конечно, речь идет о таких голосах, к которым она привыкла, с которыми она общалась на понятном ей и им языке. Именно поэтому она чувствует «молчание» живущих с ней рядом сибиряков. Невольно думается, что в сознании ссылкеной культурной и образованной женщины сибиряки представляются мертвецами. Несколько смягченной, но по сути такой же воспринимаются суждения А. Цветаевой о культурной пустоте сибирского текста. Таким образом, в восприятии Цветаевой, Сибирь может угнетать только тем, что в ней низкий уровень духовной культуры.

Литература

1. Цветаева А. И. Апог: Роман и повесть. – М.: Современник, 1991. – 560 с.
2. Эфрон А. О Марине Цветаевой. Воспоминания дочери. – М., 1989 [Электронный ресурс] // http://www.modernlib.ru/books/efron_ariadna/o_marine_cvetaevoy_vospominaniya_docheri/read/ (дата обращения: 12.03.2012).

ОБЫДЕННЫЙ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА РЯДОВЫМ ЧИТАТЕЛЕМ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА (В СОПОСТАВЛЕНИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ АСПЕКТОМ)

О. В. Тваржинская

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

В данной статье рассматривается обыденный аспект интерпретации текста на фоне сопоставления с профессиональным. Описывается психолингвистический эксперимент, анализируются данные, представленные в виде индивидуальных реакций читателей, возникающих при чтении и осмыслении поэтических текстов и сопоставляются с позициями профессионалов.

Актуальными проблемами современной лингвистики, в частности такого направления как лингвоперсонология, являются процессы понимания, восприятия и интерпретации текстов рядовым читателем.[3] Особый интерес в этой связи приобретает область обыденной интерпретации текста, так как является областью малоисследованной, чем обосновывается и актуальность темы исследования, и возможность ее специального изучения. Научная новизна данной работы состоит в том, что проблема обыденной герменевтики будет рассмотрена в новом ракурсе и противопоставлена устоявшимся в науке положениям. Предложен новый подход к анализу поэтического текста – лингвоперсонологическое описание, так как текст один, а пониманий данного текста много, и зависит это от языковой способности личности рядового читателя.

Целью данной статьи является выявление языковых особенностей обыденной (читательской) герменевтики поэтического текста рядовыми читателями на фоне исследования с профессиональной интерпретацией поэтического текста. Объектом исследования являются интерпретации поэтического текста; предметом – интерпретационное функционирование поэтического текста в сознании профессионала и обыденного читателя.

Необходимость постановки таких целей и задач следует рассматривать в двух аспектах – профессиональном и не профессиональном (обыденном). Профессиональная позиция всем известна, и при интерпретации художественного текста такая позиция выступает основополагающей. В науке есть определенные критерии, основываясь на которых, профессионал интерпретирует художественный текст. Однако науке практически не известны позиции, с которых рядовой читатель смотрит на художественное произведение.

Поэтому в основу данного лингвистического экспериментального исследования положена гипотеза о соотношении аспектов профессиональной и обыденной интерпретации текста.

Для выявления особенностей обыденного аспекта интерпретации был проведен психолингвистический эксперимент. Так как эксперимент отмечает Сахарный – «становится... надежной эмпирической базой для доказательства справедливости выявленных закономерностей». [4; 8] Он проводился путем предъявления поэтического текста, испытуемым, а затем анализа интерпретационного выхода. В эксперименте принимало участие 162 человека. Испытуемым предлагалось прочитать два поэтических текста А. А. Фета «Учись у них – у дуба, у березы!» и «Одним толчком согнать ладью живую», а затем ответить на вопросы «В чем смысл стихотворения?» и «Что Вам запомнилось из стихотворения?», которые проясняют интересующие нас моменты обыденной интерпретации.

Систематизация полученного материала интерпретаций текстов рядовых читателей позволяет выделить основные параметры, по которым следует рассматривать основные особенности языкового сознания рядового читателя, тем самым выявляя типы интерпретаций текстов. 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). При интерпретации художественного текста, а в частности поэтического, может доминировать и проявляться в большей степени одна из читательских позиций – активная или пассивная. Вслед за Н. Д. Голевым, мы считаем, что данные механизмы доминирования одной из сторон действуют в двух форматах: лингвомнемическом и лингвокреативном [1]. Данная оппозиция восходит к различным сторонам языковой способности: пассивной – лингвомнемической или активной – лингвокреативной. Лингвомнемическая сторона – это «языковая память как способность запоминать, хранить и извлекать из памяти готовые языковые единицы» [1; 11]; а лингвокреативная сторона языковой способности проявляется «в умении использовать элементарные языковые единицы для создания и понимания более сложных речевых произведений как креативно-динамических структур» [1; 11]. Следовательно, полагаясь на данные положения, выделяются **креативный и мнемический** типы интерпретации. В рамках **креативного** типа можно выделить следующие подтипы: **художественный** – читатель перерабатывает поэтический текст и образует новый вторичный текст, при помощи ассоциаций, и проявлении одной из мыслительных стратегий, то есть своего рода творческий подтип. А второй

подтип – **логический**, у читателей такого подтипа при ответе выстраивается определенный сюжет, содержится поучение.

В рамках **логического типа** проявляется одна из основных интерпретационных моделей – **холистическая и элементаристская**, аналогично выделяются и одноименные подтипы. При использовании **холистической** стратегии отметим вслед за Л. Г. Ким «направление интерпретационной деятельности осуществляется от целого к составным элементам текста. Под целым понимается контекст речевого высказывания, включающий такие составляющие, как жанр (тип текста), событийная ситуация, социальный и культурно-исторический контекст», реципиент при ответе на вопрос руководствуется своим жизненным опытом. [2; 160] При использовании **элементаристской** стратегии «адресат-интерпретатор актуализирует отдельные элементы текста, осуществляя семантизацию текста исходя из значений составляющих его единиц позволяющих выявить смысл текста в целом». [Там же: 160]

Если рассматривать **мнемический** тип интерпретации, то в его рамках следует выделить подтипы: **цитирующий** – этот подтип основывается на цитировании строк или фраз стихотворения. **Пересказательный** – этот подтип основывается на пересказе отдельных событий отраженных в поэтическом тексте.

3. Показатель типа интерпретации в зависимости от мыслительной стратегии. Все выше перечисленные типы интерпретаций сопровождаются особыми мыслительными стратегиями, связанными с описанием, повествованием и рассуждением, что находит отражение в работе П. О. Афанасьева «Краткая методика родного языка». [5] Опираясь на классификацию типов выражения мыслей и языка, отраженную в работе исследователя П. О. Афанасьева, выделим следующие типы интерпретаций в зависимости от показателя мыслительной стратегии, связанных с описанием, повествованием и рассуждением:

а) **описательный, пассивный, воспринимающий тип**; данный тип связан с мыслительной стратегией описание. **Описание** – это «функциональный тип речи, сущность которого сводится к выражению факта существования предметов, их признаков в одно и то же время. Оно служит для подробной передачи состояния действительности, изображения природы, местности, интерьера, внешности». [6; 123]

б) **наблюдающий, охватывающий, связывающий, рассудительный тип**; данный тип связан с мыслительной стратегией рассуждение. **Рассуждение** – это «функциональный тип речи, соответствующий форме абстрактного мышления – умозаключению, выполняющий особое коммуникативное задание – придать речи аргументированный характер (прийти логическим путем к новому суждению или аргументировать высказанное ранее) и оформляемый с помощью лексико-грамматических средств причинно-следственной семантики». [6; 124]

в) **повествовательный, ученый или формальный тип**, ставящий на место наблюдения уже готовое знание. **Повествование** – это «функциональный тип речи, предназначенный для изображения последовательного ряда событий или перехода предмета из одного состояния в другое». [6; 124] Большая роль в этой форме принадлежит глаголам, особенно формам прошедшего времени совершенного вида.

г) **чувствующий тип**, который сочувствует и также обращает внимание на связь и значение всего, что он видит;

4. Варианты модальности в обращении с информацией (модус): отношение реципиента к исходному тексту; то есть, от какого лица излагается ответ на вопрос; характер и способы его 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**.

Приведем примеры полученных в результате эксперимента интерпретаций: *«У меня ассоциируется данный стих с горечью утраты. Утраты близких и родных людей, с утратой большой и чистой любви»* – в первую очередь отмечаются тема и мотивы стихотворения, читатель отмечает тему и мотив утраты, любви, далее содержится поучение – *«Но нужно держаться, ведь жизнь продолжается. Все что не делается, все к лучшему! Несмотря ни на что. Нужно быть сильным и все-все будет хорошо. Обязательно будет счастье, ведь через страдание человек приходит к счастью»* – по внешним признакам ответ полный по объему, креативный логический элементаристский наблюдающий (рассудительный) тип с эгоцентрическим модусом.

«Стихотворение об обращении к истокам мудрости, природной. Сразу в голове возник образ Болконского, который обращал свои мысли к дубу; ...стихотворение о покорности судьбе, но в то же время и о том, что не нужно забывать о своих истинных чувствах (о весне); по видимому здесь затрагивается проблема противопоставления – сердца и разума». Ответ по внешним признакам полный по объему, построен на ассоциативных связях с другим произведением и его героем, то есть наблюдаются культурологические связи. Реципиент находит тесные связи стихотворения А. Фета и романа Л. Н. Толстого «Война и мир», а в частности сцены с дубом, то есть в данной анкете прослеживается культурно- исторический контекст. Креативный логический холистический наблюдающий (рассудительный) тип с текстоцентрическим модусом.

«Смысл стихотворения заключается, на мой взгляд в том, как стойко переносит все невзгоды погоды дуб и береза. Что стоит научиться у них стойко переносить все печали, обиды и горести». При ответе на вопрос читатель на место наблюдения, ставит готовое знание, что является показателями формального (повествовательного) типа, по внешним признакам ответ краткий по объему, креативный логический холистический тип, модус – текстоцентрический.

«Все чужое сделал своим. Все неведомое понять. Вот в чем венец и признак творца». По внешним признакам ответ на вопрос **средний**, построен на частичном цитировании строк стихотворения, что является показателем **мнемического цитирующего** типа интерпретации. Интерпретация представляет собой описание реципиентом фактов, а точнее строк, запомнившихся в ходе чтения стихотворения. Таким образом, это воспринимающий (описательный) тип, модус определить невозможно, так как нет указания на лицо, текст или автора.

«Избранный певец может сказать, пред чем язык немеет, заставить сердца биться сильнее. Он может все резко изменить: чужое почувствовать своим, ладью с песков быстро сдвинуть, но все это мысленно». Ответ на вопрос **средний** по объему, построен на пересказе прочитанного, что является показателем мнемического пересказательного типа, и на рассуждениях читателя, что является отражением креативного художественного типа с показателем мыслительной стратегией наблюдающего (рассудительного) типа. Такой тип интерпретации следует обозначить как смешанный тип интерпретации, модус определить невозможно, так как нет указания на лицо, текст или автора.

Таким образом:

- личность обыденного читателя является значимым и актуальным объектом лингвоперсонологии, лингвистической герменевтики, лингводидактики;
- механизмы читательской деятельности не изучены в когнитивной лингвистике в достаточной мере. Один из путей их познания – сопоставление с механизмами интерпретации читателя-профессионала (литературоведа или лингвиста);
- в обыденной интерпретации доминирует субъективный, эгоцентрический модус повествования.

Литература

1. Голев Н. Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка // Известия Алтайского государственного университета. Серия «История, филология, философия и педагогика». – 2004а. – №4. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2004. – С. 41–46.
2. Ким Л. Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста: монография / Л. Г. Ким; науч. ред. Н. Д. Голев. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2009. – 260 с.
3. Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение: монография / Под редакцией Н. Д. Голева, Н. Б. Лебедевой, Н. В. Сайковой, Э. П. Хомич. – Барнаул; Кемерово: Изд-во БГПУ, 2006. – 420 с.
4. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику: курс лекций. – Л., 1989. – 184 с.
5. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации / Дубна: Феникс +, 2002. – 204 с.
6. Штрекер Н. Ю.. Русский язык и культура речи. – М., – 2003. – 250 с.

ЗАГАДКА РУССКОГО АЛФАВИТА (ИСТОРИЯ ПОЯВЛЕНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЕ БУКВЫ Ё В НАШЕ ВРЕМЯ РАЗНЫМИ ВОЗРАСТНЫМИ ГРУППАМИ УЧАЩИХСЯ)

Е. В. Щёкина

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирский федеральный университет*

Буква «ё» – седьмая буква русского алфавита. После согласных означает их мягкость (если это возможно) и звук [o], в прочих случаях – сочетание [jo]. Употребляется в ударной позиции, но в редких случаях безударного использования – в заимствованных словах: *сёрфингисты*, в словах с компонентами *трёх-*, *четырёх-*: *четырёхэтажный*, *трёхзвёздный* – фонетически тождественна безударным «и», «е», «я».

29 ноября 1783 года состоялось одно из первых заседаний только что созданной Академии Российской словесности. Директор Академии – Екатерина Романовна Дашкова – предложила заменить диаграфическое обозначение «іо» одной новой буквой «ё». Доводы Дашковой показались убедительными, и вскоре её предложение было утверждено общим собранием академии.

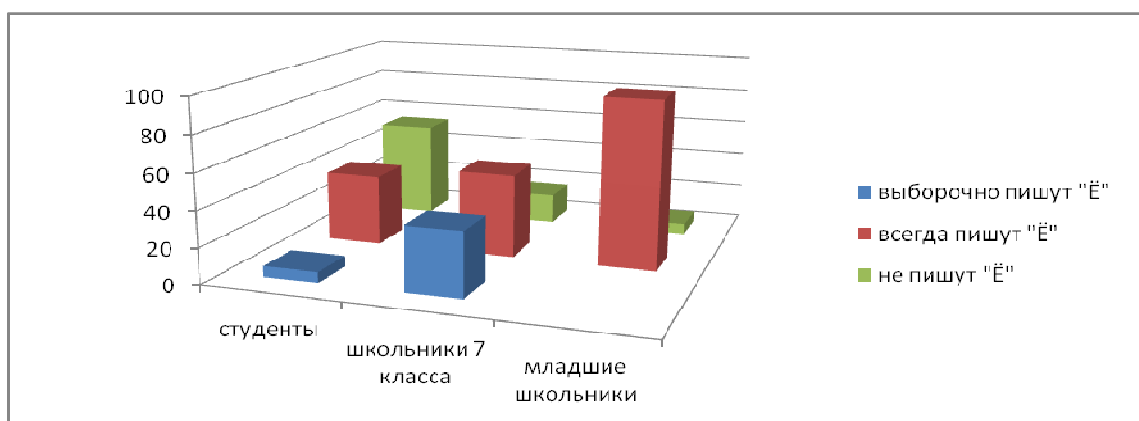
Впервые букву «ё» употребил писатель Н. М. Карамзин в слове *слёзы* в 1797 году, заменив двубуквенное сочетание «іо». 24 декабря 1942 года приказом народного комиссара РСФСР В. П. Потёмкина было введено обязательное употребление буквы «ё» в школьной практике, и с этого времени она официально считается входящей в русский алфавит [1].

Заметим, что официально входя в состав алфавита с 1942 года, в практике буква «ё» расценивается как необязательная. Это проявляется в том, что в рукописи и печати она часто заменяется буквой «е» без диакритических точек. Употребление буквы «ё» обязательно в текстах с последовательно поставленными знаками ударения, в книгах для детей младшего возраста (в том числе учебниках для школьников младших классов), в учебниках для иностранцев. В обычных печатных текстах букву «ё» рекомендуется писать в тех случаях, когда возможно неправильное прочтение слова, когда надо указать правильное произношение редкого слова или предупредить речевую ошибку. Букву «ё» следует также писать в собственных именах. В остальных случаях употребление буквы факультативно.

Рассмотрим, используется ли буква «ё» в практике создания письменных текстов современными носителями русского языка. Для этого нами был проведен словарный диктант, состоящий из 25 слов разных лексико-грамматических классов. В 15 словах правилами графики предусматривается использование буквы «ё». В качестве респондентов выступили 98 человек разных возрастных групп: школьники младших классов; ученики 7 класса общеобразовательной школы № 2 г. Лесосибирска; студенты 2 курса Лесосибирского педагогического института.

В результате анализа полученных результатов можно заключить, что среди учащихся начальной школы четко выделяется последовательное

использование на письме буквы «ё» (94 % опрошенных), либо последовательное её неиспользование (6 % учащихся). В других возрастных группах часть респондентов употребляют букву «ё» непоследовательно. Примечательно при этом, что опрошенные в некоторых словах (преимущественно глаголах *бьёт, идёт, заберёт*) используют на письме букву «ё», а в других словах (чаще именах существительных) заменяют её буквой «е». Количественное соотношение работ с использованием/неиспользованием буквы «ё» представлено в гистограмме.



Из гистограммы следует, что частота употребления буквы «ё» на письме респондентами трёх возрастных групп последовательно уменьшается.

Литература

1. Пчелов Е. В., Чумаков В. Т. Два века русской буквы Ё: История и словарь – М., 2000.

ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

РУССКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ЦЕРКОВЬ НА УКРАИНЕ (ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД)

Е. Е. Адакин, М. Симора

Беловский институт (филиал)

Кемеровского государственного университета

Сегодня Русская Православная Церковь – самая крупная религиозная организация в России, которая является не только влиятельным публичным субъектом на постсоветском пространстве, но и культурообразующим фактором русской нации; представляет собой интернациональную организацию, потому что ее каноническая территория охватывает тринадцать стран. Общая тенденция на постсоветском пространстве — возрождение религиозности населения; религиозная идеология распространилась на подавляющую часть жителей этих стран, и тем самым превратилась в важный фактор их общественной жизни, с которым вынуждены считаться все политические силы каждого государства. Когда распался Советский Союз, то в некоторых бывших республиках Союза появились центробежные тенденции, которые в какой-то степени коснулись и Церкви. Сегодня Церковь динамично развивается в России и в других странах постсоветского пространства, но возникают различные угрозы единству Церкви, ее целостности.

В настоящее время отношения РПЦ и новых независимых государств находятся в стадии совершенствования и в последние годы подверглись значительным изменениям, поэтому изучение этих проблем отвечает современным потребностям общества, становится особо актуальными как в научном, так и в практическом плане. Одним из источников проблем, возникающих во взаимоотношениях Церкви, общества и власти, является недостаточная изученность тех или иных их аспектов в новейшей истории РПЦ, которая приводит порой к поверхностному осмыслению и некачественным оценкам. Сегодня наше общество пытается ответить на вопрос о том, как наиболее эффективно выстроить взаимоотношения на постсоветском пространстве. В общественных кругах идут дискуссии о способах взаимодействия РПЦ и новых независимых государств, пределах участия Церкви в жизни разьединенных «братьев и сестер», ее объединительной миссии в условиях полного разрыва прежних связей.

Изменение положения Русской Православной Церкви, составной частью которой являлся Украинский Экзархат, в Советском Союзе произошло еще до его распада. Поворотным моментом в положении Православия в СССР стало празднование в 1988 году 1000-летия Крещения Руси, которое совпало с началом упадка семидесятилетнего атеистического режима.

С 1988 г. западный регион Украины – Галичина переживал всплеск националистических настроений, который повлек за собой ряд болезненных и тревожных событий в церковной жизни. Активизировавшийся процесс политического характера был перенесен на церковную почву: в роли религиозной оппозиции выступило униатство, существовавшее до этого неофициально, опирающееся на местные националистические силы и на помощь из Польши и Ватикана. Вокруг него стали объединяться недовольные существующими порядками. Основную роль в формировании проуниатских настроений сыграли представители галицкой интеллигенции, для которых возрождение Украинской Греко-Католической Церкви (УГКЦ) было не столько проявлением их религиозных убеждений, сколько поводом высказать свое возмущение политикой советского режима как такового.

1 декабря 1989 г. на встрече М. С. Горбачева с папой Иоанном Павлом II в Ватикане был окончательно решен вопрос о легализации УГКЦ. В этот же день председатель Совета по делам религий Украинской ССР сделал заявление о том, что униатские приходы впредь будут регистрироваться на тех же основаниях, что и другие религиозные общины [9, с. 94].

Массовые захваты православных храмов, между тем, продолжались при полной поддержке местных властей. В Львове, Тернополе, Ивано-Франковске к лету 1990 г. униатами захвачены были почти все храмы [10, с. 13].

Значительное большинство храмов было захвачено униатами и по всей Галичине и концу 1991 года у православных было отобрано 597 приходов.

Униатская экспансия практически приостановилась в 1992-1993 гг. К 1992 г. в Львовской области, где влияние Греко-Католической Церкви было наиболее ощутимым, униаты имели 1200 приходов. На сегодняшний день УГКЦ имеет 3336 общин, 1944 священника, из которых 53 – иностранцы, 2665 храмов и еще 305 строится, действует 86 монастырей, в которых находится 1123 монахов и монахинь, в 13 учебных заведениях обучается 1206 студентов [10, с. 13].

Второй силой после унии в междуцерковных конфликтах выступил автокефализм – движение за восстановление Украинской Автокефальной Православной Церкви. В конце восьмидесятых на волне национализма, охватившего Западную Украину, возникает идея возрождения автокефальной церкви (первые попытки к самопровозглашению автокефалии при поддержке советской власти на Украине были сделаны в 1920 году), и 5 февраля 1989 года при поддержке крайних националистов там начинает действовать инициативный комитет по восстановлению Украинской Автокефальной Православной Церкви (УАПЦ). Регистрируются первые «автокефальные» общины. Номинально «церковь» возглавляет Мстислав (Скрыпник) – глава американских общин «УАПЦ в изгнании». В то же время ру-

ководство раскольниками на местах берут в свои руки епископ Иоанн (Боднарчук) и Антоний (Масендич) [12, с. 49].

Таким образом, развал тоталитарной системы спровоцировал нестроения в религиозной сфере Украины: и униатство, и «автокефальное движение» возникли на политической основе благодаря росту оппозиционных и националистических настроений.

На Архиерейском Соборе РПЦ 1989 г. было принято новое «Положение об Экзархатах», по которому Украинскому и Белорусскому Экзархатам предоставлялось больше прав в самоуправлении, а также именоваться Украинской и Белорусской Православными Церквями. По сути, Экзархаты становились автономными Церквями в пределах Патриархата. Было отмечено, что «широкие права, предоставленные Украинской Православной Церкви, дадут возможность духовенству и верующему народу самостоятельно строить церковную жизнь согласно своих церковно-национальных традиций и будут способствовать развитию духовного потенциала Православной Церкви в Украине» [2, с. 16]. Архиерейский собор 1990 года постановил: «Предоставить Украинской Православной Церкви независимость и самостоятельность в своем управлении» [4, с. 2]. Таким образом, УПЦ получила независимость, сохраняя лишь каноническое единство с Московским патриархатом, а через него с Вселенским Православием.

УПЦ возглавлял тогда митрополит Филарет (Денисенко), который вызвал недовольство значительной части клира. В 1991 году митрополит Филарет, при поддержке первого президента независимой Украины Л. Кравчука – идеолога создания независимой государственной Церкви, неожиданно для всех взял курс на автокефалию. Но, не найдя поддержки ни в Москве, ни в украинской пастве решился на самопровозглашение церковной независимости УПЦ от Московской Патриархии. Значительная часть украинского епископата, не разделяя этого решения киевского митрополита, на Харьковском соборе низлагает Филарета. Денисенко же в ответ на это собирает в Киеве «объединительный собор» раскольников, переходит к раскольнической УАПЦ и в надежде на помощь Константинополя образует новую юрисдикцию – «Киевский Патриархат» (УАПЦ переименовывается в УПЦ - КП). Вселенский патриарх отказывает в признании Филарету, и тот уходит в окончательный раскол, провозглашая себя «Патриархом Киевским и всея Украины».

В особом Судебном деянии Архиерейский Собор постановил «извергнуть митрополита Филарета (Денисенко) из сущего сана, лишив его всех степеней священства и всех прав, связанных с пребыванием в клире; считать все рукоположения в сан диакона, пресвитера и епископа, совершенные им в запрещенном состоянии незаконными и недействительными» [5, с. 9]. Алексей II в соответствии с определением «Об Украинской Православной Церкви», принятым Архиерейским Собором в октябре 1990 г., благословил новоизбранного митрополита

Владимира (Сабодана) Киевского на его служение в качестве главы Украинской Церкви.

Начались «политические игры» украинских президентов, требующих освободиться от церковного засилья Москвы, повсеместно деклариовавших свое лояльное отношение к Киевскому лжепатриархату, и, напротив, игнорируя каноническую УПЦ с ее законным представителем митрополитом Владимиром. Зная о покровительстве высшей государственной власти филаретовской Церкви, гражданские власти на местах стали «дарить» храмы, принадлежавшие УПЦ, сторонникам Киевского Патриархата.

Необходимо признать, что раскол – это политический проект, который возник на волне дезинтеграции, национализма вскоре после распада великого государства. С одной стороны, тогдашняя власть Украины была заинтересована в том, чтобы придать большую легитимность новообразованному украинскому государству посредством образования собственной независимой Церкви. С другой стороны, бывший митрополит Киевский Филарет был заинтересован в том, чтобы не потерять свою власть. Этот взаимный интерес, к сожалению, породил раскол, который рос, как на дрожжах, исключительно благодаря поддержке властей.

Филаретовский раскол породил глубокий кризис в украинском обществе, запрограммировал наперед острую борьбу и явное доминирование политических сил над церковными – УПЦ лишилась возможности консолидировать вокруг себя паству. Наличие в стране трех самостоятельных православных структур представляет собой серьезную общественную проблему и наносит вред не только верующим, но и всему украинскому народу, препятствуя использованию значительного духовно – нравственного потенциала Православной Церкви. В тот момент, когда Церковь должна была бы возрождаться и церковные силы консолидироваться, происходят разделения, и энергия людей тратится не на созидательный труд, а на междоусобные брани [15].

В жизни современного общества СМИ занимают одно из ключевых мест, не напрасно их называют «четвертой властью». Отрицательную лепту внесли они в развитие церковного вопроса в Украине, подавая зачастую неправдивую, подчас и откровенно лживую информацию. Антироссийские настроения, поддерживаемые политической верхушкой, способствовали религиозным распрям, конфликтам и разделениям.

Никакой раскол никогда не может решить никакие проблемы, он лишь создает новые. Печально видеть религиозное разделение в каждом украинском местечке – храмы УАП МП, филаретовские, автокефальные, греко-католические – и все они наполнены, но нет единства и мира в Украине.

Традиционные визиты патриархов Алексия II и Кирилла в Украину носят пастырский характер и направлены, прежде всего, на поддержку православных верующих Украины, уврачевание церковных разделений,

что чрезвычайно важно в сложившейся ситуации. За два года своего служения Патриарх Кирилл неоднократно посетил украинскую паству, совершая совместную молитву, так как единое духовно – культурное пространство политические границы разрушить не могут.

Сегодня Украинская Православная Церковь – каноническая часть РПЦ Московского Патриархата, которая обладает правом самоуправления, есть свой Священный синод, самостоятельно решающий церковные вопросы, имеет высшую судебную, законодательную и исполнительную церковную власть, а глава УПЦ является постоянным членом Священного Синода Московского Патриархата. Филаретовский раскол расчленил украинский народ, привел к крайней политизации религиозных отношений. Блаженнейший митрополит Владимир, говоря о состоянии УПЦ, констатировал: «Главной болью нашего сердца и неувраченной раной на теле всей Христовой Церкви продолжает оставаться раскол в украинском православии» [6, с. 39]. В настоящее время УПЦ является существенным фактором стабильности украинского народа, способствует укреплению целостности страны, так как ее преобладание в 25 областях из 28 является закономерным результатом ее конструктивной роли в истории современной Украины. Каноническая Церковь составляет абсолютное большинство верующих Украины, а это более одиннадцати тысяч приходов.

Преодолению раскола благоприятствует нынешняя ситуация в Украине. Популярность раскола – в его политической ангажированности; она же становится и залогом его недолговечности. Неудивительно, что многие верующие на Украине, оказавшись в тесных рамках раскольнических сообществ, стремятся вернуться в полноту общения с Церковью.

То духовное пространство, которое мы называем Святой Русью, складывалось веками, и за это время много раз менялись государственные границы, но Церковь сохраняла свое единство. Нельзя в угоду политической конъюнктуры ломать то, что складывалось на протяжении веков, поэтому это единство мы должны сегодня очень бережно хранить. История Православной Церкви последних двадцати лет насыщена важными и драматическими событиями, многие из которых продолжают оказывать существенное влияние на состояние Украинской Церкви и в наше время.

Литература

1. Документы Архиерейского Собора Русской Православной Церкви. Москва, Свято-Данилов монастырь, 25-27 октября 1990 года. Определение об Украинской Православной Церкви // ЖМП. 1991. – № 2. – С. 2–4.
2. Документы Архиерейского Собора Русской Православной Церкви // Православный вестник. 1990. – № 4. – С. 16–17.
3. Заявление епископата Украинской Православной Церкви. Официальная часть // ЖМП. – 1992. – № 8. – С. 8–9.
4. Определение Архиерейского Собора Русской Православной Церкви 25-27 октября 1990 г. Москва, Свято-Данилов монастырь // ЖМП. – № 2. – С. 2.

5. Судебное деяние Архиерейского Собора Русской Православной Церкви. 11 июня 1992 года // ЖМП. – 1992. – № 8. – С. 9–10.
6. Украинская православная церковь сегодня / Доклад Блаженнейшего Митрополита Киевского и всея Украины Владимира на Архиерейском соборе РПЦ // ЖМП. Спец. выпуск: Документы архиерейского собора РПЦ. – 2011. – № 3. – С. 39–41.
7. Украинский Статут и Устав Московского Патриархата // Богослов.ru. Научный богословский портал: [Электронный ресурс] URL: <http://www.bogoslov.ru/text/269165.html> (Дата обращения: 04.11.2011).
8. Алфеев И. Беседы с митрополитом Иларионом / М.: Эксмо, 2010.
9. Бабинов Ю. А. О межконфессиональных отношениях в многонациональном регионе // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 3. – С. 92–102.
10. Драбинко А. Православие в посттоталитарной Украине (вехи истории) / Киев: Издание Свято-Успенской Киево-Печерской лавры, 2002.
11. Драбинко А. Почему раскольнические группировки в Украине называются неканоническими (Историко-канонический анализ) / Киев: издательский отдел Киевской митрополии, 2007.
12. Петрушко В. Афтокефалистские расколы на Украине в постсоветский период 1989-1997. – Киев: издательский отдел Киевской митрополии, 1998.
13. Алфеев И. (митрополит Волоколамский) В процедуре возвращения из раскола не должно быть ничего унижительного // Митрополит Иларион Алфеев: [Электронный ресурс] URL: <http://hilarion.ru/2010/07/15/2816/> (Дата обращения: 02.11.2011).
14. Алфеев И. (митрополит Волоколамский) Из раскола мы получаем много сигналов о том, что люди чувствуют необходимость воссоединиться с Церковью: [Электронный ресурс] URL: <http://hilarion.ru/2010/07/27/2846> (Дата обращения: 02.11.2011).
15. Алфеев И. (митрополит Волоколамский) Русская Православная Церковь — это не только Церковь России: [Электронный ресурс] URL: <http://hilarion.ru/2010/02/24/842> (Дата обращения: 04.11.2011).
16. Баранов Н. А. Русская Православная Церковь: ресурсы и политические возможности // Пятигорский государственный лингвистический университет: [Электронный ресурс] URL: <http://www.pglu.ru/science/researches/rniigorbunov/teod/2011/nabaraf> (Дата обращения: 19.11.2011).

СОЦИАЛЬНЫЙ ОПРОС НА ТЕМУ «НРАВЫ СОВРЕМЕННЫХ ЛЮДЕЙ»

**К. Д. Атясова, А. А. Беленя, Е. А. Евстафеева.,
Т. С. Портнова, С. Б. Шумилова**

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

Определение *нравы* часто связано с понятием *мораль*. Под нравами мы понимаем привычки, чувства, верования, общие для группы людей имеющие моральную ценность, образцы поведения. В нравах сохраняются не только те образцы поведения, которые являются неотъемлемой частью культурных традиций, но и те, которые препятствуют дальнейшему развитию культуры, ограничивают свободу морального выбора человека.

Следует заметить, что современная молодёжь проходит своё становление в очень сложных условиях, ломки старых ценностей и формирования

новых социальных отношений. Отсюда пессимизм, неуверенность в будущем, агрессивность. Наблюдается кризис нравственных идеалов и смысла цели, снижаются нравственные критерии, культивируются сиюминутные удовольствия, отсутствуют стимулы к труду. Молодёжь пытается уйти от реальных проблем, не умеет управлять собственной деятельностью, не способна взять ответственность за своё будущее на себя.

Вопросами о нравственных ценностях интересовались многие мыслители, например, Сократ, В. Г. Белинский, С. Л. Франк. Так как поднятая нами тема очень обширна, мы взяли только отдельные интересующие нас вопросы.

Целью нашего исследования было выявить у современной молодёжи и у людей зрелого возраста, проживающих в г. Анжеро-Судженске, уровень сформированности представлений о нравственных нормах современного человека, проанализировать полученные результаты, занести в таблицу показатели и сделать выводы, а также разработать рекомендации для государства, общества и семьи.

В ходе исследования были опрошены 150 человек, из них 59 женщин и 26 мужчин в возрастной категории от 17 до 30 лет, и 53 женщины и 12 мужчин в категории от 40 до 60 лет. Из 150 опрошенных 23 человека имели высшее образование, 28 – неполное высшее.

Несмотря на то, что наша страна многонациональна и многоконфессиональна, в нашем городе всё же больше русских православных людей. Из 150 опрошенных 18 человек оказались атеистами.

Из 150 опрошенных на вопрос «задумывались ли вы хоть раз о нравах и предпочтениях современных людей», ответы распределились следующим образом: 90 из 112 женщин и 25 из 38 мужчин ответили, что они задумывались. 78 опрошенных подростков положительно ответили на вопрос «возросло ли среди подростков курение за последние годы». 59 человек, представляющих старшее поколение, дали также положительный ответ на этот вопрос. 54 человека оказались заядлыми курильщиками, 27 из которых женщины и девушки. 47 человек считают, что курение успокаивает нервы, видимо ища себе оправдание. 103 опрошенных считают, что курить вредно.

116 человек ответили, что *пивная зависимость* превышает, по их мнению, любую другую алкогольную зависимость. Многие говорят, что если раньше перед едой было принято выпить рюмочку водки «для аппетита», то теперь это зачастую заменяется пивом (от 1,5 до 3-х литров в день). Это накладно для семейного бюджета, не говоря уже о причинении вреда здоровью. 125 человек отметили, что от *женского алкоголизма* гораздо тяжелее избавиться, чем от мужского. Если говорить об *употреблении ненормативной лексики в обществе*, то мы увидели, что это довольно распространенное явление. При этом некоторые представители молодого поколения считают это нормой поведения, говоря «как мне – так и я...».

По мнению большинства, среди различных вредных привычек наиболее пагубной является *наркомания*. Это, безусловно, болезнь. 106 человек считают наркоманов деградирующими людьми. 34 человека ответили, что вообще не считают наркоманов за людей. И, отвечая на вопрос «можно ли избавиться от наркотической зависимости», 75 человек ответили, что нет ничего невозможного, нужно просто «взять себя в руки».

В современном обществе, видимо, перестало нести свою святую функцию «слово, как учитель и воспитатель». Ведь 100 опрошенных человек применяют *телесное наказание для детей*, думая, что без этого не обойтись. Им противостоят 50 человек, которые говорят об обратном: «я никогда не обижу ребенка, есть слово». Несомненно, все опрошенные знают, что такое *педофилия* и ни о каком прощении не может быть речи, либо смертная казнь, либо «народный суд».

В ходе опроса мы выяснили, что, к сожалению, забывается классическая и народная музыка. Наши горожане предпочитают относительно новые направления: популярная эстрадная музыка – 46 человек, шансон – 44 человека, рок – 21 человек и рэп – 13 человек. На вопросы о моде на *пирсинг и татуировки*, большинство опрошенных (110 человек) затруднились ответить. Около 30 человек ответили, что это вопрос вкуса, который каждый решает сам. 9 молодых девушек полностью поддерживают такой способ изменения внешности.

На вопрос об отношении к людям «нетрадиционной сексуальной ориентации» трое молодых девушек и одна женщина из 150 опрошенных (и женщин, и мужчин) ответили, что полностью поддерживают этих людей. 74 человека считают это явление аморальным. 72 человека утверждают, что это личное дело каждого.

На вопрос «нужно ли уступать место пожилым, инвалидам и беременным» большинство людей ответили положительно – 138 человек. 10 отрицательных ответов дали немолодые женщины, имеющие проблемы со здоровьем.

С утверждением о девальвации нравственных ценностей в современном обществе согласились 130 человек.

Мы считаем, что цель нашего исследования достигнута, так как мы выявили уровень сформированности представлений жителей г. Анжеро-Судженска о нравственных нормах современного человека. Очевиден рост алкогольной и табачной зависимости, случаев телесных наказаний детей и употребления ненормативной лексики в обществе. Ценностные ориентации молодежи, самой динамичной части населения, нельзя оценить как устойчивые, что вызвано, вероятно, незавершенностью процесса формирования мировоззрения под влиянием различных процессов, происходящих в стране и обществе.

Рекомендации для государства и общества, на наш взгляд, должны носить следующий характер: привлекать внимание всех социальных, образовательных и культурных организаций к нравственным проблемам. Необ-

ходимо формировать у молодежи потребность в духовных ценностях. СМИ в данной ситуации необходимо увеличить количество социальной рекламы, а не коммерческой. Также деятельность СМИ следует ориентировать на воспитание нравственности. Следует воспитывать патриотизм, любовь к родине и понимание своей культуры. Главную роль в формировании нравственных ценностей, естественно, играют *родители*. Они должны прививать детям уважение к людям старшего поколения, донести до ребёнка правильное понимание норм поведения и моральных ценностей.

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В СОХРАНЕНИИ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

Е. В. Вечер, И. А. Лузина

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

В ходе изучения истории формируется историческое сознание, важнейшая составляющая общественного сознания. Под историческим сознанием в науке понимается совокупность представлений общества в целом и его социальных групп в отдельности, о своем прошлом и прошлом всего человечества. Каждая национальная и социальная общность обладает определенным кругом исторических представлений о своем происхождении, важнейших событиях в своей истории, деятелях прошлого, о соотношении своей истории с историей других народов и всего человеческого общества. Благодаря этому данная общность людей осознает себя как народ на основе знаний своего прошлого, на основе знаний своего места в мировом историческом процессе. Обращение к прошлому постоянно содержится в дискуссиях по кардинальным проблемам современности, на основе оценок прошлого разрабатываются современные социальные теории и идеологические системы. Таким образом, получается неразрывная связь и преемственность прошлого и настоящего. Через осмысление исторического опыта обретается понимание настоящего.

Глубокое изучение отечественной истории способствует воспитанию юношества в духе гражданственности и патриотизма. Об этом написал известный французский историк Марк Ферро в своей книге «Как рассказывают историю детям в разных странах мира» (М., 1992) после изучения опыта преподавания истории в школах стран Африки, Австралии, Ближнего Востока, Германии, Японии, США, Китая, Польши, СССР и других стран.

В связи с 200-летним юбилеем окончания Отечественной войны 1812 года в анжеро-судженском филиале КемГУ было проведено анонимное анкетирование студентов 3–5 курсов с целью выяснить, что они помнят об этой войне. Был составлен опросник в тестовой форме, который включал 9 заданий с тремя предложенными вариантами ответа и 1 задание с двумя предложенными вариантами и полем для краткого

самостоятельного ответа. Вопрос № 6 содержал преднамеренную историческую ошибку, которую нужно было обнаружить.

Перечень заданий и вариантов ответов на них:

1. В каком году Французская армия вторглась в Россию?
 - а) в 1800 г.
 - б) в 1812 г.
 - в) в 1712 г.
2. Действия русской армии при первом ударе французов?
 - а) начала отступление
 - б) начала наступление
 - в) сдалась врагу
3. Кто был назначен главнокомандующим русскими войсками?
 - а) А. В. Суворов
 - б) Д. В. Давыдов
 - в) М. И. Кутузов
4. Где произошло главное сражение в Отечественной войне 1812 года?
 - а) у села Бородина
 - б) у деревни Фили
 - в) на Куликовом поле
5. Сколько человек участвовало в Бородинской битве с обеих сторон?
 - а) 450 тысяч
 - б) 260 тысяч
 - в) 190 тысяч
6. Прав ли был Суворов, оставив Москву французам?
 - а) прав
 - б) не прав
 - в) своя точка зрения _____
7. Кто является ярким представителем партизанского движения в войне с французами?
 - а) Д. Давыдов
 - б) П. Чаадаев
 - в) А. Аракчеев
8. Какое архитектурное сооружение было возведено в конце XIX века в Москве в честь победы над Наполеоном?
 - а) Успенский собор
 - б) Кремль
 - в) храм Христа Спасителя
9. Какое литературное произведение посвящено войне 1812 года?
 - а) И. А. Крылов «Волк на псарне»
 - б) А. Пушкин «Кавказский пленник»
 - в) Н. Гоголь «Мёртвые души»

10. Каков был территориальный результат победы России в Отечественной войне 1812 г. и Заграничного похода русской армии?

а) завоевание Россией выхода к Балтийскому морю

б) вхождение в состав России части крымского полуострова

в) вхождение в состав России Царства Польского

Было опрошено 50 студентов, обучающихся на факультете информатики, экономики и математики и на факультете педагогического образования (профили «Иностранный язык» и «Русский язык»). Учитывая использование тестовой формы опроса, прогнозировались результаты на уровне 70 – 80 % верных ответов, однако итоги оказались иными.

Таблица с ответами тестируемых (верный ответ выделен шрифтом):

№ задания	Факультет	Варианты ответов			Общее количество верных ответов	Общее количество неверных ответов
		А	В	С		
1	ФИЭМ	0	20	2	47	3
	ФПО	1	27	0		
2	ФИЭМ	15	5	2	33	17
	ФПО	18	7	3		
3	ФИЭМ	9	0	13	24	26
	ФПО	17	0	11		
4	ФИЭМ	12	2	8	28	22
	ФПО	16	4	8		
5	ФИЭМ	10	12	0	26	21
	ФПО	9	17	2		
6	ФИЭМ	12	10	8	9	41
	ФПО	17	2	1		
7	ФИЭМ	13	6	3	20	30
	ФПО	7	17	4		
8	ФИЭМ	6	1	15	20	30
	ФПО	16	7	5		
9	ФИЭМ	12	6	4	20	30
	ФПО	8	15	5		
10	ФИЭМ	8	8	6	8	42
	ФПО	22	4	2		

Общее количество верных ответов составило лишь 52,5 %, т. е. чуть более половины. При этом большее количество правильных ответов дали студенты ФИЭМ. Студенты же «гуманитарии» допустили много ошибок даже в вопросах на знание литературных произведений о войне 1812 года.

На «коварный» 6-й вопрос 82 % студентов дали неверный утвердительный ответ, рассудив, что, если Россия в целом войну выиграла, а, значит, и Бородинское сражение, следовательно, командование действовало правильно. Хотя всем известно, что великий русский полководец А. В. Суворов скончался за 12 лет до начала Отечественной войны.

Чтобы разобраться в причинах такой неутешительной ситуации, уже в устной форме нескольким студентам был задан вопрос – почему, на

их взгляд, знания современной молодежи по истории России не отличаются глубиной и прочностью? Ответы были самыми разнообразными, действительно проблемными. Кто-то говорил о несформировавшемся интересе к данной дисциплине ещё со школьной скамьи – педагоги преподавали этот предмет безынтересно либо же просто пересказывали материал учебника, который есть в рюкзаке у каждого школьника. Другие сообщили, что в период обучения на I курсе, когда история входит в список обязательных дисциплин, им было интересно, они с удовольствием посещали лекции и самостоятельно находили литературу для чтения, а потом последовали совсем другие дисциплины, многие студенты начали работать, появились совсем другие увлечения, а история «отошла, как старая книга, на запылённую полку».

Один студент дал основательно полный ответ: «История мало кому интересна среди подрастающего поколения, многие знают кучу пошлых анекдотов и веселых историй, но понятия не имеют, где состоялась Бородинская битва. И виновата в этом не только молодежь, но и существующая система образования». Можно согласиться. Ведь учебные пособия часто переиздаются, хотя далеко не всегда кардинально перерабатываются, относительно истории нет единого мнения в сфере образования, да и к тому же на многие исторически важные документы до сих пор наложен гриф «секретности».

На наш взгляд, нельзя исключать, как причину отсутствия интереса к прошлому, семейное воспитание. Если в семье принято поздравлять прадедушку ветерана, вести дискуссии на исторические темы, просматривать за телевизором не развлекательные шоу, а серьёзные фильмы, то у ребёнка сложится совсем другое отношение к истории. Но в семье можно говорить и о проблемах постоянной занятости родителей, озабоченных, как ни странно звучит, стремлением дать своему ребёнку хорошее образование.

Академик Российской академии образования, доктор педагогических наук Борис Бим-Бад, анализируя причины плохого знания молодежью российской истории, отмечал: «Во всех подобных случаях есть два равновеликих фактора, ответственных за подобные явления. Неинтерес семьи к своей же собственной истории или к ближайшей истории. И неспособность школы внедрить в новое поколение чувство истории и чувство времени. Ведь на самом деле человек начинает серьезно задаваться прошлым, то есть собой, когда он понимает, что между ним и прошлым – неразрывная связь, когда он понимает, что он – продукт прошлого». Не секрет, что сегодня имеет место установка школы на запоминание голых фактов: дат, которые выветриваются из головы, имен, которые не привязаны к образу, к ситуации, которые не несут ни личностного фактора, ни смысла.

Очень большой «вклад» в такое механистическое усвоение материала внесло введение ЕГЭ – где нужно не понимать, а догадываться

или запоминать. Потому что, чтобы сдать ЕГЭ, достаточно просто играть в угадайку. Вот эта механистическая установка на чистую фактологию – это то, над чем так издевался Герман Гессе. Кроссвордное сознание, когда человек считается образованным, если он носит разрозненную энциклопедию совершенно не значимых и не связанных между собой фактов.

В конце 2011 г. на страницах популярного еженедельника «Аргументы и факты» была поднят вопрос о причинах исторической безграмотности россиян. Известный публицист В. Костиков подвел итоги читательской дискуссии: «Большевики настойчиво выжигали из народа память о прошлом. Исходя из идеологической установки о том, что настоящая история начинается с октября 1917 г., большевики настойчиво переписывали историю государства, оставляя в ней лишь тех героев и те события, которые «исторически обосновывали» неизбежность революций, победу пролетариата, доминирование государства над человеком и которые оправдывали и даже воспевали насилие как неизбежный инструмент политики и модернизации. Отсюда особая любовь к Ивану Грозному, Петру I. По этим же причинам из русской культуры выбрасывались целые пласты, не устраивавшие кремлёвских идеологов. В школьных и университетских программах доминировали писатели-разоблачители, писатели-революционеры. Выкидывались Лесков, Достоевский. Творчество великих писателей препарировали в угоду «текущему моменту». Возносили М. Горького, когда он звал к революции или формулировал угодные Сталину мысли типа «если враг не сдаётся, его уничтожают». И напротив, запрещали его великий роман «Жизнь Клима Самгина», поскольку он не соответствовал взглядам партии на историю революции. В результате исторической кастрации, которая продолжалась почти весь XX век, у нескольких поколений россиян сложилось не только превратное представление об истории собственной страны, но были девальвированы и ценности семейной истории. Фактически исчезло понятие преемственности поколений. История семьи при смене поколений всякий раз как бы писалась заново. Социальные корни тщательно скрывались, ибо они затрудняли или блокировали доступ к высшему образованию и карьере».

К сожалению, традиции советского беспамятства или фальшивой памяти исчезают очень медленно. По данным социологического центра ROMIR, лишь 28 % россиян знают историю своего рода. И всего 7 % могут назвать имена своих прадедов и прабабушек.

Вся наша культура, которой мы живы, которая является нашим основанием – будущего и сегодняшнего – насквозь исторична. И преподавать ее нужно не только в гуманитарной области. Человек ведь формируется незаметно для себя. Человек становится человеком, присваивая себе культурный опыт. Когда ребенок с младенчества интересуется вещами, его окружающими и важными для него с

исторической точки зрения, он начинает присваивать себе историческое сознание и потребность в том, чтобы проследить историю всего важного, что есть вокруг.

Многовековая история человечества свидетельствует, что национально-историческое сознание – фактор оборонный, обеспечивающий самосохранение народа. Если его разрушить, то данный народ останется не только без прошлого, без своих исторических корней, но и без будущего.

Литература

1. Бим-Бад Б. «Между невежеством и разрушением мира – прямая связь...»
Эфир – 13 декабря 2009 года.
2. Костиков В. Мужик, ты кто? // Аргументы и факты. 2011. № 48.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КУЗБАССА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

Е. В. Дунас

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

В конце XIX в. территория современного Кузбасса входила в состав Томской губернии (Кузнецкий, Мариинский уезды и часть Томского). Строительство Транссибирской магистрали ускорило экономическое развитие края, содействовало его включению в общероссийскую экономику. Модернизационные процессы отразились и на социальной структуре и проявились в формировании новых классов и групп. Одной из форм выражения ими своих интересов стало создание общественных организаций.

Первые общественные организации создавались по прямому указанию властей и пользовались их поддержкой. Деятельность таких организаций была направлена на решение вопросов, для решения которых государство не имело достаточно сил и средств. Это были, прежде всего, организации, занимающиеся благотворительностью, просвещением, культурой. Руководство таких организаций, как правило, осуществляли местные чиновники, а в состав входили служащие, представители местной интеллигенции, жены чиновников.

В 1859 г. в Кузнецке был открыт отдел Общества попечения о тюрьмах Томской губернии. Такие отделы создавались в России с 1819 г. в соответствии с указом Александра I и решали задачи не только материальной поддержки арестантов, но и содействия исправления их нравственности «посредством сообразного со степенью их умственного развития чтения» [1]. При содействии членов отдела в Кузнецком тюремном остроге была создана библиотека, а в 1871 г. открыто училище для арестантов, но оно просуществовало всего 2 месяца [2, с. 105].

Модернизационные процессы проявились и в создании учебных заведений в уездных центрах, рабочих поселках и селах. Заметный вклад в строительство школ и формирование их материальной базы вносили куп-

цы, чиновники, священнослужители. В Мариинске купец Ф.О. Кондратьев в 1876 г. на открытии там церковно-приходской школы пожертвовал книги «для первоначального обучения» и обещал поддерживать школу своими материальными средствами. [3, 1887. № 1, отд. 2, с. 23-24]. На Салаирском руднике в 1882 г. меценатом Ребровым была открыта библиотека [4, с. 73].

Большой вклад в развитие образования и культуры в крае вносила церковь. Для обращения в православие коренных народов Алтая в 1828 г. по инициативе Тобольского епископа Е. Казанцева при Томской епархии была создана Алтайская духовная миссия, которая с 1830-х гг. распространила свою деятельность на инородцев Кузнецкого округа. В декабре 1856 г. миссионером В. Вербицким в улусе Кузедеевском был устроен стан Кузнецкого отделения миссии. В дальнейшем были открыты Мрасское (1878 г.), Кондомское (1884 г.) и Бачатское (1891 г.) отделения. Деятельность этих отделений была направлена на формирование крепких крестьянских общин из новокрещенных уже в самих инородческих улусах и развитие миссионерского школьного образования. Особое внимание миссионеры уделяли борьбе с пьянством и другими пороками, распространенными среди инородцев кузнецкой бедноты, при которых действовали миссионерские школы [4, с. 48-49].

Еще одним направлением сибирской церкви стала ее борьба с раскольниками, существенное влияние которых, по свидетельству профессору богословия Томского университета протоиерея Д. Беликова, вплоть до конца XIX в. сохранялось во многих селениях Кузнецкого и Мариинского уездов [5, с. 15-29]. В целях борьбы с расколом 7 сентября 1885 г. в Томске было открыто отделение противораскольнического братства святителя Дмитрия Ростовского. Следом отделы братства были созданы в Мариинске и Кузнецке. Члены братства занимались просветительной деятельностью среди раскольников. Так в начале 90-х гг. XIX в. окружной миссионер Томской епархии священник Арсений Кикин посетил все «более или менее зараженные расколом селения» в Мариинском уезде, провел более 100 бесед, устраивал богослужения. Ему удалось обратить из раскола в православие 25 человек. При содействии Кикина были открыты 4 новые школы, в которых обучалось 100 человек [3, 1895. № 16, отд. 2, с. 16–17].

Увеличение числа образовательных и культурных учреждений вело к увеличению численности интеллигенции в крае, формированию как самостоятельной общественной силы. В 1880-х гг. в Салаире и Кузнецке действовали кружки интеллигенции. Лидером Кузнецкого кружка был учитель уездного училища. Члены Салаирского кружка сообща выписывали журналы и газеты, устраивали библиотеки [6, с. 142].

В Кузнецке в последние годы XIX в. сложился «кружок интеллигентных дам», среди которых были Е. В. Попова – жена почетного гражданина С. Е. Попова, Е. Ф. Малеева – жена начальника кузнецкой телеграфной конторы, а также К. А. Зарецкая и Ю. И. Гадамская. Участницы кружка стремились сочетать просветительскую деятельность с благотворитель-

ной. В мае 1899 г. кружком был устроен бал-базар с лотереей аллегри в пользу жителей внутренних губерний Европейской России, бедствующим от неурожая. Собранные средства (612 руб. 69 коп.) были направлены через главное управление Общества Красного Креста в Санкт-Петербург в пользу голодающих [7].

В формировании и деятельности общественных организаций края от середины XIX в. к началу XX в. произошли заметные изменения. Само их появление свидетельствует об изменении статуса женщины в обществе, о превращении интеллигенции в активную общественную силу. Эти организации не являлись массовыми, они функционировали благодаря энтузиазму и усилиям конкретных личностей. Но они внесли весомый вклад в развитие благотворительности, просвещения и культуры. 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. Дегальцева Е. А. Общественная благотворительность Западной Сибири в XIX – начале XX вв. // http://zaimka.ru/06_2002/degaltseva_charity/ (обращение от 21.06.2008).
2. Конюхов И. С. Кузнецкая летопись. – Новокузнецк: изд-во «Кузнецкая крепость», 1995. – 183 с.
3. Томские епархиальные ведомости. – Томск, 1887, 1895.
4. Историческая энциклопедия Кузбасса: В 3 т. Кемерово, 1996. – Т. 1. – 391 с.
5. Беликов Д.Н. Томский раскол (Исторический очерк с 1834 по 1880 годы). – Томск, 1991. – 247 с.
6. История Кузбасса. – Кемерово: Кн. изд-во, 1967. – Ч. I–II. – 279 с.
7. Шадрина А. Кружок интеллигентных дам Кузнецка: «Желая прийти на помощь бедствующим жителям...» // Губернские ведомости. Новокузнецк, 2000, 6 апр.

РАЗРЕЗ «КРАСНОБРОДСКИЙ» – ПЕРВЕНЕЦ ОТКРЫТОЙ УГЛЕДОБЫЧИ КУЗБАССА

К. А. Кабанов, А. Самусенко

Беловский институт (филиал)

Кемеровского государственного университета

В истории развития угольной промышленности Кузбасса особое место занимает история зарождения и развития угольных разрезов – предприятий, на которых ведется так называемая «открытая добыча угля». Значимость Краснобродского угольного разреза в истории Кузбасса и России переоценить трудно.

Еще в 1895 г. было известно о том, что на месте нынешнего разреза залегает каменный уголь. Однако детальная разведка была проведена в начале XX столетия. В 1915 г. В. И. Яворский возглавил геологическую экспедицию, которая вела поисково-исследовательские работы в юго-западной Присалаирской части Кузнецкого бассейна. Совместно с коллегами – А. И. Козловым и А. М. Гецем – в 1916 г. в окрестностях сел

Прокопьевского и Киселевского был открыт целый угленосный район, богатый каменными углями, в особенности его коксующимися разновидностями. В следующем, 1917 г., В. И. Яворским была составлена геологическая карта Прокопьевско-Киселевского района. Установлена восточная граница Кузнецкого бассейна. Летом 1919 г. В. И. Яворский провел ряд геологических исследований по рекам Томь, Уса, Ольжерас и обнаружил до 10 пластов угля, причем часть из них была пригодна для коксования [2; 10]. Так, был открыт Томь-Усинский угленосный район Кузнецкого бассейна.

В 1927 г. геологи В. И. Яворский и Б. С. Крупенников опубликовали первые материалы о геологии месторождения.

Позже в 1944 г. была продолжена детальная разработка на предмет открытой добычи каменного угля. Киселевская геологическая партия под руководством Георгия Александровича Селятского открыла и разведала Краснобродский и Новосергеевский участки.

По воспоминаниям старожилов уголь здесь был всегда. При постройке изб, рытье колодцев штык лопаты натывался на что-то твердое, черное, блестящее. Залежи каменного угля местами выходили чуть ли не к самой поверхности: стоило только копнуть лопатой землю или прокопать в глубину на полтора-два штыка. Жители поселка Караульный, находившегося рядом с селом Красный Брод, заготавливали уголь на зиму по 6–8 ящиков на семью. Собирались 5–6 мужиков, вырывали большую яму до определенной глубины, а дальше долбили кайлом [1; 13, 15].

Еще до войны в деревне Уткино (ныне не существующей) действовала небольшая шахта. Рядом с селом Красный Брод до самого конца войны бригада Сорокина добывала уголь вручную из маленькой штольни. По грунтовой дороге уголь доставлялся на станцию Трудоармейская, а оттуда железнодорожным транспортом на Новосибирский мясокомбинат [1; 16].

А уже в 1947 г. был решен вопрос о строительстве разрезов на Новосергеевском месторождении.

На Краснобродском участке был выделен полигон длиной 1,8 км, на котором подсчитаны запасы – 15,7 млн т. Геологи планировали добычу 1 млн т в год.

На Новосергеевском участке под разрез был выделен полигон длиной 2,5 км, на котором были подсчитаны запасы – 7 млн т планировалась добыча – 0,5 млн т в год. В этот же период запасы каменных углей были приняты Всесоюзной комиссией по запасам. Мосуглепроект разработал и передал «Кузбассшахтострою» проект для выполнения работ по строительству разреза с проектной мощностью 600 тыс т угля. И тогда же было принято решение о начале добычи угля открытым способом на выходах угольных пластов Краснобродского месторождения.

В октябре 1947 г. на полях колхоза «Красноармеец» были вбиты первые колышки, обозначающие пласты угля будущего карьера.

В ноябре этого же года секретарь обкома ВКП(б) Е. Ф. Колышев пригласил к себе начальника шахты № 3 В. Т. Боровикова и предложил возглавить строительство первого в Кузбассе угольного карьера. И уже на следующий день Боровиков вместе с главным геологом треста «Кагановичуголь» Лоскутовым приехали в колхоз «Красноармеец» – на место расположения будущего разреза. Один участок был расположен на северо-восточном крыле «Карагайлинской» антиклинном пласта «Горелого», залегающего от земной поверхности на глубине 1,5 м, имея мощность 33 метра и по простиранию 200 метров. Второй участок находился на взброшенном северо-восточном крыле «Карагайлинской» синклинали пласта, имея мощность 23 метра. Оба участка располагались на восточном борту будущего разреза. Перед руководством разреза была поставлена задача – встретить новый 1948 год первой тысячей тонн добытого угля.

Из Красного Брода, Карагайлы, Ново-Александровки, Караульного на вскрытие месторождения были мобилизованы колхозники. Трестом был выделен бульдозер и инвентарь для ведения горных работ. Было установлено шесть палаток. В одной организовали кузницу, в другой поместили инструмент, инвентарь и все поступающие материалы, в третьи устроили раскомандировку. Три палатки были приспособлены под жилье.

23 ноября 1947 г. приступили к вскрышным работам. Стояла довольно морозная погода, грунт промерз до 40–50 градусов. С помощью клина и кувалды люди вгрызались в грунт, разрабатывали его, грузили лопатами в короба и отвозили на тачках на породный отвал.

Были установлены нормы, организовано соцсоревнование, победителям которого выдавались талоны на дополнительное питание и сто граммов спирта. В 1947 г. еще действовала карточная система, и за продуктами рабочим приходилось ходить в Киселевск. Жизнь горняков начального периода развития разреза была невероятно тяжелой. Однако люди трудились на новом предприятии – на уровне самопожертвования. К тому же в организации труда и повышения его эффективности немалую роль играла личность первого начальника карьера Боровикова, который хорошо знал психологию рабочего человека. Старожилы вспоминают такой факт: чтобы поднять настроение людей, Боровиков распорядился выдавать зарплату рабочим каждый вечер. Мужики, знавшие до этого только колхозные трудовни, встретили такую систему только на ура. И дело пошло быстрее [2; 12].

Уже в декабре 1947 г. угольный пласт был частично вскрыт. Первая тонна Краснобродского угля была отправлена на временный склад, организованный на станции «Трудоармейская». До конца года на гужевой транспорт было погружено и вывезено на склад 2 тыс. т угля и произведено 12 тыс. м³ вскрыши.

В это же время на новое предприятие приходят квалифицированные кадровые рабочие – 22 забойщика, окончившие ФЗО.

В феврале 1948 г. на разрез прибыли два первых экскаватора «ОМ-201», предназначенные для проведения вскрышных работ.

На смену ручному труду и гужевому транспорту на разрез стала поступать техника: автомашины «ЗИС-5», погрузочная машина марки «С-15», два дизельных экскаватора марки «ОМ-201». Экскаваторы работали на вскрыше угольных пластов с погрузкой породы в автосамосвалы. Однако до полной замены ручного, физического труда машинным оставалось еще далеко. Все вспомогательные работы (зачистка пласта, копка зумпфа для водоотлива, ремонт автодорог, строительство ЛЭП и др.) выполнялись вручную – существовала специальность раскайловщик. Люди этой специальности на все виды работ шли с лопатой и кайлом [2;26].

В апреле 1948 г. комиссия треста «Кагановичуголь» приняла разрез в эксплуатацию в качестве самостоятельного предприятия с основным оборудованием: экскаваторов – 2, транспортеров – 1, углепогрузочных машин – 4, электросверл – 40, палаток – 10, ЛЭП – 1,5 км, трансформаторов – 1, жилых домов – 4, столовых – 1 [2;14].

С увеличением объемов угледобычи встал вопрос отгрузки угля в железнодорожный транспорт. Для решения этой задачи на угольном складе была построена наклонная эстакада, установлен ленточный транспортер, а на него – две скребковые лебедки «ЛУ-15». Под погрузку одновременно подавалось три вагона.

За 1948 г. было добыто 118,2 тыс. т угля, переработано вскрыши на автотранспорт 97 тыс. м³ и отгружено потребителям 25,9 тыс. т. В течение года на предприятие поступило два бульдозера, два экскаватора «ОМ-201», четыре погрузочные машины «С-153», тринадцать автомашин «ЗИС-5». Тут же на месте готовились новые кадры. В вечернее время без отрыва от основной работы Н. П. Киричков обучал новичков шоферскому делу. К концу первого года работы численность трудящихся на предприятии достигла 276 человек.

Однако, несмотря на достигнутые успехи, в ноябре 1948 г. возникла реальная угроза закрытия разреза. Министр угольной промышленности тов. Оникс, посетивший строящееся предприятие, был неудовлетворен ходом работ, условиями и обстановкой, при которой добывался уголь. Работа разреза была приостановлена волевым решением министра. Чтобы ускорить строительство, он предложил объединить разрез со строительным управлением. Но руководство разреза отстояло свою позицию и в феврале 1949 г. были разрешены работы с целью дальнейшей разведки месторождения. Трудовая жизнь разреза закипела с новой силой. Уголь стали добывать с трех участков.

В 1950 г. на разрез прибыла новая партия автомашин, что позволило увеличить объемы вскрыши на автотранспорт. Следует отметить, что к этому времени на предприятии было уже 108 машин, и

возникла необходимость их содержания и технического обслуживания. Для решения возникшей проблемы в 1951 г. была организована автобаза.

В этом же 1950 г. на станцию «Угольная» прибыли первые два паровоза. К сентябрю 1950 г. были построены перегоны станция «Трудоармейская» – станция «Угольная» – станция «Разрез». В декабре сдана в эксплуатацию сама станция «Угольная». В феврале 1951 г. началась отгрузка угля со склада в вагоны МПС.

28 декабря 1951 г. разрез «Краснобродский» включен в число действующих предприятий треста «Беловоуголь» объединения «Кемеровоуголь». Разрез стал полноценным предприятием: горный участок, железнодорожный цех, отвальное хозяйство, путевое хозяйство, локомотивное хозяйство, автобаза. И потекли трудовые будни угольного разреза. Постепенно увеличивался автопарк, менялись условия работы, вводились в строй новые участки.

В 1954 г. была введена в строй гидромеханизация, которая значительно облегчила и улучшила качество вскрышных работ.

В 1959 г. произошло расширение разреза за счет включения в его состав карьера «Караульный». В 1965 г. на разрез пришли два первых тепловоза.

В 1979 г. была достигнута самая большая добыча угля на разрезе – 4 174 тыс. т.

А дата 30 марта 1987 г. ознаменовалась историческим событием – открытками Кузбасса на разрезе «Краснобродский» добыта миллиардная тонна угля.

Девяностые годы... Два этих скромных слова – и в памяти всплывают невыплаты зарплат, забастовки. Однако план по добыче угля разрез выполнял. Предприятие смогло пережить смутное время, окрепнуть и выйти в передовики производства.

С 1999 г. наблюдается рост производственных показателей по всем направлениям. За последние годы произошло значительное техническое перевооружение по горнотранспортному оборудованию: полностью обновлен автотранспортный и бульдозерный парк.

Была поставлена и решена задача по строительству сортировочно-технологического комплекса по обогащению угля. Введены в строй дробильно-погрузочная установка «Коксовая», крутонаклонный сепаратор, обогатительная фабрика. Что позволило увеличить отгрузку угля на экспорт, соответственно, увеличить и прибыль предприятия.

22 сентября 2006 г. – новая знаменательная дата – на Краснобродском угольном разрезе добыта двухсотмиллионная тонна с момента открытия предприятия. 200 млн т – не такая уж малая цифра в 7 млрд т угля, добытых в Кузбассе.

У Краснобродского угольного разреза прекрасные перспективы. По данным, разведанным геологами, запасов угля хватит на ближайшие пятьдесят лет.

Литература

1. Азова А. Вам, земляки! – Белово, 1997.
2. Краснобродский – первенец открытой угледобычи Кузбасса. – Кемерово, 2007.
3. Краснобродский. От угольной целины до шахтерской столицы. – Кемерово, 2010.

ФОРМИРОВАНИЕ СУДЕБНЫХ ОРГАНОВ В СИБИРИ (1917-1927 гг.)

Д. Н. Кушнеров, М. Г. Леухова

Кемеровский государственный университет

К весне 1918 г. советская власть установилась на всей территории Сибири. Взятие власти Советами сопровождалось сломом старой государственной машины и созданием нового аппарата власти и новых судебных учреждений.

В Сибири к лету 1918 г. была создана стройная система органов юстиции, возглавляемая Комиссариатом юстиции Сибири, которая работала под руководством НКЮ РСФСР и ЦИК Советов Сибири. Ему подчинялись комиссариаты юстиции исполкомов Советов Западной и Восточной Сибири. Органы юстиции создавали и возглавляли работу губернских (городских) революционных трибуналов, городских, окружных, участковых, уездных народных судов, городских съездов народных судей.

Для производства следствия повсеместно учреждались следственные комиссии, а для осуществления защиты и обвинения – коллегии правозаступников и обвинителей. В 1918 г. в Сибири начали возникать также военные суды. В каждой губернии строительство учреждений советской юстиции, судебных учреждений имело некоторые особенности. Эти учреждения возникали иногда до выхода общих декретов Советской власти, имели различные названия, создавались одновременно – от декабря 1917 г. (Омск) до марта 1918г. (Иркутск, Томск). Эти особенности объяснялись удаленностью Сибири от центра, трудностями налаживания связей, своеобразием политической обстановки в различных районах.

Летом 1918 г. советское строительство в Сибири было прервано мятежом. Началась гражданская война. Государственное строительство в Сибири после освобождения ее от интервентов и белогвардейцев вплоть до начала 1921 г. по своей сущности представляло переход от доконституционных форм управления к созданию советских органов. Жизненно важное значение для восстановления и упрочения советской власти, утверждения основ революционной законности в Сибири имело возрождение на ее территории органов юстиции, а также судебно-следственного аппарата. Эту работу возглавил отдел юстиции Сибревкома (Сибюст), который начал формироваться еще в августе 1919 г. в Москве. Фактически он функционировал с 5 сентября 1920 г. Для организации

работы Сибюста и органов юстиции на местах ЦК РКП(б) направил вначале Ф. С. Бондарь-Диброва, а затем видного советского юриста А. Г. Гойхбарга.

Первый период работы Сибюста продолжался до сентября-октября 1920г., характеризовался тем, что его аппарат из-за отсутствия квалифицированных кадров сформирован не был.

В губерниях создавались отделы юстиции губревкомов, а затем губисполкомов, которые возглавляли коммунисты: Омский – И. Д. Панафидин (ноябрь-декабрь 1919 г.), а затем М. А. Готлиб; Томский – А. М. Зильтерман (январь-апрель 1920 г.) и т. д. При уездных исполкомах постепенно сложились юридические бюро. К лету 1920 г. повсеместно были созданы участки народных судей.

Наряду с народными судами судебную деятельность на территории Сибири вели чрезвычайные органы – революционные трибуналы и органы ВЧК. Во всех губернских городах к середине марта 1920 г. ревкомы и съездами Советов были образованы губернские революционные трибуналы.

Вместе с органами правосудия в Сибири создавался новый административный аппарат охраны революционного порядка и законности. Вначале эти функции выполняли военно-революционные комитеты, которые имелись во всех городах. Однако по мере их ликвидации в связи с передачей власти Советам начинается формирование военно-революционных штабов, органов новой милиции, летучих отрядов ВЧК. В Омске, Томске, Красноярске, Иркутске до начала 1918 года действовали губернские народные комиссариаты, функции которых во многом были схожи с задачами, выполнявшимися органами ВРК. Первая губернская Чрезвычайная комиссия возникла в Омске в марте 1918 года.

К лету 1920 г. повсеместно были созданы участки народных судов, народных следователей и губернские Советы народных судей. При Сибревкоме работало отделение Верховного трибунала ВЦИК РСФСР. Для рассмотрения особо важных дел при Сибревкоме функционировал также Чрезвычайный Сибирский революционный трибунал. Таким образом, в Сибири за короткий срок органы юстиции были в основном приведены в соответствие с общей системой советского государства.

В новых условиях встал вопрос о реформе всей судебной системы в целях установления единого народного суда и повышения роли судебных учреждений в борьбе с правонарушениями. В этой связи партия и советское правительство приняло комплекс мер по совершенствованию работы суда. В ходе их осуществления было значительно сокращено количество революционных трибуналов, а оставшиеся декретом ВЦИК от 23 июня 1921г. сводились в одну систему, возглавляемую трибуналом при ВЦИК. Реформа народных судов, начавшаяся в 1922 году, преследовала цель положить конец развившейся за это время революционной пестроте судебных учреждений. В принятом ВЦИК 11 ноября 1922 г. «Положении о су-

доустройстве РСФСР» устанавливалась единая система судебных учреждений: народный суд (в пределах уездного или городского района), губернский суд и Верховный Суд РСФСР. Таким образом, в начале 1922 года в стране сложились две системы судебных органов: общие суды и революционные трибуналы. В губерниях Сибири судебная система была приведена в соответствии с общей системой судебных учреждений в стране.

Важным фактором укрепления социалистической законности явилось создание в 1922 году советской прокуратуры. Она была призвана обеспечить внедрение единой законности на территории всей страны, повысить контроль и ответственность населения, государственных органов и должностных лиц за выполнением законов и других правовых актов. Срок введения прокуратур был назначен на первое августа 1922 года. Фактически в Сибири они начали создаваться с первых чисел сентября. Губернские прокуратуры создавались в составе трех подотделов: общего надзора за законностью и наблюдения за местами заключения; по организации обвинения и надзора за органами следствия и дознания; секретариата.

В 1921–1923 гг. правоохранительные органы Сибири по организационной структуре, характеру выполняемых задач значительно приблизились к общей структуре и задачам этих учреждений в целом по стране. Вместе с тем, сложность социально-экономической и политической обстановки в данном регионе, усиление политического и уголовного бандитизма вынуждали Сиббюро ЦК РКП(б), Сибревком, губкомы и губисполкомы партии сохранять в ряде случаев чрезвычайные правоохранительные органы, или временно наделять конституционные учреждения (ГПУ, ревтрибуналы) чрезвычайными полномочиями.

Основным источником пополнения и обновления кадров правоохранительных органов были местные силы. Сибирские партийные организации в течение 1921–1923 гг. провели несколько мобилизаций коммунистов и беспартийных в ВЧК-ГПУ, милицию, органы юстиции.

В конце 1922 – начале 1923 гг. на основании решения ЦК РКП(б) и указаний Народного комиссара юстиции РСФСР была проведена чистка органов юстиции. В 36 губерниях и областях страны в результате чистки было уволено из органов юстиции 1 146 человек, в том числе 986 ответственных работников и 206 рядовых.

В результате в ряде районов Сибири удалось добиться существенного улучшения качественного состава участников народных судов и следователей. В начале 1921 года в Москве были организованы трехмесячные курсы ВЧК, на которые всем губкомам к 10 апреля 1921 года предлагалось прислать по 5–6 товарищей. Курсы ВЧК в первые годы НЭПа сыграли значительную роль в формировании губЧК подготовленными кадрами.

В Сибири была известна практика – следователи выступали в качестве платных защитников в судах. 26 мая 1922 г. ВЦИК издал Постановление, в котором сообщалось, что оказание платной юридической помощи населению возлагается на коллегия защитников, которые не могут зани-

мать должностей в государственных учреждениях и предприятиях. Исходя из данного Постановления 1 августа 1922 г. Верховный Трибунал ВЦИК выпускает циркуляр, в котором «предлагает» не допускать следователей к выступлению в судебных учреждениях в качестве платных защитников, признав такие преступления преступлением по должности.

В целях координации деятельности госучреждений по борьбе с преступностью под председательством губернских прокуроров функционировали губернские Совещения по борьбе с преступностью, а также действовали Особые сессии нарсудов. Связь судебных органов с мирскими трудовыми массами была несомненной, как в городе, так и в деревне.

Таким образом, в Сибири уже к лету 1918 г. была создана стройная система судебных органов, возглавляемая комиссариатом юстиции Сибири, который в свою очередь работал под руководством НКЮ РСФСР. Следует отметить, что работа судебных учреждений Сибири, как, впрочем, и Центра, была не эффективной. Этому способствовали плохие условия труда, в которых трудились работники юстиции; малочисленный штат сотрудников; текучесть кадров, вызванная главным образом тяжелым материальным положением, низкой заработной платой.

После судебной реформы 1922 г. произошел ряд существенных изменений: расширены компетенции Особых сессий нарсуда; введен институт адвокатуры и прокуратуры; приняты уголовный, гражданский, материальный и процессуальные кодексы, изменившие карательную политику прежних судов; были введены гербовый сбор, судебная пошлина и канцелярский сбор. Уездные отделы юстиции были упразднены, суды, кроме Особой сессии, переведены содержанием на местные средства. С помощью показательных процессов и общественных обвинителей происходило сближение судебных учреждений с местным населением. Юридическая помощь населению оказывалась самими народными судьями. Но сами народные судьи оказывались зависимыми в своих решениях от местной исполнительной власти.

Литература

1. Жизнь Сибири. 1923, № 9–10. – 30 с.
2. Кучемко Н. М. Укрепление социалистической законности в Сибири в первые годы НЭПа (1921–1923 гг.). – Новосибирск, 1981. – 51 с.
4. Высший судебный орган СССР. – М., 1984. – 78 с.
5. ГАКО Ф. – Р. 748, оп. 1, д. 2, л. 42

«ЕВРЕЙСКИЙ ВОПРОС» В ИСТОРИИ XX ВЕКА

М. Г. Леухова, Е. С. Пустовалова

Кемеровский государственный университет

г. Кемерово, Гимназия № 1

Как начиналась политика нацистов? Были ли они первыми, кто придумал гетто? Немцы далеко не первыми начали применять практику гетто по отношению к евреям. Ещё в начале XVI века в Италии термин «гетто» использовался исключительно для обозначения замкнутого еврейского квартала. В Германии евреи тоже жили изолированными районами, но после прихода к власти НСДАП началась политика планового угнетения и переселения евреев. После начала Второй Мировой войны такая же практика применялась и к еврейскому населению на захваченной территории.

Именно так действовали фашисты в местечке Острино Гродненской области. Уже 23 июня 1941 года Острино было окружено немцами. Сначала евреям запрещено было выходить за пределы местечка. За нарушение этого приказа полагался расстрел. Затем последовал приказ, запрещающий евреям показываться на улицах местечка по воскресным дням. И опять – за нарушение расстрел, причем тут уже подлежали расстрелу не только сами виновные, но и все члены их семей.

Причины создания гетто гитлеровская пропаганда объясняла по-разному: участие в партизанских движениях против немцев, агитация местного населения против Германии, но чаще всего акцент делался на том, что евреи разносят различные болезни, которые могут вызвать эпидемии среди арийского населения.

До принятия решения о полном физическом уничтожении евреев немцы применяли следующую схему «решения еврейского вопроса»: концентрация еврейского населения в крупных городских районах (гетто); отделение их от нееврейского населения (сегрегация); полное вытеснение евреев из всех сфер общественной жизни; конфискация их имущества, вытеснение евреев из всех сфер экономической жизни и разорение; доведение евреев до состояния, когда рабский физический труд станет единственной возможностью для выживания. Все перечисленные меры сопровождалась избиениями и убийствами, только масштабы их были значительно меньше, чем в концентрационных лагерях.

В Освенциме, как и в других подобных лагерях, осуществлялось «окончательное решение еврейского вопроса». Конечно, целью этого «решения» можно было бы считать создание нескольких мест для проживания евреев, но это было не так. Как показали допросы, проведённые в рамках Нюрнбергского процесса, Гитлер дал чёткие инструкции своим подчинённым: «за словами «окончательное решение» скрывается физическое уничтожение еврейской расы в восточных областях». Исключением были лишь трудоспособные евреи, которые должны были использоваться для работы в концентрационных лагерях.

Согласно этим указаниям, каждая вновь прибывшая группа подвергалась сортировке: «Здоровых на вид мужчин выделили в особую группу. Женщин, стариков, детей посадили на машины и увезли». В бане центрального лагеря Аушвиц мужчинам вытатуировали номера и треугольники. Кроме этого на вещах они должны были носить опознавательные знаки: красный и наложенный на него жёлтый треугольники. После бани людей размещали в бараках. Спать приходилось на 3-х этажных нарах по 5–6 человек на этаже.

День начинался в 4 часа утра с «аппеля» (проверка и подсчёт заключённых), который продолжался 2–3 часа и производился во дворе при любых погодных условиях. Затем распределяли по рабочим командам, давали задание и вели к месту работы. Особенно мучительным был вечерний «аппель». Здесь же, перед строем, производилась экзекуция над людьми, в чем-либо провинившимися на работе. А иногда человека прямо отправляли в «газ». Особенно свирепый характер носили «аппели», если кого-либо не хватало. «Аппель» тогда продолжался бесконечно. За бежавшего расплачивались все, кто с ним работал».

Газовые камеры и крематории работали безостановочно, но всё равно не могли «принять и переработать» огромное количество поступающих людей. Проблема с пропускной способностью частично была решена в 1943 году размещением заказа на строительство 4 мощных крематориев и газовых камер в фирме «Топф и сыновья» в Эрфурте. В дополнение к этому были вырыты большие ямы для сожжения трупов.

Даже идущие на смерть должны были принести пользу Германии. У них не только изымали вещи, драгоценности. У задушенных в газовых камерах выдирали золотые зубные коронки. Всё собранное вагонами отправлялось в Рейх.

В 1944 году было сожжено огромное количество людей. За день умерщвлялось 20–26 тысяч человек. Первоначально людей привозили в лагерь, а уже затем отправляли в газовые камеры, но вскоре процедуру «упростили» благодаря постройке дополнительной железнодорожной ветки от станции Освенцим, и привезённые отправлялись сразу к камерам. Жертвам говорили, что они идут в баню, давали мыло и полотенце, и они спокойно стояли у камер, дожидаясь своей очереди!

Ко всем истязаниям добавлялись медицинские опыты. Доктора Менгле и Кенинг производили опыты по стерилизации женщин, кастрации мужчин, над детьми, по искусственному заражению массы людей раком, тифом, малярией и вели над ними наблюдение. Производили на живых людях испытания действия отравляющих веществ, ставили опыты по заказам фармацевтических компаний.

Как это стало возможным в цивилизованном обществе? Встречали ли фашисты сопротивление? Да, в концлагерях и гетто евреи проявляли чудеса личной отваги и героизма. Ведь даже в Варшавском гетто восстание началось тогда, когда осталась малая толика живших там — остальные

были уничтожены. В последнем воззвании Еврейской боевой группы говорилось: «Мы сражаемся не на жизнь, а на смерть... Наша гибель неизбежна». Оказывая сопротивление в условиях полной безнадежности, восставшие спасали уже не свою жизнь, а свою честь, больше того — достоинство своего народа. Действительно, попыток к бегству было множество, но большинство из них заканчивалось неудачно.

27 января 1945 года советские войска под командованием маршала Конева вошли в Освенцим, где находилось около 7,5 тыс. узников. Так прекратила своё существование одна из немецких фабрик смерти. Миллионы убитых, тысячи искалеченных жизней не только еврейской, но и других национальностей — такой была плата за немецкую политику. Но гитлеровцы, несмотря на все проведённые экзекуции, так и не смогли окончательно «решить еврейский вопрос».

В память о жертвах лагеря в 1947 году Польша создала музей на территории Освенцима. И пусть он останется одним из многих напоминаний о том, что такое Холокост. Пусть это будет уроком тем, кто сегодня пытается переписать историю, возвысить нацистов и оправдать все их злодеяния.

Литература

1. Двадцать шесть месяцев в Освенциме // В. Гроссман, И. Эренбург. Чёрная книга. — Иерусалим, 1980// [Электронный ресурс] <http://school.ort.spb.ru/library/torah/shoa/grossman019.htm>.
2. Документы обвиняют. Холокост: свидетельства Красной Армии / Сост. Ф. Д Сverdлов. — М.: НППЦ «Холокост», 1996. — 187 с.
3. Евреи по страницам истории / Сост. С. Асиновский, Э. Иоффе. — Мн.: ООО "Завигар", 1997. — 320 с.
4. Мир в XX веке. / Под ред. О. С. Сороко-Цюпы. — М.: Просвещение, 1996. — 204 с.
5. Холокост евреев. Документы. [Электронный ресурс] <http://beer-sheva.netfirms.com/2.26.htm>.

УРОКИ ХОЛОКОСТА

М. Г. Леухова, В. В. Панина, П. К. Леухов
Кемеровский государственный университет
г. Кемерово, Гимназия № 25

Холокост по-гречески означает «огненная жертва». Этот термин используется для обозначения одной из крупнейших этнополитических трагедий в истории мировой цивилизации — истребления 6 миллионов евреев в годы Второй мировой войны. Этот самый крупный целенаправленный геноцид в истории человечества был продолжением многовековой истории антисемитизма.

В силу религиозных, экономических и других противоречий во всей Западной Европе вплоть до XV века осуществлялось массовое преследование евреев, которые были вытеснены в Восточную Европу. Христианская

церковь длительное время призывала к преследованию иудеев, в связи с чем Римский Папа Иоанн Павел II в конце XX века призвал христиан к покаянию, назвав антисемитизм разновидностью расизма и «смертным грехом». Но главным организатором этой этнополитической трагедии в XX веке стала Германия, народ которой в течение 12 лет был охвачен «коричневой чумой» гитлеровского нацизма.

Гитлер еще в 1924 году в своей чело́веконенавистнической книге «Майн кампф» обосновал «концепцию» истребления евреев. Питавшее антисемитизмом нацистское преследование евреев началось вскоре после того, как Адольф Гитлер стал канцлером Германии. В 1933 г. начинается бойкот еврейских фирм и увольнение еврейских государственных служащих. Через 2 года после прихода к власти он опубликовал антиеврейские «нюрнбергские законы». В 1935 г. евреи потеряли свое гражданство. 9 ноября 1938 года Гитлер организовал всегерманский еврейский погром – печально знаменитую «Хрустальную ночь». Так начался геноцид, который стал одной из главных целей гитлеровской агрессии в других странах. Приблизительно 7 500 еврейских фирм были распотрошены, и приблизительно 1000 синагог сожжены или повреждены в погроме Kristallnacht.

Немецкие армии, двигаясь в Польшу, Балканы, Советский Союз, опирались на специальные мобильные смертельные единицы, целью которых было уничтожение евреев, цыган и других «не имеющих право на жизнь» народов. Другие группы, предназначенные нацистами для уничтожения, включали гомосексуалистов, умственно отсталых и физически слабых. Им тоже был подписан смертельный приговор. На Конференции Wannsee (1942) было принято «окончательное решение» о истреблении европейских евреев, после чего евреи на всем протяжении оккупированной нацистами Европы систематически эвакуировались в «лагеря смерти». Гитлеровский социальный порядок строился на основе идеи предоставления немцам наилучших условий жизни за счет экспроприации имущества евреев, а затем территорий других народов как представителей «неполноценных рас». Экспропрированное население за ненадобностью подлежало уничтожению в специальных лагерях смерти. Массовый геноцид совершался в расположенных на территории Польши лагерях смерти. Там использовались стационарные газовые камеры и газовые автомобили.

Более миллиона евреев немцы уничтожили в ходе массовых расстрелов в СССР. Так, десятки тысяч человек были уничтожены в Бабьем Яру под Киевом и в Змиевской балке около Ростова-на-Дону. Массовые убийства совершали специальные войска, состоявшие из одних убийц, так называемые «оперативные группы».

24 мая 1942 года в Москве Еврейский антифашистский комитет сделал обращение, в котором призвал евреев всего мира принять активное участие в борьбе с немецким фашизмом. Призыв был поддержан евреями всех стран мира. Они сражались в рядах регулярных армий, в составе групп сопротивления, в партизанских отрядах.

Были и чисто еврейские партизанские отряды – созданные из числа жителей гетто, а также из числа бежавших из гетто. Восстание в Варшавском гетто в 1944 году стало одним из самых героических и трагических событий Второй мировой войны. Все это опровергает миф о том, что евреи либо избегали сражений, либо покорно шли на эшафот и в газовые камеры.

«Сопротивлением сердца» называют сегодня «тихие» подвиги тысяч еврейских женщин, которые спасали в годы войны своих и чужих детей. За 10 с лишним лет правления нацистов в Германии было уничтожено практически все еврейское население.

После капитуляции фашистской Германии в 1945 году обвинение в холокосте было поддержано интеллектуальной и политической элитой всего мира и предъявлено лидерам нацистов на Нюрнбергском судебном процессе. Мировая общественность обвинила нацистскую Германию в том, что в середине XX века в сердце Европы немцы в течение трех лет (с осени 1941 года по осень 1944 года) убили от 5 до 6 миллионов еврейских мужчин, женщин и детей.

Самыми легкоуязвимыми жертвами нацистов были дети. Согласно нацистской идеологии, убийство детей из «нежелательных» или «опасных» групп рассматривалось как часть «расовой борьбы», а также как превентивная мера защиты. Немцы и коллаборационисты уничтожали детей вследствие идеологических причин и в связи с реальными или предполагаемыми нападениями партизан.

Таким образом, было убито 1,5 миллиона детей, включая более миллиона евреев и десятки тысяч цыган, немецких детей с физическими и умственными недостатками, находившихся в лечебницах, польских детей и детей, проживавших на оккупированной территории Советского Союза.

Руководство концлагерей использовало подростков, особенно еврейских, на принудительных работах, где из-за невыносимых условий они погибали. В ужасных условиях транзитных лагерей содержались еврейские дети и дети-сироты других национальностей, чьи родители были расстреляны в так называемых «антипартизанских» операциях. Некоторые из этих сирот временно находились в концлагере Люблин/Майданек и в других местах заключения.

В рамках компании по «защите арийской крови» расовые эксперты СС отдавали приказы насильственно перевозить детей с оккупированных территорий Польши и Советского Союза в Германию для усыновления их расово подходящими немецкими семьями. Хотя это решение имело «расово-научную» базу, зачастую светлые волосы, голубые глаза или красивое лицо были достаточным основанием для «благоприятной возможности «германизироваться».

Но некоторые еврейские дети находили способ выжить. Многие из них контрабандой доставляли в гетто продовольствие и медикаменты. Некоторые дети, члены молодежного движения, участвовали в акциях подпольного сопротивления. Многие из них совершали побег с родителями

или другими родственниками, а иногда и сами, чтобы присоединиться к семейным отрядам, управляемым еврейскими партизанами.

С 1938 по 1940 год функционировал «Киндертранспорт» (нем. – «Детский транспорт») – так называлась кампания по спасению еврейских детей-беженцев (без родителей); тысячи таких детей были переправлены из нацистской Германии и оккупированной Европы в Великобританию. Во Франции почти все протестанское население небольшого гугенотского городка Шамбон-сюр-Линьон, так же как и католические священники и духовные и мирские католики, участвовало в укрывании еврейских детей с 1942 по 1944 год. Таким же образом много детей было спасено в Италии и Бельгии.

Прошлое перетекает в современность, напоминая о невосполнимых утратах. Холокост – это величайшее преступление перед человечеством, незабываемая трагедия народа. Холокост – это кульминация ненависти, безразличия, предательства... Главное сегодня для всех нас – посмотреть на настоящее и будущее сквозь призму Холокоста. Это никогда не должно повториться.

Литература

1. Альтман И. И. Жертвы ненависти. Холокост в СССР. 1941-1945 гг. – М.: Ковчег, 2002. – 543 с.
2. Кузнецов А. В. Бабий Яр. – М., 2001.
3. Лакер У. Холокост. – М., 2005. – 36 с.
4. Петренко В. До и после Освенцима. – М.: Фонд «Холокост», 2000. – 160 с.
5. Таланцев Д. А. Истоки и следствия антисемитизма. – М., 2000. – 22 с.
6. <http://www.ushmm.org/>

СОСТОЯНИЕ НИРС В ВУЗАХ СИБИРИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 80-Х – НАЧАЛЕ 90-Х ГГ. XX В.

В. В. Петрик

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Во второй половине 1980-х – начале 1990-х гг. деятельность высшей школы базировалась на накопленном в стране положительном опыте работы прогрессивных форм организации научных исследований студентов.

Следует сказать, что начавшаяся «перестройка» всколыхнула общественное сознание вузовских коллективов. Десятки сотрудников, преподавателей и студентов сибирских вузов приняли участие в этом процессе. В то время особенно актуальным стал вопрос перевода вузовской, в том числе и студенческой науки на хозяйственный расчет (хозрасчет). В своем докладе на Всесоюзном съезде работников народного образования (1988 г.) Председатель Г. А. Ягодин отметил, что «...в 1988 г. вузам было предоставлено право организовывать учебно-научно-производственные комплексы, филиалы кафедр на основе договоров, заключенных предпри-

ятиями и организациями без согласования с Госкомитетом СССР по народному образованию, а также получать средства за подготовку специалистов на свои счета» [1, с. 20].

Так, например, комиссия совета ректоров г. Омска по повышению эффективности научно-исследовательских работ и научной работы студентов под председательством ректора Омского института инженеров железнодорожного транспорта профессора В. А. Четвергова в 1988/89 уч. г. на своих заседаниях рассмотрела следующие вопросы: «О практике выполнения и повышения эффективности НИР и ОКР в условиях хозрасчета», «О состоянии научной работы студентов в вузах города и задачах по ее улучшению», «Обеспечение высокого технического уровня разработок в условиях хозрасчета вузовской и студенческой науки», «Использование временных творческих коллективов и научно-исследовательских кооперативов для ускорения внедрения результатов НИРС в производство». В решении комиссии (июнь 1989 г.) было отмечено, что первостепенное значение в омских вузах придавалось расширению количества конструкторско-технологических и опытно-конструкторских работ с привлечением студентов, экспериментально-производственных участков для выпуска малотоннажной и мелкосерийной продукции, и что наиболее успешно эта работа велась в Сибирском автомобильно-дорожном и Омском политехническом институтах [2. Л. 94].

Решением совета ректоров Иркутской области (февраль 1988 г.) на базе медицинского института (ИМИ) было создано студенческое учебно-научно-производственное объединение (СУНПО) «Реаниматор», которое на хозрасчетных началах предлагало высшим учебным заведениям областного центра приобрести тренажер-реаниматор «Витязь» и провести на нем обучение студентов методам реанимации. Председателем СУНПО был назначен преподаватель кафедры гистологии ИГМИ кандидат медицинских наук В. Г. Изатуллин [3. Л. 48].

В июне 1989 г. президиум Томского областного совета ВОИР, областной комитет профсоюза работников народного образования и науки, обком ВЛКСМ подвели итоги городского смотра студенческих научных объединений. В смотре приняли участие 27 СНО вузов г. Томска. Объем выполненных ими НИР и ОКР за 1988 г. составил 830 тыс. р., в том числе по реализации программы «Ускорение-90» – 690,5 тыс. р. Студентами-исследователями за этот период было выполнено 88 курсовых и дипломных проектов на уровне изобретений и рацпредложений, получено 13 положительных решений на выдачу авторских свидетельств. В народном хозяйстве, учебном процессе была использована 91 разработка, экономический эффект от их внедрения составил 166 млн р. Высокие результаты при этом показали следующие студенческие научные объединения: «ЖЭК» (ТИСИ, научный руководитель А. И. Мальганов), «Нефть» (ТПИ, научный руководитель А. И. Чепрасов), «СКБ» (ТМИ, научный руководитель Б.П. Дементьев), «Смена» (ТИАСУР, научный руководитель Т. И. Семенова).

Вместе с тем в смотре приняли участие лишь 30 % от общего числа СНО, функционировавших в томских вузах [4].

В Кузбасском политехническом институте (КузПИ) в конце 1980-х – начале 1990-х гг. на хозрасчетной основе функционировали студенческие проектно-конструкторские бюро «Изыскатель», «Абрис», «Строитель», «Маркшейдер», лаборатория СНИЛ-2, студенческое бюро «Перевод». Так, в составе СПКБ «Строитель», созданного при кафедре строительных конструкций строительного факультета КузПИ, в 1990/91 уч. г. работало 190 студентов, 12 преподавателей, 3 аспиранта, 3 инженера НИС и 4 человека учебно-вспомогательного факультета [5].

Между тем в период «перестройки», после нескольких лет отчаянных попыток изменить отрицательные тенденции, происходившие в обществе, надежда эта не оправдалась. Кризис в производстве, управлении, финансово-кредитной и денежной системах, инфляция, резкое сокращение инвестиционной активности не могли не отразиться на положении вузовской науки в целом и студенческой в частности. В предшествующий период необходимые материальные затрат, связанные с проведением НИРС, формировались в установленном порядке за счет средств, выделяемых вузу из средств госбюджета на научно-исследовательскую работу, и за счет средств заказчиков, с которыми были заключены хозяйственные договора. Работа студентов на кафедрах и в научных подразделениях по госбюджетной и хоздоговорной тематике являлась в 1960-е – первой половине 1980-х гг. одной из самых массовых и результативных форм НИРС.

Однако к концу рассматриваемого периода развитие студенческого научно-технического творчества претерпело существенные изменения как в организационном, так и в качественном отношении. Сокращение финансирования НИР и ОКР вузов из госбюджета, массовая неплатежеспособность предприятий и организаций – потенциальных заказчиков НИР, практически свели на нет участие студенчества в научных исследованиях и разработках учебных заведений. Чтобы выжить в условиях нараставшего в стране социально-экономического и политического кризиса, многие сибирские вузы начали переходить на хозрасчет и самофинансирование. В какой-то степени это помогло сохранить временные формирования студентов, аспирантов, молодых преподавателей и научных сотрудников, действовавших в системе НИРС. Таким образом, объявленное выше право студентов оказалось экономически не обеспечено.

Литература

1. Вестник высшей школы. – 1989. – № 3.
2. Центр документации новейшей истории Омской области (ЦДННОО). Ф. 17. Оп. 138. Д. 222.
3. Центр документации новейшей истории Иркутской области (ЦДНИИО). Ф. 127. Оп. 128. Д. 110.
4. За кадры (ТПИ). – 1989. – 14 июня.
5. За инженерные кадры (КузПИ). – 1990. – 10 окт.

ДОРОГА СКОРБИ И ПЕЧАЛИ

Н. В. Рындина

Анжеро-Судженский педагогический колледж

Сибирский тракт был самой длинной в мире сухопутной дорогой, но при всей своей длине это был наиболее короткий путь, связавший восточные окраины Российского государства с центром. По тракту шел весь поток торговых перевозок из России в Сибирь, Китай и обратно. Кроме торговых перевозок проезжали люди разного чина и звания, от этапа к этапу пешком передвигались партии ссыльных. Как известно, первоначальная ссылка в Сибирь не знала каторги. Самые ужасные преступники, раз они были помилованы от смертной казни, ссылались в сибирские остроги, где их приписывали в пашенные крестьяне наравне с безвинными переселенцами, водворенными там же по государственной надобности. Ссыльного отличали только клейма и законные увечья – рваные ноздри, обрезанные уши и прочее. С 1679 г. официально было повелено ссылать в Сибирь уголовных (а в последствии и политических) преступников на каторжные работы. Каторжники, как мужчины, так и женщины, закованные в кандалы, конвоируемые солдатами, нестройными рядами двигались по тракту. В истории он получил название великий кандалный путь.

По территории современной Кемеровской области проходило 2 участка Московско-Сибирского тракта. Тобольско-Томский участок пролегал через деревни Проскоково, Мальцево, Зеледеево и Варюхино (ныне населенные пункты Юргинского р-на). Томско-Красноярский участок проходил через села Ишим (Яйский р-он), Колыон, Почитанское, Бериккульское (Ижморский р-он), д. Подъельники, с. Кийское (г. Мариинск), д. Суслово (Мариинский р-он), с. Тяжин и с. Итатское (Тяжинский р-он). Пролегал через названные села и кандалный путь. Практически сразу же после полного подавления восстания декабристов последовала череда арестов его участников. 1 июня 1826 года был издан специальный манифест. В его содержании описывался приговор Верховного Уголовного Суда всем заключенным. Самых опасных для государства преступников приговорили к повешению. Все же остальные были приговорены к различным срокам пребывания на каторге.

21 июля 1826 года из Петропавловской крепости на четырех подводах в сопровождении фельдъегерей и жандармов была отправлена в Сибирь первая партия декабристов по Томско-Красноярскому участку Московско-Сибирского тракта.

В селе Ишим Яйского района стоит церковь. С ней связано немало славных имён тех, кого скорбный кандалный путь вёл в Сибирь. По местным преданиям, в ней бывали декабристы и тут же они венчались с жёнами, которые ехали за ними в Сибирь. Далее путь декабристов пролегал через село Суслово. В 1826 году через село проследовали в сибирскую ссылку декабристы. В 1951 году был обнаружен камень-памятник размером 80×50 см. Дата на камне – 1826 г. Откуда мог появиться у селян такой па-

мятник? По воспоминаниям старожилов, переданное из устных рассказов, здесь некогда был один из этапных пунктов, которые были настроены вдоль тракта для ночлега арестантов, бредущих этапами, звеня кандалами в Сибирь, в ссылку. Через село Кийское (ныне Мариинск). Вслед за мужьями по Московско-Сибирскому тракту проследовали их жены. На каждой 25-й версте вдоль Мариинского участка Московско-Иркутского тракта, по которому постоянно этапировали заключенных, то есть каторжан были установлены дарницы – это небольшие столики, на которые местные жители складывали еду, помогая каторжанам.

Почти весь 37-дневный путь до Иркутска декабристы проделали закованными в «ножные железа». В повозках с каждым сидел жандарм. 30 августа 1826 г. прибывшим было объявлено о назначении к местам каторжных работ. В октябре декабристов привезли на Благодатский рудник Нерчинских заводов и заключили в тюрьму – «темную, грязную и вонючую каморку, на съедение всех видов насекомых». Ежедневно их опускали в подземные шахты, глубина которых достигала 70 саженей. Работали «государственные преступники» в цепях с 5 часов утра до 11 дня. Каждый должен был выработать не менее 3 пудов руды и перенести ее на носилках к месту подъема. Тяжелый труд при скудном питании сказывался на здоровье декабристов.

Для содержания «государственных преступников» в едином месте было начато строительство каторжной тюрьмы на Акатуйском серебряном руднике. В ожидании ее готовности приговоренных к каторге декабристов с начала 1827 г. стали стягивать в Читинский острог. А 23 сентября 1827 г. декабристы вступили в Петровский завод. Новая тюрьма была построена с расчетом на одиночное заключение. С 1832 г. число узников Петровского каземата стало заметно уменьшаться в связи с окончанием у многих из них срока каторжных работ и переходом на поселение.

Рядовые участники освободительной борьбы с самодержавием подлежали ссылке прямо из крепости или вышли на поселение после двух-трех лет каторги. Для поселения им были подобраны самые глухие отдаленные углы в Западной и Восточной Сибири с суровым, малоблагоприятным для земледелия климатом. Большинство сосланных жили в крайней нужде, испытывая голод, нищету. Не все ссыльные смогли вынести такую гнетущую обстановку. Не случайно именно первое десятилетие ссылки было отмечено преждевременной смертью целого ряда декабристов, а многие в период ссылки сошли с ума. «Мы не на шутку начинаем заселять сибирские кладбища», – писал с грустью Пущин.

За тридцать лет сибирской ссылки декабристы сроднились со своей новой родиной. Покидая ее, многие из них кланялись Сибири «в благодарность за ее хлеб-соль и гостеприимство».

Литература

1. Декабристы: Биографический справочник. – М.: Наука, 1988.
2. Декабристы и Сибирь. – Новосибирск. Наука, 1977.

3. Нечкина М. В. Декабристы. – М.: Наука, 1982.
4. Окунь С. Б. Ссылные декабристы в Сибири. – Наука. – Новосибирск. Наука. – 1985.
5. Поджио А. В. Записки декабриста. – М., 1980.
6. Кушникова М. М. Остались в памяти края. – Кемеровское книжное издательство. – 1984.
7. Шабалин В. Тайны имён земли Кузнецкой. – Кемеровское книжное издательство. 1985.
8. Декабристы в Сибири. [Электронный ресурс]. – www.baikalvisa.ru.
9. Музей декабристов. [Электронный ресурс]. – cdecemb.hobby.ru.

БИОЛОГИЯ, ЭКОЛОГИЯ

ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ФЕРМЕНТОВ БИОТРАНСФОРМАЦИИ КСЕНОБИОТИКОВ У БОЛЬНЫХ ПЛОСКОКЛЕТОЧНОЙ ФОРМОЙ РАКА ЛЕГКОГО

*М. Л. Баканова¹, В. И. Минина¹, Я. А. Савченко¹, С. А. Мун¹,
Л. А. Гордеева¹, О. С. Попова¹, В. А. Титов², Н. Е. Вержбицкая³.*

¹ *Институт экологии человека СО РАН*

² *Кемеровский областной клинический онкологический диспансер*

³ *Кемеровское областное патолого-анатомическое бюро*

Рак легкого – широко распространенная форма злокачественных новообразований. В настоящее время каждый шестой, вновь выявленный онкологический больной – это больной раком легкого. В России ежегодно регистрируется более 63000 случаев заболевания раком лёгких. Эта патология составляет 14 % от всех онкологических заболеваний и является самой распространённой опухолью в нашей стране и области. [Чиссов, Старинский, 2010; Глушков и др., 2009; Ларин и др., 2008].

Канцерогенность многих соединений связана с их генотоксичностью, причем более 75 % известных канцерогенов приобретают ее в результате ферментативной активации [Ляхович и др., 2007]. В настоящее время активно исследуется молекулярный полиморфизм генов ферментов детоксикации ксенобиотиков. В зависимости от особенностей генома человек может обладать аллелями, ассоциированными с повышением или понижением активности ферментов детоксикации, определяющими подверженность вредным воздействиям, включая восприимчивость к известным или предполагаемым мутагенам и канцерогенам. Это объективно делает важной роль ферментов биотрансформации ксенобиотиков в инициации канцерогенеза [Гуляева и др., 2000]. Учитывая, что плоскоклеточный рак легкого является одной из самых распространенных форм РЛ, целью нашего исследования явилось изучение полиморфизмов генов ферментов биотрансформации ксенобиотиков у больных плоскоклеточной формой РЛ.

Материал и методы. Обследовано 563 жителя Кемеровской области. Из них 293 человека были больны плоскоклеточной формой РЛ и до исследования не получали химиотерапевтического или радиологического лечения. В качестве группы сравнения было обследовано 270 здоровых человек, которые не принимали лекарственных препаратов и в течение 3-х месяцев до начала исследования не подвергались рентгенологическим обследованиям. Группу больных РЛ составили: 269 человек – мужчины, 24 – женщины. Средний возраст – 59 лет. Группу сравнения: 93 – мужчины, 177 – женщины. Средний возраст – 45 лет. У каждого испытуемого было взято согласие на участие в исследовании.

Выделение ДНК осуществляли из периферической крови методом фенол-хлороформной экстракции. Полиморфизм генов CYP1A1 и CYP1A2

изучали при помощи ПЦР-ПДРФ. Делеционный полиморфизм в генах GSTT1 и GSTM1 исследовали методом real-time PCR с использованием амплификатора iCycler iQ5 (Bio-Rad, США).

Статистическую обработку полученных результатов проводили с помощью четырехпольной таблицы сопряженности с поправкой Йетса на непрерывность вариации (χ^2). Нулевую гипотезу отвергали при $p \leq 0,05$. Силу ассоциации анализируемых признаков определяли с помощью величины относительного риска (RR), которую высчитывали по модифицированной формуле для малых выборок.

Результаты исследования и обсуждение. Статистически значимых ассоциаций генотипов CYP1A2*1F, GSTT1 с РЛ легкого в общих группах выявлено не было.

Таблица 1

Распределение частот генотипов CYP1A1*2A, CYP1A2*1F, GSTM1 и GSTT1 у больных плоскоклеточной формой рака легкого и контрольных доноров

Полиморфизм	Генотип	Рак легкого		Контроль		RR (95% CI)
		n	%	n	%	
CYP1A1*2A	ТТ	82	81,31	39	49,4	4,34 (1,64–11,50)
	ТС	17	16,82	35	44,3	0,26 (0,09–0,69)
	СС	2	1,9	5	6,3	0,34 (0,12–0,90)
CYP1A2*1F	АА	137	47,1	112	46,5	1,02 (0,39–2,72)
	АС	125	43,0	108	44,8	0,93 (0,35–2,46)
	СС	29	9,9	21	8,7	1,15 (0,43–3,06)
GSTM1 del	0/0	98	36,73	122	47,1	0,65 (0,25–1,74)
	+/+	169	63,3	137	52,9	
GSTT1 del	0/0	64	21,8	54	20,0	1,12 (0,42–2,98)
	+/+	229	78,2	216	80,0	

Примечание: n – число наблюдений; % – частота встречаемости данного генотипа 1- $\chi^2 = 18,95; p = 0,0001$; 2- $\chi^2 = 14,98; p = 0,0001$, 3- $\chi^2 = 5,42; p = 0,0199$.

Анализ частоты полиморфизма гена CYP1A1*2A показал (табл. 1), что в группе больных раком легкого частота мажорного аллеля Т составила 89,6 %, что достоверно выше, чем в группе сравнения – 71,5 % ($\chi^2 = 18,19, p = 0,0001$). Носители минорного аллеля С обладают более высокой активностью фермента, а мажорного Т – низкой активностью фермента. Генотип Т/Т достоверно чаще встречался в группе больных РЛ (81,3 % против 49,4 % в группе сравнения; $\chi^2 = 18,95, p = 0,0001$). Гетерозиготы С/Т встречались достоверно чаще в группе сравнения, чем среди больных РЛ ($\chi^2 = 14,98, p = 0,001$). По данным литературы были получены противоречивые сведения о существовании ассоциаций между мутациями в полиморфных локусах CYP1A1*2A и риском РЛ. Значимые различия, полученные в отношении генотипа ТТ гена CYP1A1 могут определять распространенность менее индуцибельной формы фермента арилгидрокар-

бонгидроксилазы среди доноров с РЛ, что приводит к снижению эффективности биотрансформации ксенобиотиков в данной группе. С другой стороны, различия могут быть связаны с необычно низкой (для европеоидов) частотой данного генотипа в группе сравнения (49,4 %).

Частота гомозигот по делеции гена GSTM1 в группе контрольных доноров была достоверно выше, чем у больных РЛ (47,1 % против 36,7 %; $\chi^2 = 5,42$; $p = 0,0199$). GSTM1 катализирует детоксикацию высокореактивных кислородпроизводных ПАУ. Наличие делеции гена GSTM1*0 (нулевой аллель) по ряду публикаций в гомозиготном состоянии приводит к увеличению риска заболеваний, в том числе и РЛ [Ford J.G, et al, 2000]. Однако появляются работы, где отмечают, что GSTM1*0 – это более благоприятный вариант, так как не происходит сверхиндукции апоптоза. Так, ученые из Великобритании установили, что GSTM1*0 связан с уменьшенным риском РЛ (OR = 0,50, 95 % CI = 0,29–0,87), особенно среди мужчин (OR = 0,43, 95 % CI = 0,21–0,87) [Lewis S.J, et al, 2002].

Таким образом, дальнейшее исследование по данному направлению позволит выявить специфичные маркеры для формирования групп высокого индивидуального риска плоскоклеточной формы РЛ.

Литература

1. Глушков А. Н., Бондарь Г. В., Мун С. А. и др. Заболеваемость злокачественными новообразованиями населения Донецкой и Кемеровской областей за 1990-2005 гг. // Новообразование. – 2009. – № 2. – С. 46–50.
2. Злокачественные новообразования в России в 2008 году (Заболеваемость и смертность). Под ред. В. И. Чиссова, В. В. Старинского, Г. В. Петровой. – М.: РОНЦ им. Н. Н. Блохина РАМН, 2010.
3. Ларин С. А., Браиловский В. В., Мун С. А. и др. Эпидемиологический анализ онкологической заболеваемости населения Кемеровской области за 1990 – 2005 гг. и прогноз до 2015 года // Информационно-методическое письмо. – Кемерово, 2008. – 31 с.
4. Ляхович В. В., Вавилин В. А., Гуткина Н. И., Лактионова И. П., Макарова С. И., Митрофанов Д. В., Осташевский В. А., Часовникова О. Б. // Вопросы медицинской химии. – 1997. – В.5. – С. 20–26.
5. Гуляева Л. Ф., Вавилин В. А., Ляхович В. В. Ферменты биотрансформации ксенобиотиков в химическом канцерогенезе. – Новосибирск, 2000. – 85 с.
6. Ford J. G., Li Y., O'Sullivan M. M., Demopoulos R., Garte S., Taioli E., Brandt-Rauf P. W. //Carcinogenesis. 2000. – V. 21. – P. 1971–1975.
7. Lewis S. J., Cherry N. M., Niven R. M., Barber P. V., Povey A. C. //Cancer Lett. 2002. – V. 28. – P. 165–171.

ИЗ ОПЫТА ИНТРОДУКЦИИ ПОЛЕЗНЫХ РАСТЕНИЙ НА ПРИШКОЛЬНОМ УЧАСТКЕ ПОСЕЛКА СТРЕЛКА ЕНИСЕЙСКОГО РАЙОНА

П. С. Бакулина

*Научный руководитель: О. А. Ефиц
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

В окрестностях поселка Стрелка Енисейского района Красноярского края, расположенного на правом берегу Енисея в устье Ангары 58° 5' с. ш. 93° 2' в. д., господствуют своеобразные травянистые сосновые леса. Отсутствие болот обусловлено сглаженными формами расчлененного рельефа северной окраины приподнятой предгорной равнины Алтае – Саянской горной системы. Географическое расположение обеспечивает стабильные почвенно-грунтовые условия для произрастания южно-таежных и лесных мезофитов.

Из 490 выявленных видов сосудистых растений, произрастающих в окрестностях поселка преобладают виды с широким евразийским и голарктическим ареалом, преимущественно лесные и горно-лесные при незначительном участии степных, горно-степных и плюризональных видов. При изучении флоры особое значение было уделено выявлению ценных в хозяйственном отношении растений. Группа пищевых растений включает 27 видов, кормовые растения представлены 32 видами, 20 видов технических, 45 – декоративных, 16 – медоносных и 48 видов лекарственных растений.

Неконтролируемый сбор дикорастущих растений, а также нарушение правил выпаса скота, неблагоприятные экологические условия, разрушающие местообитания, приводит к сокращению запасов местных растений, в непосредственной близости к поселку [2].

Наиболее важным вопросом при организации и проведении заготовок сырья следует считать охрану существующих зарослей от полного истощения. Последнее, как правило, происходит в результате их неумеренной эксплуатации и встречается как на маленьких, так и на довольно крупных массивах. Такой опасности подвергаются растения, пользующиеся большим спросом (лекарственные, съедобные, декоративные), а также виды, которые медленно размножаются или заготавливаются до завершения вегетационного периода, не успевая разбрасывать свои семена [1].

Создание искусственных популяций растений, непосредственно на пришкольном участке, имеет большое значение в системе мероприятий по сохранению биологического разнообразия флоры поселка Стрелка. Поиск способов активной охраны растений на сегодняшний день остается актуальным. Отечественный опыт интродукции сокращающих ареал видов растений позволяет на современном этапе использовать реинтродукцию, так как этот метод не влияет на потребительские свойства, а определяется важнейшим химическим признаком, который не надо корректировать из-за

возможной изменчивости в новых условиях обитания. Реинтродукция же применяется как метод восстановления видов в естественных местообитаниях с учетом всех климатических условий, почвенного состава, влажности, высоты расположения местности над уровнем моря и ряда других факторов. Большую роль в накоплении действующих веществ в растении имеет фаза вегетации. Этот фактор всегда необходимо учитывать и заготавливать растения только в определенные фазы вегетации, так как растительное сырье, собранное в другие сроки, может оказать меньшее физиологическое действие на организм [3].

Учитывая популярность использования местным населением, а также эколого-биологические свойства растений: способ возобновления популяций, характер заготавливаемого сырья, обилие вида на изученной территории, для интродукции на пришкольном участке были отобраны 4 вида *Origanum vulgare* L., *Paeonia anomala* L., *Hypericum perforatum* L., *Sanguisorba officinalis* L..

Из перечисленных видов три являются типичными, и выращивание их на пришкольном участке отчасти объясняется безопасностью заготовки в период активности иксодовых клещей – переносчиков клещевого энцефалита.

Реинтродукция полезных растений южной тайги Енисейского района является перспективным методом сохранения видов полезных растений и наглядным методом изучения природы родного края.

Литература

1. Амбражевич Я. Е. Отдел начальных классов учебно-опытного участка школы // Начальная школа. – 2005. – № 5. – С. 80–84.
2. Беглянова М. И., Васильева Е. М., Кашина Л. И. Определитель растений юга Красноярского края. – Новосибирск.: Наука, 1979. – 669 с.
3. Черепанов С. К. Сосудистые растения СССР. – М.: Наука, 1981. – 510 с.

ОЦЕНКА УСТОЙЧИВОСТИ НАСАЖДЕНИЙ СОСНЫ ОБЫКНОВЕННОЙ, ПРОИЗРАСТАЮЩЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ УГОЛЬНОГО ОТВАЛА, ПО БАЛЛУ ЖИЗНЕННОГО СОСТОЯНИЯ

Е. Ю. Колмогорова

Институт экологии человека СО РАН, г. Кемерово

Интенсивное развитие угольной отрасли в Кузбассе привело к образованию обширных площадей нарушенных земель. Важное значение для оздоровления окружающей среды имеют мероприятия по лесному направлению биологической рекультивации.

В условиях Кузбасса для биологического этапа рекультивации породных отвалов угольных разрезов чаще других используется сосна обыкновенная, которая характеризуется высокой приживаемостью.

Исследования проведены в 2011 году. В качестве объектов исследований были выбраны посадки сосны обыкновенной (*Pinus sylvestris* L.) I

(10-15 лет) и II (20-25 лет) класса возраста. Возраст отвала 20 лет, но в 2004 г. проведен комплекс работ по его планировке. Площадки наблюдения заложены на территории отвала «Южный» разреза «Кедровский» и отличались комплексом экологических факторов. ПН № 1 спланированный отвал с нанесением потенциально плодородного слоя (ППС), ПН № 2 межотвальная впадина без нанесения ППС, ПН № 3 спланированный отвал без нанесения ППС.

Самые неблагоприятные условия для существования растений на спланированном отвале без нанесения ППС (ПН № 3). Условия межотвальной впадины (ПН № 2) способствуют накоплению влаги, необходимой для развития растений. ПН № 1 характеризуется более высоким содержанием питательных веществ.

Оценка жизненного состояния (ЖС) древесных растений проводилась визуальным методом, в основу которого положено определение степени нарушения ассимиляционного аппарата и крон [1]. В этом случае оценивается: 1 – процент живых (P_1) ветвей в кронах деревьев (10 % = 1 балл); 2 – степень охвоенности (P_2) или облиственности крон (10 % = 1 балл); 3 – процент живых (без некрозов) листьев (P_3) в кронах (10 % = 1 балл); 4 – средний процент (P_4) живой площади листа (10 % = 1 балл). Суммарная оценка состояния деревьев (C_{Σ}) каждого вида в зеленых насаждениях проводится по 10-25 модельным деревьям по формуле:

$$C_{\Sigma} = P_1 + P_2 + P_3 + P_4.$$

Максимальная величина состояния деревьев в нормальных насаждениях составляет по этому методу 40 баллов, а в ослабленных и усыхающих – менее 40.

На основании оценки жизненного состояния выделены три группы древесных растений по степени устойчивости к условиям произрастания – устойчивые (показатель жизненного состояния 40-39 баллов), среднеустойчивые (38–36 баллов) и неустойчивые (35–33 балла) [2].

Изучение степени нарушения ассимиляционного аппарата и крон у сосны обыкновенной, произрастающей в условиях угольного отвала, позволили дать оценку ее жизненного состояния.

Установлено, что балл жизненного состояния у сосны I возрастной категории по исследуемым ПН колеблется от 38,1 до 39,64 балла. Наибольший балл ЖС отмечен на ПН № 3. Минимальный балл ЖС (38,1) отмечен на ПН № 1, снижение данного показателя происходит за счет уменьшения живых ветвей в кроне, снижения облиственности крон, увеличения поврежденных некрозами листьев и снижения живой площади листа (рис. 1).

Выявлено, что ЖС сосны II возрастной категории ниже, чем I и составляет 36,51; 38,47; 38,05 баллов на ПН № 1; ПН № 2; ПН № 3 соответственно. Максимальное снижение ЖС сосны данной возрастной категории отмечено на ПН № 1 (спланированный отвал с нанесением ППС) за счет уменьшения живых ветвей в кроне, снижения облиственности крон, уве-

личения поврежденных некрозами листьев и снижения живой площади листа (рис. 1).

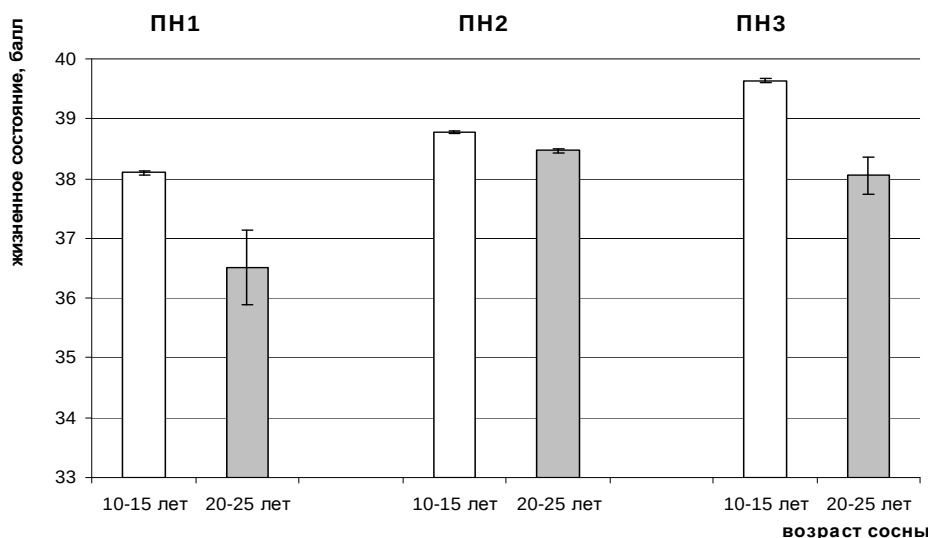


Рис. 1 Жизненное состояние сосны обыкновенной, произрастающей в различных экологических условиях отвала «Южный» разреза «Кедровский»

Таким образом, установлено, что в условиях породного отвала разреза «Кедровский» на уровне целого растения высокую устойчивость проявила сосна I и II возрастной категории на ПН №№ 2, 3 без нанесения ППС (как в межотвальной впадине, так и на спланированном отвале).

Отмечена высокая экологическая пластичность сосны, проявляющаяся в успешном произрастании в экстремальных экологических условиях отвала.

Приведенные данные указывают на олиготрофный тип питания сосны – способность расти при низком содержании питательных веществ.

Проведенные исследования позволяют сделать вывод, что такой трудоемкий и дорогостоящий этап, как нанесение ППС на спланированный отвал, можно исключить в случае использования сосны обыкновенной для биологической рекультивации.

Литература

1. Николаевский В. С. Экологическая оценка загрязнения среды и состояния наземных экосистем методами фитоиндикации. – М.: МГУЛ, 1999. – 193 с.
2. Колмогорова Е. Ю. Видовое разнообразие и жизненное состояние древесных и кустарниковых растений в зеленых насаждениях города Кемерово: Автореф. дис... канд. биол. наук. – Томск., 2005. – 19 с.

ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ДЕТОКСИКАЦИИ И АНТИТЕЛА К БЕНЗО[А]ПИРЕНУ И ПРОГЕСТЕРОНУ ПРИ ВРОЖДЁННЫХ ПОРОКАХ РАЗВИТИЯ ПЛОДА

***К. С. Красильникова, Е. Г. Поленок, Л. А. Гордеева, О. С. Попова,
О. А. Глушкова, Т. П. Аносова, А. Е. Шутров, М. В. Костянко,
А. Н. Глушков***

Институт экологии человека СО РАН, г. Кемерово

Существует множество причин формирования врождённых пороков развития плода (ВПП). Среди них большое значение имеют гормональный аспект, влияние факторов окружающей среды, а также индивидуальные способности организма матери успешно метаболизировать поступающие эндо- и ксенобиотики.

В связи с этим цель данной работы – определить взаимосвязь между полиморфизмом ферментов I и II фазы биотрансформации ксено- и эндо-биотиков (CYP1A2*1F и GST T1), показателем IgA-антител к бензо[а]пирену/прогестерону и формированием ВПП.

В исследовании принимали участие 260 женщин, находившихся во II триместре беременности. 94 женщинам был поставлен диагноз ВПП. Среди них преобладали пороки сердечно-сосудистой (23%), мочевыделительной (21,7%), центральной нервной (18,3%), костно-мышечной систем (16,4%), а так же множественные ВПП (12,2%). 165 женщин вынашивали физиологическую беременность. Средний возраст в обеих группах составил $26,3 \pm 0,5$ лет. Антитела (АТ) к бензо[а]пирену (Вр) и прогестерону (Рг) определяли методом неконкурентного ИФА в собственной модификации [2]. Исследования полиморфизмов генов CYP1A2*1F и GST T1 проводились с помощью ПДРФ метода. Статистическую обработку данных проводили при помощи пакета прикладных программ STATISTICA 6.0. С использованием критерия Шапиро-Уилка был выявлен ненормальный характер распределения выборки и в дальнейшем оценку статистической значимости различий между группами проводили при помощи непараметрического U-критерия Манн-Уитни и критерия χ^2 с поправкой Йетса для непрерывной вариации. Относительные риски (RR) рассчитывали по методу [1] с доверительным интервалом (CI) при 99% уровне значимости.

В результате проведённых исследований обнаружены IgA-АТ к Вр и Рг. Выявлено возникновение высокого риска развития ВПП у женщин при наличии сочетания повышенного показателя IgA-АТ Вр/Рг ≥ 2 и относительно благополучных генотипов CYP1A2 A/A, GST T1 «+» (RR = 2,6; CI 1–6,7), при наличии сочетания повышенного показателя IgA-АТ Вр/Рг ≥ 2 и относительно благополучных генотипов CYP1A2 C/A+C/C, GST T1 «+» (RR = 3,9; CI 1,5–10,2), а также при наличии сочетания повышенного показателя IgA-АТ Вр/Рг ≥ 2 и относительно неблагоприятных генотипов CYP1A2 A/A, GST T1 «0» (RR = 41,1; CI 15,9–105,7). Два пер-

вых сочетания показателей встречались как в группе с ВПРП, так и в группе сравнения, однако преобладали в группе с ВПРП (27 % против 12,7 %; $\chi^2 = 8$; $p = 0,001$ и 19,1 % против 5,4 %; $\chi^2 = 16,6$; $p = 0,001$ соответственно). Последнее сочетание показателей встречалось лишь у 10,6 % женщин в группе с ВПРП и отсутствовало в группе сравнения (15,5; $p = 0,0001$).

Таким образом, полученные данные говорят о необходимости комплексного анализа как показателей антител, отражающих индивидуальную ксено- и эндобиотическую нагрузку, так и результатов генотипирования ферментов метаболизма вышеуказанных веществ для выявления относительного риска возникновения репродуктивной патологии.

Литература

1. Двойрин В. В. Методы эпидемиологических исследований при злокачественных опухолях. – М.: Медицина, 1975 – 100 с.
2. Поленок Е. Г., Аносова Т. П., Аносов М. П., Костянко М. В., Глушков А. Н. Антитела к ксено- и эндобиотикам у женщин с привычным невынашиванием беременности.// Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – Т.11. – № 5 (2). – С. 475-477.

ОСОБЕННОСТИ НАКОПЛЕНИЯ СЕРЫ И АЗОТА ЛИСТЬЯМИ ДРЕВЕСНЫХ РАСТЕНИЙ В ЗОНЕ ВЛИЯНИЯ ПРОМЫШЛЕННЫХ ВЫБРОСОВ ГОРОДА КЕМЕРОВО

О. М. Легощина

Институт экологии человека СО РАН, г. Кемерово

На атмосферу города Кемерово неблагоприятное влияние оказывают выбросы промышленных предприятий и в частности промзона, включающая Кемеровскую ГРЭС, ОАО «Кокс» и КОО «Химпром». Основными загрязняющими веществами данной промзоны являются оксиды азота, диоксид серы, оксид углерода, бенз(а)пирен, взвешенные вещества.

Одним из наиболее информативных индикационных показателей воздействия на растения поллютантов служит накопление их в растительных тканях, в первую очередь в ассимиляционных органах. Газообразные токсиканты поглощаются растениями, главным образом, через устьица, растворяются в пленочной воде оболочек клеток мезофилла и через мембраны попадают внутрь клеток. Известно, что древесные растения способны усваивать и нейтрализовывать часть из этих атмосферных поллютантов, вовлекая их в свой метаболизм.

Целью исследования явилось изучение особенностей аккумуляции серо- и азотсодержащих выбросов в листьях рябины и хвое ели сибирской по общему содержанию серы и азота, в условиях влияния выбросов промзоны г. Кемерово.

Исследования проводились в летний период 2010 г. на территории города Кемерово. Объектами изучения явились *Sorbus sibirica* Hedl. и *Picea obovata* Ledeb., произрастающие на пробных площадках располо-

женных на различном удалении по ходу выбросов от промузла. Согласно розе ветров (направление северо-восточное) было выбрано шесть площадок наблюдения (ПН): 1ПН – сквер у проходной ГРЭС, 2ПН – парк им. Горького (вблизи пр. Кузнецкого), 3ПН – территория областной станции Юннатов, 4ПН – территория санатория «Журавлик», 5ПН – Сквер им. Шахтеров, 6ПН – двор сельской больницы. Расстояние от 1ПН по прямой линии составляет: до 2ПН – 1 км, до 3ПН – 3 км, до 4ПН – 4 км, до 5ПН – 4,5 км, до 6ПН – 6,5 км.

Сбор растительного материала проводили в конце августа, срезали листья и хвою с нижней трети кроны. Опыты проводили в трехкратной повторности на сухом растительном материале. Содержание азота определяли методом Кьельдаля, модифицированным З. В. Чмелевой и С. Л. Тютчевым (Плешков, 1976). Содержание общей серы определяли спектрофотометрическим способом (Ермакова, 1987).

В ходе проведенных исследований было установлено, что по мере приближения к промзоне содержание общей серы в листьях рябины и хвое ели возрастало, однако тенденция носила нелинейный характер. В общем, содержание серы в листьях рябины на исследуемых ПН колебалось в пределах 0,62–0,91 мг/г, в хвое ели – в пределах 0,56–0,64 мг/г. По мере увеличения уровня промышленного загрязнения (5ПН – 1ПН) содержание общей серы в листьях рябины в среднем возрастало на 17–71 % в сравнении с 6ПН, с максимумом (0,91 мг/г) на 2ПН. В хвое ели накопление общей серы по мере приближения к промзоне было менее выражено – в пределах 3–4 % в сравнении с 6ПН, с максимальными значениями на 2ПН.

Исследования показали, что изучаемые древесные растения накапливают азот в меньшем количестве, чем серу.

В целом содержание общего азота в хвое ели на ПН изменялось в пределах 0,19–0,33 мг/г, в листьях рябины – в пределах 0,26–0,35 мг/г. По мере приближения к промзоне (на 5ПН-1) содержание общего азота в листьях рябины возрастало в среднем на 4–35 %, а в хвое ели на 16–74 % в сравнении с 6ПН, с максимальными значениями на 2ПН.

Таким образом, было выявлено, что содержание общей серы и азота в листьях рябины и хвое ели возрастает по мере повышения уровня промышленного загрязнения. Исследуемые древесные растения аккумулируют азот в меньшей степени, чем серу, причем рябина в сравнении с елью обладает большей поглотительной способностью по отношению к азотсодержащим и серосодержащим выбросам.

Литература

1. Ермакова А. И. Методы биохимического исследования растений. – Л.: Агропромиздат, 1987. – 430 с.
2. Плешков Б. П. Практикум по биохимии растений. М.: Колос, 1976. – 256 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА ЛЕСОСИБИРСКА

К. И. Литвиненко, И. В. Шефер

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Лесосибирск – город Енисейского района Красноярского края, приравнен к районам Крайнего Севера. Расположен на берегу реки Енисей в 275 километрах севернее Красноярска. Климат умеренно континентальный. Среднегодовые амплитуды температур достигают 45–50°С. Средняя температура января – 27°С, средняя температура июля + 24°С. Среднегодовое количество осадков составляет 430 мм. Вегетационный период длится около 100 дней. Долина Енисея оказывает влияние на климат, смягчая температурные контрасты при достаточно суровой и снежной зиме.

На территории города существует множество промышленных центров, ориентированных, в основном, на лесопроизводство. На сегодняшний день происходит резкое и неблагоприятное изменение ландшафта в результате интенсивного воздействия на окружающую среду промышленной заготовки древесины.

Экологическая ситуация в городе Лесосибирске, являясь в целом типичной для всей России, имеет ряд особенностей, характерных для северных регионов, где отрицательное воздействие на здоровье людей оказывают такие экстремальные факторы, как продолжительная и суровая зима с низкими температурами, световое голодание, резкие перепады атмосферного давления, температуры и влажности [1].

Основными источниками поступления в организм человека веществ, является загрязненный атмосферный воздух. Объем выбросов загрязняющих веществ в атмосферу Нижнего Приангарья составил в городе Лесосибирске 29,8 % от общего объема выбросов. Это обусловлено наличием на его территории крупных промышленных предприятий с агрессивным воздействием на окружающую среду.

Уровень загрязнения воздуха по величине индекса загрязнения атмосферы в Лесосибирске за прошедший год характеризовался как «высокий» и «очень высокий». Основными веществами, которые создают такие уровни загрязнения, в городе Лесосибирске являются – бенз(а)пирен, формальдегид, взвешенные вещества.

Резкое изменение качества атмосферного воздуха проявилось в развитии первичных и хронических заболеваний органов дыхания. В результате влияния неблагоприятных факторов создается определенный преморбидный фон, способствующий развитию бронхолегочной патологии [1]. В структуре общей заболеваемости населения города, ведущее место занимают именно эти болезни – 23,4 %. Показатель общей патологии органов дыхания составил 428,87 на 1000 населения, что выше средне краевых значений. Прирост заболеваний этой группы за последние пять лет составил

4,3 %. Среди первичной заболеваемости болезни органов дыхания составляют 33,7 %. Заболеваемость острыми респираторными инфекциями в 2011 году выросла в сравнении с предыдущим годом на 12,5 %, осложнение пневмониями – на 15,3 %. Заболевание быстрее развивается у лиц с недостаточностью иммунной системы, а также у курящих, злоупотребляющих алкоголем или имеющих конституциональную предрасположенность.

Формальдегид в повышенных количествах вызывает в первую очередь воспаление слизистых оболочек глаз, глотки и верхних дыхательных путей. Пыль, пары раздражают слизистые оболочки глаз, дыхательных путей, кожу. Органы дыхания в условиях сурового климата подвергаются глубокой приспособительной перестройке. Адаптация включает в себя одновременно элементы компенсации и повреждения. Увеличивается толщина слизистых оболочек, снижаются показатели выведения из воздухоносных путей инородных частиц, повышается продукция слизи. Гладкомышечные клетки стенки бронхов гипертрофируются. В результате снижаются эластичность и упругость бронхиальной стенке, ухудшаются условия обмена воздуха. В качестве компенсации возрастает площадь альвеолярной поверхности легких на 16 % за счет дополнительного раскрытия альвеол [2].

Результатом комплексного действия указанных факторов, является рост заболеваемостью гипертонической болезнью на 69,8 %, что дает большое число осложнений со стороны сердца, почек, головного мозга.

Следствием загрязнения водно-воздушной среды указанными химическими веществами является влияние их на здоровье населения города. Что проявляется через распространение экологически зависимых заболеваний сердечно-сосудистой системы и дыхательной.

Экстремальные природные факторы в сочетании с антропогенным воздействием на среду обитания требует от работы всех систем организма и в первую очередь от управляющих большого напряжения, чтобы обеспечить нормальное функционирование в этих условиях. Естественно, возникает проблема организации и проведения профилактических мероприятий для снижения влияния на организм человека изменившихся условий окружающей среды. Отрицательное воздействие неблагоприятной экологической обстановки на здоровье людей, необходимо нивелировать комплексными мероприятиями по улучшению социально-бытовых условий, а также пропагандой здорового образа жизни, в первую очередь, среди молодежи и дополнительную диспансеризацию через центры здоровья.

Литература

1. Зуевский В. П., Гиновкер А. Г., Павловская В. С. Экология человека: учебное пособие. – Томск: РАСКО, 2002. – 140 с.
2. Ушакова С. А., Кац Я. Г., Экологическое состояние территории России: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 128 с.

ХРОМОСОМНЫЕ АБЕРРАЦИИ И ПОЛИМОРФИЗМ ГЕНОВ ФЕРМЕНТОВ БИОТРАНСФОРМАЦИИ КСЕНОБИОТИКОВ У РАБОЧИХ ТЕПЛОЭНЕРГЕТИКИ

***Я. А. Савченко, В. И. Минина, М. Л. Баканова, Л. А. Гордеева,
О. С. Попова, И. В. Шаталина***

Институт экологии человека СО РАН, г. Кемерово

Здоровье работающего населения является основой экономического и социального развития современного мирового сообщества [1]. Многие производственные факторы способны вызывать нарушение структуры хромосом [2]. Накопление мутаций создает угрозу как для нынешних, так и последующих поколений [3]. Большой вклад в реализацию генотоксических эффектов воздействия производственных факторов вносят индивидуальные различия по реакциям на низкомолекулярные техногенные ксенобиотики [4]. Особый интерес вызывает оценка влияния генетического полиморфизма генов ферментов биотрансформации ксенобиотиков на показатели нестабильности генома рабочих, занятых в условиях предприятий теплоэнергетики (ТЭК). Известно, что рабочие теплоэлектростанций подвергаются воздействию целого комплекса негативных физических (шум, вибрация, загазованность) и химических факторов (ПАУ, сернистый ангидрид, окислы азота, едкий натр, аммиак и др.), что приводит к накоплению хромосомных нарушений в клетках крови [5].

В связи с вышесказанным, целью нашего исследования явилось изучение хромосомных aberrаций (ХА) у рабочих ТЭК с учетом полиморфизма генов биотрансформации ксенобиотиков.

Было обследовано 402 рабочих ТЭК г. Кемерово. Исследуемую группу составили 266 работников основных производственных цехов со стажем работы во вредных условиях труда $14,7 \pm 0,5$ лет. Средний возраст составил 41,9 года. В качестве группы сравнения было обследовано 136 человек, не занятых на основном производстве (работники заводоуправления и Центра здоровья «Энергетик») со стажем работы 14,8 лет (средний возраст составил 43,9 лет).

Материалом для исследования послужила цельная периферическая кровь, забиравшаяся в период медицинских осмотров. Культивирование клеток крови осуществляли по стандартному полумикрометоду [6]. Долю aberrантных метафаз определяли путем подсчета метафаз с aberrациями хромосом (в процентах от изученного числа клеток). Для анализа полиморфизма генов биотрансформации ксенобиотиков выделяли геномную ДНК из периферической крови с помощью метода фенол-хлороформной экстракции. Полиморфизм генов CYP1A1 (– 264 T>C) и CYP1A2*1F (– 164 C > A) проводили с помощью методов ПЦР и ПДРФ (ферментом Bst2U (BstN I) и детектировали в 7 % полиакриламидном геле с последующей окраской в растворе бромистого этидия. Типирование генов GSTM1 и GSTT1 проводили методом мультиплексной ПЦР с флуоресцентной детекцией результатов в режиме реального времени (Real-time PCR). Статистическая

обработка материала проводилась с использованием пакета прикладных программ «Statistica 6.0». Для основных показателей рассчитывали средние значения и их стандартные ошибки. Для сравнения групп использовали ранговый U-тест Манна-Уитни. Сравнение частот генотипов проводили с помощью четырехпольной таблицы сопряженности с поправкой Йетса на непрерывность вариации (χ^2). Нулевую гипотезу отвергали при $p < 0,05$ [7].

В результате проведенного исследования было зафиксировано увеличение частоты aberrантных метафаз у рабочих, непосредственно занятых на производстве. Средняя частота aberrантных метафаз у рабочих ТЭК, выполняющих основные технологические операции, составила $3,8 \pm 0,2$ %, что статистически значимо выше, чем у работников вспомогательных служб – $2,1 \pm 0,2$ % (UM-W = 11298,00; $p < 0,001$). Таким образом, полученные нами результаты дают основание утверждать, что воздействие производственных факторов теплоэнергетического комплекса на рабочих вызывает генотоксический эффект, выражающийся в увеличении частоты ХА.

Анализ полиморфизма генов I-й и II-й фазы биотрансформации ксенобиотиков (*CYP1A1*, *CYP1A2*1F*, *GSTM1*, *GSTT1*) в изучаемых группах выявил достоверные отличия в распределении делеционных вариантов гена *GSTT1*. Частота гомозигот по делеции гена *GSTT1* в группе рабочих составила 31,8%, а в группе сравнения 22,1 % ($\chi^2 = 4,28$; $p = 0,039$).

Результаты связи хромосомных нарушений с полиморфными вариантами генов I-й и II-й фазы биотрансформации ксенобиотиков представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень aberrантных метафаз (%) у доноров с различными генотипами системы биотрансформации ксенобиотиков

Ген	Генотип	Исследуемая группа		Группа сравнения	
		<i>n</i>	ХА, %	<i>n</i>	ХА, %
<i>CYP1A1</i>	<i>C/C</i>	10	$5,1 \pm 0,5^*$	4	$1,5 \pm 0,6$
	<i>C/T</i>	89	$4,1 \pm 0,3^*$	33	$1,8 \pm 0,2$
	<i>T/T</i>	83	$3,9 \pm 0,2^*$	26	$2,4 \pm 0,4$
<i>CYP1A2*1F</i>	<i>C/C</i>	11	$4,2 \pm 0,5^*$	10	$1,5 \pm 0,5$
	<i>C/A</i>	124	$3,9 \pm 0,2^*$	65	$2,0 \pm 0,3$
	<i>A/A</i>	131	$3,8 \pm 0,2^*$	61	$2,2 \pm 0,2$
<i>GSTM1</i>	«0/0»	110	$4,0 \pm 0,3^*$	60	$2,6 \pm 0,3^\#$
	«+»	137	$3,7 \pm 0,2^*$	66	$1,8 \pm 0,2$
<i>GSTT1</i>	«0/0»	86	$4,3 \pm 0,3^*$	31	$2,6 \pm 0,5$
	«+»	181	$3,6 \pm 0,2^*$	106	$1,9 \pm 0,2$

* - $p < 0,05$, достоверное отличие от группы сравнения;

- $p < 0,05$, достоверное отличие от доноров с генотипом *GSTM1* «+» группы сравнения.

У обладателей всех вариантов генотипов исследованных генов (*GSTM1* «0/0» и «+», *GSTT1* «0/0» и «+», *CYP1A1*: *C/C*, *C/T*, *T/T* и *CYP1A2*1F*: *C/C*, *C/A*, *A/A*), относящихся к исследуемой группе, уровень ХА был выше, чем в группе сравнения ($p < 0,05$).

В группе сравнения на частоту ХА оказывал влияние генотип *GSTM1*. У доноров с генотипом *GSTM1* «0/0» частота ХА – 2,6% ($n = 60$), а с генотипом *GSTM1* «+» – 1,8% ($n = 66$; $p = 0,035$).

В исследуемой группе не было выявлено достоверных отличий уровня ХА у лиц с разными генотипами *CYP1A1*, *CYP1A2*1F*, *GSTT1*, *GSTM1*, поэтому наблюдаемый высокий уровень ХА у рабочих может быть связан, преимущественно, с влиянием неблагоприятных экологических факторов производственной среды.

Литература

1. Измеров Н. Ф. Медицина труда на пороге XXI века // Медико-экологические проблемы здоровья работающего населения. – М.: Новокузнецк, 2000. – С. 3–10.
2. Дружинин В. Г. Сравнительная оценка кластогенного потенциала промышленных предприятий разного профиля // Гигиена и санитария. – 2003. – № 5. – С. 33–36.
3. Бочков Н. П., Чеботарев А. Н. Наследственность человека и мутагены внешней среды. – М.: Медицина, 1989. – 272 с.
4. Гуляева Л. Ф., Вавилин В. А., Ляхович В. В. Ферменты биотрансформации ксенобиотиков в химическом канцерогенезе // Экология. – Новосибирск, 2000. – В. 57. – 90 с.
5. Савченко Я. А., Дружинин В. Г., Минина В. И., Глушков А. Н., Ахматьянова В. Р., Остапцева А. В., Шабалдин А. В., Ветрова И. В. Цитогенетический анализ генотоксических эффектов у работников теплоэнергетического производства // Генетика. – 2008. – Т. 44. – № 6. – С. 857–862.
6. Hungerford P.A. Leukocytes cultured from small inocula of wholeblood and the preparation of metaphase chromosomes by treatment with hypotonic KCl // Stain Techn. – 1965, V. 40. – P. 333–338.
7. Животовский Л. А. Популяционная биометрия. – М.: Наука. – 1991. – 272 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ ДУБИЛЬНЫХ ВЕЩЕСТВ У СОСНЫ ОБЫКНОВЕННОЙ В РАЗНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ УГОЛЬНОГО ОТВАЛА

О. Л. Цандекова

Институт экологии человека СО РАН, Кемерово

В результате добычи каменного угля происходит полное изменение рельефа местности, нарушение почвенного покрова, что ведет к нарушению биогеоценоза в целом. В Кузбассе нарушено около 100 тыс. га земель, из них большую площадь занимают отвалы вскрышных пород. Основным направлением восстановления техногенно нарушенных земель является лесная рекультивация. Одной из основных лесообразующих пород, широко используемой в биологической рекультивации нарушенных земель угольных месторождений Кузбасса является сосна обыкновенная (*Pinus sylvestris* L.). Она является одной из лучших фитомелиорантов отвалов, а по нетребовательности к почвенному плодородию превосходит многие лесообразующие породы.

При выборе биохимических индикаторов состояния древесных видов растений в экстремальных экологических условиях особое внимание уделяется содержанию фенольных соединений, в частности дубильных веществ, как наиболее мобильных на начальной стадии деградации растительности. Исследование данной проблемы весьма актуально, поскольку фенольные соединения, в отличие от большинства других веществ вторичного метаболизма, являются универсальными компонентами растительной клетки. Существуют многочисленные литературные данные, посвященные изучению фенольных соединений в условиях стресса [1, 3]. Однако, данные о роли водорастворимых фенолов в механизмах адаптации сосны, произрастающей в экологических условиях угольных отвалов Кузбасса, отсутствуют.

Цель нашей работы – дать сравнительную оценку содержания дубильных веществ сосны обыкновенной, произрастающей в разных экологических условиях угольного отвала разреза «Кедровский».

В качестве объектов исследований были выбраны посадки сосны обыкновенной (*Pinus sylvestris* L.) разного возраста: I – 10–15 лет, II – 20–25 лет. Одним из основных способов лесной рекультивации является нанесение потенциально плодородного слоя (ППС). В связи с этим, для исследований были заложены три площадки наблюдений (ПН) на территории отвала «Южный» разреза «Кедровский» с нанесением ППС и без нанесения ППС: ПН 1 – спланированный отвал с нанесением потенциально плодородного слоя (ППС), ПН 2 – межотвальная впадина без нанесения ППС, ПН 3 – спланированный отвал без нанесения ППС. Для исследований использовали пять модельных деревьев каждой ПН. У каждой возрастной категории деревьев хорошего и удовлетворительного жизненного состояния отбирали хвою второго года, без видимых признаков повреждений, собранной с нижней трети кроны с южной стороны с помощью секатора. Определение содержания дубильных веществ в хвое сосны проводили по методу Левенталья – Нейбауера [2]. Экспериментальные данные обработаны с помощью компьютерных программ *Excel* и *Statistica 6.0*.

Анализ проведенных исследований показал, что в различных экологических условиях (с нанесением ППС и без нанесения ППС) на исследуемых площадках наблюдений в хвое сосны разного возраста выявлены некоторые различия по уровню содержания фенольных соединений. В экологических условиях с нанесением ППС у сосны первой возрастной категории отмечено более высокое содержание дубильных веществ на 3 % и 17 % по сравнению с другими площадками (ПН3 и ПН2 соответственно). У сосны второй возрастной категории выявлена другая тенденция в накоплении водорастворимых фенолов. Максимальное содержание дубильных веществ отмечено в межотвальной впадине, что на 10 % и 28 % превышало другие площадки наблюдений (рис. 1).

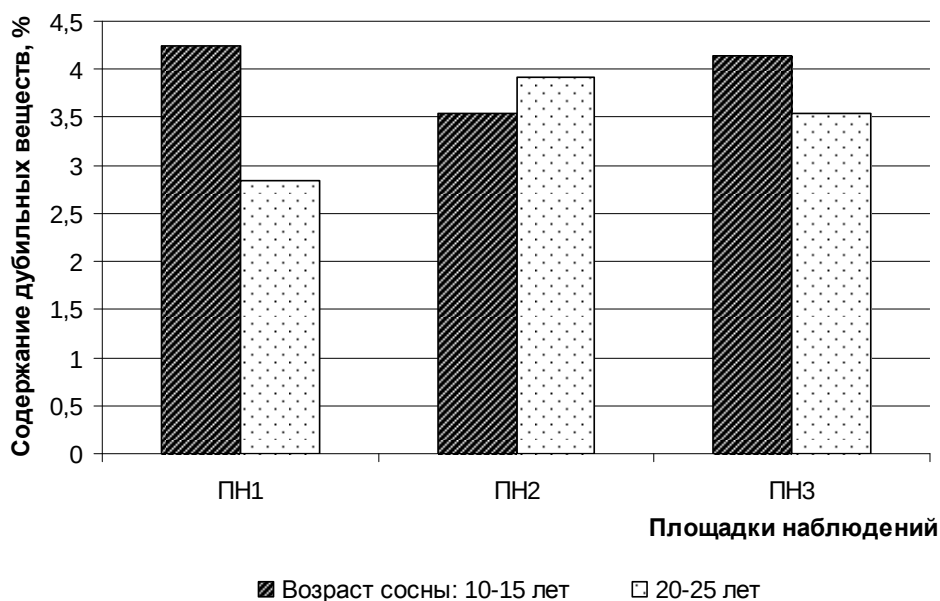


Рис. 1. Содержание дубильных веществ в хвое сосны обыкновенной, произрастающей в различных экологических условиях угольного отвала (средние данные 2011 г.)

Таким образом, установлено, что на содержание водорастворимых фенольных соединений в хвое сосны обыкновенной влияют не только экологические условия угольного отвала, но и возраст деревьев. Так, максимальное повышение дубильных веществ отмечено на площадках ПН1 и на ПН3 у сосны первой возрастной категории, а на ПН2 – во второй возрастной категории.

Литература

1. Бухарина И. Л. Особенности динамики содержания аскорбиновой кислоты и танинов в побегах древесных растений в условиях г. Ижевска // Растительные ресурсы. – 2011. – Т. 47, № 2. – С. 109-117.
2. Коренская И. М., Ивановская Н. П., Измалкова И. Е. Лекарственные растения и лекарственное растительное сырье, содержащие антраценпроизводные, простые фенолы, лигнаны, дубильные вещества. Учебное пособие для вузов. – Воронеж, 2007. – С. 50-51.
3. Фуксман И. Л., Новицкая Л. Л., Исидоров В. А., Рощин В. И. Фенольные соединения хвойных деревьев в условиях стресса // Лесоведение. – 2005. – № 3. – С. 4–10.

ФИЗИКА, ХИМИЯ

ТЕРМОПРЕВРАЩЕНИЯ ПРИ 573 К ТОНКИХ ПЛЕНОК In , MoO_3 И СИСТЕМ НА ИХ ОСНОВЕ

Г. В. Афанасьева, Г. О. Еремеева

Кемеровский государственный университет

Индий используют как легирующую добавку к полупроводниковым Ge и Si ; герметизирующий материал в вакуумных приборах и космических аппаратах; материал для соединения пьезоэлектрических кристаллов [1]. Наноразмерные слои оксида молибдена (VI) могут быть использованы при создании термодатчиков, сенсоров, информационных устройств с большим объемом памяти и др. Триоксид молибдена проявляет электрохромные и термохромные свойства.

Образцы для исследований готовили методом термического испарения в вакууме ($2 \cdot 10^{-3}$ Па) путем нанесения тонких слоев исследуемых материалов на подложки из стекла, используя вакуумный универсальный пост ВУП-5М. Толщину пленок индия определяли спектрофотометрическим и гравиметрическим методами. Образцы подвергали термообработке в сушильном шкафу «Mettert BE 300» при температуре 573 К в течение 0,5 – 75 минут в атмосферных условиях. Регистрацию эффектов до и после термической обработки исследуемых образцов осуществляли спектрофотометрическим (в диапазоне длин волн 190...1100 нм, используя спектрофотометр «Shimadzu UV-1700») методом.

В результате исследований оптических свойств пленок индия до, в процессе и после термической обработки в атмосферных условиях при $T = 298$ К, прежде всего, было установлено, что спектры поглощения и отражения пленок индия до термообработки существенно зависят от их толщины. Видно, что в исследуемом диапазоне длин волн на спектрах поглощения образцов толщиной более 4 нм можно выделить характерные для индия полосы поглощения (в частности – максимум оптической плотности при $\lambda \approx 450\text{--}550$ нм). Было установлено, что спектры поглощения и отражения наноразмерных пленок MoO_3 до термообработки существенно зависят от их толщины. Для образцов разной толщины можно выделить характерные для пленок и монокристаллов MoO_3 – коротковолновую $\lambda < 330$ нм и длинноволновую $\lambda > 330$ нм области поглощения [2]. При толщине слоев $d \approx 10\text{--}20$ нм на спектрах поглощения наблюдается бесструктурное поглощение. При увеличении толщины пленок MoO_3 в области края поглощения начинает формироваться размытая полоса поглощения с максимумом при $\lambda = 500$ нм. В процессе термической обработки оптическая плотность пленок MoO_3 в интервале $\lambda = 330\text{--}400$ нм с максимумом $\lambda = 350$ нм (центр 1) уменьшается (что приводит к смещению края полосы поглощения в коротковолновую область спектра) и возрастает в интервале $\lambda = 400\text{--}1000$ нм с максимумом $\lambda = 870$ нм (центр 2) (рис. 1). При изменении температуры

термообработки закономерности изменения спектров поглощения независимо от исходной толщины пленок MoO_3 сохраняются.

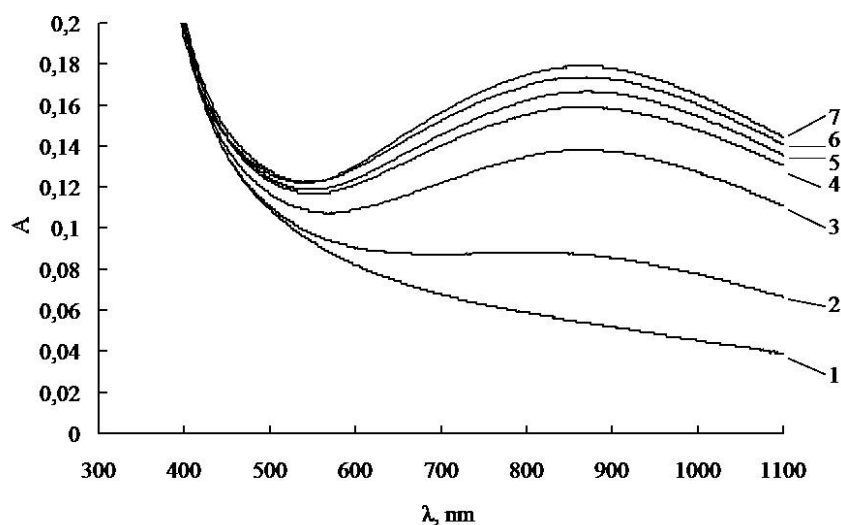


Рис. 1 Спектры поглощения MoO_3 толщиной 39 нм до (1) и после термообработки при 573 К в течение 0,5 (2), 1 (3), 1,5 (4), 3 (5), 5 (6), 10 (7) минут

Были получены и исследованы два типа систем с последовательным напылением слоев индия и оксида молибдена (VI): $\text{In} - \text{MoO}_3$ и $\text{MoO}_3 - \text{In}$. На спектрах поглощения систем проявляются рефлексы индивидуальных пленок In и MoO_3 . В частности, на спектрах поглощения системы $\text{MoO}_3 - \text{In}$ наблюдается максимум оптической плотности при $\lambda \approx 450$ нм, характерный для индивидуальных пленок индия (рис. 2, кривые 1–3). В процессе термообработки спектры поглощения и отражения образцов претерпевают изменения.

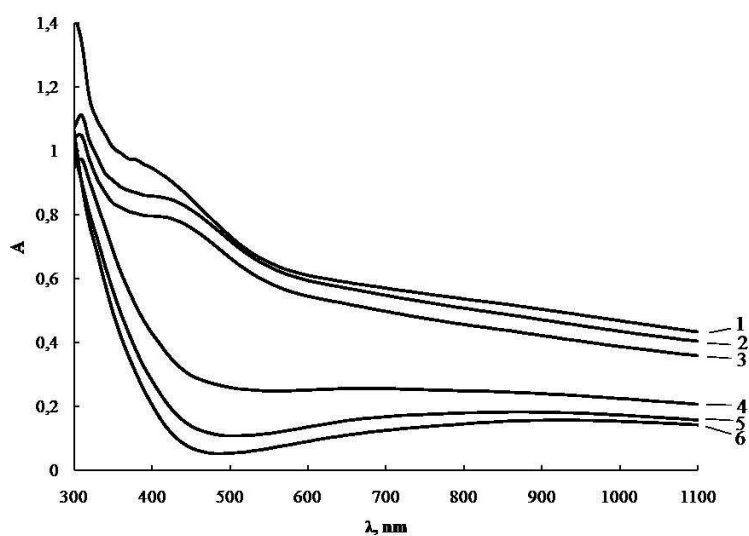


Рис. 2 Спектры поглощения $\text{MoO}_3 - \text{In}$ ($d(\text{MoO}_3)=37$ нм, $d(\text{In})=32$ нм) до (1) и после термообработки при 573 К в течение 2 (2), 8 (3), 14 (4), 30 (5), 75 (6) минут

Характер изменения оптической плотности и коэффициента отражения систем в значительной степени зависит от толщины и последовательности нанесения подслоев. Для большинства образцов наблюдается

последовательное уменьшение значения оптической плотности образцов во всем исследуемом интервале длин волн (рис. 2). Для систем, в которых толщина подслоя оксида молибдена (VI) превышает толщину подслоя индия более чем на 20 нм, наблюдается увеличение оптической плотности образца в длинноволновой ($\lambda = 400\text{--}1000$ нм) области спектра по мере увеличения времени термообработки.

Литература

1. Федоров П. И., Акчурин Р. Х. Индий. М., 2000. – 276 с.
2. Школьник А. Л. Оптические свойства MoO_3 // Известия АН СССР. Серия «Физика». – 1967. – Т. 31. – № 12. – С. 2050 - 2051.
3. Surovoy E. P., Borisova N. V., Titov I. V. Investigation of energy action influence on WO_3 (MoO_3) – metal system // Изв. вузов. Физика. – 2006. – № 10. Приложение. – С. 338 – 340.

МНОГОПУЛЬСОВЫЕ ВЫПРЯМИТЕЛИ В ЭЛЕКТРОСНАБЖЕНИИ

Э. В. Бурова

*Тайгинский институт железнодорожного транспорта – филиал
Омского государственного университета путей сообщения*

Количество электрической энергии, которая генерируется на переменном токе промышленной частоты, но потребляется на постоянном токе, непрерывно возрастает, превышая в настоящее время третью часть выработанной. В ряде случаев бывает необходим процесс, обратный выпрямлению, – инвертирование. Преобразование же одного рода тока в другой связано с искажением формы кривых токов и напряжений, потреблением реактивной энергии, существенными потерями электроэнергии и другими факторами, затрудняющими электромагнитную совместимость преобразователей с устройствами электрической системы.

В настоящее время на большинстве тяговых подстанций Российских железных дорог применяются 6-пульсовые и 12-пульсовые схемы выпрямления. Двенадцатипульсовые схемы выпрямления в большинстве случаев оказываются наиболее рациональными для мощных выпрямителей с полупроводниковыми вентилями. Однако в ряде случаев для дальнейшего улучшения технико-экономических показателей возможно применение выпрямителей с большим числом пульсаций, например двадцатичетырех-пульсовых.

Опыт эксплуатации 24-пульсового выпрямителя на одной из тяговых подстанций Западно-Сибирской железной дороги показывает, что с ростом нагрузки данный выпрямитель имеет ряд преимуществ перед принятыми в настоящий момент схемами выпрямления.

Рассматриваемая схема выпрямления показала свою эффективность и с тем же успехом может внедряться в другие отрасли промышленности России.

ТЕРМИЧЕСКАЯ КОРРОЗИЯ НАНОРАЗМЕРНЫХ ПЛЕНОК In

ПРИ $T = 473$ К

С. В. Журавлева, Г. О. Еремеева

Кемеровский государственный университет

Получение наноразмерных слоев различных материалов, выяснение природы и закономерностей процессов, протекающих под действием различных энергетических факторов представляют значительный интерес в связи с необходимостью разработки реальных систем с управляемым уровнем чувствительности к различным внешним воздействиям. Индий и соединения на его основе широко используются в науке, технике и промышленности [1].

Целью работы является установление закономерностей изменения оптических свойств (поглощение, отражение) наноразмерных пленок In в зависимости от времени термообработки. Образцы для исследований готовили методом термического испарения в вакууме ($2 \cdot 10^{-3}$ Па) путем нанесения тонких слоев индия на подложки из стекла, используя вакуумный универсальный пост ВУП-5М. Толщину пленок определяли гравиметрическим и спектрофотометрическим методами. Образцы подвергали термической обработке в сушильном шкафу «Mettmert BE 300» при $T = 473$ К в течение 1-3860 минут. Регистрацию эффектов до и после термической обработки осуществляли спектрофотометрическим (в диапазоне длин волн 190-1100 нм, используя спектрофотометр «Shimadzu UV-1700») методом.

При термической обработке пленок In независимо от их толщины имеет место уменьшение значения оптической плотности (рис. 1).

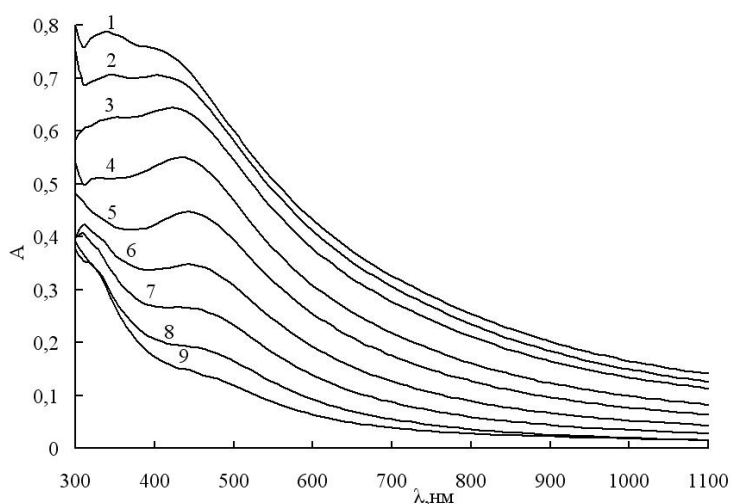


Рис. 1 Спектры поглощения пленки индия ($d=20$ нм) до (1) и после термообработки при 473 К в течение 30 (2), 120 (3), 240 (4), 600 (5), 840 (6), 1190 (7), 1850 (8), 3860 (9) минут

Наряду с уменьшением в интервале $\lambda = 300\text{--}1100$ нм оптической плотности образца формируется спектр поглощения нового вещества. Оцененная по длинноволновому порогу поглощения, который находится

при $\lambda = 354\text{--}365$ нм, оптическая ширина запрещенной зоны образующегося вещества составляет $E = 3,4\text{--}3,5$ эВ. Полученное значение ширины запрещенной зоны вещества удовлетворительно совпадает с шириной запрещенной зоны оксида индия (III) ($E = 3,5$ эВ) [2]. Поэтому было сделано предположение, что при термической обработке наноразмерных пленок индия основным продуктом взаимодействия их с кислородом окружающей среды является оксид индия (III). Для выяснения причин, вызывающих наблюдаемые изменения спектров поглощения и отражения, а также кинетических кривых степени превращения пленок индия в процессе термообработки были измерены КРП для пленок In, In_2O_3 и фото-ЭДС для систем In – In_2O_3 . Из анализа результатов измерений КРП было установлено, что в области контакта In – In_2O_3 (из-за несоответствия между работами выхода из контактирующих партнеров) возникает антизапорный электрический слой. Напряженность электрического поля на границе контакта In – In_2O_3 (для пленок индия различной толщины) составляет $\sim 10^6\text{--}10^8$ В/см. На рис. 2 приведена диаграмма энергетических зон контакта In – In_2O_3 , при построении которой использованы результаты измерений КРП, U_Φ , спектров поглощения и отражения пленок In_2O_3 и In. Полярность U_Φ (рис. 2, переходы 1, 2) соответствует положительному знаку со стороны оксида индия (III).

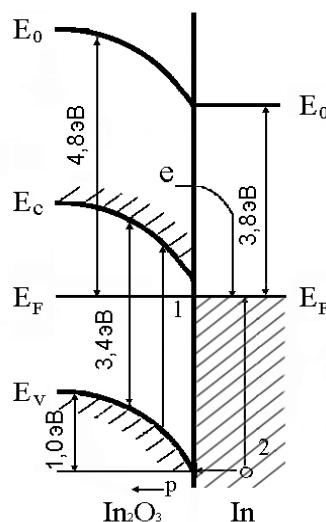


Рис. 2. Диаграмма энергетических зон гетеросистемы In – In_2O_3 . E_V – уровень потолка валентной зоны, E_C – уровень дна зоны проводимости, E_F – уровень Ферми, E_O – уровень вакуума.

Генерация U_Φ прямо свидетельствует о формировании при термообработке пленок индия гетеросистем In_2O_3 – In, процессы на границе раздела которых обеспечивают наблюдаемые изменения спектров поглощения и отражения.

Литература

1. Федоров П. И., Акчури Р. Х. – Индий. М.: 2000. – 276 с.
2. Бьюб Р. Фотопроводимость твердых тел. – М.: Иностранная литература, 1962. – 558 с.

РАЗЛИЧИЯ В АНОМЕРНОМ СОСТАВЕ ГЛЮКОЗЫ В МЕДЕ ДО И ПОСЛЕ ЕГО НАГРЕВАНИЯ

И. К. Иванова, В. В. Корякина

Институт проблем нефти и газа СО РАН, г. Якутск

Одним из основных качеств настоящего меда является его кристаллизация (садка), поскольку искусственный мед, а также термически обработанный мед, не кристаллизуются и имеет жидкую консистенцию. Известно [1, 2], что кристаллизация меда обусловлена выпадением кристаллов моногидрата α -глюкозы, поэтому, чем больше α -аномеров глюкозы содержится в данном виде меда, тем выше степень его кристаллизации. Но, в работах [3, 4, 5] анализ водных растворов меда методом ^{13}C ЯМР – спектроскопии показал, что в меде преобладает β -аномер глюкозы. В частности, авторами работы [3] исследовался полностью кристаллизовавшийся мед, а также продукты его нагревания, в результате обнаружено, что в пробе до и после нагрева в составе аномеров глюкозы принципиальных отличий нет и на ее α - и β - формы в том и другом случае приходится примерно 37 % и 63 %, соответственно. Полученные соотношения аномеров глюкозы близки к равновесным, что свидетельствует о том, что в исследуемых водных пробах между таутомерами глюкозы уже установилось равновесие, поэтому различий между распределением аномеров глюкозы кристаллического и расплавленного меда обнаружено не было. Мы полагаем, что причина этого заключается в том, что авторами при исследовании водных растворов меда не учитывался процесс кольчато-цепной таутомерии, которую проявляют как глюкоза, так и фруктоза, поэтому для чистоты эксперимента следует анализировать его свежеприготовленные растворы.

Цель исследования – изучение распределения аномеров глюкозы в пробах меда, отличающихся перенесенными температурными воздействиями, для выявления зависимостей их содержания от температуры.

Для изучения состава изомерной смеси углеводов меда был проведен ЯМР – анализ нескольких сортов меда, отличающихся своим геоботаническим происхождением, годом сбора и перенесенными температурными воздействиями:

- 1) мед «Разнотравие», урожай 2010 г. (Алтайский край);
- 2) мед «Расторопша», урожай 2010 г. (Оренбургская область);
- 3) мед «Липовый», урожай 2010 г. (Приморский край);
- 4) мед «Гречишный», урожай 2009 г. (Амурский край);
- 5) мед «Разнотравие», урожай 2008 г. (Башкирия);

образцы 1а – 5а – это соответственно пробы 1 – 5, доведенные на водяной бане до полного расплавления кристаллов.

^{13}C -спектры были получены на ЯМР – спектрометре высокого разрешения Avance III фирмы «Bruker», имеющим рабочую частоту по углероду 100 МГц, растворитель – вода с добавлением тяжелой воды ($\text{H}_2\text{O}:\text{D}_2\text{O}=9:1$).

Таким образом, проведенный ЯМР – анализ позволил изучить распределение аномеров глюкозы и фруктозы в пробах меда до и после его термической обработки. Показано, что изначально в меде преобладают α -глюкоза и β -фруктоза. Установлено, что в меде диастереомеры фруктозы содержатся в равновесных концентрациях, поэтому при нагревании их распределение не изменяется. Обнаружено, что отношение α - / β -форм глюкозы зависит от температуры. Установлено, что в не нагретом меде значение отношения α - / β -глюкозы больше единицы, а при нагревании меда происходит аномеризация глюкозы, вследствие чего значение отношения становится меньше единицы. Следовательно, отношение аномеров глюкозы в меде может выступать как показатель его термической преобразованности.

Литература

- 1) Ким А. М. Органическая химия: учеб. пособие, 2-е изд. испр. и доп. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2001. – 814 с.
- 2) Чепурнова И. П. Заготовка и переработка меда. – М.: Агропромиздат, 1987. – 80 с.
- 3) Ангервакс А. Е., Апушкинский Е. Г. Применение ЯМР – спектроскопии ^{13}C для анализа состава углеводов меда // Химия растительного сырья, 1999. – №4 – С. 17–23.
- 4) Consonni R., Cagliani L. R., Geographical Characterization of Polyfloral and Acacia Honeys by Nuclear Magnetic Resonance and Chemometrics // J. Agric. Food Chem., 2008, 56. – P. 6873– 6880.
- 5) Mazzoni V., Bradesi P., Tomi F., Casanova J. Direct Qualitative and Quantitative Analysis of Carbohydrate Mixtures Using ^{13}C NMR Spectroscopy: Application to Honey // Magnetic resonance in chemistry, 1997. – Vol. 35. – S81–S90.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНО - ЭФФЕКТИВНЫХ РЕАГЕНТОВ ДЛЯ УДАЛЕНИЯ НЕФТЯНЫХ ОТЛОЖЕНИЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ КИНЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

И. К. Иванова, Е. Ю. Шиц

Институт проблем нефти и газа СО РАН, г. Якутск

Одним из широко применяемых способов для оценки эффективности растворителей является «метод корзинок» [1]. Но, зачастую, хорошо зарекомендовавшие себя в лабораторных условиях растворители отложений, нередко показывают низкую эффективность на промыслах. Главным образом, это можно объяснить тем, что при выборе растворителя не учитываются физико-химические процессы, протекающие на границе раздела фаз растворитель – АСПО. В связи с этим необходим поиск нового подхода для направленного подбора растворителей. На наш взгляд, выбор реагента или композиций для удаления отложений должен учитывать кинетические аспекты процесса растворения. Именно кинетические исследования позволят найти аналитические зависимости для оценки эффективности применяемого растворителя на основе представлений о природе, последовательности и скоростях стадий процесса растворения. Эта информация

разрешил осуществить целенаправленный выбор реагента для эффективного удаления отложений и оптимизировать условия протекания этого процесса.

В экспериментах использовали АСПО парафинистого типа [2], образующиеся на поверхностях насосно-компрессорных труб при добыче нефти на Иреляхском ГНМ РС(Я). Пластовая температура залежи не превышает 10 – 16⁰С.

В качестве растворителей АСПО были изучены: газовый конденсат, который в настоящее время используется на Иреляхском месторождении для удаления АСПО [2], гексан, как модель легкой фракции конденсата и композиционная смесь, состоящая из гексана и бензола (ГБС) в соотношении 1:1.

Оценку эффективности растворителей производили двумя способами: «методом корзинок» и по результатам кинетических исследований.

«Методом корзинок» эффективность реагента оценивалась по изменению массы отложений при их контакте с растворителями, температура проведения эксперимента 10⁰С, время контакта – 4 ч, статические условия. Результаты исследования моющей способности растворителей, как универсального показателя эффективности, приведены в табл. 1.

Таблица 1

Эффективность разрушения АСПО различными УВ растворителями

Моющая способность, % мас.	Реагент			
	Конденсат	Гексан	Бензол	Гексан+Бензол (1:1)
	38	97	Набухание	100

Установлено, что применение газового конденсата при низких температурах является не лучшим выбором для удаления отложений с поверхности нефтепромыслового оборудования. В бензоле отмечено даже увеличение массы отложений, обычно такое явление наблюдается при растворении полимеров. Наиболее эффективно разрушают структуру парафинистого АСПО гексан и ГБС, так как в состав этих реагентов входят низкокипящие алифатические УВ, которые являются неплохими растворителями парафиновых УВ. Таким образом, на основе результатов, полученных «методом корзинок», для удаления АСПО на Иреляхском месторождении в условиях низких пластовых температур можно рекомендовать фракционированный конденсат или композиционный алифатико-ароматический растворитель.

Исследование кинетики растворения АСПО проводилось гравиметрически в статических условиях при температуре 10⁰С. Степень растворения рассчитывали как отношение растворившегося АСПО к его взятой общей массе в образце. Константы скорости реакции находили по формуле Саковича. Время, за которое растворится половина количества АСПО в реагентах, рассчитывали по формуле: $\tau_{1/2} = \frac{\ln 2}{k}$ (1). По полученным экспериментальным данным были построены кинетические кривые в координа-

тах $\lg[-\lg(1 - \alpha)] - \lg t$. Параметр n , характеризующий лимитирующую стадию процесса рассчитывался как тангенс угла наклона линии тренда.

В табл. 2 отражены кинетические характеристики растворения АСПО в газоконденсате, ГБС и гексане.

Таблица 2

Константы скоростей, n , $\tau_{1/2}$ и энергия активации растворения АСПО

в газовом конденсате, ГБС и гексане

Модель системы	n	k , мин ⁻¹	$\tau_{1/2}$, мин	E_a , кДж/моль
АСПО + газовый конденсат	$0,50 \pm 0,04$	$2,65 \cdot 10^{-4}$	—	239,17
АСПО + ГБС	$1,00 \pm 0,07$	$3,10 \cdot 10^{-2}$	22,36	31,64
АСПО + гексан	$0,84 \pm 0,04$	$1,61 \cdot 10^{-2}$	44,66 (эксп.)	51,93

Видно, что процесс разрушения АСПО в газовом конденсате протекает в диффузионной области ($n < 1$), поэтому при низких температурах добиться полного удаления АСПО с поверхности нефтедобывающего оборудования невозможно. Константа скорости реакции растворения АСПО в газоконденсате на два порядка меньше по сравнению с остальными реагентами. Хотя значения кинетических параметров растворения АСПО в гексане практически совпадают с таковыми в ГБС, но в гексане процесс лимитируется диффузией. Чтобы интенсифицировать диффузионные процессы, конденсат и его легкую фракцию можно подвергнуть нагреванию. Но обработка горячим растворителем приводит к перекристаллизации парафина и как следствие к образованию еще более труднорастворимых отложений. Кроме этого, нагрев низкокипящих фракций пожаро- и взрывоопасно. Поэтому газоконденсат и его легкая фракция для удаления АСПО не подходят. Реакция растворения АСПО в ГБС имеет первый порядок, т. е. скорость растворения АСПО в ГБС не ограничивается ни скоростью химической реакции на поверхности раздела фаз, ни диффузией. Невысокие значения $\tau_{1/2}$ и энергии активации процесса растворения парафинистого АСПО в ГБС также указывают на возможность эффективного применения композиционных растворителей для удаления отложений при низких температурах.

Таким образом, результаты оценки эффективности растворителей, полученные «методом корзинок» и с позиций формально-кинетического подхода практически совпадают, но опираясь на результаты кинетических исследований, можно провести более полную оценку эффективности растворителей для удаления отложений по сравнению с «методом корзинок». Установлено, если процесс растворения АСПО в реагенте имеет следующие кинетические характеристики: порядок реакции растворения равен единице; невысокие значения $\tau_{1/2}$ и энергии активации. Поэтому применение такого растворителя для удаления АСПО будет наиболее технологично. В пользу кинетического подхода говорит также и то, что в «методе корзинок» растворитель действует на АСПО со всех сторон, тогда как на

практике всестороннего контакта АСПО и растворителя не происходит, этого недостатка лишен кинетический эксперимент. Возможно, что результаты кинетических исследований будут использоваться как дополнительный инструментарий в технологических решениях при выборе растворителей.

Литература

1. Каменщиков Ф. А. Удаление асфальтосмолопарафиновых отложений растворителями. – М.: Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», Ижевский институт компьютерных исследований, 2008. – 384 с.

2. Иванова И. К., Шиц Е. Ю. Использование газового конденсата для борьбы с органическими отложениями в условиях аномально низких пластовых температур // Нефтяное хозяйство, 2009. – № 12. – С. 99–101.

ВЛИЯНИЕ ГУМАТОВ Na И K НА МАССУ ОРГАНОВ ОВСА В УСЛОВИЯХ ПОРОДНЫХ ОТВАЛОВ (НА ПРИМЕРЕ РАЗРЕЗА «КЕДРОВСКИЙ»)

***Н. А. Корникова¹, О. А. Неверова¹, С. И. Жеребцов²,
З. Р. Исмаилов², К. А. Зырянова³***

¹Институт экологии человека СО РАН,

²Институт углехимии и химического материаловедения СО РАН,

³Кемеровский государственный университет

Одним из способов ускорения почвообразовательного процесса на техногенно нарушенных землях является обработка гуматами, которые по литературным данным являются эффективными стимуляторами процессов восстановления плодородия почв, истощенных интенсивной эксплуатацией либо изначально бедных гумусом.

Для исследований были выбраны типичный бурый уголь группы Б2 («рядовой») Кайчакского месторождения Канско-Ачинского бассейна, пласт Итатский основной (КБР) и естественно-окисленная форма данного угля, называемая далее «сажистый» (КБС), являющаяся отходом угледобычи. Полученные гуматы Na и K обладают различным структурно-групповым составом: естественно-окисленная форма имеет более ароматический характер и большее содержание фенольных гидроксидов по сравнению с КБР.

С целью испытания гуматов, полученных из рядового (р) и сажистого (с) бурых углей, в качестве стимуляторов роста растений проводили посев овса сорта «Ровесник».

На исследуемых территориях разбиты делянки площадью 1 м² по нижеследующей схеме с внесением:

- 1) контроль (полив водой);
- 2) гумат Na (р) 0,01 %;
- 3) гумат Na (р) 0,005 %;
- 4) гумат Na (с) 0,01 %;
- 5) гумат Na (с) 0,005 %;

- 6) гумат К (р) 0,01 %;
- 7) гумат К (р) 0,005 %;
- 8) гумат К (с) 0,01 %;
- 9) гумат К (с) 0,005 %.

Повторность деляночного опыта – трехкратная.

Поливы гуматами проводили два раза за вегетацию – в середине июня и июля. Объем вносимых растворов составлял 7 л/м³. Посев растений произведен 25 мая.

В качестве модельного растения использовали овес сорта «Ровесник». В конце вегетационного периода проведен анализ сухой массы вегетативных органов растений: корней, листьев, стеблей.

Модельный эксперимент заложен на породном отвале «Южный» ОАО «Разрез «Кедровский», на техногенных элювиях, лишенных растительности по вышеизложенной схеме. Возраст отвала 20 лет, в 2004 г. проведен комплекс работ по его планировке.

Изучение массы растений овса показало, что основная ее часть приходится на надземные органы – листья и стебли (рис. 1). Масса подземных органов значительно ниже.

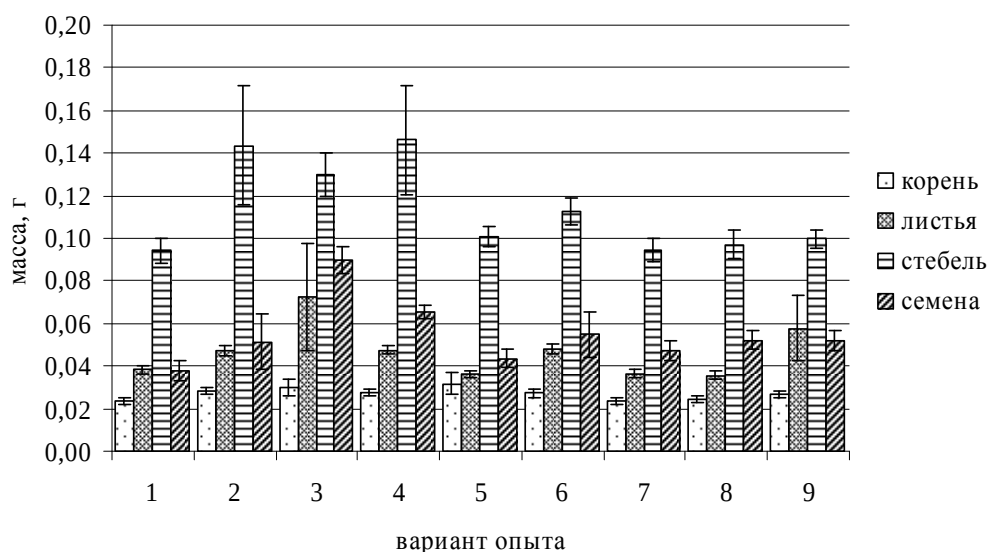


Рис. 1. Масса органов овса при поливе гуматами в условиях породного отвала.

Примечание: 1 – контроль (полив водой); 2 – гумат Na (р) 0,01%; 3 – гумат Na (р) 0,005%; 4 – гумат Na (с) 0,01%; 5 – гумат Na (р) 0,005%; 6 – гумат К (р) 0,01%; 7 – гумат К (р) 0,005%; 8 – гумат К (с) 0,01%; 9 – гумат К (с) 0,005%

Сухая масса целого растения в конце вегетации изменяется в пределах 0,19 – 0,29 г. При этом наибольшая масса отмечена на ПП 3 (гумат Na (р) 0,005%) и превышает контроль на 45 %, минимальная масса – на ПП 7 (ниже контроля на 5 %).

Масса корней в большинстве вариантов опыта превышает контроль на 50 %; на ПП 7 и 8 – не отличается от контроля. Однако для подземных

органов точность определения намного ниже, чем для наземных частей растения. Поэтому анализ массы корней является менее информативным.

Максимальные отличия массы листьев отмечены на ПП 3 (выше контроля на 75 %). На ПП 9 масса листьев составляет 0,06 г и превышает контроль на 50 %. На ПП 5, ПП 7 и ПП 8 отличий от контроля нет.

Наибольшую долю массы наземных органов составляет масса стеблей; она варьирует в пределах от 0,09 до 0,15 г. Максимальные значения данного показателя отмечены на ПП 4 и превышают контроль на 66 %; минимальные – на ПП 7 (отличий от контроля не наблюдается). Достаточно высокие значения наблюдаются на ПП 2 и 3 (внесение гумата Na (p) в концентрациях 0,01 и 0,005 %, соответственно).

Масса семян с одного растения на ПП 3 в 2,25 раз больше массы контроля, она является максимальной. Минимальная масса наблюдается в ПП 5 и находится на уровне контроля.

Таким образом, внесение гумата Na, полученного из рядового бурого угля, концентрацией 0,005 % в большей степени стимулирует накопление массы надземных органов овса. Влияние гуматов на массу корней не выявлено.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕРМОПРЕВРАЩЕНИЙ В НАНОРАЗМЕРНЫХ СИСТЕМАХ Mn-WO₃

Е. В. Кривошеева

Кемеровский государственный университет

Изучение закономерностей процессов, протекающих в гетерогенных системах под действием различных энергетических факторов, представляют для физики и химии твердого тела многосторонний интерес. Оксид вольфрама (VI) используют как исходный материал для получения вольфрама, его сплавов и других соединений. Используется в качестве электрохромовых и фотохромовых дисплеев, термодатчиков, электрохромных зеркал. Марганец широко используется в черной металлургии и сплавах. Его соединения используются в производстве стекла, в керамической, красильной и полиграфической промышленности, в сельском хозяйстве.

Образцы для исследования готовили методом термического испарения в вакууме ($2 \cdot 10^{-3}$ Па) путем нанесения тонких слоев Mn (7 – 31 нм) и WO₃ (2 – 40 нм) на подложки из стекла, используя вакуумный универсальный пост «ВУП-5М». Двухслойные системы Mn-WO₃ готовили путем последовательного нанесения слоев WO₃ на слои Mn (предварительно нанесенные на очищенные подложки). Толщину пленок Mn и WO₃ определяли спектрофотометрическим и гравиметрическим методами. Образцы подвергали термообработке в муфельной печи «Тулячка-ЗП» при температуре $T = 473 - 673$ К в течение 0–1950 минут. Регистрацию эффектов до и после термообработки осуществляли спектрофотометрическим методом в диапа-

зоне длин волн 190–1100 нм, используя спектрофотометр «Shimadzu UV-1700».

В результате систематических исследований оптических свойств наноразмерных пленок Mn, WO₃ и двухслойных систем на их основе, нанесенных на стеклянные подложки, до, в процессе и после термической обработки, прежде всего, было установлено, что спектры поглощения и отражения пленок до термообработки существенно зависят от их толщины.

На рис. 1 представлены спектры отражения системы Mn-WO₃ разной толщины.

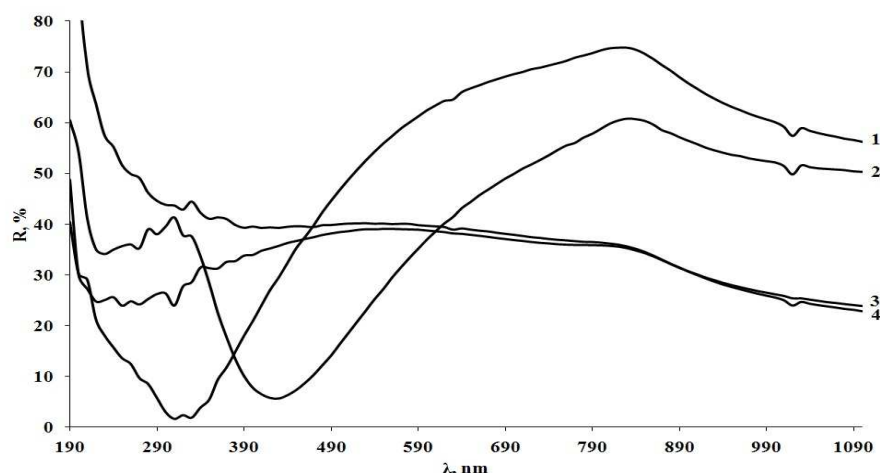


Рис. 1. Спектры отражения пленок Mn-WO₃ различной толщины: 1 – $d_{\text{Mn}} = 23$ нм и $d_{\text{WO}_3} = 13$ нм, 2 – $d_{\text{Mn}} = 26$ нм и $d_{\text{WO}_3} = 40$ нм, 3 – $d_{\text{Mn}} = 11$ нм и $d_{\text{WO}_3} = 13$ нм, 4 – $d_{\text{Mn}} = 7$ нм и $d_{\text{WO}_3} = 2$ нм

На рис. 2 в качестве примера приведены спектры отражения системы Mn-WO₃ ($d_{\text{Mn}} = 23$ нм и $d_{\text{WO}_3} = 13$ нм) до и после термообработки при $T = 473$ К. При анализе спектров зеркального отражения было установлено, что отражательная способность систем Mn-WO₃ зависит от толщины пленок марганца и оксида вольфрама (VI) и последовательности нанесения подслоев. При сопоставлении спектров отражения пленок Mn, WO₃ и системы Mn-WO₃ было установлено, что на спектрах отражения системы проявляются рефлексы индивидуальных пленок Mn и WO₃ в степенях, соответствующих соотношению толщины подслоев. В результате исследования было установлено, что при уменьшении оптической плотности обнаруживается «эффект просветления» – отражательная способность стеклянной подложки уменьшается практически до нулевого значения при определенных длинах волн в диапазоне $\lambda = 300 - 400$ нм.

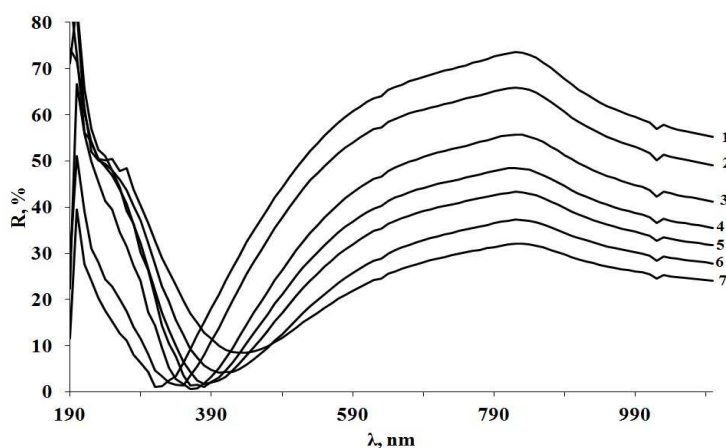


Рис. 2. Спектры отражения Mn-WO_3 ($d_{\text{Mn}} = 23 \text{ nm}$ и $d_{\text{WO}_3} = 13 \text{ nm}$) до и после термообработки при $T = 473 \text{ K}$: 0 мин (1), 18 мин (2), 100 мин (3), 180 мин (4), 690 мин (5), 1260 мин (6), 1950 мин (7)

Для выяснения закономерностей процесса термического превращения в системах Mn-WO_3 в ходе термической обработки были рассчитаны и построены кинетические зависимости степени превращения от времени термического воздействия. Установлено, что степень превращения систем Mn-WO_3 зависит от первоначальной толщины слоев Mn , WO_3 , температуры и времени термической обработки.

ВЛИЯНИЕ ТЕРМООБРАБОТКИ НА ОПТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА НАНОРАЗМЕРНЫХ ПЛЕНОК МАРГАНЦА

Е. В. Кривошеева

Кемеровский государственный университет

Исследование оптических свойств пленок марганца имеет большое значение из-за широкого использования в различных областях. Марганец используют как добавку к сталям для их раскисления, десульфурации, а также для легирования сталей. Покрытия из марганца на металлических поверхностях обеспечивают их антикоррозионную защиту.

Образцы для исследования готовили методом термического испарения в вакууме ($2 \cdot 10^{-3} \text{ Па}$) путем нанесения тонких пленок Mn на подложки из стекла, используя вакуумный универсальный пост «ВУП-5М». Толщину пленок Mn определяли спектрофотометрическим и гравиметрическим методами. Образцы подвергали термообработке в муфельной печи «Тулячка-ЗП» при температуре $T = 473 - 673 \text{ K}$ в течение 0-1950 минут. Регистрацию эффектов до и после термообработки осуществляли спектрофотометрическим методом в диапазоне длин волн 190 – 1100 нм, используя спектрофотометр «Shimadzu UV-1700».

В результате систематических исследований оптических свойств пленок марганца до, в процессе и после термообработки было установлено, что спектры поглощения и отражения образцов претерпевают существенные изменения. Причем, наблюдаемые изменения спектров поглощения и отражения после термической обработки образцов в значительной степе-

ни зависит от первоначальной толщины пленок Mn и времени обработки. На рис. 1 в качестве примера приведены спектры поглощения пленок марганца различной толщины.

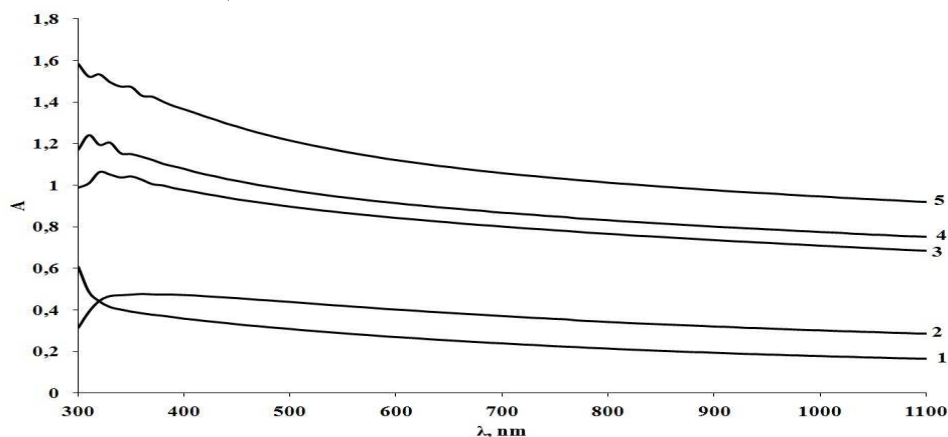


Рис. 1. Спектры поглощения марганца различной толщины до термообработки:
1 – 7 нм, 2 – 11 нм, 3 – 23 нм, 4 – 26 нм, 5 – 31 нм

При обработке спектров поглощения было установлено, что по мере увеличения времени термообработки наблюдается уменьшение оптической плотности во всем исследуемом диапазоне длин волн. Термическая обработка приводит к существенным изменениям вида спектров поглощения и отражения образцов.

ВЛИЯНИЕ ДЛИНЫ ВОЛНЫ ЛАЗЕРНОГО ИЗЛУЧЕНИЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЕГО ПОГЛОЩЕНИЯ МЕТАЛЛИЧЕСКИМИ ВКЛЮЧЕНИЯМИ В ПРОЗРАЧНЫХ СРЕДАХ

В. Г. Кригер, А. В. Каленский, А. А. Звеков, И. Ю. Зыков, А. П. Никитин
Кемеровский государственный университет

Цель работы: определить наилучшую длину волны излучения неодимового лазера для инициирования образцов ТЭНа, содержащих наноразмерные включения алюминия. Задача: расчет зависимостей коэффициентов эффективности поглощения и экстинкции излучения первой и второй гармоники неодимового лазера (1064 и 532 нм) от радиуса включений в матрице ТЭНа.

Для расчета искомых зависимостей использовали теорию рассеяния света Адена – Керкера [1], позволяющую учесть наличие оксидной пленки на включениях. Полагали, что все включения независимо от радиуса представляют собой двухслойные сферы, наружный слой которых образован оксидом алюминия (18,3 % по массе), а ядро – металлическим алюминием. Коэффициент эффективности поглощения (Q_{abs}) сферическим включением рассчитывается как разность коэффициентов эффективности экстинкции (Q_{ext}) и рассеяния (Q_{sca}) [2]:

$$Q_{abs} = Q_{ext} - Q_{sca}.$$

Последние рассчитываются как сумма бесконечного ряда от коэффициентов разложения электрического и магнитного поля рассеянной световой волны по специальным функциям Риккати-Бесселя:

$$Q_{sca} = \frac{2}{v^2} \sum_{l=1}^{\infty} (2l+1) \cdot (|c_l|^2 + |b_l|^2),$$

$$Q_{ext} = -\frac{2}{v^2} \text{Im} \sum_{l=1}^{\infty} (2l+1) \cdot (c_l + b_l),$$

где $v = 2\pi m_3 R / \lambda$, m_3 – показатель преломления среды. Коэффициенты c_l и b_l определяются из граничных условий на поверхности включения [1]:

$$c_l = i \begin{vmatrix} 0 & -(N_2/N_1)\psi_l(N_1a) & \psi_l(N_2a) & \zeta_l(N_2a) \\ 0 & -\psi_l'(N_1a) & \psi_l'(N_2a) & \zeta_l'(N_2a) \\ N_2\psi_l(v) & 0 & \psi_l(N_2v) & \zeta_l(N_2v) \\ \psi_l'(v) & 0 & \psi_l'(N_2v) & \zeta_l'(N_2v) \end{vmatrix},$$

$$b_l = i \begin{vmatrix} 0 & -(N_2/N_1)\psi_l(N_1a) & \psi_l(N_2a) & \zeta_l(N_2a) \\ 0 & -\psi_l'(N_1a) & \psi_l'(N_2a) & \zeta_l'(N_2a) \\ -N_2\zeta_l(v) & 0 & \psi_l(N_2v) & \zeta_l(N_2v) \\ -\zeta_l'(v) & 0 & \psi_l'(N_2v) & \zeta_l'(N_2v) \end{vmatrix},$$

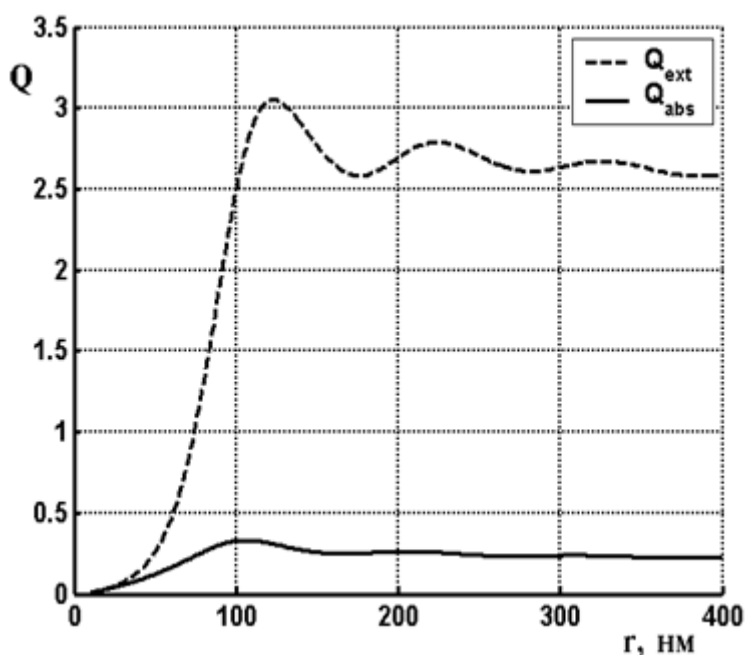
$$c_l = i \begin{vmatrix} 0 & -(N_2/N_1)\psi_l'(N_1a) & \psi_l'(N_2a) & \zeta_l'(N_2a) \\ 0 & -\psi_l(N_1a) & \psi_l(N_2a) & \zeta_l(N_2a) \\ N_2\psi_l'(v) & 0 & \psi_l'(N_2v) & \zeta_l'(N_2v) \\ \psi_l(v) & 0 & \psi_l(N_2v) & \zeta_l(N_2v) \end{vmatrix},$$

$$b_l = i \begin{vmatrix} 0 & -(N_2/N_1)\psi_l'(N_1a) & \psi_l'(N_2a) & \zeta_l'(N_2a) \\ 0 & -\psi_l(N_1a) & \psi_l(N_2a) & \zeta_l(N_2a) \\ -N_2\zeta_l'(v) & 0 & \psi_l'(N_2v) & \zeta_l'(N_2v) \\ -\zeta_l(v) & 0 & \psi_l(N_2v) & \zeta_l(N_2v) \end{vmatrix},$$

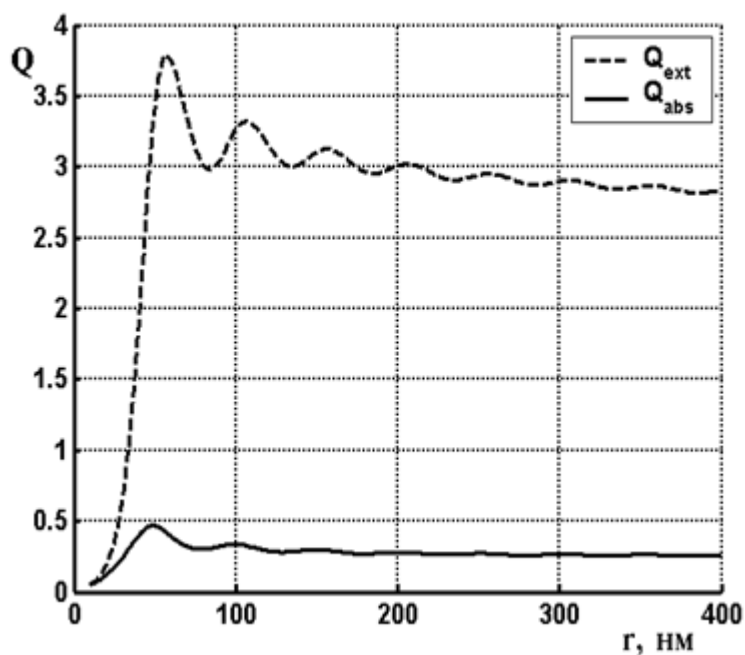
где $N_{1,2} = m_{1,2}/m_3$ – комплексные показатели преломления материалов ядра и оболочки относительно среды. Методика вычисления специальных функций приведена в [2].

На рис. 1 представлены рассчитанные зависимости коэффициентов эффективности поглощения (Q_{abs}) и экстинкции (Q_{ext}) излучения на длинах волн 1065 и 532 нм. При расчетах показатель поглощения оксида алюминия принимался равным 1,762. Показатели преломления алюминия для длины волны 1065 и 532 нм принимались равными $1,67 - 9,12i$ и $0,71 - 5,85i$ соответственно [3]. Из рассчитанных зависимостей можно сделать следующие выводы. Во-первых, поглощение и экстинкция на длине волны 532 нм сильнее, чем на длине волны 1065 нм. Максимальные значения Q_{abs} и Q_{ext} на длине волны 1065 нм составляют 0,332 и 3,05, тогда как на длине волны 532 нм – 0,470 и 3,79 соответственно. Во-вторых, максимумы эффективности поглощения и экстинкции при уменьшении длины волны смещаются в область малых радиусов включения. Более высокие значения коэффициента эффективности поглощения позволяют предпола-

гать, что пороговая плотность энергии лазерного инициирования для второй гармоники неодимового лазера будет меньше, чем для первой.



а)



б)

Рис. 1. Зависимость коэффициентов эффективности поглощения (Q_{abs}) и экстинкции (Q_{ext}) от радиуса алюминиевых включений в матрице ТЭНа: а) для длины волны 1065 нм, б) 532 нм

Литература

1. Aden A.L., Kerker M. Scattering of Electromagnetic Waves from Two Concentric Spheres // J. Appl. Phys. 1951. V. 22, N. 10. pp. 1242 – 1246.
2. Кригер В. Г., Каленский А. В., Звекон А. А., Зыков И. Ю., Никитин А. П. Эффективность поглощения лазерного излучения металлическими включениями в прозрачных средах // Информационные технологии и математическое моделирование (ИТММ-2011): Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с ме-

ждународным участием (25 – 26 ноября 2011 г.). – Томск. Изд-во Том. ун-та, 2011. – Ч. 2. – С. 130-135.

3. Золотарев В. М., Морозов В. Н., Смирнова Е. В. Оптические постоянные природных и технических сред. – Л.: Химия, 1984.

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 11-03-00897).

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗОГРЕВА ВКЛЮЧЕНИЙ В ИНЕРТНОЙ МАТРИЦЕ ЛАЗЕРНЫМ ИМПУЛЬСОМ С УЧЕТОМ ПРОЦЕССОВ ПЛАВЛЕНИЯ

В. Г. Кригер, А. В. Каленский, И. Ю. Зыков, А. А. Звеков, М. В. Ананьева
Кемеровский государственный университет

Микроочаговая модель инициирования взрывного разложения энергетических материалов лазерным излучением [1] основывается на предположении, что в объеме вещества находятся включения, сильно поглощающие лазерное излучение, в результате разогрева которых может образоваться очаг теплового взрыва. Одно из упрощающих предположений модели [1] заключается в том, что материалы включения и матрицы не претерпевают фазовых переходов, хотя типичные температуры разогрева, необходимые для образования очага взрывного разложения составляют более 1000 К, то есть выше характерных температур плавления взрывчатых веществ [2] и многих металлов [2].

Целью работы являлась разработка модели разогрева включений в инертной среде, учитывающей процессы плавления материалов включения и матрицы.

Система дифференциальных уравнений, описывающая процессы теплопереноса во включении и среде для сферической симметрии имеет вид:

$$\frac{\partial T}{\partial t} = \alpha \cdot \left(\frac{\partial^2 T}{\partial x^2} + \frac{2}{x} \cdot \frac{\partial T}{\partial x} \right), x > R,$$

$$\frac{\partial T}{\partial t} = \alpha_M \cdot \left(\frac{\partial^2 T}{\partial x^2} + \frac{2}{x} \cdot \frac{\partial T}{\partial x} \right), x < R,$$

где T – температура, $\alpha = 1,1 \cdot 10^{-3}$ и $\alpha_M = 1 \text{ см}^2 \text{с}^{-1}$ – коэффициенты теплопроводности материалов матрицы и включения. На границе включения-матрица происходит поглощение излучения:

$$J - c_M \alpha_M \cdot \frac{\partial T}{\partial x} \Big|_{x \rightarrow R-0} + c \alpha \cdot \frac{\partial T}{\partial x} \Big|_{x \rightarrow R+0} = 0,$$

где $c = 2,22$ и $c_M = 2,0 \text{ Дж/см}^3$ – объемная теплоемкость материалов матрицы и включения, $J = J_0 \cdot \exp(-k_i^2 t^2)$ – поглощаемая плотность мощности излучения, k_i принималась равной $8,25 \cdot 10^7 \text{ с}^{-1}$. На границе рассматриваемой области ставилось условие первого рода $T = 300 \text{ К}$. Движение фазовой

границы рассматривалось как квазихимическая реакции перемещения атомов из одной фазы в другую. Для скорости перемещения использовалось уравнение подобное кинетическому уравнению для продукта обратимой реакции типа $A \leftrightarrow B$:

$$v = \gamma \frac{k_B T}{h L^{1/3}} \cdot \left\{ \exp \left(- \frac{\Delta H_m}{k_B} \cdot \left[\frac{1}{T} - \frac{1}{T_m} \right] \right) - 1 \right\},$$

где k_B – постоянная Больцмана, ΔH_m – энтальпия плавления, T_m – температура плавления, T – температура на границе твердой и жидкой фазы, h – постоянная Планка, L – число Лошмидта ($L^{-1/3}$ – объем молекулы), γ обозначает величину

$$\gamma = \exp \left(\frac{\Delta S_{l \rightarrow s}^\ddagger}{k_B} - \frac{\Delta H_{l \rightarrow s}^\ddagger}{k_B T} \right),$$

где $\Delta S_{l \rightarrow s}^\ddagger$ и $\Delta H_{l \rightarrow s}^\ddagger$ – энтропия и энтальпия активации перехода молекулы из жидкой фазы в твердую. В силу трудности оценки последних, при расчетах полагали $\gamma = 0,1$, что соответствует отсутствию активационного барьера и отрицательной энтропии активации.

Для численного решения описанной выше системы уравнений расчетное пространство разбивалось на ячейки следующим образом. Первые 35 ячеек в энергетическом материале имели размер меньший в 10 раз, чем длина прогрева за действие импульса $\sqrt{2\alpha/k_i}$. Затем размер ячеек с 36 по 70-ю увеличивался по закону геометрической прогрессии с постоянным знаменателем. После этого следовали 30 ячеек постоянной ширины. Знаменатель прогрессии подбирался таким образом, чтобы рассматриваемая область имела размер $5R$. Размер ячейки во включении был постоянным и равным размеру первой ячейки в матрице, умноженной на $\sqrt{\alpha_m/\alpha}$. Для интегрирования использовали метод Рунге-Кутты 1–5 порядка с переменным шагом по времени. Относительная погрешность на шаге не превышала 10^{-9} . Для оценки точности расчета вычисляли отклонение от закона сохранения энергии на каждом шаге. Показано, что разработанная программа расчета приводит к относительным отклонениям не более $2 \cdot 10^{-5}$.

Результаты моделирования для включения радиуса 1 мкм при $J_0 = 9,3 \cdot 10^7$ Вт·см⁻² представлены на рис. 1 и рис. 2. Из приведенных распределений температуры (рис. 1) следует, что в случае достаточно больших включений наблюдается неравномерное распределение температуры внутри них (разность температур на границе и в центре ~ 400 К). При взятой плотности энергии произошло полное расплавление включения, а затем, после окончания импульса, его затвердевание.

Заключение. Предложена модель разогрева лазерным импульсом включений в инертной матрице, которая учитывает процессы плавления последних. Разработана и апробирована компьютерная программа для расчета кинетики разогрева.

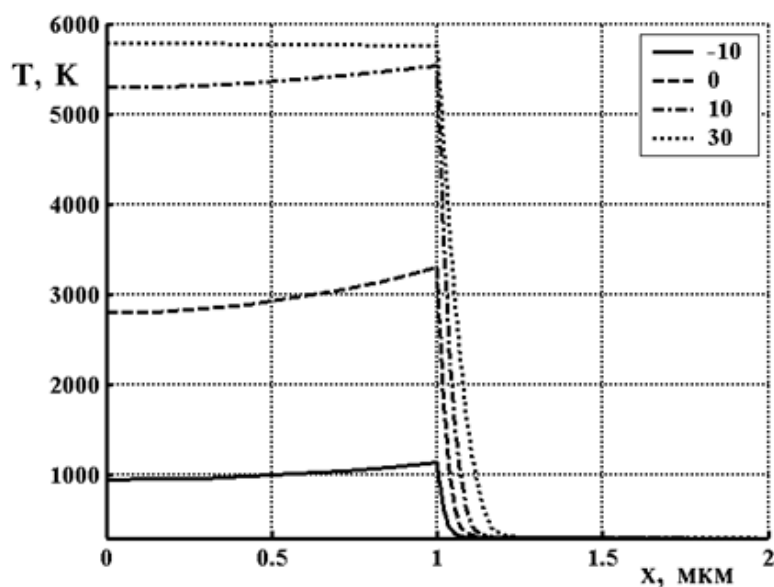


Рис. 1. Распределения температуры в моменты времени, указанные на легенде в нс

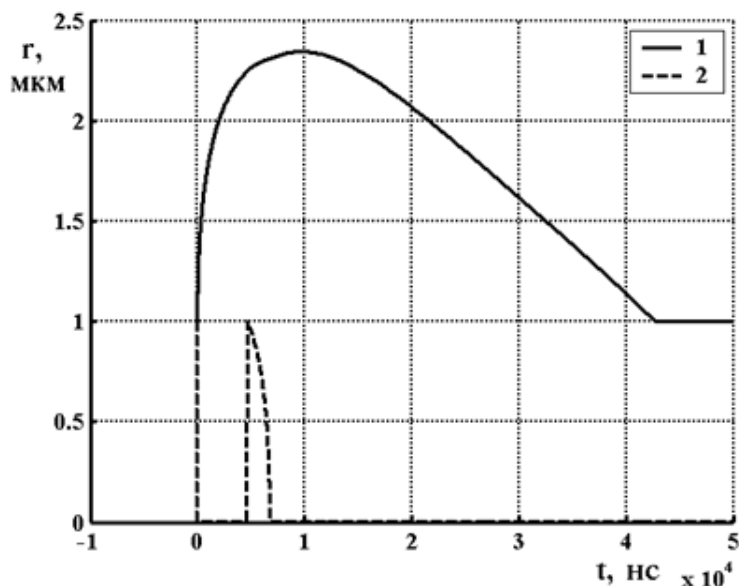


Рис. 2. Положение межфазных границ жидкость – твердое тело:
1 – в матрице, 2 – во включении

Литература

1. Буркина Р. С., Морозова Е. Ю., Ципилев В. П. Инициирование реакционно-способного вещества потоком излучения при поглощении его неоднородностями вещества // Физика горения и взрыва. – 2011. – Т. 47. - №5. – С. 95 – 105.
2. Рабинович В. А., Хавин З. Я. Краткий химический справочник. – Л.: Химия, 1991. – 432 с.

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 11-03-00897).

АНАЛИЗ ПОТРЕБЛЕНИЯ ЭНЕРГОРЕСУРСОВ ТЕЛЕЖЕЧНЫМ ОТДЕЛЕНИЕМ ГРУЗОВОГО ВАГОННОГО РЕМОНТНОГО ДЕПО ТАЙГА ЗАПАДНО-СИБИРСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ

А. В. Селиванова

*Тайгинский институт железнодорожного транспорта – филиал
Омского государственного университета путей сообщения*

Вагонные депо на станциях их расположения являются крупными потребителями тепла, электроэнергии и сжатого воздуха, поэтому вопросам теплоснабжения и правильного использования всех видов энергии должно уделяться большое внимание. Тепловая энергия в вагонных депо используется для отопления и вентиляции зданий депо, горячего водоснабжения (душевые, сушилки для одежды, столовые, прачечные и т. д.), на технологические цели (моечные машины, сушильные и обмывочные камеры для вагонов и др.), а также на другие нужды.

Годовой расход электроэнергии в депо складывается из расхода силовой электроэнергии на ремонт вагонов и осветительной электроэнергии на освещение территории депо и всех зданий и помещений депо.

Снабжение вагонных депо электроэнергией осуществляется от сети высокого напряжения районных (городских) энергосистем. Электроэнергия от внешних сетей поступает в распределительное устройство трансформаторной подстанции вагонного депо. Здесь напряжение понижается и на распределительный щит главного корпуса депо подается трехфазный переменный ток напряжением 380/220 В.

Годовой расход сжатого воздуха в депо, м^3 , подсчитывается по нормам удельного расхода его на один ремонтируемый вагон. Ориентировочно на один грузовой приведенный вагон он составляет 160 – 180 м^3 . Необходимо учитывать потери воздуха через неплотности арматуры, фланцев, шлангов вследствие износа оборудования, потребляющего сжатый воздух; $\kappa_{\text{пот}}=1,5 - 1,6$. КПД компрессора составляет 0,85 – 0,93.

Для решения поставленной задачи необходимо провести анализ энергоресурсов тележечного отделения. Наиболее востребованными и затрачиваемыми энергоресурсами являются: воздух, тепло, электричество. Прочие же энергоресурсы важны, но их рассмотрение нецелесообразно в виду малых затрат. В условиях рыночной экономики каждое предприятие борется за снижение себестоимости выпускаемой продукции. Снижение себестоимости при неизменной цене повлечет за собой дополнительную прибыль.

Поскольку затраты на энергоресурсы составляют значительную часть себестоимости, то целесообразно рациональное использование энергоресурсов, а также недопущение простоя включенного электрооборудования (холостая работа) и незапланированных утечек.

На основе данных произведем расчет потребителей тележечного отделения и обслуживающих участков согласно «Методике анализа и планирования расхода электрической энергии на нетяговые нужды в ОАО

«РЖД», утвержденной распоряжением ОАО «РЖД» от 29.12.2007 г. № 2502 р.

1 этап: составить перечень всего электрооборудования (ЭО) по участкам с указанием количества и номинальной мощности;

2 этап: электрооборудование (ЭО) каждого участка разбить по группам согласно методике,

3 этап: произвести расчет приведенной мощности каждой группы электрооборудования (ЭО),

4 этап: определить удельный вес приведенной мощности каждой группы электрооборудования (ЭО),

5 этап: определить удельный вес условно-постоянной и переменной составляющей расхода электроэнергии по каждому участку,

6 этап: заполнить таблицу расхода электроэнергии,

7 этап: определить расход электроэнергии по каждому участку.

Анализ обеспечения воздухом тележечного отделения показал следующее. От воздуха в тележечном отделении работают следующие механизмы: конвейер ремонта тележек, механизм раздвижки тележек, механизм зажима заклепок, стенд проверки пружин, стенд ремонта триангелей, а также поворотные устройства, пневматические гайковерты, пневматические шлифовальные машинки. Из перечисленного выше следует, что воздух является одной из важных составляющих правильного ведения технологического процесса. Требования, предъявляемые к воздуху: чистота, давление, стабильность – должны находиться в жестких рамках.

Несоблюдение температурного режима может в последствие сказаться на изменении допустимых зазоров в узлах и деталях вагона. Изменение же допустимых зазоров может вызвать, в свою очередь, заклинивание механизма и как следствие крушение состава.

Поскольку воздух настолько значим при ведении технологического процесса, то и расход его соответственно высок. Осуществление мероприятий по рациональному использованию сжатого воздуха подразумевает под собой своевременное выключение приборов работающих на сжатом воздухе, плотное закрытие кранов и прочие действия направленные на предотвращение потерь сжатого воздуха не вызванные поломками инструмента, машин или коммуникаций.

Затраты на отопление всегда были велики в сравнении с затратами на другие энергоресурсы. Поэтому очень важно рационально расходовать энергию, затраченную на отопление, а также очень важно сохранить тепло полученное от переработки различных видов топлива.

Поскольку технология ремонта вагона обуславливает непосредственное примыкание тележечного отделения к вагоноборочному, то необходимо учитывать потери тепла через проходы и проезды между цехами. Постановка вагонов в цех и вывод после ремонта из цеха занимает относительно длительное время. Дверные проемы для постановки вагонов имеют большую площадь. Одновременно с вводом и выводом вагонов происходит стремительное перемешивание наружного и внутреннего воздуха, и

как следствие стремительное охлаждение помещения. С целью уменьшения теплопотерь при открывании ворот вагоноборочных цехов необходимо применять тепловые воздушные завесы.

Основное назначение тепловых завес – защитить помещение от слишком холодного, либо слишком теплого воздуха проникающего с улицы, а так же, желательно, от пыли, неприятных запахов.

Электричество является основным источником энергии в тележечном отделении. Основные потребители тележечного участка – это станки, трансформаторы, сварочное оборудование, кран-балки, машины для мойки и прочее оборудование. Поскольку в данной экономической ситуации руководство компании пытается определить основные приоритеты осуществления политики энергосбережения на последующие годы, целесообразно предложить пути снижения потребления электроэнергии в малой структурной единице. Создание автоматизированной системы контроля и учета электроэнергии (АСКУЭ) предприятия, что обеспечивает:

1) сокращение электропотерь путем оперативного контроля над участком по соблюдению ими плановых удельных норм расхода энергии на единицу производимой продукции;

2) сокращение активного электропотребления на основе постоянного контроля над степенью загруженности электродвигателей и ограничителей холостого хода;

3) оперативный контроль над потреблением реактивной энергии, что позволяет сократить ее потери до 3 %, потери напряжения – до 10 %, улучшить пропускную способность сетей и трансформаторов до 40 % и др.

Применение нового, более совершенного оборудования компании «ИРТРАНС» на предприятиях локомотивного, вагонного хозяйств, на ремонтных заводах обеспечивают четкую и бесперебойную работу автоматизированных участков, технологических комплексов для мойки тележек вагонов, колесных пар, демонтажа букс, выпрессовки подшипников, восстановления автосцепного устройства, механизированных эстакад, а также калориферных установок для сушки тяговых двигателей локомотивов и электропоездов и др.

Во все времена одной из важнейших задач предприятий остается повышение энергоэффективности производства. Ввиду постоянного повышения цен на энергоносители руководителям предприятий всех отраслей экономики необходимо находить пути сокращения потребления энергоресурсов.

Руководство дороги видит в энергосбережении прежде всего позицию сокращения эксплуатационных расходов. За последние годы на дороге постоянно идет снижение удельной составляющей затрат (на зарплату, материалы, топливо, энергоресурсы). И это несмотря на то, что тарифы на электроэнергию возросли. Для определения основных путей энергосбережения выполняют энергетическое обследование предприятия.

Разработанные мероприятия позволяют обеспечить оптимальное потребление энергоресурсов в технологическом процессе депо-ремонта

та грузовых вагонов станции Тайга. Также значительно улучшить технологический процесс ремонта ввиду применения нового оборудования и повысить качество ремонта, улучшить условия труда.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ПОЛУЧЕНИЯ ГИДРАТОВ МЕТАНА И ЭТАНА В УСТАНОВКЕ ИЗОХОРНОГО ТИПА

М. Е. Семенов, Е. Ю. Шиц

Институт проблем нефти и газа СО РАН, г. Якутск

Известно, что газовые гидраты – кристаллические соединения, которые образуются только при определенных термобарических условиях из воды и газа с низкой молекулярной массой и характеризуются свойством содержать газ в концентрированном состоянии (теоретически, до $160 \text{ м}^3/\text{м}^3$) [1, 2]. Однако широкое практическое применение столь ценного свойства сдерживается необходимостью решения комплекса проблем, связанных с ускорением процесса их образования и получением твердой фазы с высоким газосодержанием, стабильности при хранении и транспортировке, а также регулируемого и безопасного выделения газа при их разложении.

В подавляющем большинстве существующие лабораторные и полупромышленные установки для получения гидратов работают по принципу динамической подачи потока той или иной фазы. Как правило, для повышения скорости гидратообразования используются различные технологические приемы, позволяющие интенсифицировать этот процесс за счет увеличения поверхности контакта фаз: тонкодисперсное распыление воды или растворов, содержащих добавки-промоторы типа ПАВ в объем газовой фазы, высокоскоростное перемешивание таких систем, в том числе посредством барботирования и т. д. [3]. Однако вынужденная конвекция требует значительных затрат энергии и применения технически сложных аппаратов, а также систем контроля и управления процессом.

Поэтому целью настоящей работы являлось получение гидратов метана и этана с высоким содержанием газа-гидратообразователя в твердой фазе в установках изохорного типа. Известно, что синтез гидратов в таких условиях отличается низкими скоростями гидратообразования и крайне низкой степенью превращения воды в гидрат. С целью повышения площади поверхности контакта гетерогенной системы использовались металлические конструкции (МК) [4], а также различные типы растворов, в том числе раствор сульфонола, который улучшает контакт жидкости и газа, но не сдвигает равновесные условия гидратообразования [5, 6]. Отличиями предлагаемого способа получения гидратов от других известных [5 – 7], является отсутствие механических внешних воздействий на смесь воды с газом и дозаправки камеры газом.

На основании рассчитанных по методике Истомина равновесных условий гидратообразования метана и этана, [8, 9] был выделен темпера-

турный диапазон от 279 К до 268 К при давлениях 1 МПа и 5 МПа для этана и метана соответственно. Далее, в соответствии с ранее разработанной нами методикой [10], камеры повышенного давления заправлялись метаном /этаном (чистота газов 99,9 %) и устанавливались в инкубаторе-холодильнике MIR-254, где процесс охлаждения регулируется автоматически, с точностью $\pm 0,3^{\circ}\text{C}$. Металлическая конструкция (МК) помещалась внутрь камер до заправки их газом, выполнена из стальных пластин следующего состава: $\text{C} < 0,005$, $\text{Si} > 1,65$, $\text{Mn} - 0,09$, $\text{Cr} - 0,02$, $\text{Ni} - 0,08$, $\text{Mo} - 0,014$, $\text{Cu} - 0,06$, $\text{Fe} - \text{остальное}$. В качестве растворов для искусственного получения гидратов применялись дистиллированная вода и 0,1 %-ый раствор сульфонола (ПАВ).

Движущей силой процесса гидратообразования в относительно закрытой системе являлось изменение температуры. Так, по мере самопроизвольного снижения давления в результате образования гидрата проводилась корректировка температурного режима охлаждения.

Разложение получаемых образцов гидратов метана и этана проводили в термостате при температуре 5°C и атмосферном давлении. Газонасыщенность полученных гидратов (α) рассчитывали на основании измерений объемов выделяющегося газа при разложении известного количества гидрата исходя из того, что теоретически в 1 л гидрата может содержаться 160 л газа. [1, 2]. Количество выделяемого при разложении полученных гидратов газа измеряли с помощью газового счетчика.

Установлено, что начало процесса гидратообразования из раствора сульфонола начинается уже при температуре 6°C , тогда как начало гидратообразования из дистиллированной воды начинается при более низкой температуре – лишь с 3°C . Комбинирование технологических приемов – использование раствора сульфонола в сочетании с МК позволило в 2 раза сократить продолжительность процесса получения метангидрата и увеличить его газонасыщенность до 86 %.

Далее, с применением тех же технологических приемов, которые использовались при получении гидратов метана, были искусственно получены и гидраты этана. Установлено, что в случае образования гидрата из этана процесс протекает преимущественно при положительных температурах и без продолжительного индукционного периода. Так, гидрат этана формировался на протяжении пяти суток. По сравнению с процессом образования гидрата метана, в аналогичных условиях образование гидрата из этана за счет скорости начального этапа процесса осуществляется в 2 раза быстрее.

Таким образом, были искусственно получены гидраты метана и этана с газонасыщенностью более 80 %.

Так, данные, полученные при разложении искусственных гидратов метана и этана, позволяют сравнить степень их стабильности. У гидратов и метана, и этана, полученных из дистиллированной воды в 2 раза выше степень полуразложения, чем у гидратов на основе 0,1 %-ого сульфонола. По-видимому, не плотная, рыхлая, даже по внешним признакам, структура

гидратов на основе раствора сульфонола способствует их вспениванию при разложении и тем самым, и ускорению процесса разложения [6]. Таким образом, раствор ПАВ повышает скорость образования искусственно получаемых в условиях свободной конвекции, гидратов, но не способствует их устойчивости.

Установлено, что в зависимости от задаваемых условий получения изменяется и морфология искусственных гидратов. Так были получены кристаллогидраты в виде агломератов, гранул, пенообразных масс, игл и т. д. Например, применение раствора сульфонола способствовало формированию метангидратов более рыхлых структур типа пенообразных масс, которые как бы тянутся по стенке камеры. При комбинировании раствора сульфонола с МК получались гранулированные плотные кристаллы. Морфология искусственных гидратов этана, в отличие от гидратов метана, не так разнообразна. Особенностью полученных структур является наличие плотных, полупрозрачных структур типа «пупырышек-наростов» на всей поверхности камеры.

Таким образом, сочетание раствора ПАВ и МК сокращает продолжительность процесса получения гидратов метана и этана и существенно повышает их газонасыщенность. Вне зависимости от высокой газонасыщенности искусственные образцы, получаемые из раствора сульфонола, значительно менее стабильны при атмосферном давлении, чем гидраты, получаемые из дистиллированной воды.

Литература

1. Макогон Ю. Ф. Природные газогидраты: открытие и перспективы // Газовая промышленность. – 2001. – № 5. – С. 10–16.
2. Якушев В. С. Природный газ и газовые гидраты в криолитозоне. – М.: ВНИИГАЗ, 2009. – 192 с.
3. Якушев В. С., Квон В. Г., Герасимов Ю. А., Истомин В. А. Современное состояние газогидратных технологий. – М.: ООО «ИРЦ Газпром», 2008. – 88 с.
4. Мельников В. П., Нестеров А. Н., Феклисов В. В. Устройство для получения газогидратов/ патент, № 2166348, Бюл. № 13 от 10.05.2001 г.
5. Истомин В. А., Нестеров А. Н., Чувилин Е. М., Квон В. Г., Решетников А. М., Разложение гидратов различных газов при температурах ниже 273 К // Газохимия. – 2008. – № 3. – С. 30–44.
6. Нестеров А. Н. Диссертация на соискание ученой степени доктора химических наук. – Тюмень: Институт криосферы земли. 2006. – 279 с.
7. Макогон Ю. Ф., Хольсти Дж.С. Вискерные кристаллы газогидратов // Российский химический журнал. – 2003. – Т. XLVII. – С. 45–48.
8. Sloan E. Dendy, Jr. Clathrate hydrates of natural gases. – N.Y., Basel, Hong-Kong: Marcel Dekker, Inc., 1997. – 705 pp.
9. Истомин В. А., Квон В. Г. Предупреждение и ликвидация газовых гидратов в системах добычи газа. – М.: ООО «ИРЦ Газпром», 2004. – 506 с.
10. Семенов М. Е., Калачева Л. П., Шиц Е. Ю., Рожин И. И. Исследование образования и разложения гидратов природного газа применительно к вопросам газогидратных технологий // Химия в интересах устойчивого развития. – 2010. – Том 18, № 2. – С. 153–157.

РАЗЛОЖЕНИЕ АЗИДА СЕРЕБРА ПОД ДЕЙСТВИЕМ НЕОДНОРОДНОГО МАГНИТНОГО ПОЛЯ

Е. В. Сугатов, Е. В. Удовиченко, Л. В. Кузьмина

Кемеровский государственный университет

Исследование влияния магнитного поля (МП) на свойства и рабочие характеристики твердых тел является актуальной задачей, поскольку магнитное поле – не только один из факторов окружающей среды, но также может иметь и техногенное происхождение. Что касается высокочувствительных взрывоопасных материалов (например, азидов тяжелых металлов), способных разлагаться даже при незначительных энергетических воздействиях, актуальность подобных исследований приобретает наибольшую остроту. При хранении, транспортировке и эксплуатации таких материалов необходимо учитывать возможность влияния вариаций магнитных полей на их физико-химические свойства и рабочие характеристики. Ранее в нашей лаборатории было показано, что кристаллы азида серебра подвергаются медленному разложению в энергетически слабых однородных магнитных полях с индукцией соответствующей магнитному полю Земли ($5 \cdot 10^{-4}$ Тл) и до 0,6 Тл [1]. При этом была исследована скорость разложения в зависимости от времени воздействия, а так же обнаружены кратковременные (длительностью до 6 минут) пост-процессы. Отмечено, что разложению азидов в магнитном поле предшествуют процессы смещения краевых дислокаций и изменение линейных размеров кристаллов [1]. Что касается неоднородного магнитного поля, то было исследовано разложение кристаллов азида серебра, протекающее только после данного вида воздействия, так называемые пост-процессы. Но до сих пор не удавалось исследовать медленное разложение во время действия магнитных полей различной неоднородности, что и является целью настоящей работы.

Для исследований в неоднородном магнитном поле конструкцию из ячейки (открытой кюветы из оргстекла с оптимальными размерами стенок, наполненной вазелиновым маслом) с кристаллом и постоянными магнитами помещали на столик микроскопа с увеличением в 120. Напряженность МП изменяли в интервале 100–1000 Э и измеряли с помощью миллитесламетра. Неоднородность магнитного поля создавали путем изменения расстояния между магнитами относительно образца. Разложение в анионной подрешетке исследовали методом внешнего газовыделения (определяли количество выделяющихся пузырьков газа из кристалла в масло за единицу времени) в момент воздействия неоднородного МП. Для получения достоверных результатов была использована статистическая обработка при большом количестве параллельных опытов (≈ 10).

Впервые получены зависимости скорости внешнего газовыделения в кристаллах азида серебра от времени воздействия неоднородного магнитного поля (рис. 1). Установлена особенность разложения при действии магнитного поля с неоднородностью 10 – 20 %, при этом скорость газовыделения на порядок выше, чем в однородном магнитном поле, и газовыде-

ление начинается раньше, при этом индукция иницирующего магнитного поля на порядок меньше. Следует учесть, что указанная неоднородность магнитного поля создается не на кристалле, а в рабочем объеме установки, т. е. в пространстве между полюсами магнита. Так же мы пытались учитывать градиент напряженности магнитного поля на кристалле, а не между полюсами магнита при этом различия в интенсивности газовыделения не наблюдалась.

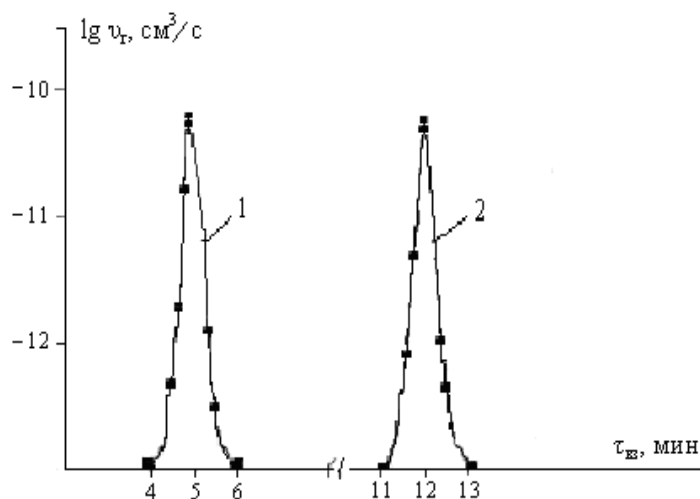


Рис. 1. Зависимость скорости внешнего газовыделения от времени воздействия неоднородного магнитного поля 0,01 Тл: 1 – неоднородность 20% ; 2 – 10 %

Экспериментально установлено, что газовыделение с каждой грани кристалла в неоднородном МП различно: наблюдается с граней (110) и (010), если линии магнитной индукции направлены по нормали к ним; с торцевой грани (001) также наблюдается газовыделение, если освободить эту грань от клея (например, укрепить кристалл клеем посередине) и направить линии магнитной индукции по нормали к ней.

Учитывая результаты, полученные в настоящей работе, можно сделать вывод, что неоднородное магнитное поле более эффективно инициирует реакцию разложения, по сравнению с однородным, это может быть связано с появлением дополнительной составляющей скорости положительных носителей заряда, являющихся будущими реагентами химической реакции, а именно дрейфовым движением перпендикулярно силовым линиям [2], что также сказывается на топографии продуктов разложения (газ выделяется со всех граней кристалла независимо от направления МП).

Литература

1. Крашенинин В. И., Кузьмина Л. В., Храменко В. Е. Физико-химические процессы, инициированные действием постоянного магнитного поля в кристаллах азид-серебра // Материаловедение. – 2002. – № 12. – С. 30–32.
2. Арцимович Л. А., Лукьянов С. Ю. Движение заряженных частиц в электрических и магнитных полях. – М.: Наука, 1978. – 224 с.

ВЛИЯНИЕ АММИАКА НА ОПТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА НАНОРАЗМЕРНОЙ ПЛЕНКИ ВИСМУТА

В. Э. Суровая, Л. Н. Бугерко*

Кемеровский государственный университет

**Кузбасский государственный технический университет*

Выяснение природы и закономерностей процессов, протекающих в наноразмерных слоях висмута и на его поверхности в атмосфере различных газов, представляет значительный интерес как для физики и химии твердого состояния и общей теории гетерогенного катализа, так и в связи с необходимостью разработки реальных систем с управляемым уровнем чувствительности к различным внешним воздействиям.

Висмут благодаря комплексу положительных свойств широко применяется во многих областях науки, техники, промышленности [1, 2].

В настоящей работе представлены результаты исследований, направленные на выявление закономерностей процессов, протекающих в наноразмерных пленках висмута различной толщины ($d = 3 - 120$ нм) в зависимости от времени воздействия газообразного аммиака ($\tau = 0,05 - 5400$ ч).

Образцы для исследований готовили методом термического испарения в вакууме ($2 \cdot 10^{-3}$ Па) путем нанесения тонких ($3 - 100$ нм) слоев висмута на подложки из стекла, используя вакуумный универсальный пост «ВУП-5М» [3]. Подложками служили предварительно очищенные стекла от фотопластинок [4], оптически прозрачные в диапазоне $300 - 1100$ нм. Толщину пленок висмута определяли спектрофотометрическим (спектрофотометр «Shimadzu UV-1700»), микроскопическим (интерференционный микроскоп «МИИ-4») и гравиметрическим (кварцевый резонатор) методами.

Аммиак получали термическим разложением концентрированного гидроксида аммония, сушили и напускали в экспериментальную ячейку из стекла. Образцы помещали в экспериментальную ячейку и подвергали воздействию газообразного аммиака до окончания процесса взаимодействия при температуре 298 К. Регистрацию эффектов до и после воздействия газообразного аммиака осуществляли гравиметрическим, микроскопическим и спектрофотометрическим в диапазоне длин волн $190-1000$ нм методами.

В результате систематических исследований оптических свойств пленок висмута (нанесенных на стеклянные подложки) было установлено, что спектры поглощения и отражения пленок висмута до контактирования с аммиаком существенно зависят от их толщины.

На рис. 1 представлены спектры поглощения пленок висмута толщиной $d = 3...120$ нм. Видно, что в исследуемом диапазоне длин волн на спектрах поглощения образцов толщиной более 28 нм можно выделить характерные для висмута полосы поглощения (в частности – максимумы поглощения при $\lambda \approx 410$ нм и 735 нм) [5]. По мере уменьшения толщины пленок висмута на спектрах поглощения и отражения постепенно пере-

стают проявляться характерные для висмута полосы поглощения и отражения. Для пленок висмута толщиной $d < 28$ нм наблюдается бесструктурное поглощение и отражение в диапазоне $\lambda = 190 \dots 1100$ нм.

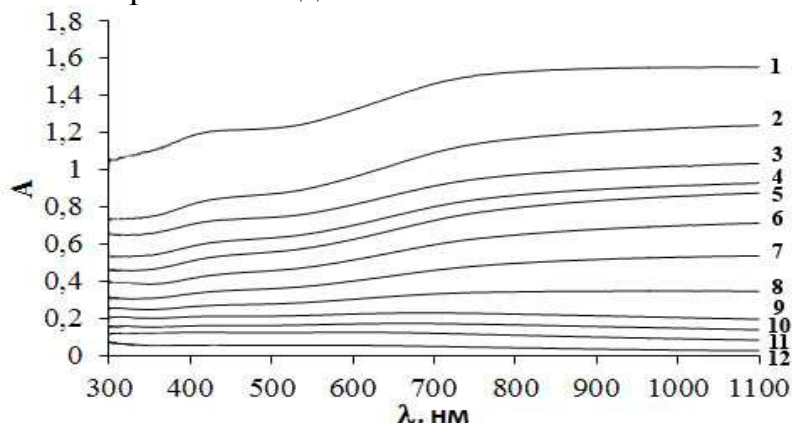


Рис. 1 Спектры поглощения пленок висмута толщиной: 1 – 120 нм, 2 – 92 нм, 3 – 77 нм, 4 – 68 нм, 5 – 63 нм, 6 – 51 нм, 7 – 39 нм, 8 – 27 нм, 9 – 17 нм, 10 – 13 нм, 11 – 9 нм, 12 – 3 нм.

Полагая, что основным продуктом, который формируется на поверхности пленок висмута при их получении методом термического испарения в вакууме, является оксид висмута (III), коэффициент преломления которого составляет 2,63 [6], коэффициент отражения для Bi_2O_3 должен составить величину $\approx 0,2$ (20 %).

При анализе спектров поглощения и отражения пленок висмута (полученных методом термического испарения в вакууме) установлено, что по мере уменьшения толщины оптические свойства пленок висмута все в большей степени (при толщине пленки менее 28 нм практически полностью) определяются наличием пленок Bi_2O_3 на их поверхности.

Воздействие при температуре 298 К газообразного аммиака на сформированные при термическом испарении висмута на стеклянные подложки системы «Висмут – оксид висмута (III)» приводит к существенным изменениям спектров поглощения и отражения образцов, которые зависят от первоначальной толщины пленок систем «Висмут – оксид висмута (III)» и времени их взаимодействия с аммиаком.

По мере увеличения времени взаимодействия систем «Висмут – оксид висмута (III)» с газообразным аммиаком на спектрах поглощения (рис. 2) перестают проявляться полосы поглощения, свойственные висмуту, и наблюдается уменьшение оптической плотности в широкой спектральной области. Видно, что наблюдаемые изменения не аддитивны в рассматриваемом спектральном диапазоне длин волн. Наряду с уменьшением оптической плотности образца формируется спектр поглощения нового вещества. Оцененная по длинноволновому порогу поглощения оптическая ширина запрещенной зоны образующегося вещества составляет 2,34-2,38 эВ.

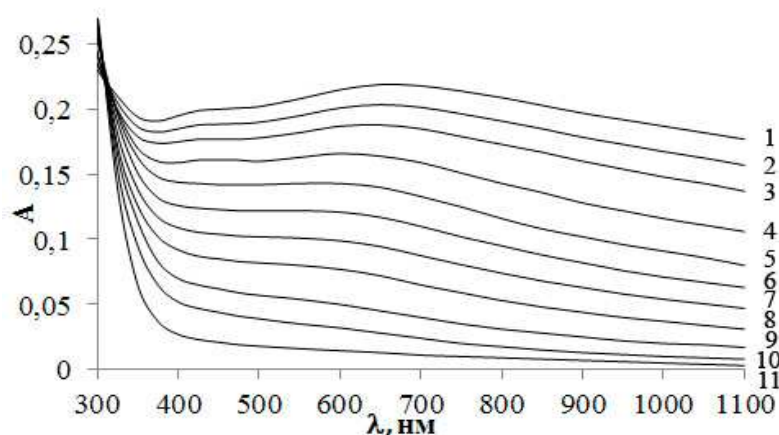
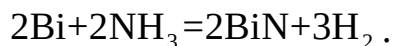


Рис. 2 Спектры поглощения пленки висмута толщиной ($d = 22$ нм) до (1) и после взаимодействия с аммиаком в течение: 2 – 17 мин, 3 – 21 мин, 4 – 16 ч, 5 – 37 ч, 6 – 61 ч, 7 – 73 ч, 8 – 85 ч, 9 – 133 ч, 10 – 226 ч, 11 – 576 ч.

Было сделано предположение, что при взаимодействии газообразного аммиака с исследуемыми образцами основным продуктом является нитрид висмута:



Для выяснения закономерностей процесса взаимодействия наноразмерных систем «Висмут – оксид висмута (III)» с газообразным аммиаком были рассчитаны и построены кинетические зависимости степени превращения висмута в нитрид висмута $\alpha = f(\tau)$ при различных длинах волн.

Было установлено, что степень превращения систем «Висмут – оксид висмута (III)» по мере уменьшения толщины и увеличения времени взаимодействия с аммиаком возрастает.

Кинетические кривые формирования нитрида висмута в зависимости от толщины образцов удовлетворительно описываются в рамках линейного ($a = K\tau + B$), обратного логарифмического ($K/a = B - \lg \tau$), параболического ($a^2 = K\tau + B$) и логарифмического ($a = K \lg(B\tau + 1)$) законов.

Литература

1. Польшанский И. Р., Абланов А. Д., Батырбекова С. А. Висмут. – Алма-Ата: Наука, 1989. – 316 с.
2. Юхин Ю. М., Михайлов Ю. И. Химия висмутовых соединений и материалов. – Новосибирск: СО РАН, 2001. – 361 с.
3. Surovoi E. P., Borisova N. V. // Journ. of Phys. Chemistry, 2009, V. 83, № 13, P. 2302.
4. Суровой Э. П., Бин С. В., Борисова Н. В. // Журн. физ. химии. 2010. Т. 84. № 8. С. 1539.
5. Золотарев В. М., Морозов В. Н., Смирнова Е. В. Оптические постоянные природных и технических сред. Справочник. – Л.: Химия, 1984. 216 с.
6. Самсонов Г. В. Физико-химические свойства окислов. Справочник. – М.: Металлургия, 1978. 472 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ MoO_3 НА ТЕРМИЧЕСКИЕ ПРЕВРАЩЕНИЯ НАНОРАЗМЕРНОЙ ПЛЕНКИ Bi

В. Э. Суровая, Г. О. Еремеева, Л. Н. Бугерко*

Кемеровский государственный университет

**Кузбасский государственный технический университет*

Получение гетерогенных систем, выяснение природы и закономерностей процессов, протекающих в них под действием различных энергетических факторов, представляют для физики и химии твердого тела много-сторонний интерес [1].

Отсутствие к настоящему времени информации о систематических исследованиях влияния размерных эффектов на термостимулированные процессы в гетерогенных системах Bi-MoO_3 ставят правомерной и своевременной задачу комплексного исследования свойств индивидуальных и двухслойных наноразмерных слоев Bi и MoO_3 .

Целью работы являются исследования процессов протекающих в условиях атмосферы в индивидуальных и двухслойных наноразмерных слоях Bi , MoO_3 различной толщины ($d = 3 - 92$ нм) в зависимости от времени теплового воздействия ($\tau = 0,05 - 120$ мин) при $T = 573$ К.

Гетеросистемы Bi-MoO_3 готовили методом термического испарения в вакууме ($2 \cdot 10^{-3}$ Па) путем последовательного нанесения слоев MoO_3 (на предварительно нанесенный, на подложки из стекла) слой Bi , используя вакуумный универсальный пост «ВУП-5М». Подложками служили предварительно очищенные [2, 3] стекла от фотопластинок. Образцы помещали в муфельную печь «Тулячка-ЗП» и подвергали термической обработке в течение 0,05 – 120 минут при $T = 573$ К. Регистрацию эффектов до и после термической обработки образцов осуществляли гравиметрическим и спектрофотометрическим методами.

Измерения фото-ЭДС в системе Bi-MoO_3 проводили в вакууме ($1 \cdot 10^{-5}$ Па) на установке [4], используя «прижимной вариант», представляющий собой две стеклянные подложки, одна с нанесенными висмутовыми электродами, другая с наноразмерной пленкой триоксида молибдена, плотно прижатые друг к другу.

На рис. 1 представлена структура измерения фото-ЭДС ($U_{\text{ф}}$) в системе Bi-MoO_3 .

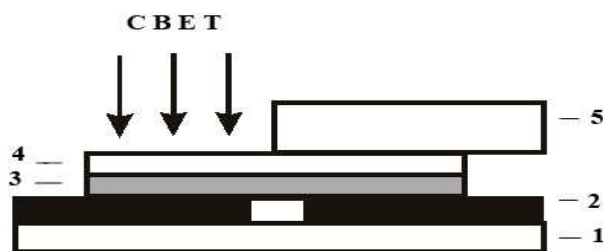


Рис.1 Структура измерения фото-ЭДС системы Bi-MoO_3 :

1 – подложка из стекла; 2 – электроды из висмута; 3 – пленка оксида молибдена (VI); 4 – подложка из стекла; 5 – экран (заслонка)

Контактную разность потенциалов (КРП) между образцами висмута, оксидом молибдена (VI) и электродом сравнения из платины измеряли до и после термической обработки образцов в интервале давлений ($P = 1,3 \cdot 10^5 - 1 \cdot 10^{-5}$ Па), используя модифицированный метод Кельвина [5].

В результате исследования оптических свойств наноразмерных пленок MoO_3 и Bi , а также двухслойных систем $\text{Bi} - \text{MoO}_3$ до и после термической обработки в атмосферных условиях было установлено, что спектры поглощения и отражения образцов до термообработки в значительной степени зависят от толщины каждого из слоев MoO_3 и Bi .

Для выяснения возможного взаимодействия между пленками Bi и MoO_3 в процессе приготовления систем $\text{Bi} - \text{MoO}_3$ были сопоставлены экспериментальные спектры поглощения систем со спектрами поглощения, полученными суммированием спектров поглощения индивидуальных пленок Bi и MoO_3 аналогичной толщины.

На рис. 2 в качестве примера представлены экспериментальные и рассчитанные спектры поглощения индивидуальных слоев висмута, триоксида молибдена и гетеросистемы.

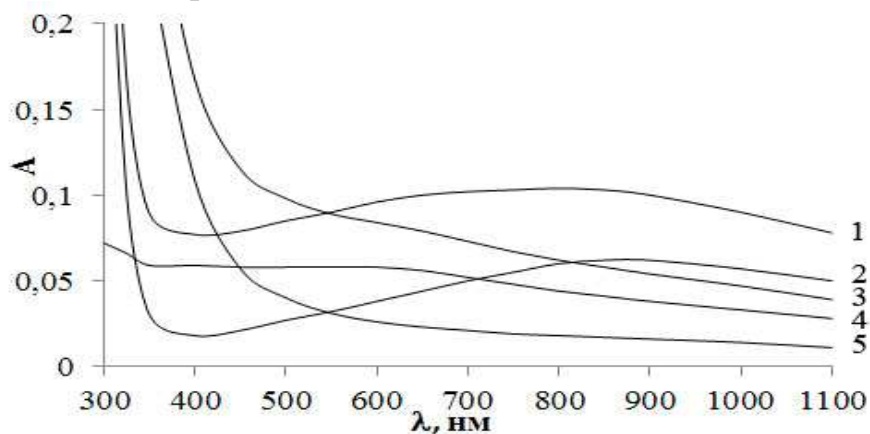


Рис. 2 Экспериментальные (1,4,5) и рассчитанные (2, 3) спектры поглощения: Bi-MoO_3 (1, 3), MoO_3 (2), Bi (4), MoO_3 (5); $d(\text{Bi}) = 3$ нм, $d(\text{MoO}_3) = 7$ нм.

Установлено, что расчетные и экспериментальные кривые для всех исследованных образцов не совпадают. На экспериментальных кривых проявляется широкая полоса поглощения с максимумом при $\lambda \approx 870$ нм, наличие которой, видимо, связано с формированием при приготовлении систем дополнительного количества центров $[e(V_a)^{++}e]$ [6].

В результате термической обработки систем $\text{Bi} - \text{MoO}_3$ разной толщины при температуре 573 К в атмосферных условиях спектры поглощения и отражения образцов зависят от первоначальной толщины пленок Bi и MoO_3 и времени термообработки.

На рис. 3 представлены спектры поглощения систем $\text{Bi} - \text{MoO}_3$ до и после термообработки. Из рисунка видно, что слева от изобестической точки ($\lambda = 350$ нм) наблюдается увеличение оптической плотности, в длинноволновой области спектра – справа от изобестической точки наблюдается уменьшение оптической плотности образцов.

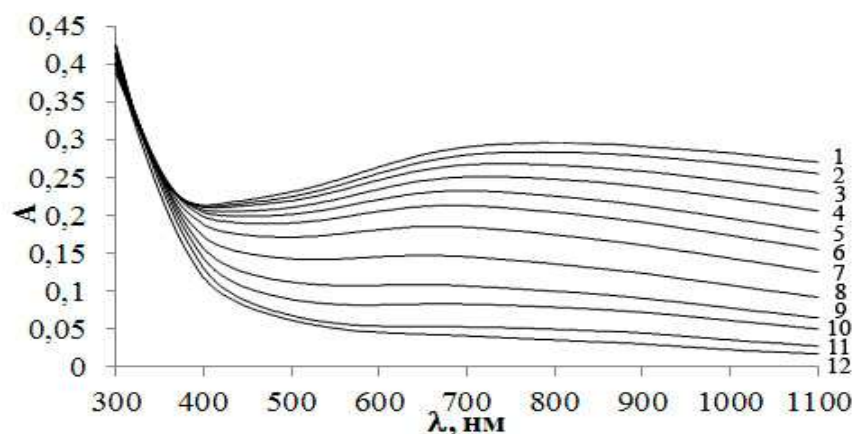


Рис. 3 Спектры поглощения системы

Bi - MoO₃ ($d(\text{Bi}) = 21 \text{ нм}$, $d(\text{MoO}_3) = 6 \text{ нм}$) до (1) и после термической обработки при $T = 573 \text{ K}$: 2 – 20с, 3 – 1,5мин, 4 – 3мин, 5 – 5мин, 6 – 7мин, 7 – 10мин, 8 – 15мин, 9 – 20мин, 10 – 30мин, 11 – 60мин, 12 – 240мин.

Для выяснения закономерностей протекания процесса термического превращения в системах были рассчитаны и построены кинетические зависимости степени превращения $\alpha = f(\tau)$ (где τ – время термической обработки) при различных длинах волн термообработки.

Было установлено, что степень превращения систем Bi - MoO₃ зависит от первоначальной толщины пленок Bi, MoO₃ и времени термической обработки. По мере увеличения времени термообработки степень превращения систем Bi - MoO₃ возрастает.

Для выяснения энергетического строения контактов оксида молибдена (VI) с висмутом и причин, вызывающих наблюдаемые изменения металлом оптических свойств MoO₃ в разных спектральных областях были измерены фотоЭДС (U_ϕ) для гетеросистем Bi - MoO₃ и значения КРП между MoO₃, Bi и электродом сравнения из платины. В результате измерений U_ϕ в диапазоне $\lambda = 300\text{--}1100 \text{ нм}$ было установлено, что в процессе облучения светом формируется U_ϕ положительного потенциала со стороны пленки MoO₃. Из анализа результатов измерений U_ϕ и КРП было установлено, что в области контакта оксида молибдена (VI) с висмутом образуется антизапорный слой.

Полученные в настоящей работе и ранее [5–7] результаты исследований свидетельствуют о контактной природе эффектов изменения висмутом скорости термического превращения пленок MoO₃.

Литература

1. Индутный И. З., Костышин М. Т., Касярум О. П. Фотостимулированные взаимодействия в структурах металл – полупроводник. – Киев.: Наукова думка, 1992. – 240 с.
2. Борисова Н. В., Суровой Э. П., Титов И. В. Формирование систем «медь – оксид меди (I)» в процессе термической обработки пленок меди // Материаловедение. 2006. № 7. С. 16–20.
3. Титов И. В. Исследование процесса окисления наноразмерных слоев меди // Автореф. дис. канд. хим. наук. – Кемерово: КемГУ, 2006. – 21 с.
4. Суровой Э. П., Бугерко Л. Н. // Химическая физика. 2002. Т. 21. № 7. С. 74.

5. Суrowой Э. П., Титов И. В., Бугерко Л. Н. Исследование состояния поверхности азидов свинца, серебра и таллия в процессе фотолиза методом контактной разности потенциалов // Материаловедение. 2005. № 7. С. 15–19.

6. Суrowой Э. П., Борисова Н. В. Термопревращения в наноразмерных слоях MoO_3 // Журн. физ. химии. 2008. Т. 82. № 11. С. 2120–2125.

7. Суrowой Э. П., Бин С. В., Борисова Н. В. Кинетические закономерности термических превращений в наноразмерных пленках висмута // Журн. физ. химии. 2012. Т. 86. № 4. С. 702–709.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ОКСИДА ХРОМА (III) ПРИ ТЕРМООБРАБОТКЕ НАНОРАЗМЕРНЫХ ПЛЕНОК ХРОМА

С. Г. Тарасенко, Т. М. Заиконникова

Кемеровский государственный университет

Получение наноразмерных слоев различных материалов, выяснение природы и закономерностей процессов, протекающих под действием различных энергетических факторов, представляют значительный интерес как для физики и химии твердого состояния и общей теории гетерогенного катализа. Исследование оптических свойств наноразмерных пленок Cr и систем на их основе имеет большое значение из-за широкого использования в различных областях.

В работе представлены результаты исследований, направленные на выяснение природы и закономерностей процессов, протекающих в наноразмерных слоях Cr различной толщины до и после теплового воздействия при $T = 573 - 673 \text{ K}$.

Образцы для исследований готовили методом термического испарения в вакууме ($2 \cdot 10^{-3} \text{ Па}$) путем нанесения тонких (16 – 160 нм) пленок хрома на подложки из стекла, используя вакуумный универсальный пост «ВУП-5М». Подложками служили стекла от фотопластинок, которые подвергали предварительной обработке. Обработанные подложки оптически прозрачны в диапазоне 300 – 1100 нм. Толщину хромовых пленок определяли спектрофотометрическим (спектрофотометр «Shimadzu UV-1700») и гравиметрическими методами. Образцы помещали на разогретую до соответствующей температуры (573 – 673 K) фарфоровую пластину и подвергали термической обработке в сушильном шкафу «Тулячка ЗП». Регистрацию эффектов до и после термической обработки образцов осуществляли спектрофотометрическим методом.

Результате исследований оптических свойств пленок хрома, нанесенных на стеклянные подложки, до, в процессе и после термической обработки в атмосферных условиях было установлено, что спектры поглощения и отражения пленок хрома до термообработки существенно зависят от их толщины.

В результате термической обработки ($T = 573 - 673 \text{ K}$) слоев Cr разной толщины спектры поглощения и отражения образцов претерпевают существенные изменения.

При анализе спектров зеркального отражения было установлено, что отражательная способность пленок Cr зависит от толщины пленок. По мере увеличения толщины пленок Cr отражательная способность во всем спектральном диапазоне ($\lambda = 190 - 1100$ нм) возрастает.

Термическая обработка приводит к существенным изменениям вида спектров поглощения образцов. Отметим, что наблюдаемые изменения не аддитивны в рассматриваемом спектральном диапазоне длин волн. Наряду с уменьшением в исследуемом диапазоне длин волн ($\lambda = 300 - 1100$ нм) оптической плотности образца формируется спектр поглощения нового вещества. На рис. 1 в качестве примера приведены спектры поглощения пленок хрома толщиной $d=136$ нм до и после термической обработки при $T=673$ К.

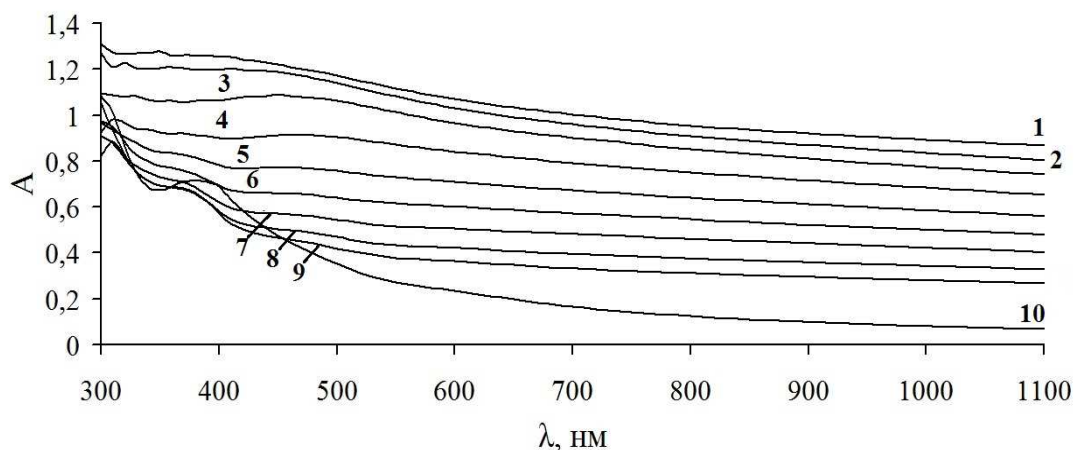


Рис. 1. Спектры поглощения пленки Cr ($d = 136$ нм) до и после термообработки К: 0 (1), 1 (2), 10 (3), 30 (4), 50 (5), 70 (6), 130 (7), 220 (8), 340 (9), 1310 (10) мин при $T=673$

Было установлено, что при увеличении температуры термообработки эффект уменьшения оптической плотности образцов усиливается. Предельные значения изменений оптической плотности при увеличении толщины пленок Cr возрастают.

По мере увеличения толщины пленок хрома при постоянной температуре термической обработки наблюдается последовательное уменьшение эффектов изменения оптической плотности образцов и увеличение времени достижения ее предельного значения во всем исследованном спектральном диапазоне.

По длинноволновому порогу поглощения была оценена оптическая ширина запрещенной зоны образующегося вещества. Полученное значение ширины запрещенной зоны вещества удовлетворительно совпадает с шириной запрещенной зоны оксида хрома (III). Поэтому, было сделано предположение, что при термической обработке пленок хрома основным продуктом взаимодействия их с кислородом окружающей среды является оксида хрома (III).

Для выяснения закономерностей процесса окисления наноразмерных слоев хрома (используя результаты измерений спектров поглощения образцов разной толщины до и после термообработки) были рассчитаны и

построены кинетические зависимости степени превращения хрома в оксид хрома (III) $\alpha = f(\tau)$ при различных длинах волн.

В результате обработки спектров поглощения было установлено, что степень термического превращения пленок хрома зависит от первоначальной толщины, температуры и времени термической обработки.

ТЕРМИЧЕСКИЕ ПРЕВРАЩЕНИЯ В СИСТЕМАХ НА ОСНОВЕ ИНДИЯ И ОКСИДА МОЛИБДЕНА (VI) ПРИ $T = 673 \text{ K}$

А. О. Терентьева

Кемеровский государственный университет

Наноразмерные слои оксида молибдена (VI) могут быть использованы при создании термодатчиков, сенсоров, информационных устройств с большим объемом памяти и др. Триоксид молибдена проявляет электрохромные и термохромные свойства. Индий используют как компонент легкоплавких сплавов, в термоограничителях, предохранителях, сигнальных устройствах, в радиационных контурах ядерных реакторов.

Образцы для исследований готовили методом термического испарения в вакууме ($2 \cdot 10^{-3}$ Па) путем последовательного нанесения тонких слоев исследуемых материалов на подложки из стекла, используя вакуумный универсальный пост ВУП-5М. Толщину пленок индия и оксида молибдена (VI) определяли спектрофотометрическим и гравиметрическим методами. Образцы подвергали термообработке в муфельной печи «Туплячка-ЗП» при температуре 673 К в течение 5 – 1045 секунд в атмосферных условиях. Регистрацию эффектов до и после термической обработки исследуемых образцов осуществляли спектрофотометрическим методом в диапазоне длин волн 190...1100 нм, используя спектрофотометр «Shimadzu UV-1700».

Было установлено, что спектры поглощения и отражения исследуемых образцов до термообработки существенно зависит от толщины и последовательности нанесения подслоев индия и оксида молибдена (VI). На спектрах поглощения систем проявляются полосы, характерные для индивидуальных пленок In и MoO_3 в степенях, соответствующих соотношению толщины подслоев.

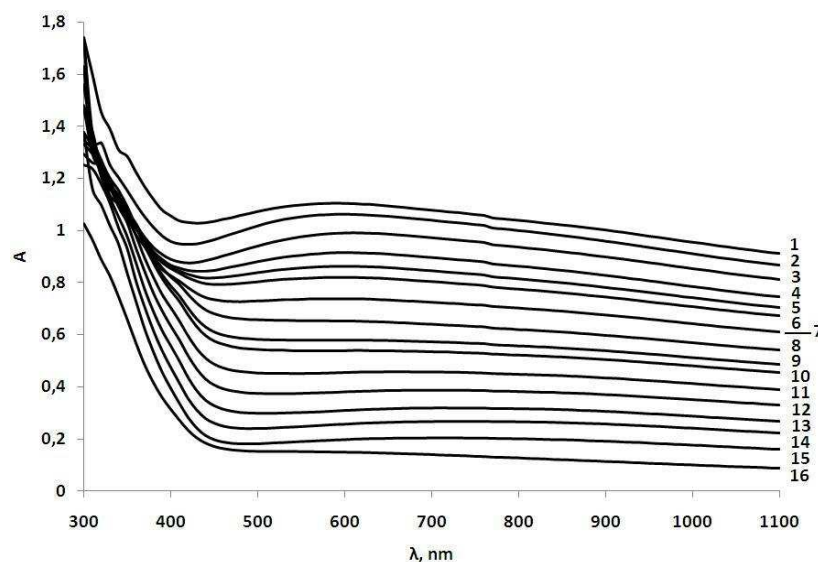


Рис. 1. Спектры поглощения системы In-MoO₃ ($d(\text{In})=36\text{ нм}$, $d(\text{MoO}_3)=81\text{ нм}$) до (1) и после термообработки при $T=673\text{ К}$ в течение 50 (2), 295 (3), 440 (4), 490 (5), 545 (6), 600 (7), 655 (8), 710 (9), 770 (10), 830 (11), 890 (12), 1070 (13), 1190 (14), 1490 (15), 1790 (16) секунд

В процессе термообработки образцов спектры поглощения и отражения систем претерпевают значительные изменения. При этом характер изменения спектров поглощения систем в значительной степени зависит от последовательности нанесения и толщины подслоев. Так, например, оптическая плотность образцов In-MoO₃ уменьшается по мере увеличения времени теплового воздействия и при уменьшении толщины пленок во всем исследуемом диапазоне длин волн.

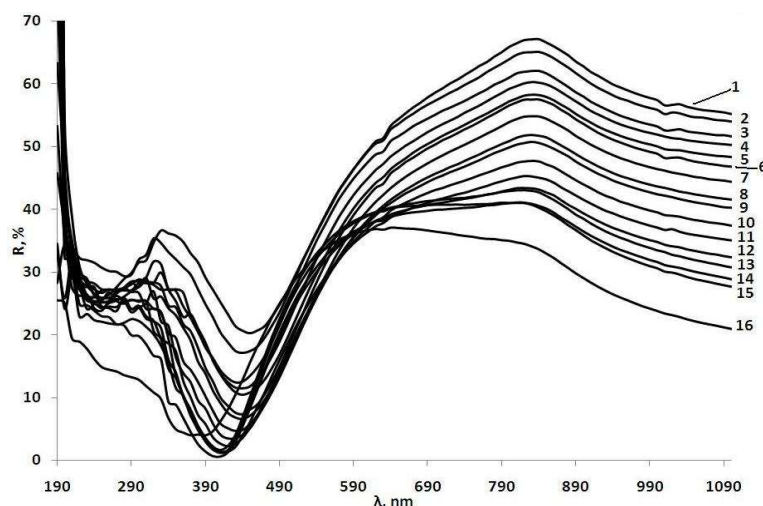


Рис. 2. Спектры отражения системы In - MoO₃ ($d(\text{In})=36\text{ нм}$, $d(\text{MoO}_3)=81\text{ нм}$) до (1) и после термообработки при $T=673\text{ К}$ в течение 50 (2), 295 (3), 440 (4), 490 (5), 545 (6), 600 (7), 655 (8), 710 (9), 770 (10), 830 (11), 890 (12), 1070 (13), 1190 (14), 1490 (15), 1790 (16) секунд

Установлено, что в процессе нагревания происходит постепенное уменьшение отражательной способности исследуемых систем. На рис. 2 в качестве примера приведены спектры отражения системы In-MoO₃ до и после термообработки при $T = 673\text{ К}$. В процессе нагревания происходит

постепенное уменьшение отражения на интервале длин волн $350\text{нм} < \lambda < 1100\text{нм}$. Максимум отражения, заметный на исходном спектре отражения, $\lambda=840\text{нм}$ при нагревании становятся менее выраженным.

ВЗРЫВНОЕ РАЗЛОЖЕНИЕ АЗИДОВ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ: РОЛЬ РЕАКЦИОННЫХ ОБЛАСТЕЙ

Л. М. Хачатрян, Е. Г. Газенаур, В. Г. Маренец

Кемеровский государственный университет

Исследование механизма твердофазного разложения термодинамически лабильных веществ является одним из основных направлений современной физики и химии твердого тела. Классическим модельным объектом в подобных исследованиях являются азиды тяжелых металлов (АТМ). Внешнее энергетическое воздействие инициирует в кристаллах азидов процессы разложения, качественная модель которых включает, наряду с генерацией в объеме образца неравновесных электронов и дырок, перенос их к поверхности кристалла в реакционные области (РО), а также реализацию в РО цепной химической реакции [1]. Последние исследования медленного твердофазного разложения азидов металлов показали, что процесс разложения локализован в РО, образованных краевыми дислокациями в приповерхностной области кристалла [1, 2]. Выяснению роли РО во взрывном разложении АТМ и посвящена представленная работа. Метод фотолюминесценции, используемый в настоящей работе, является достаточно мощным инструментом исследования дефектной структуры твердых тел и позволяет изучать процесс их разложения на очень ранних стадиях.

В качестве объектов исследования в работе использовали нитевидные кристаллы азидов серебра, свинца и таллия. Взрывное разложение инициировали контактным электрическим полем. Электрическое поле напряженностью 300 кВ/м создавали при помощи источников питания постоянного тока. В качестве электрических контактов использовали галлий, который наносили под микроскопом по центру образца на наиболее развитую грань кристалла, при этом межэлектродное расстояние составляло 1 мм. В этих условиях осуществляется режим монополярной инжекции дырок, которые, попадая в РО, стимулируют протекание химической реакции. Выбранное значение напряженности электрического поля позволяет наблюдать переход медленного разложения во взрывное в течение нескольких минут, не требует дорогостоящего оборудования для изучения быстропротекающих процессов. Взрывную чувствительность определяли как время задержки взрыва (интервал времени между включением поля и взрывом образца), при котором с достоверностью 50 % можно фиксировать факт взрыва образца, определяемого по вспышке или звуковому сигналу.

В качестве источника возбуждения для изучения фотолюминесценции азидов использовали ксеноновую лампу (работает в режиме коротких

≈ 1 мкс импульсов, с частотой повторения 25 Гц), встроенную в прибор «Флюорат-02-Панорама», на котором и проводили исследования.

Для оценки роли РО во взрывном разложении нитевидных кристаллов азидов серебра, свинца и таллия определяли время до взрыва кристаллов при различной плотности дислокаций. Плотность дислокаций ρ (отношение количества дислокаций на единицу площади), варьировали путем воздействия на дислокационную структуру (комбинированное действие механического напряжения и тянущего электрического бесконтактного поля [2]). Обнаружено, что изменение количественного содержания РО в нитевидных кристаллах азидов ведет либо к увеличению (при уменьшении плотности дислокаций), либо к уменьшению (при увеличении ρ) времени до взрыва образцов (на рис. 1 представлена характерная кривая зависимости взрывной чувствительности образцов от плотности дислокаций на примере нитевидных кристаллов азида серебра).

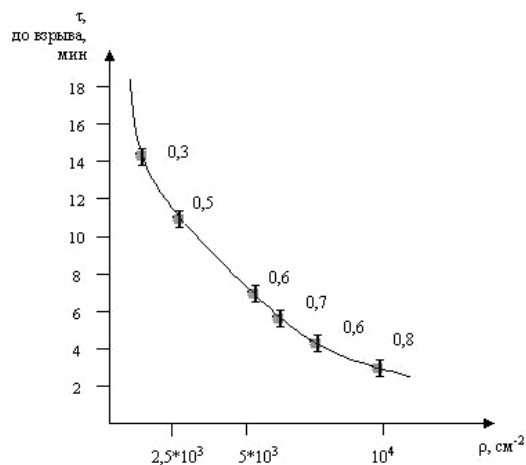


Рис. 1. Зависимость взрывной чувствительности нитевидных кристаллов азидов серебра от плотности дислокаций (цифры на кривой – вероятность взрыва)

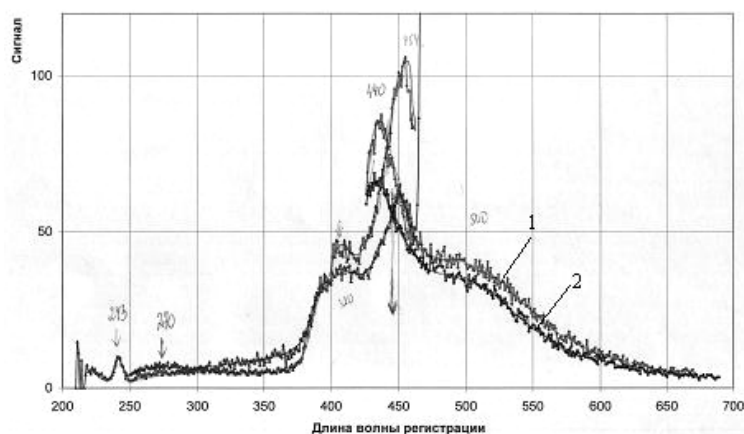


Рис. 2. Совмещенный спектр люминесценции нитевидных кристаллов азидов серебра с выводом и без вывода дислокаций на длине 480 нм

Исследование фотолюминесценции нитевидных кристаллов азидов серебра, свинца и таллия также показало ключевую роль РО в твердофазном разложении азидов, что наглядно демонстрируют отличия в спектрах

люминесценции нитевидных кристаллов азида серебра с выводом и без вывода дислокаций (рис. 2, 3).

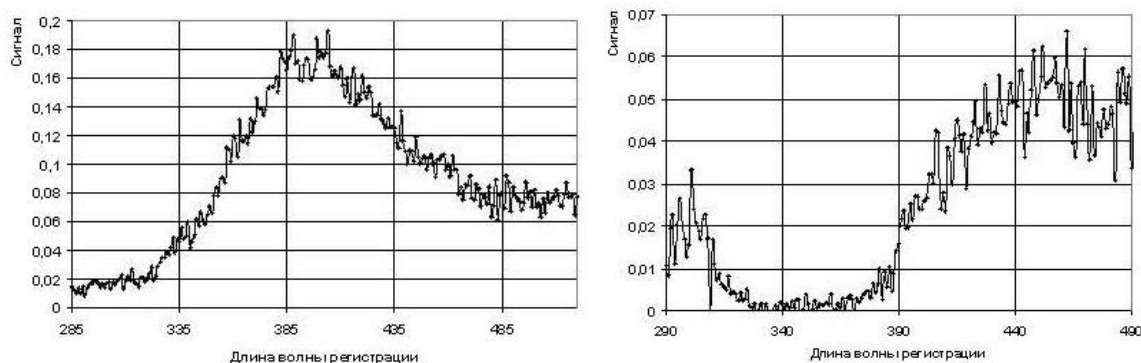


Рис. 3. Спектр возбуждения и люминесценции нитевидных кристаллов азида серебра с выводом и без вывода дислокаций на длине 270 нм

Таким образом, очевидно, что РО играют важную роль во взрывном разложении азидов тяжелых металлов. Именно в них происходит развитие реакции, заканчивающееся взрывом образца.

Литература

1. Крашенинин В. И., Газенаур Е. Г., Кузьмина Л. В., Макеев Д. С. О модели фотохимического разложения нитевидных кристаллов азида серебра и свинца // Вестник ТГУ. – 2006. – № 19. – С. 100-103.
2. Захаров В. Ю., Газенаур Е. Г., Гасанов А. И., Крашенинин В. И., Якунина В. И. Физико-химические процессы в азидовых тяжелых металлов и дислокационная структура // Известия ВУЗов. Физика. – 2002. – № 6. – С. 17–21.

ФИЗИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ И АНТРОПНЫЙ ПРИНЦИП

Н. В. Холодковская

Северо-Кавказский институт бизнеса, инженерных и информационных технологий, г. Армавир

Универсальные физические константы – это величины, входящие в качестве количественных коэффициентов в математические выражения фундаментальных физических законов или величины, являющиеся характеристиками микрообъектов. Наиболее известными являются:

1. Гравитационная постоянная $G = 6,6720 \cdot 10^{-11} \text{ Н} \cdot \text{м}^2 / \text{кг}^2$
2. Постоянная Авогадро $N_A = 6,022045 \cdot 10^{23} \text{ моль}^{-1}$
3. Постоянная Больцмана $k = 1,380662 \cdot 10^{-23} \text{ Дж/К}$
4. Постоянная Фарадея $F = 9,648456 \cdot 10^4 \text{ Кл/моль}$
5. Масса покоя электрона $m_e = 9,109534 \cdot 10^{-31} \text{ кг}$
6. Скорость света в вакууме $c = 2,99792458 \cdot 10^8 \text{ м/с}$
7. Заряд электрона $e = 1,6021892 \cdot 10^{-19} \text{ Кл}$
8. Постоянная Планка $h = 6,626176 \cdot 10^{-34} \text{ Дж} \cdot \text{с}$
9. Постоянная Ридберга $R = 1,0973731 \cdot 10^{-7} \text{ м}^{-1}$
10. Масса покоя протона $m_p = 1,6726485 \cdot 10^{-27} \text{ кг}$
11. Масса покоя нейтрона $m_n = 1,6749543 \cdot 10^{-27} \text{ кг}$

Очевидно, что хотя все константы условно можно поделить на две группы: а) относящиеся к макромиру и б) относящиеся к микромиру, они все должны быть связаны между собой, так как окружающий нас мир – един. В ряде случаев эти связи найдены, но в целом проблема отыскания этих внутренних взаимосвязей между микро- и макромирами не решена.

Другой проблемой, связанной с мировыми физическими константами, является точность их определения. Если посмотреть на вышеприведенные константы, то кажется, что они даны даже с избыточной точностью. Так, для решения инженерных задач совсем не нужно знать заряд электрона с точностью до седьмого знака после запятой – достаточно и двух знаков. Однако значения констант постоянно пересматриваются, и точность их определения постоянно растет. Например, первое значение скорости света, полученное в опытах датского астронома Ремера в 1676 году, было $c = 215000$ км/с; в 1849 году в опытах французского физика Л. Физо было получено значение $c = 312000$ км/с. В 1868 году Ж. Фуко несколько видоизменил опыт Физо и получил значение $c = 298000 \pm 500$ км/с, а затем $c = 299810 \pm 50$ км/с. В начале XX в. А. Майкельсон, объединив в своих опытах идеи Физо и Фуко, получил, что $c = 299796 \pm 4$ км/с, а в 1932 году уточнил свой результат: $c = 299774 \pm 2$ км/с.

В настоящее время принято значение скорости света $c = 299792,5 \pm 0,15$ км/с. Но на этом измерения не закончены, тем более что не совсем понятно, *относительно чего* нужно измерять скорость света, - и по этому вопросу физики продолжают спорить.

Остальные константы точно так же постоянно перепроверяются, и делать это необходимо, так как точность измерения мировых физических констант отражает точность наших представлений об окружающем мире.

Еще одной проблемой являются единицы измерения физических констант. Было бы замечательно, если бы константы можно было определять, исходя из законов логики, выводить из теории. Но в том-то и заключается проблема, что мировые физические константы – это результат человеческого опыта. Поэтому и единицы измерения физических констант, и точность их определения в разное время и в разных странах были разными. Вывести значения констант теоретически невозможно.

Для решения этой проблемы Альберт Эйнштейн предложил заменить существующие константы безразмерными, представляющими собой отношение одноименных величин. Поясним его идею на примере. Считается, что возраст Вселенной примерно равен 12 млрд. лет или около $\sim 10^{17}$ с. Но ни год, ни секунда не являются фундаментальными единицами измерения Времени. Поэтому попробуем найти некую новую единицу измерения времени – τ (тау). Получим ее как результат деления среднего размера элементарных частиц ($\sim 10^{-14}$ м) на скорость света в вакууме ($\sim 3 \cdot 10^8$ м/с), т. е.

$$\tau = \frac{10^{-14}}{3 \cdot 10^8} \text{ (м: м/с)} = 0,33 \cdot 10^{-22} \text{ с.}$$

Итак, единица времени «тау» равна: $\tau \approx 10^{-23}$ с.

Тогда возраст Вселенной в единицах «тау» будет безразмерной величиной, равной:

$$\frac{\text{возраст Вселенной}}{\tau} = \frac{10^{17}}{10^{-23}} \cong 10^{40}.$$

Означает ли новая безразмерная константа времени Вселенной что-либо или это просто случайная величина? Подсчитано, что для протона и электрона в атоме водорода отношение силы их электромагнитного взаимодействия к силе гравитационного взаимодействия также равно $\sim 10^{40}$. И отношение размеров Метагалактики ($\sim 10^{26}$ м) к размерам элементарных частиц ($\sim 10^{-14}$ м) тоже оказалось равным 10^{40} . Никто не может сказать, случайно ли это совпадение или нет, но если 10^{40} – новая константа, а возраст Вселенной, как известно, увеличивается, то сила гравитационного взаимодействия со временем должна уменьшаться. Это неплохо коррелирует с теорией расширяющейся Вселенной. Современные расчеты показывают, что это уменьшение составляет в настоящее время около одной десяти-миллиардной доли в год, но прямыми измерениями эта величина не может быть получена.

Таким образом, идея Эйнштейна о безразмерных константах кажется весьма плодотворной. Сам он говорил, что уравнения физики, содержащие только безразмерные константы, возможно, приобрели бы совсем другую логику, и взаимосвязь законов Природы стала бы более очевидной.

Но есть еще одна интересная проблема, связанная с мировыми константами. Физические расчеты показывают, что если бы изменилась хотя бы одна из них, то стало бы невозможным существование ядер атомов, самих атомов, вещества, планет и Жизни на этих планетах (например, если уменьшить массу протона всего на 30 %, то во Вселенной не могли бы существовать никакие атомы, кроме атома водорода). А поскольку наш мир и Жизнь в нем все-таки существуют, это привело в философии к появлению так называемого «антропного принципа», который утверждает, что разумная жизнь во Вселенной – не случайна, а запрограммирована как бы свыше через мировые константы.

«Подгонку» же мировых констант для осуществления этого грандиозного замысла осуществил некто всемогущий – Бог или Творец. И человек нужен в качестве зеркала, в которое Бог смотрит на самого себя, или в качестве игрушки – но нужен! И появление Человека, таким образом, не случайно. Эта точка зрения имеет очень широкое распространение в обществе, в том числе и в науке. И действительно, тот факт, что даже малейшее изменение какой-нибудь из мировых констант приводит к невозможности существования нашего мира, кажется очень убедительным. И ведь удачно «совпали» не одна и даже не три-четыре константы! А теория вероятностей утверждает, что случайно совпасть такое количество констант не может – то есть налицо «Божья воля»!

Однако недавно появилась статья американского физика Фреда Адамса из Мичиганского университета, в которой он изложил результаты своих компьютерных расчетов при вариациях мировых констант. Он выбрал их три: гравитационную постоянную G , постоянную тонкой структуры α – безразмерную величину, связывающую скорость света и постоянную Планка, и константу, отражающую энергетические характеристики атомов, участвующих в термоядерных реакциях. Всем этим трем константам Адамс задал определенный интервал возможных изменений и стал изучать, что же произойдет во Вселенной.

И оказалось, что из всех возможных компьютерных «переборов» моделей вселенных, полученных разным сочетанием этих трех констант, в каждой четвертой (!) возможно самозарождение звезд. Причем, звезды могут существовать и во вселенных, существенно отличающихся от нашей. Но и в этом случае их излучения оказывается достаточно для возникновения определенных форм Жизни. Но главное, что следует из работы Адамса – ничего уникального наша белковая жизнь собой не представляет. И прав был Джордано Бруно, который еще в XVI веке говорил о множественности миров во Вселенной. А уникальность нашей Вселенной, провозглашаемая антропным принципом, – всего лишь слабая иллюзия слабого Человека, жаждущего если не быть самому Богом, то хотя бы быть нужным Богу.

Литература

1. Вартбург М. Мы и наша Вселенная – не уникальны? // Знание-сила. 2009. № 3. – С. 101–103.
2. Спиридонов О. П. Универсальные физические постоянные – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

ПРИМЕНЕНИЕ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ВОССТАНОВЛЕНИЯ В ГРУППЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПАУЭРЛИФТЕРОВ

А. К. Бардин, А. В. Подзорова

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

В современном пауэрлифтинге возросшие объемы и интенсивность на тренировках диктуют изменять структуру планирования подготовки и отдыха, чтобы обеспечить и ускорить восстановительные процессы организма спортсменов. Роль спортивных достижений в пауэрлифтинге во многом зависит от эффективности восстановительных мероприятий. Резко возросшие объемы, увеличение стартов в год, интенсивность современной жизни приводят к перегрузке опорно-двигательного аппарата, морфофункциональным изменениям. Как следствие, мы получаем перенапряжение спортсменов, заболевания и травмы.

Устойчивость к высоким нагрузкам напрямую зависит от процессов восстановления, повышение нагрузок в пауэрлифтинге влечет за собой высокую организацию восстановительных работ.

Общая неудовлетворенность нынешним состоянием направления восстановления в спортивной науке позволила назвать нашу тему актуальной.

Цель нашей работы – изучить эффективность средств восстановления пауэрлифтеров на этапе начальной подготовки.

Мы предположили, что с применением предложенной системы восстановительных мероприятий, можно сократить период восстановления пауэрлифтеров в группе начальной подготовки, тем самым повысить результативность выступлений на соревнованиях.

Задачами, нацеленными на решение проблемы восстановительного периода, являются:

- 1) выявление физической подготовленности пауэрлифтеров;
- 2) исследование эффективности применяемых средств восстановления на повышение физической подготовленности.

Теоретические разработки и опыт практического применения позволили составить систему восстановительных мероприятий (Астафьева Н. К. «Подготовка спортсменов в короткий срок»).

В систему восстановительных мероприятий пауэрлифтеров входили:

- оздоровительно-рекреативные мероприятия (восстановление сил спортсмена за счет применения оздоровительных средств – спортивные игры, подвижные игры, прогулки, походы, рыбалки);
- спортивно-реабилитационные (сауна, баня, массаж, снижение объема нагрузок, применение ароматерапии);

- контроль сбалансированного питания;
- медико-биологический контроль временного интервала биомеханических процессов восстановления (восстановление запасов кислорода, устранение молочной кислоты).

Не всегда есть возможность быстрого восстановления, если условия соревнования диктуют непосредственное участие и выполнение подходов через несколько минут или часов. Специфика восстановления пауэрлифтеров, на наш взгляд, подразумевает два режима. Первый – растянутый по времени, который осуществляется в центрах здоровья, спортивных базах, санаториях, профилакториях. Второй – восстановление срочное, которое подразумевает подготовку спортсмена в течение нескольких часов в условиях соревнований (например, внутримышечные инъекции).

При утомительной работе уровень работоспособности спортсмена снижается. Чтобы работал пауэрлифтер с должной нагрузкой, не всегда достаточно выждать промежутки времени, пока не пройдет утомление. Иногда при явно сниженной работоспособности спортсмены справляются с большими нагрузками.

Были использованы следующие методы исследования: анализ литературных источников, педагогические наблюдения, тестирования, в ходе эксперимента применялись методы математической статистики, лабораторные исследования.

Эксперимент проводился в течение года. Были сформированы две группы по 10 человек (А – контрольная, В – экспериментальная).

На первом этапе проведены:

- а) тесты: прыжки в длину с места, сгибание-разгибание рук из положения вис, бег 20 метров, бег 60 метров, подъем туловища из положения лежа;

- б) статические положения;

- в) проведено диспансерное обследование;

- г) изучена техника и результаты соревнований.

В течение всего эксперимента участники регистрировали каждый день ЧСС – до, во время и после тренировки.

Спустя четыре месяца участники экспериментальной группы применяли медико-биологические средства восстановления, в течение недели проводилась в центре здоровья лазерная терапия, за время эксперимента было запланировано и проведено три контрольные точки.

На основе полученных данных выявлен прирост в скоростно-силовых тестах, показатели мышечной силы возросли в контрольной группе на 17 %, в экспериментальной – на 30 %. Техника и выполнение статических положений существенно в группах А и Б не изменились. Контрольная точка в марте показала изменение значений ЧСС в покое: в группе А 58 уд/мин, в группе В 55 уд/мин. По составу крови восстановительный период в экспериментальной группе протекал на 12 % быстрее, чем в контрольной.

На основе проводимого эксперимента можно сделать выводы:

1. Анализ литературных источников показал, что одной из важных задач современного спорта является своевременное определение функционального состояния и изменения опорно-двигательного аппарата пауэрлифтера и проведение наиболее эффективных мероприятий по обеспечению ускорения восстановительных процессов в организме с целью повышения его работоспособности, предупреждения перенапряжений, травм и других нарушений в состоянии здоровья.

2. В результате проведенного экспериментального исследования с контрольной и экспериментальной группами пауэрлифтеров, доказана эффективность применения медико-биологических средств восстановления, а именно той методики, которая была предложена спортсменам группы Б. Сравнивая результаты, можно сказать, что за 8 месяцев прирост показателей в экспериментальной группе преобладал в среднем на 23 %. Применение медико-биологических средств восстановления оказали положительное влияние на физическую подготовленность и рост спортивных результатов: группа А – два третьих места (уровень города), группа Б – три первых, два третьих места.

Таким образом, предлагаемая система подготовки пауэрлифтеров и средства восстановления в группе начальной подготовки не претендуют на совершенство, но имеют положительные стороны и нуждаются в дальнейшем их пересмотре и последующей работе.

ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ БОЛЬНЫХ С ПАТОЛОГИЕЙ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

А. П. Бирюкова, Л. Н. Енютина

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

Во всем мире первое место среди причин смерти занимают сердечно-сосудистые заболевания: атеросклероз, ишемическая болезнь сердца, артериальная гипертензия, приводящая к преждевременной старости, инвалидности и смертности. Именно поэтому данная тема является актуальной.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать методику физической реабилитации для пациентов, перенесших инфаркт миокарда, в условиях семьи.

Мы предположили, что восстановление здоровья после перенесенного инфаркта миокарда происходит быстрее и эффективнее при применении специальных методик физической реабилитации.

Для реализации поставленной цели решались следующие задачи:

1) проанализировать научно-методическую литературу по теме «Теоретические исследования в реализации реабилитационной методики у больных сердечно-сосудистой патологией»;

2) апробировать методику физической реабилитации больных с инфарктом миокарда в постстационарный период в условиях семьи;

3) проверить эффективность экспериментальной методики физической реабилитации в условиях семьи.

Эксперимент проводился в домашних условиях пациента, в течение 7 месяцев. В эксперименте принимали участия 20 пациентов в возрасте от 47 до 55 лет; давность заболевания составила от 6 месяцев до 1 года.

Все больные методом случайной выборки были разделены на 2 группы. 1 группа – контрольная (10 человек) получила базовую медикаментозную терапию; 2 группа – экспериментальная (10 человек) получала аналогичное базовое медикаментозное лечение, к которому мы добавили методику физической реабилитации в домашних условиях.

Особенностью данного эксперимента является то, что он проводится самостоятельно самими пациентами на постстационарном этапе в условиях семьи. Но до этого мы ознакомили пациента о допустимых нагрузках, о методике проведения занятий и провели первое тестирование.

Методика физической реабилитации была разработана для пациентов в условиях семьи, перенесших инфаркт миокарда, и мы ее решили апробировать.

В методику физической реабилитации входил комплекс физических упражнений лечебной гимнастики для пациентов, перенесших инфаркт миокарда, куда входили общеукрепляющие, дыхательные упражнения, упражнения на равновесие и координацию.

В постгоспитальном периоде после инфаркта миокарда в домашних условиях применялась лечебная гимнастика. Физические упражнения последовательно охватывали различные мышечные группы. Упражнения выполнялись ритмично, в спокойном, среднем темпе, начиная из положения лежа, заканчивая положением стоя, для того чтобы нагрузка нарастала постепенно. Каждое упражнение повторялись по 5–8 раз. Количество упражнений в комплексе 5–12 и более.

Лечебная гимнастика в постстационарном режиме продолжалась 30–40 минут с ЧСС до 140 уд./мин. При появлении жалоб на неприятные ощущения (боль в груди, отдышка, усталость) занятия прекращались или уменьшалась нагрузка, сокращалось число повторений и дополнительно вводились дыхательные упражнения.

Помимо лечебной гимнастики пациентам было предложено использование кардиотренировки по ранее разработанной методике.

Дозированная ходьба от 500 до 1500 м:

1. В темпе 60–80 шаг/мин (скорость 2–3 км/ч) с одной-двумя нагрузками.

2. В темпе 90–100 шаг/мин (скорость до 4 км/ч) в течение 3–5 мин. При хорошем самочувствии пациента, дозированная ходьба до 2000 м.

3. В темпе 80–100 шаг/мин (скорость 3–4 км/ч) с двумя-тремя нагрузками.

4. В темпе 100 шаг/мин (скорость до 4–6 км/ч) в течение 5–10 мин.

Помимо этого пациенты осуществляли прогулки по улице, в парке от 30 до 40 минут, до двух раз в день в темпе меньше, чем дозированная ходьба.

Все пациенты с инфарктом миокарда на постгоспитальном периоде хорошо перенесли занятия лечебной гимнастикой и кардиотренировку по вышеприведенной методике.

По окончании эксперимента было проведено повторное тестирование.

Показатель ЧСС подтвердил адекватность предложенной физической нагрузки.

В экспериментальной группе у 60 % пациентов после прохождения комплексного курса улучшились результаты по ЧСС, в контрольной группе – улучшения у 30 % пациентов.

В результате физической реабилитации в экспериментальной группе произошло снижение среднего систолического и диастолического давления, а так же пульсового давления у 70 % пациентов, в контрольной группе – у 30 % произошли изменения

Таким образом, можно констатировать, что комплекс физической реабилитации, состоящий из лечебной гимнастики и кардиотренировки, был хорошо перенесен больными и положительно влияет на субъективное и на объективное состояние пациентов, перенесших инфаркт миокарда, не является нагрузочным.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ НА ПЕРЕМЕНАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. А. Горбатов

*Средняя общеобразовательная школа № 3 с углубленным изучением
отдельных предметов им. Г. Панфилова, г. Анжеро-Судженск*

Физическая активность является неотъемлемым видом деятельности ребенка, необходимым для сохранения и укрепления здоровья. Одна из характерных особенностей современного образа жизни, имеющая прогрессирующую тенденцию – сокращение объемов двигательной активности (гипокинезия) и мышечной работы (гиподинамия) в сочетании с нервно-психическими перегрузками.

Цель нашей работы: создать условия, способствующие сохранению и укреплению здоровья младших школьников через организацию школьных перемен.

В течение 2011–2012 учебного года были поставлены следующие задачи:

- 1) научить детей организованно проводить свободное время;
- 2) организовать сотрудничество педагогов и детей;
- 3) сохранить и укрепить здоровье учащихся.

Работа проводилась в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 3»

г. Анжеро-Судженска. Наша школа дает подрастающему поколению глубокие и прочные знания основ наук, вырабатывает необходимые навыки и умения, формирует мировоззрение, обеспечивает всестороннее развитие личности школьников. Одновременно школа выполняет оздоровительную роль, так как здоровье – это главная человеческая ценность. Эффективность учебного процесса в нашей школе зависит от организации физкультурно-оздоровительной работы. Среди различных форм физкультурно-оздоровительных мероприятий особое место отведено проведению малоподвижных игр на переменах. Проведение динамических подвижных перемен способствует лучшему восприятию учебного материала, физическому развитию и воспитанию волевых качеств; в учебном процессе позволяет снижать утомляемость, повышает эмоциональный настрой и работоспособность.

Типичными формами физической активности в школе с целью оздоровления и профилактики заболеваний являются подвижные перемены. Они носят релаксационный и оздоровительный характер (направленный на преодоление утомления). В то же время игра требует от ребенка сообразительности, внимания, учит выдержке, вырабатывает умение быстрее ориентироваться и находить правильные решения.

В настоящее время актуальной проблемой является неумение детей играть в коллективе. Учащихся надо этому учить: показывать им наиболее целесообразные и экономные игровые приемы, наиболее выгодные тактические действия, применяемые в различных игровых ситуациях. В ходе каждой игры ученикам надо разъяснять ее значение для укрепления здоровья.

Знакомство детей с новыми играми проводилось четко, лаконично, образно, эмоционально. Схема объяснения игры:

- содержание игры;
- название игры;
- роли играющих и их расположение;
- цель игры;
- правила игры.

Особое внимание уделялось четким правилам. Они упорядочивают взаимодействия играющих, устраняют случаи излишнего возбуждения, благоприятно влияют на проявление положительных эмоций у игроков.

Особенность использования подвижных игр заключается в том, что происходит:

- самостоятельность действий учащихся;
- самостоятельный контроль;
- оценка своих игровых действий;
- подведение итогов;
- объективность своей оценки и своего участия в игре.

Наблюдения показали что:

– после первого урока детям не требуется организация перемены, потому что в это время они еще не успели устать от учебной деятельности;

– после второго урока школьники посещают столовую, а оставшееся время они используют по своему усмотрению;

– к концу третьего урока дети устают больше всего и им необходимо сбросить физическое утомление, эмоционально «зарядиться».

Анкетирование детей и педагогического состава позволили определить, какие игры наиболее интересны для школьников. Результаты обработки анкет показали, что, во-первых, большое значение имеют психологические особенности детей: чем ребенок подвижнее, эмоциональней, тем он играет в более азартные игры; другой ребенок предпочитает игры, связанные с умственной деятельностью; во-вторых – особенности пола; в-третьих, на выбор игр влияет окружающая действительность, социализация школьника.

Детей школы мы классифицировали на три подгруппы.

I группа включала детей подвижных, эмоциональных, которые большую часть свободного времени занимают подвижными играми: спонтанный бег соревновательного характера, выявление самого сильного, заигрывание между мальчиками и девочками, выливающееся в «салки» (мальчики и девочки; преобладающий перевес в сторону мальчиков).

Детям I группы больше нравилось играть в такие игры как: «Смена номеров», «Море волнуется», «Воробышки», «Передача мяча», «Игра со звончком» и многие другие.

Эти игры способствовали удовлетворению двигательной активности учащихся, их запросам. Эмоциональных детей мало привлекали мало-подвижные игры.

Дети II группы предпочитали игры средней подвижности: «Съедобное-несъедобное», «Испорченный телефон», «У кого длинный хвост?», игры на внимание и другие игры.

Дети, предпочитающие игры средней подвижности, более серьезно относятся к учебной деятельности. Дети этой группы играют в игры, связанные с умственной деятельностью (мальчики и девочки; преобладающий перевес в сторону девочек).

Дети III группы заинтересовались такими играми как «Ручеек», «Молчанка», «Передал-садись».

Детям III группы больше нравится игровая зона в коридоре с малой подвижностью, где дети организуют себе индивидуальный отдых. В эту группу входят, практически, только девочки. Они проводят почти всю перемену, сидя за партой.

Наблюдения за младшими школьниками показали, что дети на переменах ведут себя по-разному и не одинаково проводят свободное время, но общая для них деятельность – это игра. Игра учит отличать хорошее от плохого, в игре дети открывают доброту и дружбу, развивают физические способности, а также дети играют постоянно в «вольные игры» – игры «в кого-то», «во что-то». Источником этих игр в настоящее время является телевидение, компьютер, телефон. Получая наглядные зрительные приме-

ры поступков, дети подражают им, интерпретируют их по-своему, порой не всегда положительно.

Учащиеся 7–10 лет нуждаются в руководстве их играми. Подвижные игры детей быстро распадаются, если нет контроля со стороны учителя. У младших школьников еще нет достаточного опыта в самостоятельной организации игр, нет достаточных знаний подвижных игр, поэтому и возникает необходимость организовать для младших школьников и провести с ними игру, согласно их интересам и возможностям. Дети играют охотно и эмоционально, если за их игрой заинтересованно наблюдает старший, вносит поправки, устраняет конфликты, подбадривает. Успешно и интересно проходят игры, когда их организуют и в них участвуют старшие школьники. Классные руководители при этом осуществляют общий контроль за проведением игр или физкультурно-оздоровительного мероприятия.

Наиболее эффективными играми на переменах являются игры малой и средней интенсивности. Игры большой интенсивности, сильно возбуждающие детей, при малом времени перемены, недостаточном для восстановительных процессов, имеют отрицательное воздействие: они снижают работоспособность школьников в начале урока, поскольку дети не могут быстро успокоиться и переключиться на учебную деятельность.

В практике работы школы на перемене можно с успехом проводить следующие игры: игры малой интенсивности – «Кто подходил?», «Под хлопки», «Найди предмет», «Что изменилось?», «Руки соседа», «Не урони палку» и др.; игры средней интенсивности – «Делай этак, делай так», «День и ночь» и др.

В режиме учебного дня рационально использованы перемены между уроками, которые важны для профилактики утомления у детей. Подбирались наиболее эффективные методы и методические приемы в организации игровой деятельности учеников, принимая во внимание уровень их физической подготовленности, функциональные особенности организма младших школьников, их дисциплинированность. Важным условием организованной двигательной активности является ее регулярность, систематичность, так как только регулярные упражнения повышают функциональные возможности системы дыхания, увеличивающий общий кровоток, повышают эффективность транспорта кислорода, при этом активизируется работа легких, сердца, сосудов, обеспечивающих доставку кислорода с током крови, то есть повышается работоспособность организма. Для эффективной организации динамической перемены необходим педагогический контроль за её проведением, определенный эмоциональный подъем. При наличии положительных эмоций улучшаются реакции организма: двигательная, зрительная, слуховая. При разработке и проведении подвижных перемен учитывался дифференцированный подход к мальчикам и девочкам, к детям с разной физической активностью. Обязательным условием являлось окончание игр за 3 минуты до звонка на урок.

К концу учебного года дети стремились к игровой деятельности на переменах. Снизилось количество конфликтных ситуаций в 2 раза, увеличилась численность желающих играть на 24 %. Учителя и учащиеся сообща организуют свое свободное время (49 %). С таким подходом организации деятельности на переменах можно прогнозировать положительный эффект работы, воздействовать на здоровье учащихся, воспитывать и влиять на поведение, психологическую комфортность.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

М. С. Гусева, Л. Н. Енютина

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

Согласно данным мировой и отечественной статистики число детей, имеющих различные нарушения зрения, с каждым годом увеличивается. Это происходит под влиянием целого ряда факторов: постоянно увеличивающаяся нагрузка на зрительный анализатор, увеличение числа врожденных аномалий развития, изменение социально-экономической ситуации в стране. В результате отмечается увеличение числа детей, нуждающихся в обучении в специализированных учреждениях для слепых и слабовидящих. В связи с этим актуальность решения проблем коррекционно-воспитательной работы со слабовидящими детьми приобретает огромное значение.

Нарушение деятельности зрительного анализатора вызывает у ребенка большие затруднения при выполнении различных движений. У детей с нарушением зрения наблюдаются значительные отклонения в координации движений, при выполнении статического и динамического равновесия, ориентации в пространстве, нарушается точность и соразмерность движений, замедлена скорость выполнения отдельных движений.

Базой для воспитания двигательных умений и навыков являются координационные способности, на основе которых легче и быстрее происходит овладение новыми двигательными действиями.

Цель исследования: совершенствование методики развития координационных способностей детей с нарушением зрения.

Предполагалось, что использование разработанных комплексов упражнений на уроках физической культуры позволит улучшить показатели координационных способностей слабовидящих детей.

Исходя из цели и гипотезы, были поставлены следующие задачи:

- 1) проанализировать научно-методическую литературу по проблеме развития координационных способностей детей с нарушением зрения;
- 2) определить уровень развития координационных способностей слабовидящих детей;
- 3) разработать комплексы упражнений для развития координационных способностей у детей с нарушением зрения;

4) определить эффективность применения комплексов упражнений для развития координационных способностей слабовидящих детей.

Исследования проводились на базе специализированной (коррекционной) школы-интерната.

Под нашим наблюдением находилось 20 детей с нарушением зрения в возрасте 9–10 лет. Все ученики были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную. По основным параметрам отбора (возрасту, уровню физической подготовленности) контрольная группа не отличалась существенно от экспериментальной группы.

На начальном этапе эксперимента был исследован уровень физического развития контрольной и экспериментальной групп. Оценка физического развития детей с нарушением зрения показала, что изучаемые параметры отличались от возрастной нормы. По физическому развитию 80 % детей с нарушением зрения находится на низком уровне и 20 % на среднем.

На занятиях с экспериментальной группой внедрялись разработанные нами комплексы упражнений на развитие способностей к пространственной ориентации и сохранению равновесия. Занятия контрольной группы проводились по действующей государственной программе по физической культуре для слабовидящих детей.

За основу, при создании комплексов упражнений, была взята «Комплексная программа совершенствования координационных способностей школьников с нарушением зрения».

Комплексы упражнений разрабатывались с учетом физического развития, физической подготовленности и степени патологии детей с нарушением зрения.

В комплексы входили упражнения, направленные на:

- развитие способности к ориентации в пространстве;
- развитие способности к сохранению равновесия;
- расслабление и релаксацию.

Особое внимание было уделено игровой форме. Подбирались игры, направленные на развитие отстающих координационных способностей.

При составлении комплексов учитывались ограничения и противопоказания для детей с нарушением зрения: упражнения с отягощениями, резкие прыжки и повороты, глубокие наклоны, акробатические упражнения, упражнения высокой интенсивности, а также упражнения с сотрясением тела.

Разработанные комплексы упражнений применялись на занятиях физической культуры, продолжительностью 40 минут, в подготовительной, основной и заключительной части урока.

В конце эксперимента было повторно проведено тестирование, позволившее оценить темпы роста исследуемых показателей развития детей и сделать вывод об эффективности применения экспериментальных комплексов упражнений.

В контрольной группе, где занятия проходили по стандартной программе по физической культуре, отмечалось лишь незначительное улучшение исследуемых показателей, статистическая обработка показателей выявила лишь тенденцию к улучшению ($p < 0,95$). В экспериментальной группе показатели тестов на координационную способность имели постоянно нарастающую положительную динамику в процессе освоения разработанных нами комплексов упражнений. Средние значения по всем показателям до эксперимента превышают средние значения после окончания эксперимента.

В контрольной группе, которая на уроках физической культуры занималась по стандартной программе, только у 30 % детей отмечалось улучшение результатов по тестам на способность к ориентации в пространстве и сохранению равновесия.

В экспериментальной группе, где использовались разработанные комплексы упражнений, улучшение показателей отмечалось у 73 % детей по тестам на способность к ориентации в пространстве, у 70 % детей по тестам на способность к сохранению равновесия.

Существенная динамика показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, показывает эффективность целенаправленной коррекционной работы с детьми с нарушением зрения.

Таким образом, применение разработанных нами комплексов упражнений, направленных на развитие координационных способностей слабовидящих детей 9–10 лет, позволило успешно осуществлять у них развитие отстающих видов координационных способностей, а именно способности к ориентации в пространстве и к сохранению равновесия.

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. М. Елисейкина, Л. Н. Енютина

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

В тяжелый период кардинального переустройства общества сложилась ситуация социальной неустроенности и материальной необеспеченности значительной части населения: ухудшение питания, стрессовые ситуации, трудности в организации летнего отдыха – все это, вместе с неустойчивостью семьи, несовершенством методики охраны материнства и детства, алкоголизацией общества, стремительным ростом наркомании, экологическим неблагополучием, а также дефицитом времени и внимания к процессу развития и воспитания ребенка со стороны родителей, дефицитом милосердия и помощи со стороны государства, привело к явно выраженному кризису детства.

Этот кризис губительно сказывается на больных детях, число которых, неуклонно возрастает.

Проблема исследования определяется необходимостью разрешения противоречия между:

- необходимостью высокой готовности младших школьников к социальной адаптации и не соответствующим этому состоянию их психофизического здоровья;

- наличием инновационных представлений о роли средств и методов физической реабилитации в реабилитационном процессе и отсутствием адекватных методик их реализации в условиях образовательных учреждений.

Цель исследования: апробирование методики применения средств реабилитации часто болеющих младших школьников.

Мы предположили, что применение средств физической реабилитации, будет способствовать улучшению физического состояния часто болеющих детей 7–9 лет.

Были поставлены следующие задачи:

- 1) проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования;

- 2) разработать методику применения средств физической реабилитации у часто болеющих детей младшего школьного возраста;

- 3) оценить эффективность методики применения средств физической реабилитации у часто болеющих детей.

Исследования проводились в течение 2011–2012 гг. на базе средней образовательной школы под руководством педагога по физической культуре.

В эксперименте приняли участия 52 ребенка, вошедшие в группу часто болеющих детей (ЧБД). Все ЧБД методом случайной выборки были разделены на 2 группы: контрольную и экспериментальную по 26 детей. С детьми экспериментальной группы проводились мероприятия по применению средств реабилитации.

На основании изученной научно-методической литературы основными средствами физической реабилитации часто болеющих детей 7–9 лет были выбраны физические упражнения, закаливание, массаж и самомассаж.

Физические упражнения выполнялись в форме физкультминуток.

На уроках проводились различные физкультминутки: двигательные, зрительные, мозговая гимнастика для снятия напряжения.

В состав физкультминуток включали комплексы, состоящие из 4–6 упражнений, 2–3 из которых целенаправленно формировали осанку, 2–3 для плеч, пояса, рук и туловища. Применяли большое количество различных упражнений, так как большое количество повторений снижает интерес к выполнению упражнений.

Время начала физкультминутки определялось самим учителем. Физиологически обоснованным временем для проведения физкультминутки является 15-я – 20-я минута урока. В первом классе проводили по две физкультминутки на каждом уроке. Во втором и третьем классах проводили

по одной физкультминутке, начиная со второго или третьего урока в связи с развитием первой фазы умственного утомления у значительной части учащихся.

Следующее средство реабилитации – *закаливание*. Предлагаемая нами методика закаливания младших школьников начинается с октября и предусматривает первый выход на снег в марте.

Последовательность закаливающих процедур:

- воздушные ванны, босохождение и умывание холодной водой;
- обливание холодной водой стоп, голени, ног от бедер;
- обливание всего тела холодной водой;
- подготовка к выходу на морозный воздух, использование пульсирующего микроклимата.

Не спеша, постепенно подходим к применению таких элементарных методов закаливания, как выход на воздух с минусовыми температурами, ходьба и бег по снегу босиком, обливание холодной водой.

Следующее средство реабилитации – *массаж и самомассаж*. Обучение ребенка самомассажу проводилось в несколько этапов. Сначала взрослый массировал его тело, затем – руками самого ребенка, наложив сверху свои руки, только после этого ребенок выполнял самомассаж самостоятельно. Нами применялся массаж «Волшебные точки». Массаж «волшебных точек» повышает сопротивляемость организма, способствует улучшению обменных процессов, лимфо- и кровообращения.

До эксперимента обе группы были протестированы. Результаты тестирования до эксперимента физической подготовленности показали отставание часто болеющих детей по всем показателям тестов.

**Сравнительный анализ тестирования
до и после применения средств реабилитации (n = 26)**

№ п/ п	Тест	Контрольная				Экспериментальная			
		До	По- сле	При- рост	<i>p</i>	До	По- сле	При- рост	<i>p</i>
1	Бег 30 м, с.	7,4	7,0	0,4	>0,05	7,6	6,6	1	<0,05
2	Челночный бег 3×10 м, с.	11,6	11,1	0,5	>0,05	11,5	10,3	1,2	<0,05
3	6-минутный бег, м	475,7	503,6	27,9	>0,05	482,6	597,8	115,2	<0,05
4	Прыжок в длину с места, см	79,5	84,6	5,1	>0,05	76,8	92,3	15,5	<0,05
5	Наклон вперед из положения сидя, см	1,1	2,75	1,65	>0,05	1,3	4,2	2,9	<0,05
6	Подтягивание на перекладине из виса лежа, раз	4,8	6,9	2,1	>0,05	5,3	8,1	2,8	<0,05

Для определения эффективности применения методики средств физической реабилитации для часто болеющих детей нами было проведено повторное тестирование контрольной и экспериментальной групп.

Достоверные различия после эксперимента, обнаружены у экспериментальной группы ($p < 0,05$) по сравнению с детьми контрольной группы по всем тестам (таблица).

Таким образом, применение методики средств физической реабилитации у часто болеющих детей младшего школьного возраста экспериментальной группы позволило достоверно улучшить показатели физических качеств: скорость, координационные способности, выносливость, скоростно-силовые, гибкость и силу. Как показали наблюдения, дети из экспериментальной группы стали меньше болеть по сравнению с детьми контрольной группы, что отразилось на посещении уроков физической культуры и соответственно на улучшение физических качеств ЧБД экспериментальной группы.

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ГОРОДА АНЖЕРО-СУДЖЕНСКА К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Е. В. Забелина, А. А. Подзоров, А. В. Подзорова

*Анжеро-Судженский педагогический колледж,
Филиал Кемеровского государственного университета
в г. Анжеро-Судженске*

Отличительной особенностью учебного предмета «Физическая культура» в педагогическом колледже является сформированное к нему субъективное отношение студентов, как к трудному, больше как строго обязательному, практическому предмету.

Часто педагоги говорят, что к концу уже первого года обучения желание посещать учебные занятия по физической культуре постепенно уменьшается, что во многом связано с низкой учебно-познавательной мотивацией студентов. В связи с этим, для того чтобы создать условия для практического овладения содержанием дисциплины каждым студентом, нужно сформировать необходимую мотивацию к физической культуре, выбрав такие методы обучения, которые позволили бы проявить студентам свою активность и творческие способности. Современные педагогические технологии, например, обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей, уровня и творческого потенциала каждого студента.

Приступая к практической реализации работы по формированию мотивации к посещению занятий физической культурой, мы на основе анализа психолого-педагогической литературы установили, что термины «мотив» и «мотивация» многими понимаются как синонимы. При этом

термин «мотивация» многозначен, но чаще всего используется представленное А. К. Марковой, где мотивация учения – это сложная сфера детерминации поведения. Уточним, что мотив – это направленность студента на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением к ней (то есть то, ради чего учатся студенты, что побуждает их к учению), в свою очередь.

В работах исследователей отмечается, что решение любой проблемы возможно с опорой на данные изучения его состояния, то есть на результаты диагностики.

Опираясь на заявленную проблему, мы предусмотрели проведение исследования, цель которого – изучить мотивацию студентов педагогического колледжа к физической культуре и динамику её изменения при использовании активной творческой деятельности на занятиях.

Обобщая данные проведённого исследования, отметим следующее: всю систему физического воспитания в условиях колледжа мы рассматриваем в трех направлениях:

во-первых, как способность к саморазвитию, отражающую направленность личности «на себя», что обусловлено ее социальным и духовным опытом;

во-вторых, физическая культура – основа инициативного самовыражения будущего специалиста, проявления творчества в использовании средств физической культуры, направленных на предмет и процесс его профессионального труда;

в-третьих, она отражает творчество личности, направленное на отношения, возникающие в процессе физкультурно-спортивной, общественной и профессиональной деятельности, то есть «на других».

Известно, что решение комплекса вышеперечисленных задач происходит при соответствующей мотивированной основе.

Исследование проводилось в течение двух лет на базе Анжеро-Судженского педагогического колледжа. Всего было привлечено к работе более 100 студентов, обучающихся на 1–2 курсах.

В течение двух лет были проанализированы устные и анкетные данные респондентов (студенты АСПК), рассмотрены письменные работы, а также соотносились ответы обучающихся и их родителей.

В результате работы мы выявили доминирующие мотивы учения в процессе посещения занятий «Физическая культура»: социальные и познавательные.

В наименьшем в процентном отношении преобладают на занятиях физической культурой у студентов познавательные мотивы: обращение к учебным заданиям (20 %); готовность к принятию сложных заданий или упражнений, связок (14 %); поиск новых способов работы (17 %); обращение к преподавателю, администрации с вопросами о способах рационального решения задач на занятии (10 %); осуществление самообразования – чтение литературы, посещение кружков (36 %).

Доминирование социальных мотивов проявляется в следующих ответах студентов: готовность отложить личные интересы ради общественных; участвовать в играх, соревнованиях; стремление к взаимодействию и контактам с другими студентами, обращение за помощью и поддержка товарища по ходу занятия; стремление работать и усовершенствовать коллективные действия, проявление интереса и обсуждению разных способов фронтальной и групповой работы на занятии, стремление к поиску наиболее оптимальных вариантов.

Сравнивая результаты анкетирования первокурсников и студентов второго курса, наблюдается тенденция изменения личностных ориентаций на занятиях физической культурой. Снижается процентное значение таких установок, как привычка к систематическим занятиям (с 30,2 % до 20,8 %), личная внешняя привлекательность (с 16,2 % до 10,4 %), развитие физических качеств (с 61,8 % до 52,3 %).

При сопоставлении результатов тестирования по основным физическим показателям с результатами проведенного анкетирования было выявлено, что у студентов с низкими показателями физической подготовленности среди мотивов отмечается возрастание роли такого фактора, как получение зачета с 2,1 % до 24,1 %.

В результате исследования мы также выявили следующую тенденцию к формированию мотивации к физической культуре:

1) студентов привлекают занятия физической культурой, где они ощущают рост своих умений и навыков, являясь активными участниками образовательного процесса;

2) мотивацию к физической культуре повышает самостоятельное определение формы контроля знаний;

3) познавательная мотивация повышается при чередовании творческих заданий разного вида и уровня сложности;

4) творческие работы, представленные в различных видах, позволяют реализовать себя в ситуации успеха;

5) самостоятельные задания дают возможность непосредственного участия в деятельности, что стимулирует их к дальнейшему развитию и самосовершенствованию;

6) задания возрастающего уровня сложности приводят к преобразованию познавательных мотивов учения от простых форм (любопытство, любознательность) к более сложным (интерес, интеллектуальные мотивы).

К вопросу о причинах, снижающих интерес, активность на занятиях, приняты результаты анкет студентов и их родителей. Причины, обозначенные студентами, мы подразделили на четыре группы: группа причин организационного характера, группа причин методического характера, группа причин личностного характера и группа причин социального характера.

Таблица

Причины, снижающие интерес к занятиям физической культурой

Причина, снижающая интерес к занятиям физической культурой	Характеристика	Процентное отношение к числу всех респондентов
Методического характера	несоответствие предлагаемых нагрузок физическим возможностям	12,4 %
Личностные причины	низкий уровень собственной физической подготовленности	13,1 %
Организационного характера	отсутствие занятий по интересам	13,4 %
Социального характера	нет средств для приобретения красивой формы, обуви; нет настроения, потому что испортили дома	20,0 %
Нет причин		40,1 %

При подборе методов педагогического воздействия мы исходили из положения, что выделенная нами группа причин может быть решена путем внедрения в практику:

- рассмотрения методических подходов в создании положительной мотивации студентов;
- нахождения способов формирования положительной мотивации в учебной деятельности;
- организации обучения на занятии физической культурой на основе творческих заданий.

Работа по формированию мотивов учения должна быть ориентирована, прежде всего, на развитие устойчивости имеющейся положительной мотивации. Роль учебного творчества в формировании устойчивой познавательной мотивации учения – неотъемлемая часть работы педагога.

**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ,
ОСНОВАННАЯ НА ЭЛЕМЕНТАХ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ
И СЮЖЕТНЫХ ИГР**

М. А. Задиранов, В. Ф. Енютин

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

Разработка вопроса развития физических качеств детей с ЗПР как основы физической подготовленности если и затрагивалась в ряде работ, то только фрагментарно. Актуальность темы работы заключается в разработке и поиске новых методических подходов к использованию элементов легкой атлетики в развитии физических качеств детей с ЗПР как основы их физической подготовленности.

Цель исследования: апробировать методику развития физических качеств детей с задержкой психического развития, основанную на элементах легкой атлетики и сюжетных игр.

Эффективное развитие физических качеств детей с задержкой психического развития возможно, если используется методика, включающая:

- целенаправленное применение элементов легкой атлетики, ориентированное на развитие определенных физических качеств (быстроты, ловкости, скорости и т. д.).

- более широкий объем по сравнению с традиционной методикой.

Достижение поставленной цели обусловило решение следующих задач исследования:

- 1) проанализировать состояние проблемы в психолого-педагогической литературе;

- 2) выявить уровень развития физических качеств детей с задержкой психического развития и их физическую подготовленность.

- 3) апробировать методику развития физических качеств детей с ЗПР, основанную на использовании подвижных игр и элементов легкой атлетики;

- 4) оценить эффективность апробируемой методики развития физических качеств детей с ЗПР.

Экспериментальная работа была проведена в коррекционной школе по проблеме развития физических качеств детей. В начале работы мы обратили внимание на распределение детей по группам здоровья. Затем, используя такие методы исследования, как контрольные испытания (тесты), педагогический эксперимент и математико-статистические методы, мы анализировали и обрабатывали полученные данные.

У детей дошкольного возраста условно можно выделить по скорости три вида бега: быстрый бег, бег со средней скоростью и медленный бег. Эти виды бега оказывают различное влияние на организм и использовались нами для развития физических качеств.

Быстрый бег является основной частью многих упражнений, широко используется в играх, эстафетах и самостоятельной деятельности детей. Для быстрого бега используются дистанции от 10 до 30 м. В целях воспитания быстроты, скоростно-силовых качеств и повышения функциональных возможностей детей быстрый бег сочетается с другими движениями, повторяется в игре или эстафете 4–5 раз.

Бег со средней скоростью является важнейшим средством воспитания общей выносливости. Скорость такого бега составляет 50–60 % от максимальной скорости бега у детей каждого возраста.

Медленный бег также является важным средством воспитания выносливости у детей. Физическая нагрузка при медленном беге менее интенсивная.

Для улучшения физических показателей здоровья и развития физической выносливости у детей с ЗПР была разработана программа сюжетных занятий по физической культуре для детей 4–5 лет.

Использование приемов имитации и подражания, образных сравнений соответствует психологическим особенностям детей с ЗПР:

- облегчает процесс запоминания;
- освоения упражнений;
- повышает эмоциональный фон занятия;
- способствует развитию мышления, воображения, творческих способностей, познавательной активности.

Разработанные комплексы сюжетных занятий направлены на этапное акцентирование, на развитие двигательных качеств, чему отводилось от 50 до 70 % времени занятий (комплекс «Морское царство», комплекс «Любимые игрушки», комплекс «Африка»).

Каждый комплекс сюжетных занятий использовался в среднем на протяжении 2–2,5 недель, что обосновывается результатами исследований В. К. Бальсевича с соавторами (1986), установивших, что применение коротких тренирующих программ, направленных на развитие отдельных двигательных качеств, в процессе физического воспитания дошкольников достаточно эффективно и вызывает достоверное улучшение показателей, характеризующих уровень развития двигательных качеств.

Для выявления эффективности развития физических качеств детей с ЗПР обеих групп до и после эксперимента было проведено тестирование, с помощью которого выявлен уровень развития физических качеств дошкольников.

По результатам расчетов просматривается тенденция роста развития физических качеств дошкольников в обеих группах, однако в экспериментальной группе по всем трем тестам рост физических качеств дошкольников значительно выше в процентном содержании. Наиболее значительный прирост (на 12 %) произошел при определении коэффициента выносливости.

Сравнительные показатели развития физических качеств детей

Группы Тесты	Экспериментальная					Контрольная				
	До		После		Прирост, %	До		После		Прирост, %
	X	δ	X	δ		X	δ	X	δ	
Прыжок в высоту с места	44,9	1,6	49,25	2,6	8,5	45,9	1,9	46,9	1,9	1
Определение силы	102,2	1,3	107,4	1,6	5	102,1	1,3	103,7	0,9	2
Определение коэффициента выносливости	278,4	13	316	9	12	269,5	12	282	11	5

Наглядно изменение показателей видно на рисунках.

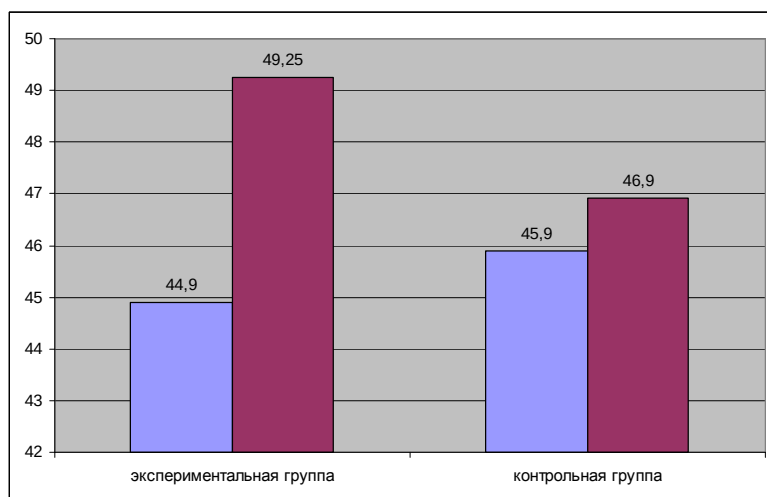


Рис. 1. Сравнительный показатель прыжкового теста

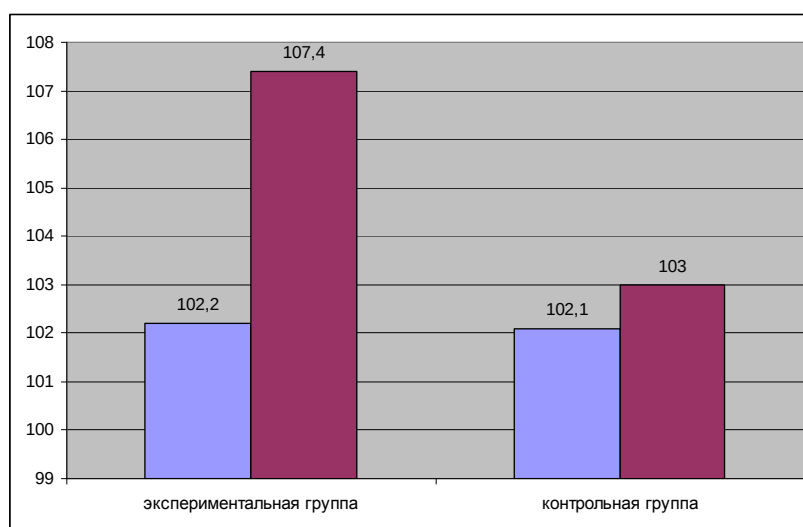


Рис. 2. Сравнительный показатель на силу

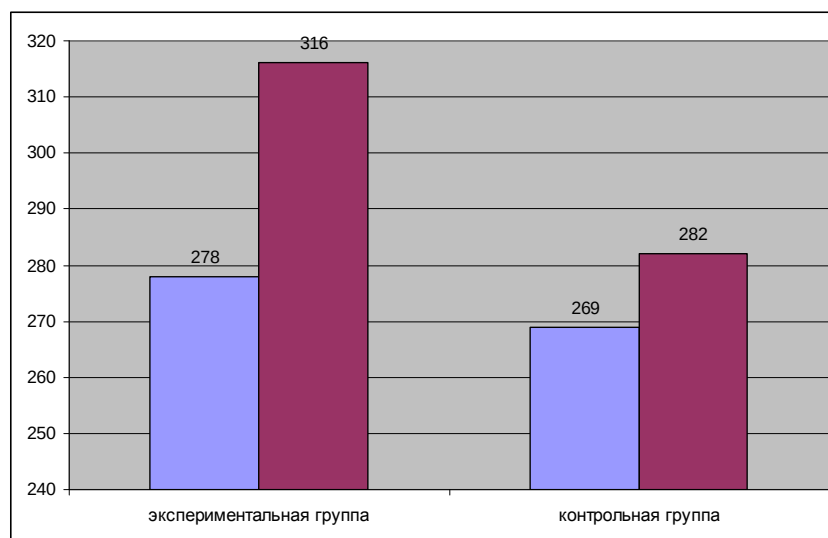


Рис. 3. Сравнительный показатель выносливости

Следовательно, экспериментальная методика развития физических качеств оказалась эффективнее той, по которой занималась контрольная группа.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ 12-13 ЛЕТ В СПОРТИВНОМ ТУРИЗМЕ

Д. Е. Кобзев, О. С. Попрядухина

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

За последнее время спортивный туризм претерпел ряд изменений. Если раньше соревнования по туризму проводились с целью проверки знаний и умений туристов перед походами, то с появлением туристского многоборья соревнования туристов получили иной статус, более спортивный. Именно поэтому в настоящее время туристское многоборье завоевывает все большую популярность среди молодежи и активно развивается как вид спорта: постоянно растет количество участников соревнований, увеличивается конкуренция между спортсменами, совершенствуются способы преодоления препятствий, улучшается скорость прохождения технических этапов, и как следствие, растут спортивные результаты.

Все вышеперечисленное из года в год, от соревнования к соревнованию, предъявляет все большие требования к уровню подготовленности спортсменов. В особенности к способностям быстро преодолевать искусственные препятствия. Ведь основу туристских дистанций составляют технические этапы и именно от того, как быстро они будут преодолеваться и зависит время прохождения дистанции в целом. Однако, не смотря на такое бурное развитие туристского многоборья, методической литературы, обеспечивающей учебно-тренировочный процесс в туристском многоборье, пока не существует, и в настоящее время идет поиск оптимального варианта. А ведь известно, что достижение высокого спортивного результата на соревнованиях не возможно без достаточно хорошо отлаженной подготовки спортсменов. И результат во многом зависит от правильного и рационального построения учебно-тренировочного процесса, целесообразности применения средств подготовки.

Именно поэтому тренеру необходимо грамотно и целесообразно применять известные средства на практике.

Цель исследования: обосновать важность применения большого объема упражнений, выполняемых переменным методом для воспитания скоростных способностей туристов-спортсменов.

Объект исследования: процесс воспитания скоростных способностей у туристов-многоборцев 12–13 лет.

Предмет исследования: средства воспитания скоростных способностей у туристов-многоборцев 12–13 лет.

Гипотеза: предполагалось, что применение в большем объеме метода переменного упражнения в учебно-тренировочном процессе туристов-спортсменов позволит качественно повысить уровень развития различных компонентов скоростных способностей в определенных движениях туриста-многоборца и выведет спортсменов на новый уровень развития быстроты.

Задачи исследования:

1) изучить литературные источники по данной теме, и на основе полученных данных определить наиболее эффективные средства и методы развития скоростных способностей туристов-многоборцев;

2) применить средства воспитания скоростных способностей туристов-многоборцев;

3) выявить эффективность применяемых средств воспитания скоростных способностей туристов-многоборцев.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ ДОД «Станция юных туристов» г. Анжеро-Судженска с октября 2011 по март 2012 года. Для проведения педагогического эксперимента были взяты две группы воспитанников в возрасте от 12 до 13 лет: экспериментальная и контрольная. Первая и вторая группы составляли по 12 человек в каждой. Занятия в группах проводились согласно расписанию четыре раза в неделю по 90 минут.

Эксперимент длился 6 месяцев и проводился поэтапно.

На первом этапе проводился анализ и обобщение литературных источников, были собраны планы тренировочных занятий с последующим их анализом.

На втором этапе происходило проведение педагогического эксперимента. Целью эксперимента являлось внедрение и апробирование новых разработанных средств воспитания быстроты туристов-многоборцев, определение их эффективности. Для этого в октябре 2011 года 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 2011 года по март 2012 года.

Основные различия обеих групп заключались в том, что тренировочный процесс контрольной группы проходил с традиционным соотношением методов и средств, то есть быстрота воспитывалась в основном за счет применения большого объема упражнений повторного метода (55 %).

В экспериментальной же группе для воспитания быстроты в большем объеме использовались упражнения, в которых быстрота проявляется в вариативных условиях:

- прохождение этапов с ускорениями;
- преодоление этапов с околопредельной быстротой;
- преодоление этапов с варьированием скорости (чередую ускорения с максимально возможной скоростью и меньшей интенсивностью);
- преодоление этапов с варьированием их протяженности;
- продвижение по навесной переправе с одновременной работой рук.

То есть в экспериментальной группе во время тренировочного процесса мы в большем объеме использовали переменный метод воспитания

быстроты (41 %), уменьшив тем самым долю повторного метода (41 %). А соревновательный метод воспитания быстроты применяли в том же объеме, что и в контрольной группе – 18 %.

В конце педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование. Все результаты исследований обработаны с помощью методов математической статистики.

Для определения уровня развития скоростных способностей туристов-многоборцев использовались следующие тесты (основные этапы на личной дистанции, определяющие уровень скоростных способностей спортсмена):

- навесная переправа – 30 м (время прохождения, сек.);
- переправа по параллельным перилам – 20 м (время прохождения, сек.);

- подъем на «жумаре» по веревке – 8 м (время прохождения, сек.).

Результаты обработки полученных данных приведены в таблице.

Показатели уровня развития быстроты туристов-многоборцев экспериментальной и контрольной групп в начале и конце эксперимента

Тест	Экспериментальная				Контрольная			
	До $\bar{X}_1 \pm m$	После $\bar{X}_2 \pm m$	При- рост	p	До $\bar{X}_1 \pm m$	После $\bar{X}_2 \pm m$	При- рост	p
Навесная переправа	15,81 ± 0,25	13,8 ± 0,23	13,5	<0,05	16,34 ± 0,31	15,01 ± 0,23	8,4	<0,05
Параллельная переправа	14,89 ± 0,22	13,39 ± 0,19	10,6	<0,05	15,28 ± 0,24	14,36 ± 0,22	6,2	<0,05
Подъем по перилам	18,9 ± 0,24	16,55 ± 0,27	9,4	<0,05	19,07 ± 0,36	17,77 ± 0,31	7,05	<0,05

Из таблицы видно, что в контрольной и в экспериментальной группах наблюдается положительная динамика по всем показателям тестирования. Однако уровни прироста статистически существенно (с достоверностью 95%) отличаются в пользу экспериментальной группы. На рис. 1 показаны темпы прироста показателей развития быстроты туристов-многоборцев в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента.

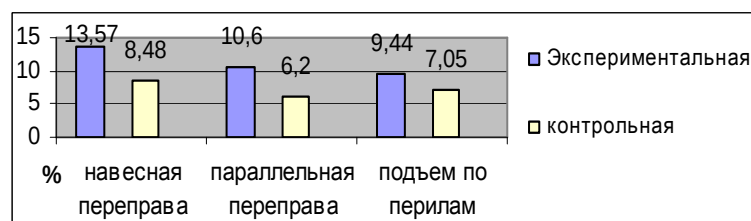


Рис. 1 Темпы прироста показателей развития быстроты туристов контрольной и экспериментальной групп

Благодаря использованию на учебно-тренировочных занятиях в экспериментальной группе увеличенного объема упражнений переменного метода, у туристов-многоборцев 12–13 лет заметно (по сравнению с кон-

трольной группой) возрос уровень развития различных компонентов скоростных способностей в определенных движениях туриста-спортсмена, что позволило спортсменам выйти на новый уровень развития быстроты. А, приняв участие в первенстве Кузбасса по туристскому многоборью в г. Новокузнецке, туристы-многоборцы, занимающиеся в экспериментальной группе, смогли занять призовые места. В то время как лучшим выступлением спортсменов контрольной группы является 6-ое место. На основании полученных данных можно судить об эффективности и результативности используемых средств и методов воспитания быстроты туристско-многоборцев.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ТОЧНОЙ СТРЕЛБЫ В ПОДГОТОВКЕ БИАТЛОНИСТОВ

О. С. Корчуганова, О. С. Попрядухина

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

Результат соревновательной деятельности в биатлоне определяется комплексными предпосылками достижений спортсмена в лыжном беге и стрельбе из малокалиберной винтовки. Он складывается из трех компонентов:

- скорость бега, с которой преодолеваются разные по протяженности дистанции на расстояниях по биатлону;
- время нахождения на огневых рубежах с момента, когда спортсмен откладывает лыжные палки, до того, как он снова берет их;
- результаты стрельбы.

Необходимо иметь в виду, что преодоление отрезков трассы требует значительно большего времени, чем выполнение стрельбы, и штрафы за неточную стрельбу продолжительностью до 20 минут может существенно повлиять на соотношение затрачиваемого времени. Доля времени бега в общем результате имела тенденцию к увеличению за счет лучших результатов в стрельбе и сокращение ее продолжительности. Поскольку результаты стрельбы выражаются в интервалах одной штрафной минуты или примерно 25 сек., затрачиваемых на штрафной круг, из-за одной единственной промашки соотношение 3 компонентов результата может заметно измениться (в пределах 1–1,5 %).

Поэтому ошибки в стрельбе едва ли возможно полностью компенсировать за счет лучших показателей в беге или за счет меньшей продолжительности стрельбы, что часто приводит к существенным изменениям в общем распределении мест.

На продолжительность стрельбы главным образом влияют следующие факторы:

- совершенство техники стрельбы (координация элементов техники, скорость движений, быстрота принятия стабильного положения для стрельбы, скорость перезарядки и т. д.);

– уровень психологических качеств, требующихся для участия в соревнованиях (уверенность в себе, готовность к риску, способность к адаптации, способность к переключению и т. д.);

– выраженность координационных способностей (чувство равновесия, скорость реакции, способность к ориентации дифференциации, способность к ритмизации и др.);

– тактическое умение (формирование переходов бег – стрельба – бег, отдельных фаз, реакция на результат выстрела и т. д.), а так же материально-технические и погодные условия (конструкция и функционирование винтовки, зарядное устройство, затвор, поддерживающий ремень, установка магазина, переносные приспособления и т. д.);

– ветер, осадки, солнечные лучи и т. д.

Психологические требования к биатлонисту вытекают из крайне разнообразных психологических и координационных задач, относящихся к структуре движения в беге и стрельбе, входящих в биатлон, а так же из индивидуальных психологических предпосылок спортивной деятельности, которым обладает спортсмен для решения задач в области движений, специфических для данного вида спорта.

Побудительные составляющие, такие, как воля, готовность мобилизовать все силы, эмоциональная стабильность, мотивация, настойчивость в осуществлении своих намерений, находятся в тесном интерактивном взаимодействии с умственными предпосылками: восприятие, мышление, принятие решения с целью воплощения тактических концепций. Спортсмен должен с одной стороны, быть подготовлен психологически, то есть обладать умственными предпосылками для реализации запланированной тактики в ходе соревнования. А с другой стороны, с точки зрения моторики он должен быть готов к непредвиденным ситуациям (изменения погодных условий, непредвиденных действий соперника, неожиданный успех или неудача на стрельбище и т. д.).

Теоретические основы развития психологических предпосылок достижений в спорте вытекают из модели личности, ориентированной на осуществление деятельности (под редакцией В. Ф. Маматова, кандидата педагогических наук, профессора, двукратного олимпийского чемпиона, четырехкратного чемпиона мира, заслуженного тренера РФ и СССР, судьи международной категории).

Цель нашей работы: изучить применение психорегуляторных методов в учебно-тренировочном процессе биатлонистов.

Задачи:

1) изучить психологические предпосылки точной стрельбы в подготовке биатлонистов;

2) рассмотреть применение психорегуляторных методов в учебно-тренировочном процессе юных биатлонистов.

Исследование проводилось в течение соревновательного периода с декабря 2011 по март 2012 года, на базе СДЮШОР г. Анжеро-Судженска.

Анализ методической литературы показал, что психологические предпосылки развиваются в основном путем комплексного использования следующих средств и методов:

- 1) использование специфических для данного вида спорта средств и методов тренировки;
- 2) владение приемами ментальной техники и их использование спортсменом;
- 3) использование форм тренировки, близких к соревнованиям;
- 4) психологически акцентированные тренировки в холостом тренинге (стрельба);
- 5) обмен опытом между спортсменами по выполнению движений;
- 6) оптимальное построение коммуникационно-информационного общения между тренером и спортсменом.

Под психорегуляторным методом (ПРМ) мы понимаем все суггестивные и автосуггестивные формы упражнений и техники, при использовании и с помощью которых может быть предпринято сознательное влияние на психофизиологические и психологические процессы. Как правило, речь идет о целенаправленном изменении автономных, то есть прямо не управляемых процессов.

Результаты опроса тренеров-преподавателей по биатлону показали, что на практике в учебно-тренировочном процессе не используются средства, методы психологического воздействия в подготовке спортсменов к соревнованиям различного уровня.

В результате проведенного исследования были сделаны выводы, что целенаправленное использование психорегуляторных методов может раскрыть резервы, если использование этих методов будет подготовлено заранее, если будут учитываться индивидуальные психологические предпосылки спортсменов и конкретные спортивные требования, предъявляемые к ним в биатлоне, а ПРМ будет использоваться в течение года постоянно.

Использование ПРМ дает возможность поддержать процесс совершенствования техники бега и стрелковой техники, процесс восстановления после больших нагрузок при беге, во время атлетических занятий и стрельбы, улучшить соответствие качества бега и стрельбы на тренировках и соревнованиях и достигнуть более высокой степени овладения эмоциональными процессами и лучшей, способствующей достижению спортивных результатов, психологической обработки внешних условий соревнований.

Спортсмены могут использовать психорегуляторные методы в процессе обучения, причем лучше сначала овладеть одним методом, а затем уже переходить к другому.

Психорегуляторное воздействие может быть усиленно благодаря комплексному применению нескольких методов. Эффективную комбинацию для биатлона могут представлять аутогенные и идеомоторные тренировки.

Использование психорегулятивных методов требует регулярного подхода. Поэтому выбор и целенаправленное использование ПРМ требует тесного взаимодействия тренеров, спортсменов и психологов (Фарбей Вадим Валериевич, кандидат педагогических наук).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СПРИНТЕРОВ С ВЫРАЖЕННЫМ ПРОЯВЛЕНИЕМ БЫСТРОТЫ И СИЛЫ

В. М. Мажарова, А. Г. Ефимов

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

Анализ работы спортивных школ показывает, что в тренировках юных спортсменов на ранних этапах подготовки имеет место упор на преимущественное развитие скоростных качеств в ущерб разносторонней базовой подготовленности.

В юношеском спорте в построении тренировочного процесса на первый план выходит дифференцированный подход, который является методом объединения спортсменов в учебно-тренировочные группы с учетом их спортивно важных качеств и использование для каждой группы определенных способов тренировки, адекватных их особенностям.

Цель исследования – совершенствование методики развития скоростных способностей спринтеров.

Предполагалось, что воспитание быстроты движений у юных спринтеров на этапе начальной подготовки будет наиболее эффективным, если применять спортивные и подвижные игры, специальные упражнения с максимальной скоростью в облегченных условиях, с учетом выраженного преобладания двигательных способностей.

Для достижения цели поставлены задачи:

- 1) выделить спринтеров с наиболее ярко выраженным преобладанием двигательных способностей;
- 2) апробировать содержание тренировочных занятий, направленных на воспитание быстроты для юных спринтеров с выраженным преобладанием двигательных способностей;
- 3) определить эффективность средств тренировки направленных на воспитание скоростных способностей у юных спринтеров.

Педагогическое наблюдение осуществлялось за юными бегунами в процессе учебно-тренировочных занятий и в процессе выступлений на соревнованиях.

Педагогический эксперимент проводился с целью выявления эффективности соотношения средств, направленных на развитие скоростных способностей юных спринтеров.

Эксперимент проходил в течение годичного цикла на базе ДЮСШ № 1 «Юность» г. Анжеро-Судженска. В эксперименте принимали участие

2 группы юных бегунов в возрасте 14–15 лет в количестве 25 человек, тренирующихся на этапе начальной специализации.

В начале исследования было проведено тестирование. В результате анализа результатов тестирования все занимающиеся юные бегуны были разделены на две группы: 1 группа – 12 бегунов с выраженным развитием скоростных способностей, отличающиеся частотой движений, стартовой скоростью и недостаточно высоким уровнем развития специальной выносливости; 2 группа – 13 бегунов-спринтеров с преобладанием силовых способностей, для которых характерно более мощное отталкивание, большая длина шага.

В таблице представлено распределение средств подготовки, спортивные и подвижные игры, эстафеты, направленные на развитие скоростных способностей, упражнения в облегченных внешних условиях и специальные упражнения.

Соотношение средств подготовки юных спринтеров, направленных на развитие скоростных способностей

Этапы/Средства	ОПЭ		СПЭ		СП	
	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2
Спортивные и подвижные игры, эстафеты	60 %	30 %	30 %	20 %	10 %	10 %
Специальные упражнения в облегченных условиях	20 %	40 %	30 %	50 %	40 %	40 %
Специальные упражнения	20 %	30 %	40 %	30 %	50 %	50 %

На рисунках 1 и 2 представлено распределение нагрузки на этапах подготовки в экспериментальной и контрольной группах.

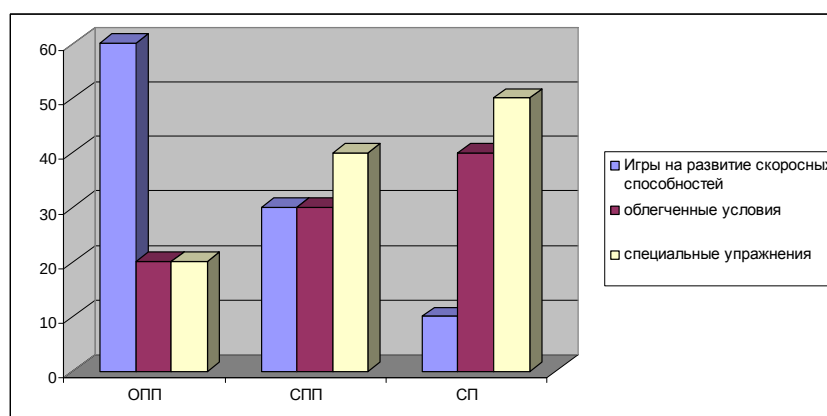


Рис. 1. Распределение средств подготовки юных спринтеров в 1 группе, ОПП – общеподготовительный период, СПП – специально-подготовительный период, СП – соревновательный период.

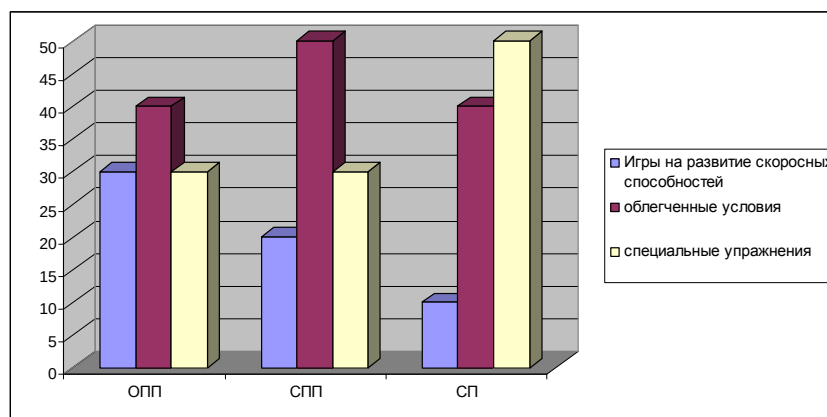


Рис. 2. Распределение средств подготовки юных спринтеров во второй группе, ОПП – общеподготовительный период, СПП – специально-подготовительный период, СП – соревновательный период.

Разница методик состояла в различном варьировании нагрузки на общеподготовительном и специально-подготовительном этапах. В первой группе для бегунов с выраженным развитием скоростных способностей, отличающихся частотой движений, стартовой скоростью и недостаточно высоким уровнем развития специальной выносливости вначале общеподготовительного этапа преобладали спортивные игры, направленные на развитие скоростных качеств, во второй группе, для бегунов-спринтеров с преобладанием силовых способностей, для которых характерно более мощное отталкивание и большая длина шага, в тренировочный процесс вводились упражнения в облегченных условиях.

В процессе исследования апробированы и экспериментально обоснованы комплексы специальных упражнений, направленных на развитие быстроты.

В процессе воспитания быстроты обращалось внимание на расслабление мышц во время выполнения упражнений. Упражнения с преимущественной направленностью на воспитание быстроты применялись в начале основной части занятия.

Если сравнить величину прироста по двигательным способностям, то можно отметить, что у бегунов с ярко выраженным преобладанием скоростных способностей наибольший прирост составил в тестах: бег на 20 м, теппинг-тест, тест «разножка», бег на месте с высоким подниманием бедра за 10 с. А в группе с ярко выраженным проявлением скоростно-силовых и силовых способностей наибольший прирост составил в тестах в беге на 300 м, приседании с отягощением и прыжке в длину с места.

В беге на 20, 30 и 100 м прирост примерно одинаковый и статистически значимо не отличался.

Таким образом, группу спринтеров с выраженным проявлением быстроты характеризует повышенный исходный уровень скоростных способностей, а также их прирост. А спортсмены второй группы с выраженным проявлением силовых способностей, при их повышенном исходном уровне, даже при незначительных объемах силовой направленности осуществляется их заметный рост.

МЕТОДИКА АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

К. А. Маркин, Л. Н. Енютина

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

Умственная отсталость является одной из наиболее распространенных из всех функциональных отклонений в состоянии здоровья человека. Ее показатель в настоящее время составляет 6 % от всего населения земного шара, что связано с повышением общей продолжительности жизни, снижением смертности детей с аномалиями в развитии.

По данным американской ассоциации по вопросам умственной неполноценности умственная отсталость встречается чаще, чем слепота в 7 раз, чем физическая инвалидность в 10 раз, чем церебральный паралич в 12 раз, чем мышечная дистрофия в 35 раз.

Исследования школы Д. Ф. Мосунова показали высокую эффективность применения средств плавания для реабилитации детей, имеющих отклонения в состоянии психического и физического здоровья. Однако до сих пор отсутствует дифференцированная, в соответствии с дефектом, система использования средств плавания в реабилитации детей.

Цель исследования – изучение и апробирование методики адаптивного плавания умственно отсталых детей дошкольного возраста.

Предполагалось, что исследование методики начального обучения плаванию детей дошкольного возраста с умственной отсталостью позволит ускорить процесс обучения плаванию, а также снизит уровень заболеваемости и повысит интерес к занятиям.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) определить уровень развития плавательных навыков умственно отсталых детей дошкольного возраста;
- 2) разработать методику обучения плаванию детей дошкольного возраста с умственной отсталостью с применением игровых упражнений, подвижных игр в воде и подготовительных физических упражнений;
- 3) определить эффективность методики обучения плаванию детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Под нашим наблюдением находилось 18 детей с нарушением интеллекта в возрасте 5–6 лет. Все ребята были разделены на две группы. По основным параметрам отбора (возрасту, уровню владения плавательными навыками) контрольная группа не отличалась существенно от экспериментальной.

Дети экспериментальной группы занимались 2 раза в неделю. На занятиях с экспериментальной группой внедрялась апробируемая нами методика. Занятия контрольной группы проводились по типовой программе.

Основной задачей типовой программы является обучение плаванию детей дошкольного возраста способом «кроль» на груди и на спине. Но практика применения традиционной методики обучения не позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья в должной мере освоить навык плавания. Мы решили апробировать методику по обучению плавания детей с ограниченными возможностями.

Данная методика предусматривает несколько этапов:

- 1 этап – адаптация детей к помещению бассейна;
- 2 этап – адаптация к водной среде;
- 3 этап – освоение водной среды;
- 4 этап – формирование элементарных навыков плавания.

Так как плавание рассматривалось как комплексный навык, требующий отдельной отработки каждого плавательного элемента (задержка дыхания, погружение, всплытие, лежание, скольжение, работа рук, работа ног, правильное дыхание), а затем плавное соединение изученных упражнений для приобретения навыка плавания, применялся метод многократного повторения плавательных упражнений в воде с использованием разнообразных варьирующих средств (плавательные доски, поддерживающие пояса – плотики), новый нетрадиционный метод выполнения упражнения в парах, так же использовалась пальчиковая гимнастика в воде, отрабатывались приемы выполнения упражнения с опорой на месте, сила толчка при выполнении скольжения, обязательная постановка правильного дыхания.

Более того, использовались игровые приемы обучения с элементами соревновательности, что придавало динамичность, значительно повышало интерес детей к занятиям, тем самым развивало способности к приобретению навыка плавания и улучшало психоэмоциональное состояние детей.

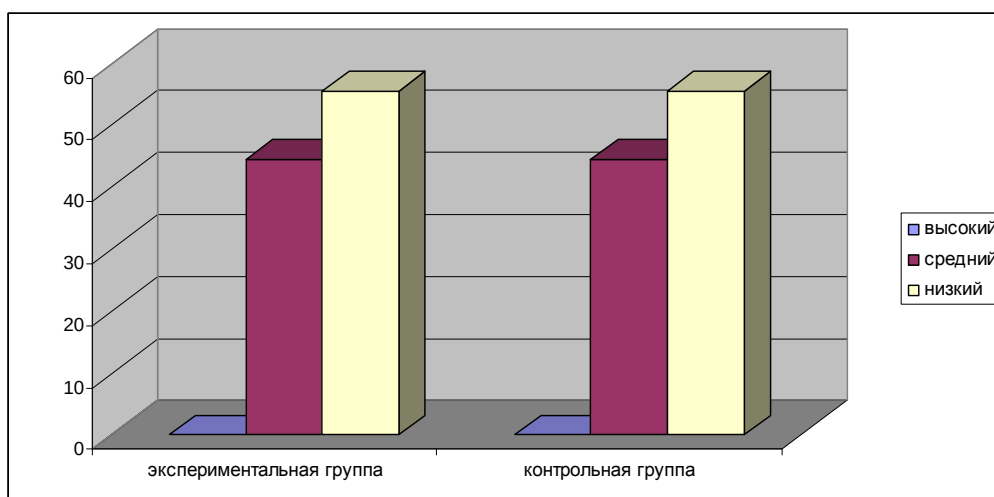


Рис.1. Оценка уровня овладения плавательными навыками (в %) до эксперимента

Оценка индивидуальных результатов овладения плавательными навыками детей дошкольного возраста показала, что из 18 испытуемых детей с высоким уровнем нет, 44,4 % имеют средний уровень и 55,6 % низкий

уровень. Следовательно, 55,6 % детей дошкольного возраста необходимо повысить уровень освоения плавательными навыками.

По окончании эксперимента было повторно проведено тестирование, позволившее оценить улучшение исследуемых показателей развития детей и сделать вывод об эффективности применения экспериментальной методики.

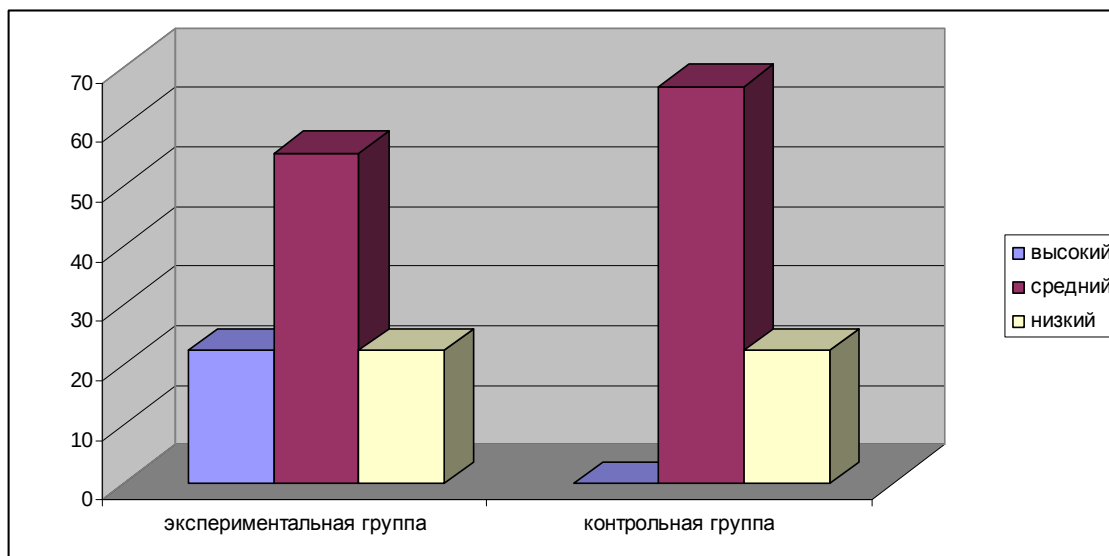


Рис.2. Динамика показателей в исследуемых группах после эксперимента

При тестировании после проведенного эксперимента результаты на освоение плавательных навыков в экспериментальной группе улучшились и составили:

низкий уровень – 22,2 %,
средний уровень – 55,5 %,
высокий уровень – 22,3 %.

Существенная динамика показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной показывает эффективность целенаправленной работы с детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Таким образом, применение разработанной методики, направленной на освоение плавательных навыков умственно отсталыми детьми дошкольного возраста, позволило успешно обучить их плаванию.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «РИТМИКА»

А. В. Подзорова

Филиал Кемеровского государственного университета

в г. Анжеро-Судженске,

Детский эколого-биологический центр им. Г. Н. Сагиль,

г. Анжеро-Судженск

Одной из форм работы с дошкольниками в учреждении дополнительного образования «Детский эколого-биологический центр имени Г. Н. Сагиль» в городе Анжеро-Судженске являются занятия ритмической

гимнастикой. Актуальной становится проблема разработки оздоровительной программы по ритмической гимнастике для детей дошкольного возраста в условиях дополнительного образования с учетом социального заказа.

Занятия носят оздоровительный характер и имеют игровую направленность. В программу внесены тематика хореографии, нетрадиционные виды гимнастики, профилактика и коррекция плоскостопия. Познавательная деятельность осуществляется путем систематического проведения бесед о хореографическом искусстве, здоровом образе жизни. Эстетическое и творческое воспитание осуществляется путем подбора музыки. Программа предназначена для дошкольников, которые посещают занятия во время пребывания в детском саду. Специфика обучения связана с физической нагрузкой, совместима с творчеством, с умственным трудом и эмоциональным выражением.

Программа двух лет обучения содержит разделы: ритмика, игры, танцевальная азбука (простейшие элементы классического, народного и бального танцев, танцевальный репертуар, хореографическое искусство, комплексы дыхательной гимнастики).

Занятия предлагаются в форме групповой и индивидуальной работы по решению профессиональных задач. Включены соревнования, участие в концертах. Самостоятельная работа детей ориентирована на расширение межличностных отношений, активизацию творческой активности. Содержание программы предполагает организацию занятий, дает возможность увидеть и решить содержание задач во взаимосвязи с их педагогическими приёмами, получить опыт установления взаимосвязей систем различных аспектов, что формирует системность мышления, необходимого для успешности деятельности.

Основная цель нашей работы – способствовать эстетическому развитию подрастающего поколения, укрепление и сохранение здоровья, содействие правильному физическому развитию. Осуществить данную цель позволяют следующие задачи:

- привить детям любовь к танцу, соразмерно сформировать их танцевальные способности (музыкально-двигательные и художественно-творческие);
- развить чувство ритма, эмоциональную отзывчивость на музыку, танцевальную выразительность, координацию движений, ориентировку в пространстве.

Режим работы групп первого и второго годов обучения – 1 раз в неделю по 30 минут с перерывами 10 минут. Обучение проводится в подгруппах, которые формируются с учетом возрастных особенностей, степени их подготовленности. Для обеспечения процесса обучения соблюдаются разумные нормы наполняемости групп занимающихся (не более 10–12 человек).

К приемам обучения относятся: предварительный показ танцевальной композиции, отдельных элементов, упражнений, анализ и синтез тан-

цевого материала, при котором анализируются отдельные части движения, композиции и потом соединяются.

По форме организации деятельности обучающихся используется групповая, индивидуальная работа и работа в малых группах (звеньях).

Формы проведения занятий «Ритмикой»: учебное занятие, открытое занятие, беседа, игра, экскурсия, занятие-праздник, конкурс, поход.

Методы обучения: словесный метод – используется при беседе, рассказе, при анализе музыкального или художественного произведения; наглядный метод – используется при показе репродукций, фотографий, видеоматериалов; практический – упражнения, тренировки, репетиции.

Мы предполагаем, что результаты реализации программы при условии систематических занятий ритмической гимнастикой:

- помогут естественному развитию организма ребёнка и привитию потребности заботиться о своём здоровье;
- улучшат физическую работоспособность, укрепят осанку и свод стопы;
- сформируют у дошкольников навыки самостоятельного выражения движений под музыку, разовьют инициативу и творческие способности.

ВЛИЯНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ИГР НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ В БОРЬБЕ САМБО

И. В. Попова, В. Ф. Енютин

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

В подготовке юных борцов сложилась ситуация, когда программный материал, методика отбора и ориентации, методика тренировки и обучения были перенесены с взрослого контингента занимающихся на юношей и детей. В таких условиях ранняя специализация приобрела ряд недостатков, связанных с недооценкой особенностей детской психики и присущих детям форм жизнедеятельности. Чтобы применять приемы в схватках, борцам нужно приобрести навыки ведения борьбы, воспитание которых тренеры стараются обеспечить включением учебных и тренировочных схваток, но в таких условиях навыки у детей формируются медленно и с большим трудом. Традиционные методы не могут успешно решать эти проблемы, а вот с помощью игровых методов возможно это сделать. Игры делают процесс обучения более легким и занимательным: та или иная умственная задача, заключенная в игре, решается в ходе доступной и привлекательной для детей деятельности.

Цель работы – определить эффективность применения специализированных подвижных игр на тренировочных занятиях борцов.

Предполагалось, что включение в учебно-тренировочный процесс групп начальной подготовки комплексов специализированных подвижных

игр позволит качественно улучшить изучение и совершенствование приемов, тем самым повысить результативность выполнения тактико-технических действий в соревновательных схватках.

Задачи исследования:

- 1) обосновать необходимость применения специализированных подвижных игр в подготовке юных борцов;
- 2) выявить особенности применения специализированных подвижных игр в группах начальной подготовки спортсменов;
- 3) экспериментально доказать эффективность применения специализированных подвижных игр.

Педагогический эксперимент проводился в реальных условиях учебно-тренировочного процесса юных спортсменов с целью определения эффективности применения специализированных подвижных игр на этапе начальной спортивной подготовки при обучении технико-тактическим действиям.

На основании контрольного тестирования спортивных способностей были сформированы 2 группы: контрольная и экспериментальная, по 15 детей 10–12-летнего возраста. Контрольная группа занималась по традиционной методике тренировочного процесса. Экспериментальная группа занималась с применением специально разработанных подвижных игр. Специализированный игровой комплекс использовался в конце подготовительной, основной и заключительной части занятий.

В соответствии с целью и задачами педагогического исследования была составлена схема организации педагогического эксперимента. Она состоит из специализированных игровых комплексов, где предусматривается оценка скоростных, скоростно-силовых, координационных, силовых способностей и силовой выносливости, а также оценка способности к ведению единоборства на основе двигательно-соревновательных тестов (рис. 1.)

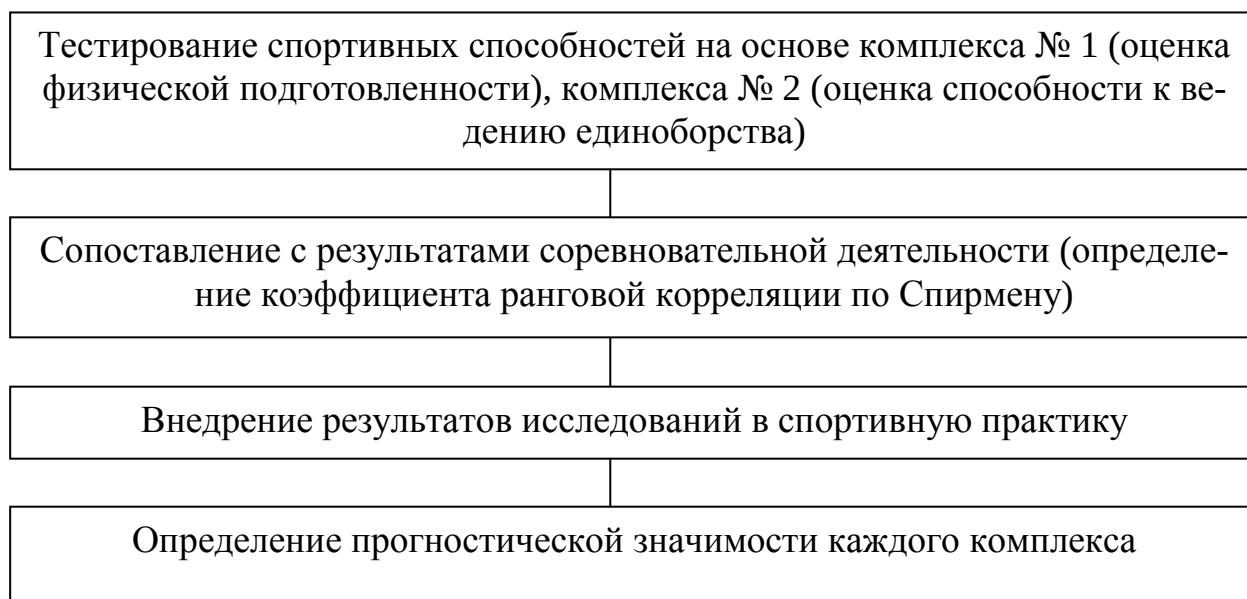


Рис. 1. Схема организации педагогического эксперимента

В процессе педагогического эксперимента для оценки координационных способностей детей использовались следующие контрольные упражнения (тесты):

- бег 30 м с высокого старта (сек.);
- прыжок в длину с места (см);
- подтягивание на перекладине (кол-во раз);
- сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол-во раз);
- бег 400 м.

Оценка способности к ведению единоборства производилась с помощью следующих двигательно-соревновательных тестов:

- осаливание голеностопа соперника;
- захват за спину сверху соперника;
- тиснение соперника из круга;
- борьба в стойке до касания ковра спиной, с любым захватом.

Перечень игр был отобран в результате анализа задач, стоящих в программе начальной подготовки в борьбе самбо:

- игры с захватами;
- игры с атакующими захватами;
- игры с тиснениями;
- игры с элементарными техническими действиями.

Для определения прогностической значимости каждого комплекса в отдельности был проведен анализ:

- комплекса по оценке физической подготовленности;
- комплекса по оценке способности к ведению единоборства.

Вычислен коэффициент ранговой корреляции (по Спирмену) между показателями тестирования и результатами соревновательной деятельности испытуемых.

Так, коэффициенты ранговой корреляции физической подготовленности с показателями соревновательной деятельности испытуемых в контрольной группе составили:

- в первенстве ДЮСШ: $r_s = 0,46$ при $p < 0,01$;
- в открытом чемпионате города: $r_s = 0,63$ при $p < 0,01$.

Это свидетельствует о недостаточной прогностической значимости комплекса тестов по оценке физической подготовленности.

О высокой прогностической значимости комплекса тестов-единоборств свидетельствуют коэффициенты ранговой корреляции в экспериментальной группе между результатами схваток в играх единоборств и результатами соревновательной деятельности:

- в первенстве ДЮСШ: $r_s = 0,83$ при $p < 0,01$.
- в открытом чемпионате города: $r_s = 0,91$ при $p < 0,01$.

Таким образом, наибольшую прогностическую значимость имеет комплекс, состоящий из тестов-единоборств, по которому занималась экспериментальная группа.

По нашему мнению, для применения в спортивной практике следует рекомендовать комплекс, объединяющий совокупность тестов-единоборств и тесты для оценки физической подготовленности.

СПАРРИНГО-СОРЕВНОВАТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БОЙЦОВ-КАРАТИСТОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. Р. Рахимкулов, В. Ф. Енютин

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

В настоящее время ведется спор между инструкторами не только по карате, но и другими видами восточных единоборств – какая система подготовки начинающих спортсменов наиболее эффективна. Одни считают, что наиболее подходящей является система, отводящая больше времени базовой подготовке (базовая техника – ката, кихон) (В. Д. Вахман). Базовая подготовка, считают они, это основа, без базовой техники нет результатов. Другие предпочитают скоростно-силовую и спарринговую подготовку (С. Иванов-Катанский). Мы считаем, что введение спарринговой подготовки и элементов соревновательного метода на начальных этапах тренировок для занимающихся среднего и младшего школьного возраста более эффективна, чем консервативная, базовая подготовка.

Суть этой работы заключается в том, что в подготовке начинающих бойцов-каратистов базовая подготовка была сведена до определенного минимума, которая применяется всеми инструкторами на начальном этапе до 1,5–2 лет обучения.

Цель исследования – оценить эффективность влияния спарринговой подготовки на начальном этапе тренировки.

Мы предположили, что спарринго-соревновательная подготовка для бойцов-каратистов младшего школьного возраста на начальных этапах тренировки более эффективна, чем базовая.

Для достижения выдвинутой гипотезы решались следующие задачи:

- 1) провести тестирование двух групп, цель которого – проверить физическую подготовленность испытуемых;
- 2) апробировать методику спарринговой подготовки на начальном этапе тренировочного процесса;
- 3) провести сравнительный анализ динамики результатов контрольной и экспериментальной групп, которые применяли базовую или спарринговую методику соответственно.

В течение 6 месяцев контрольная и экспериментальная группа занимались по следующим схемам.

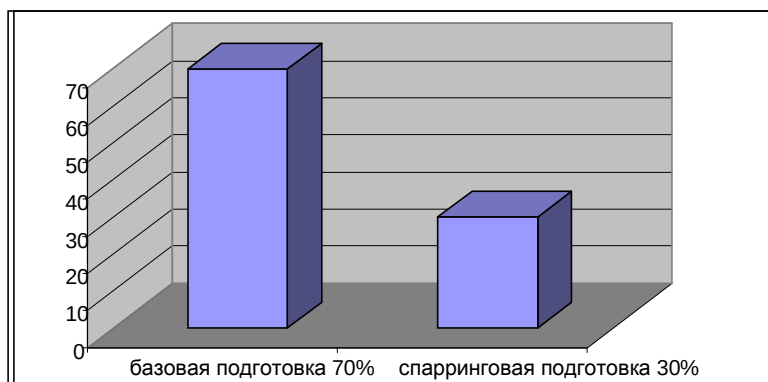


Рис. 1. Соотношение базовой и спарринговой подготовки в контрольной группе

Методика проведения занятий в контрольной группе

Вводная часть, 30 мин.

1. Бег 7 мин. (Выпады с ударом).
2. Сгибание-разгибание рук в упоре лежа.
3. Выполнение ударов ногами.
4. Растяжка.

Основная часть, 80 мин.

1. Выполнение базовой техники (кихон).
2. Иппон-кумитэ.
3. Выполнение ката.
4. Сгибание-разгибание рук в упоре лежа.

Заключительная часть, 10 мин.

1. Упражнения на дыхание (ибуки, нагарэ).
2. Медитация.

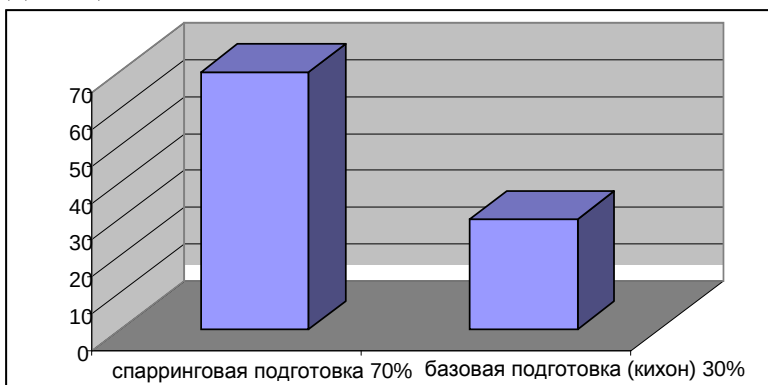


Рис. 2. Соотношение базовой и спарринговой подготовки в экспериментальной группе

Методика проведения занятий в экспериментальной группе

Вводная часть, 20 мин.

1. Бег 4 мин.
2. Прыжки на месте.
3. Разминочные удары (для рук, для ног).
4. Сгибание-разгибание рук в упоре лежа.
5. Растяжка.

Основная часть, 60 мин.

1. Комбинация: гяку-цуки мая-гери.

2. Комбинация: обманное движение ой-цуки, уракен заход за противника и атака маваши-цуки.
3. Комбинация: гяку-цуки, маваши-гери дзедан с фиксацией удара.
4. Комбинация: маваши-гери годан, маваши-гери дзедан.
5. Упражнение на дыхание – нагарэ.
6. Работа в парах: – касание в голову ладонями (2 мин); – удары ладонями в корпус (2 мин); – касание в голову и удары в корпус (2 мин); – свободный спарринг – 3 по 2 мин.
7. Подтягивание – 4х5 р.

Заключительная часть, 10 мин.

Упражнения на дыхание (ибуки).

Медитация.

В начале и конце эксперимента была проведена оценка физических качеств занимающихся.

В начале эксперимента средние результаты оценки физических качеств практически не различаются, что видно из рисунка 3.

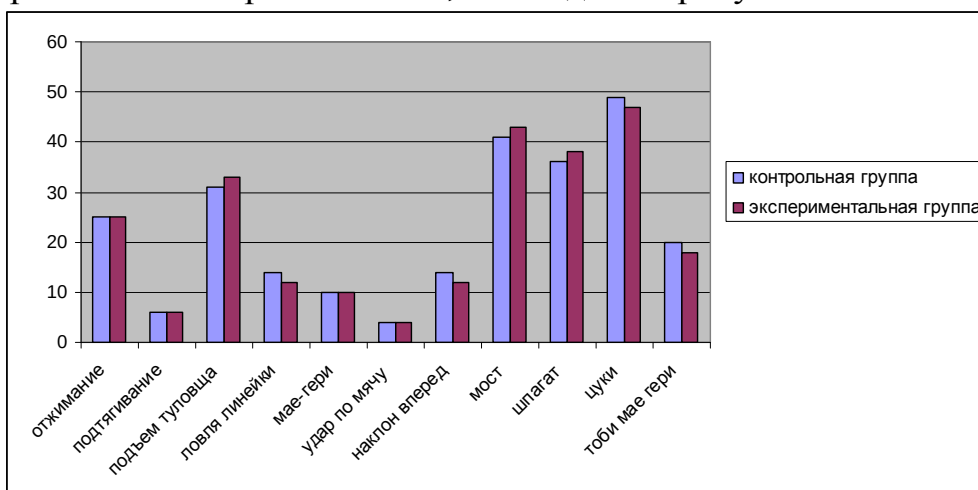


Рис.3. Результаты физических качеств контрольной и экспериментальной групп до эксперимента

Показатели тестов после эксперимента представлены на рисунке 4.

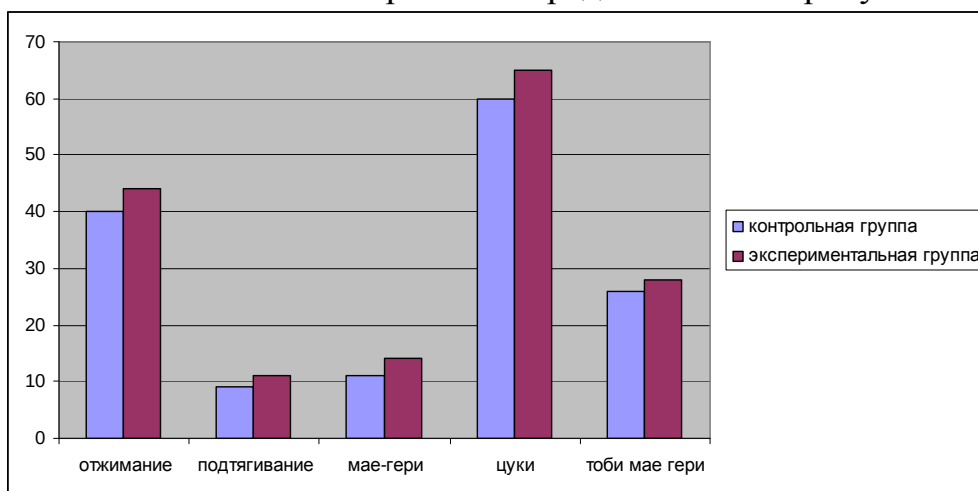


Рис.4. Прирост показателей оценки физических способностей по окончании эксперимента

Из рисунка видно, что прирост результатов в экспериментальной группе выше, чем в контрольной по отношению к первоначальной оценке физических качеств. Это видно из результатов тестирования: в отжимании, подтягивании, а так же, что очень важно, в тестах на специальную выносливость: тоби мае гери, цуки, мае гери.

Исходя из этого можно говорить о том, что методика базовой подготовки способствует стабильному росту результатов, но методика спарринговой подготовки оказалась эффективнее методики базовой подготовки.

СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ В ВОЗРАСТЕ 13-15 ЛЕТ

К. В. Спивак, О. С. Попрядухина

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

При выборе тренировочных нагрузок тренеры ориентируются на определенные критерии, которые должны отражать соревновательный уровень.

С различной степенью обоснованности мы говорим уже и об отставании в физической подготовке, где мы имели ведущие позиции. Сейчас ясно одно: чтобы добиться положительных сдвигов, необходимо пересмотреть некоторые рекомендации по физической подготовке и физическую подготовку рассматривать как основу, на которой строится плановая футбольная работа.

Методика развития физических качеств, объем и интенсивность средств на первых этапах многолетнего пути не являются главным условием достижений. Прирост показателей нагрузки становится ведущим на этапах спортивного совершенствования, когда происходит постепенный умеренный прирост всех беговых средств и интенсивности. Значимость всех его компонентов столь велика, что стоит пренебречь чем-то, как качество подготовки будет постепенно снижаться.

Формы тренировок из других видов спорта нельзя слепо копировать и тренировать футболиста так же, как легкоатлета и штангиста. Так, специальные методы тренировки, направленные на развитие физической силы, такие как интервальные тренировки и постоянные нагрузки, при всей их специфичности могут сочетаться с техническими и тактическими занятиями, приближенными к игровой обстановке. Монотонные занятия убивают внутреннюю активность и радость и противоречат специфическим требованиям игры.

Кроме того, в футболе постоянно возрастает значение силового единоборства и, таким образом, атлетическая подготовка футболисту крайне необходима: игроки должны проявлять силовые способности при выполнении движений с мячом и без мяча (ударов, стартов, прыжков, толчков и др.) в очень короткие отрезки времени.

Целью данной работы явилось выявление эффективности содержания занятий для развития силовых качеств у юных футболистов 13–15 лет.

Предполагается, что применение метода круговой тренировки повысит уровень развития силовых качеств у футболистов 13–15 лет.

Задачи исследования:

1) изучить особенности развития силовых способностей у футболистов 13–15 лет;

2) разработать содержание занятий с помощью метода круговой тренировки;

3) определить эффективность экспериментальной программы по развитию силовых качеств у футболистов 13–15 лет методом круговой тренировки.

Исследование проводилось на базе ДЮСШ по футболу города Анжиро-Судженска. В исследовании приняли участие 20 спортсменов 13–15 лет, находящиеся на учебно-тренировочном этапе.

Были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная, по 10 человек в каждой. Эксперимент продолжался 6 месяцев с сентября 2011 г. по март 2012 г.

Контрольные упражнения для оценки уровня силовой подготовки футболистов 13–15 лет из экспериментальной группы и контрольной группы:

1) удар на дальность по неподвижному мячу (м);

2) подтягивание на перекладине (количество раз);

3) прыжок в длину с места с двух ног (см).

Занятия в контрольной группе проводились в соответствии с программой для ДЮСШ. Занятия с футболистами экспериментальной группы с использованием метода круговой тренировки проводились 2 раза в неделю. Продолжительность занятия – 90 минут. Подготовительная часть – 20 минут, основная часть – 50 минут, заключительная часть – 10 минут. Было разработано три различных по направленности комплекса упражнений.

Тестирование проводилось в начале и в конце исследования. На заключительном этапе были определены показатели силовой подготовки футболистов 13–15 лет в контрольной и экспериментальной группах через 6 месяцев после начала эксперимента. Полученные данные приведены в таблице.

Тесты	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	2011 г.	2012 г.	2011 г.	2012 г.
Дальность полета мяча после удара ногой	42,6	46,6	42,4	52,5
Подтягивание на перекладине	12,1	13,5	12,7	15,6
Прыжок в длину с места	217	221,6	218,2	228,1

Показатели тестирования выросли в обеих группах, но в экспериментальной значительно больше.

После занятий в течение 6 месяцев, как видно из таблицы, показатели теста 1 (дальность полета мяча после удара ногой) в экспериментальной группе по сравнению с исходными данными увеличились на 13%, что на 5% выше, чем в контрольной группе; теста 2 (подтягивание на перекладине) – на 15%, что на 5% выше, чем в контрольной группе; теста 3 (прыжок в длину с места) – на 5 %, что на 2% выше, чем в контрольной группе. Таким образом, можно сделать вывод, что использование метода круговой тренировки позволяет повысить уровень развития силовой подготовки футболистов 13–15 лет.

ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПАТОЛОГИЕЙ ДЦП

А. А. Тимофеев, Л. Н. Енютина

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

Развитием движений у детей с церебральным параличом в раннем и дошкольном возрасте в основном занимались инструкторы лечебной физкультуры и массажисты, осуществляя работу по типу специфических медицинских процедур. Эту задачу почти не ставили перед собой родители, педагоги и воспитатели. Комплексной системой физического воспитания дети раннего возраста охвачены очень слабо или не охвачены вовсе.

По мере расширения сети специальных дошкольных учреждений проблема физического воспитания детей с церебральным параличом приобрела особую актуальность.

Цель исследования – экспериментальное обоснование комплексной методики, стимулирующей формирование двигательного навыка и улучшения двигательного статуса детей с патологией ДЦП.

Мы предположили, что применение специальных физических упражнений с учетом особенностей формирования жизненно необходимых двигательных навыков у детей дошкольного возраста с патологией ДЦП будет способствовать их моторному развитию.

Перед работой были поставлены следующие задачи:

1) изучить литературу по теме исследования;
2) определить уровень развития движений у детей с патологией ДЦП;

3) оценить комплексную методику формирования двигательного навыка, направленную на развитие и нормализацию движений у детей с ДЦП дошкольного возраста с учетом их двигательного и психического статуса.

После изучения медицинской документации на основе полученных данных нами составлена таблица, в которой мы расположили больных по формам и степени тяжести заболевания.

Характеристика состава экспериментальной группы

	Возраст	Формы ДЦП	Степень тяжести до эксперимента	Степень тяжести на окончание эксперимента
1	6	Двойная гемиплегия	0	0
2	5	Двойная гемиплегия	0	0
3	7	Спастическая диплегия	0	0
4	7	Спастическая диплегия	1	2
5	5	Спастическая диплегия	1	2
6	7	Спастическая диплегия	1	1
7	7	Спастическая диплегия	2	3

Из таблицы видно, что у 43 % участвующих в эксперименте дошкольников 0 уровень степени тяжести. У 43 % детей – 1 уровень степени тяжести и у 14 % – 2 уровень степени тяжести.

Исследования проводились на базе детского сада компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции.

Под нашим наблюдением находилось 7 детей в возрасте 5–7 лет. Отбор осуществлялся по принципу дифференциации и индивидуализации.

Сформированная группа детей занималась по комплексной методике формирования двигательных умений и навыков 3 раза в неделю под наблюдением врача.

За основу методики, предлагаемой нами для формирования двигательных умений и навыков, была взята фундаментальная программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маленькие ступеньки».

Суть ее заключается в следующем: занятия должны осуществляться по принципу индивидуального подхода к каждому ребенку. В программе выделены самые важные умения из тех, что приобретаются ребенком, и представлены они в том порядке, в котором они, как правило, формируются. Этот вариант оценки показывает нам точно, что ребенок умеет делать и чему его необходимо учить. Что в свою очередь позволяет определить следующую маленькую ступеньку – следующее умение, над которым нужно работать с ребенком, в соответствии с естественным ходом развития.

В занятия включались:

- элементы футбола, гимнастики, упражнения на ортопедических мячах;
- упражнения на тренажерах, со вспомогательными средствами;
- игровые упражнения в сухом бассейне;
- упражнения чередовались с расслабляющим массажем.

Разработанная методика применялась на занятиях лечебной гимнастикой продолжительностью 20-35 минут.

Каждое занятие состояло из трех частей.

1. **Подготовительная часть занятия** составляла 30 % времени занятия и состояла из индивидуально подобранного комплекса упражнений.

2. **Основная часть занятия** составляла 60–65 % времени занятия.

Цель основной части занятия – формирование, коррекция и дальнейшее развитие основных двигательных умений и навыков.

Комплекс состоял из 10–12 упражнений, темп выполнения медленный и средний, использовался под музыкальное сопровождение.

В конце этой части занятия применялись специально подобранные игровые упражнения, направленные на закрепление и совершенствование освоенного двигательного навыка.

Заключительная часть занятия составляла 5–10 % времени от занятия.

Использовались специально подобранные игры, игровые упражнения в сухом бассейне: игровые упражнения на развитие функции кисти или стопы, упражнения на растягивание и расслабление спастичных мышц, потряхивание кистями рук, стопами ног и т. д. Все движения выполнялись медленно.

После окончания эксперимента мы вновь оценили уровни степени тяжести и двигательные возможности у исследуемой категории детей.

Динамика исследуемых показателей в процентном соотношении представлена на рисунке.

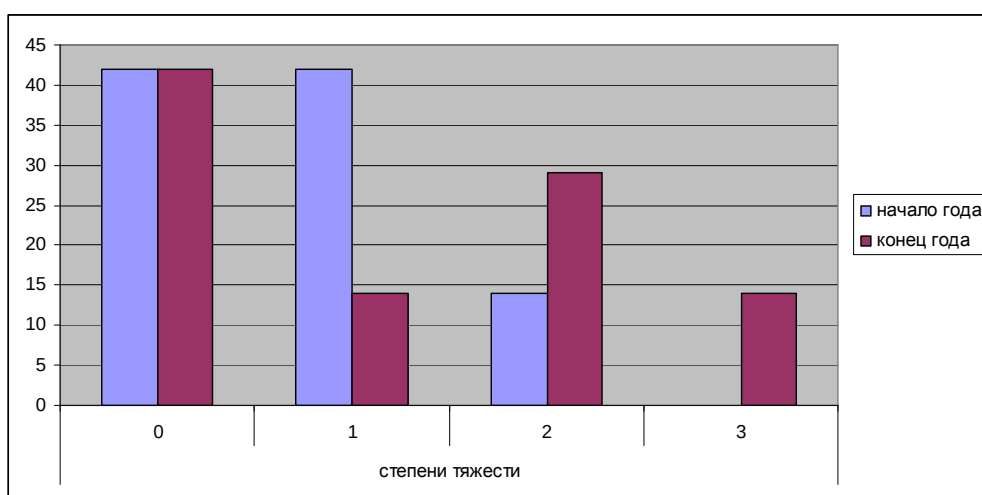


Рис. 1. Изменения уровня степени тяжести заболевания (%)

Анализ данных, представленных на рисунке, показывает, что без изменений остался процент детей с 0 степенью тяжести заболевания.

Положительная динамика в двигательном развитии детей с ДЦП позволила снизить уровень тяжести заболевания: с 1 уровнем – на 14 %; со 2 уровнем – на 29 % и с 3 уровнем – 14 %.

Заметим, что в начале эксперимента детей с 3 наиболее благополучными из всех выше перечисленных уровней не было.

Таким образом, в эксперименте доказана эффективность предложенной нами методики и комплексов упражнений, направленных на формирование и дальнейшее развитие отстающих двигательных умений и навыков у детей с патологией ДЦП.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТУРИЗМОМ

С. С. Хамидуллин, В. Ф. Енютин

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

В последнее время возрастает популярность всех видов туризма, большие группы людей отправляются в путешествия, чаще самостоятельно. Правильно организованное и хорошо проведенное путешествие укрепляет здоровье человека, закаляет организм, развивает силу, ловкость, выносливость, инициативу, мужество, настойчивость, дисциплинированность, способствует повышению трудовой активности. Однако многие, собираясь в поход, не уделяют должного внимания физической подготовке, что в итоге повышает фактор риска при прохождении маршрута. Поэтому вопрос о физической подготовке туристов к предстоящему походу весьма актуален.

Цель исследования – разработать методику повышения уровня общей выносливости на учебно-тренировочных занятиях.

Предполагалось, что апробируемая методика, с учетом уровня развития общей выносливости, позволит повысить уровень развития физической подготовки юных туристов.

Для решения поставленной цели и подтверждения или опровержения гипотезы решались задачи:

1) выявить ведущие физические качества у туристов, определить уровень работоспособности и общей физической подготовленности юношей 16–17 лет;

2) апробировать методику развития общей выносливости туриста на начальном этапе обучения;

3) определить эффективность методики развития общей выносливости для юношей 16–17 лет.

Для исследования физической подготовки была взята группа юношей (10 человек) 16–17 лет, занимающихся в туристической секции. В начале учебного года среди участников группы проводился комплекс тестов для оценки уровня общей физической подготовленности, а также тесты для оценки уровня их работоспособности.

Тестирование по определению уровня общей физической подготовленности детей, проведенное в начале учебного года, показало следующие результаты:

Оценка уровня общей физической подготовленности юношей 16-17 лет

Тесты	Количество участников	Уровни		
		низкий	средний	высокий
Вис на перекладине	10	40%	50%	10%
Наклоны туловища вперед в положении седа	10	60%	40%	
12 – минутный бег	10	30%	50%	20%

Оценка уровня работоспособности юношей 16-17 лет

Тесты	Количество участников	Уровни		
		низкий	средний	высокий
Руфье-Диксона	10	30%	70%	
Л. Г. Серкина	10	30%	70%	

Результаты проведенных тестов выявили, что уровень развития общей выносливости у юношей 16–17 лет в основном низкий и средний. Поэтому было решено апробировать методику развития общей выносливости на учебно-тренировочных занятиях.

При апробировании методики и определении ее содержательной стороны мы исходили из содержания общей физической подготовки туриста. При подборе видов упражнений учитывались цель и задачи исследования, а также возрастные особенности организма юношей 16–17 лет. В результате исследования методика была апробирована на практике в течение всего учебного года.

В таблице 3 представлена методика проведения занятий.

Таблица 3

№ п/п	Вид упражнения	Нагрузка			Отдых	Методические рекомендации
		Число повторений	Длительность	Интенсивность		
1	Упражнение при ходьбе	1	2 мин.	ЧСС (низкое) 120-130 удар.	Без пауз	Не увеличивать нагрузку
	Упражнения при беге	1	2 мин.	ЧСС (высокое) 160-170 удар.	Без пауз	
	Общеразвивающие упражнения (выполняются в парах)	5–7	4 мин.	ЧСС (среднее) 140 удар.	Не полный, 20-30 с.	Следить за правильностью выполнения
2	Круговая тренировка по пяти станциям	Число кругов (1-2)	На одной станции 45 с.	Переменная	Между станциями 30 с.; между кругами 2 мин.	Следить за продолжительностью выполнения упражнения и отдыха
	Спортивная игра	1	8 мин.	Переменная	Без пауз	
3	Упражнения на восстановление	1	2 мин.	Умеренная		Проверить ЧСС после занятия

В учебно-тренировочных занятиях чаще всего применялись упражнения и игры циклического характера, как наиболее благоприятно действующие на развитие выносливости.

В конце года было проведено повторное тестирование занимающихся, и проведен двухдневный поход с целью проверки эффективности нашей методики. В завершение исследования была сделана математическая обработка полученных результатов и проведены соответствующие итоги о проделанной работе.

Уровень общей физической подготовки в конце эксперимента значительно увеличился и составил: низкий – 10 %; средний – 56,6 %; высокий – 40 %. Уровень работоспособности: средний – 70 %; высокий – 30 %. Отсюда следует, что низкий уровень физической подготовки уменьшился на 33,3 %; средний увеличился на 10 % и высокий увеличился на 30 %. Уровень работоспособности: средний остался без изменений – 70 %, а высокий увеличился на 30 %.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ПРЫГУЧЕСТИ У ВОЛЕЙБОЛИСТОВ НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

А. В. Цегельников, А. Г. Ефимов

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

Физическая подготовка служит первоосновой успешности обучения навыкам игры в волейбол и неуклонного повышения уровня спортивного мастерства волейболистов на всем протяжении многолетней подготовки: в сфере подготовки резервов и на уровне спорта высших достижений. Одним из ключевых разделов СФП является развитие прыгучести.

Эффективными средствами для развития прыгучести являются скоростно-силовые упражнения с отягощениями; прыжки через препятствия; прыжки в глубину, которые служат сильным раздражителем нервно-мышечного аппарата и в большей мере обеспечивают проявление значительных усилий при отталкивании.

Цель исследования – повышение уровня развития прыгучести у спортсменов-волейболистов посредством применения специальных средств и методов подготовки.

Предполагалось, что рациональное использование специальных средств и методов в учебно-тренировочном процессе позволит повысить уровень развития прыгучести волейболистов.

Задачи исследования:

- 1) на основе анализа научно-методической литературы определить наиболее эффективные средства и методы развития прыгучести у волейболистов и внедрить их в тренировочный процесс;
- 2) определить уровень специальной физической подготовленности волейболистов до и после эксперимента;
- 3) проверить эффективность применяемых средств и методов для повышения уровня прыгучести волейболистов.

В исследовании принимало участие 23 спортсмена, занимающиеся в различных группах, у разных тренеров. Первая группа составляла 11 человек, вторая – 12. Занятия в группах проводились согласно расписанию четыре раза в неделю по 90 минут в течение 6 месяцев. Все участники были протестированы. Полученные результаты взяты за исходные данные. Основной объем исследовательской работы проводился с сентября по март. В экспериментальной группе во время тренировочного процесса использовали специальные средства и методы развития прыгучести, тренировочный процесс контрольной группы проходил без изменений.

Результаты показали, что показатели специальной физической подготовки в первой группе ниже, чем во второй. Для эксперимента первую группу мы взяли как экспериментальную, с целью повышения уровня развития прыгучести, а вторую – как контрольную для сравнения полученных результатов в конце эксперимента.

Для развития прыгучести нами были использованы следующие средства:

- упражнения с отягощениями;
- использование пояса, жилета;
- броски набивного мяча (1 кг).

Нами применялись следующие методы:

- силовые тренировки в форме круговой тренировки;
- игровые тренировки;
- соревновательный метод;
- метод сопряженного воздействия.

По окончании эксперимента было проведено контрольное тестирование по всем показателям. Результаты представлены в таблице.

Показатели физической подготовленности экспериментальной и контрольной групп за время эксперимента

Тест	Экспериментальная		Прирост	p	Контрольная		Прирост	p
	до	после			до	после		
	$\overline{X}_1 \pm m$	$\overline{X}_2 \pm m$			$\overline{X}_1 \pm m$	$\overline{X}_2 \pm m$		
Прыжок в длину с места, см	236 $\pm$ 4,1	250 $\pm$ 4,1	14	<0,05	246 $\pm$ 8,4	245 $\pm$ 5,3	–1	>0,05
Бег к 6-ти точкам, сек.	25 $\pm$ 0,5	25 $\pm$ 0,5	0	>0,05	25,8 $\pm$ 0,7	26 $\pm$ 0,6	0,2	<0,05
Прыжок вверх с места, см	92,2 $\pm$ 3,5	99,3 $\pm$ 3,8	7,1	<0,05	97,5 $\pm$ 3,3	95,3 $\pm$ 4,18	–2,2	>0,05
Метание набивного мяча (1кг), м	14 $\pm$ 0,84	14,8 $\pm$ 0,6	0,8	>0,05	11,7 $\pm$ 0,6	16,09 $\pm$ 0,48	4,39	>0,05

Главными показателями развития прыгучести является прыжок в длину с места и прыжок вверх с места, а общими – бег к шести точкам, метание набивного мяча весом 1 кг. В экспериментальной группе видна положительная динамика по трем показателям, кроме челночного бега к 6 точкам. В контрольной группе замечен прирост в метании набивного мяча, по остальным показателям положительной динамики не наблюдается.

В целом, исходя из полученных данных, можно с уверенностью утверждать, что в экспериментальной группе по результатам тестов специальной физической подготовки произошел прирост. Это говорит об эффективности применения на тренировочном занятии средств и методов развития прыгучести.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вахитов Ш. В., Грязнова Г. А. Причины конфликтов в управляющих компаниях (теоретический аспект)	3
Винокурова Е. В., Галиновский А. Л. Повышение эффективности организации и управления системой сертификации в машиностроительной отрасли	7
Галиновская Е. В. Экспертный анализ вопросов совместимости преподавателя и ученика в детской музыкальной школе	9
Гордиенко В. Е., Грязнова Г. А., Кучерова Ю. В. Формирование речевой компетентности младших школьников	12
Дмитриева А. С. Введение ФГОС НОО	16
Добромыслов А. Н., Грязнова Г. А. Психофизиологические предпосылки выбора партнёра	18
Ершова И. Роль информации в жизни младшего школьника	21
Зубова С. И., Белоусова А. Ф. Обучаемость школьников в условиях перспективной начальной школы	23
Зубова С. И., Кобзев С. Е. Положение преподавателей в России	26
Зубова С. И., Чигряй Л. С. Сравнительный анализ теорий П. Я. Гальперина и В. В. Занкова	32
Карташова Н. В. Организация самостоятельной работы студентов как средство повышения профессиональной компетентности будущих педагогов	37
Комарова В. Н. Формирование навыков словообразования у детей 4-7 лет с общим недоразвитием речи	39
Котова К. Развитие информационных умений младших школьников	41
Лебедева Н. В., Гебрук А. А. Эмоциональный интеллект и успешность обучения	44
Лебедева Н. В., Сорокин М. В. Здоровый образ жизни как ценность (гендерный аспект)	47
Литвиненко К. И. Значение коммуникативных навыков для младших школьников в условиях летнего отдыха	49
Марченко О. Д. Развитие П. Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии	51
Мишенина М. А. Развитие диалогической речи дошкольников в сюжетно-ролевой игре.	53
Моисеенко Ю. Ю., Резник В. С. Формирование навыков общения у младших школьников	56
Моисеенко Ю. Ю., Семенова И. В. Эмоциональный интеллект	58
Моисеенко Ю. Ю., Жигалов М. П. Профессиональное самоопределение старшеклассников	61
Надымова А. Р., Кригер Г. Н. Особенности жизненных стратегий этнических групп, проживающих на территории Кузбасса	64

Назарова М. С., Кригер Г. Н. Ценностные ориентации современных студентов	68
Нерякшева Н. А., Железнов А. И. К вопросу о диагностике мотивационной направленности студентов экономических специальностей БИФ КемГУ	70
Никитина Н. В., Грязнова Г. А. Работа воспитателя по формированию благоприятных детско-родительских отношений в семье	73
Обухова Ю. С., Немолот Е. В. Самооценка профессиональных качеств студентов, будущих педагогов-психологов	77
Панченко А. Ю., Зволейко Е. В. Работа психолога по выявлению дезадаптации учащихся первого класса	80
Полянская И. В. Реализация компетентностного подхода в начальной школе	83
Полянская М. В. Реализация президентской образовательной инициативы «Наша новая школа» в образовательном процессе начальной школы	85
Романцова А. Г. Ценностно-мотивационные аспекты супружеских отношений	88
Токарская А. О. Ахметова С. Л. Игровые упражнения как средство коррекции агрессивного поведения дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП	91
Толмачева А. Теория П. Я. Гальперина по формированию умственных действий	94
Храмцова А. М. Единство подходов к общественному участию в образовании	98
Щекина Е. В. Развитие коммуникативных навыков младших школьников в детском оздоровительном лагере	100

ФИЛОЛОГИЯ

Астраханцева А. А., Беляева Н. Н. Отражение исторической эпохи в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (элементы одежды персонажей)	104
Балышева Ю. В. «Природное» время в рассказах В. М. Шукшина	107
Баяк А. О. Употребление слов-паразитов в современной разговорной речи	110
Беляева Н. Н. Гидронимы города Анжеро-Судженска	112
Борисенко И. Культурно-семиотическое пространство города сквозь призму номинации торговых объектов	114
Воронецкая А. В. Пропозиционально – фреймовая организация словообразовательного гнезда при переводе текстов компьютерной тематики	117
Закутская В. А., Прибытова Л. В. Метафора как средство создания пейзажа в повести И. А. Бунина «Деревня»	120
Капсамун Т. И. Эмпоронимия города Белова	122
Киселёва Н. С. Образ зеркала в произведениях Владимира Набокова	124
Кожеко А. В. Дом и семейные традиции в художественном мире В. П. Астафьева	126

Кухтов А. И. Диалектная лексика в рассказах Ф. Абрамова «В Питер за сарафаном», «Последняя охота», «Материнское сердце», «Михей и Ирinya»	129
Монастырская Е. А., Петрова С. С. Структурно-семантическая характеристика английских фразеологизмов со значением «характеристика человека»	132
Лисицкая Е. Н., Девятнина Т. С. Тема родины и образ России в творчестве поэтов «Парижской ноты»	134
Наумкина Ю. А. Экфрасис в повести Н. В. Гоголя «Портрет»	138
Пастухова Н. Р. К вопросу о способах образования слов молодёжного сленга	141
Порошина К. С. Символика образа розы в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»	143
Ресенчук А. А. Речевой этикет в пословицах и поговорках	145
Розниченко М. В. «Сибирский» текст в автобиографической прозе А. Цветаевой	148
Тваржинская О. В. Обыденный аспект интерпретации поэтического текста рядовым читателем юношеского возраста (в сопоставлении с профессиональным аспектом)	151
Щёкина Е. В. Загадка русского алфавита (история появления и употребление буквы «ё» в наше время разными возрастными группами учащихся)	156
ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, СОЦИОЛОГИЯ	
Адакин Е. Е., Симора М. Русская православная церковь на Украине (постсоветский период)	158
Атясова К. Д., Беленя А. А., Евстафеева Е. А., Портнова Т. С., Шумилова С. Б. Социальный опрос на тему: «Нравы современных людей»	163
Вечер Е. В., Лузина И. А. Роль исторического сознания в сохранении культурных традиций	166
Дунас Е. В. Деятельность культурно-просветительных организаций Кузбасса во второй половине XIX в.	171
Кабанов К. А., Самусенко А. Разрез «Краснобродский» – первенец открытой угледобычи Кузбасса	173
Кушнеров Д. Н., Леухова М. Г. Формирование судебных органов в Сибири (1917-1927 гг.)	178
Леухова М. Г., Пустовалова Е. С. «Еврейский вопрос» в истории XX века	182
Леухова М. Г., Панина В. В., Леухов П. К. Уроки холокоста	184
Петрик В. В. Состояние НИРС в вузах Сибири во второй половине 80-х – начале 90-х гг. XX в.	187
Рындина Н. В. Дорога скорби и печали	190

БИОЛОГИЯ, ЭКОЛОГИЯ

- Баканова М. Л., Минина В. И., Савченко Я. А., Мун С. А., Гордеева Л. А., Попова О. С., Титов В. А., Вержбицкая Н. Е.** Полиморфизм генов ферментов биотрансформации ксенобиотиков у больных плоскоклеточной формой рака легкого 193
- Бакулина П. С.** Из опыта интродукции полезных растений на пришкольном участке поселка Стрелка Енисейского района 196
- Колмогорова Е. Ю.** Оценка устойчивости насаждений сосны обыкновенной, произрастающей в различных экологических условиях угольного отвала, по баллу жизненного состояния 197
- Красильникова К. С., Поленок Е. Г., Гордеева Л. А., Попова О. С., Глушкова О. А., Аносова Т. П., Шутров А. Е., Костянко М. В., Глушков А. Н.** Полиморфизм генов детоксикации и антитела к бензо[а]пирену и прогестерону при врождённых пороках развития плода 200
- Легощина О. М.** Особенности накопления серы и азота листьями древесных растений в зоне влияния промышленных выбросов города Кемерово 201
- Литвиненко К. И., Шефер И. В.** Экологически обусловленные заболевания взрослого населения города Лесосибирска 203
- Савченко Я. А., Минина В. И., Баканова М. Л., Гордеева Л. А., Попова О. С., Шаталина И. В.** Хромосомные аберрации и полиморфизм генов ферментов биотрансформации ксенобиотиков у рабочих теплоэнергетики 205
- Цандекова О. Л.** Сравнительная оценка содержания дубильных веществ у сосны обыкновенной в разных экологических условиях угольного отвала 207

ФИЗИКА, ХИМИЯ

- Афанасьева Г. В., Еремеева Г. О.** Термопревращения при 573 К тонких пленок In, MoO₃ и систем на их основе 210
- Бурова Э. В.** Многопульсовые выпрямители в электроснабжении 212
- Журавлева С. В., Еремеева Г. О.** Термическая коррозия наноразмерных пленок In при T = 473 K 213
- Иванова И. К., Корякина В. В.** Различия в аномерном составе глюкозы в меде до и после его нагревания 215
- Иванова И. К., Шиц Е. Ю.** Определение потенциально – эффективных реагентов для удаления нефтяных отложений по результатам кинетических исследований 216
- Корниасова Н. А., Неверова О. А., Жеребцов С. И., Исмагилов З. Р., Зырянова К. А.** Влияние гуматов Na и K на массу органов овса в условиях породных отвалов (на примере разреза «Кедровский»). 219
- Кривошеева Е. В.** Исследование термопревращений в наноразмерных системах Mn-WO₃ 221

Кривошеева Е. В. Влияние термообработки на оптические свойства наноразмерных пленок марганца	223
Кригер В. Г., Каленский А. В., Звеков А. А., Зыков И. Ю., Никитин А. П. Влияние длины волны лазерного излучения на эффективность его поглощения металлическими включениями в прозрачных средах	224
Кригер В. Г., Каленский А. В., Зыков И. Ю., Звеков А. А., Ананьева М. В. Моделирование разогрева включений в инертной матрице лазерным импульсом с учетом процессов плавления	227
Селиванова А. В. Анализ потребления энергоресурсов тележечным отделением грузового вагонного ремонтного депо Тайга Западно-Сибирской железной дороги	230
Семенов М. Е., Шиц Е. Ю. Исследование особенностей искусственного получения гидратов метана и этана в установке изохорного типа	233
Сугатов Е. В., Удовиченко Е. В., Кузьмина Л. В. Разложение азида серебра под действием неоднородного магнитного поля	236
Суровая В. Э., Бугерко Л. Н. Влияние аммиака на оптические свойства наноразмерной пленки висмута	238
Суровая В. Э., Еремеева Г. О., Бугерко Л. Н. Исследование влияния MoO_3 на термические превращения наноразмерной пленки Bi	241
Тарасенко С. Г., Заиконникова Т. М. Особенности образования оксида хрома (III) при термообработке наноразмерных пленок хрома	244
Терентьева А. О. Термические превращения в системах на основе индия и оксида молибдена (VI) при $T=673\text{ K}$	246
Хачатрян Л. М., Газенаур Е. Г., Маренец В. Г. Взрывное разложение азидов тяжелых металлов: роль реакционных областей	247
Холодковская Н. В. Физические константы и антропный принцип	250

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ.

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

Бардин А. К., Подзорова А. В. Применение медико-биологических средств восстановления в группе начальной подготовки пауэрлифтеров	254
Бирюкова А. П., Енютина Л. Н. Физическая реабилитация больных с патологией сердечно-сосудистой системы	256
Горбатых А. А. Подвижные игры на переменах у младших школьников	258
Гусева М. С., Енютина Л. Н. Особенности развития координационных способностей слабовидящих детей	262
Елисейкина И. М., Енютина Л. Н. Применение средств физической реабилитации у часто болеющих детей младшего школьного возраста	264
Забелина Е. В., Подзоров А. А., Подзорова А. В. К вопросу о мотивации студентов педагогического колледжа города Анжеро-Судженска к занятиям физической культурой	267
Задиранов М. А., Енютин В. Ф. Методика развития физических качеств дошкольников с задержкой психического развития, основанная на элементах легкой атлетики и сюжетных игр	270

Кобзев Д. Е., Попрядухина О. С. Особенности подготовки спортсменов 12-13 лет в спортивном туризме	274
Корчуганова О. С., Попрядухина О. С. Психологические предпосылки точной стрельбы в подготовке биатлонистов	277
Мажарова В. М., Ефимов А. Г. Особенности развития скоростных способностей у спринтеров с выраженным проявлением быстроты и силы	280
Маркин К. А., Енютина Л. Н. Методика адаптивного физического воспитания для детей дошкольного возраста с умственной отсталостью	283
Подзорова А. В. Организация занятий дошкольников в рамках программы «Ритмика»	285
Попова И. В., Енютин В. Ф. Влияние специализированных игр на эффективность технико-тактической подготовки детей в борьбе самбо	287
Рахимкулов А. Р., Енютин В. Ф. Спарринго-соревновательная подготовка бойцов-каратистов младшего школьного возраста	290
Спивак К. В., Попрядухина О. С. Силовая подготовка юных футболистов в возрасте 13-15 лет	293
Тимофеев А. А., Енютина Л. Н. Формирование двигательного навыка у детей дошкольного возраста с патологией ДЦП	295
Хамидуллин С. С., Енютин В. Ф. Особенности методики развития общей выносливости у спортсменов, занимающихся туризмом	298
Цегельников А. В., Ефимов А. Г. Особенности методики развития прыгучести у волейболистов на этапе спортивного совершенствования	300

Научное творчество молодежи

Материалы XVI Всероссийской
научно-практической конференции
(17-18 апреля 2012 г.)

Часть 2

Компьютерная верстка М. С. Лобова

Кемеровский государственный университет. 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6.
Филиал Кемеровского государственного университета в г. Анжеро-Судженске. 652470,
Кемеровская область, г. Анжеро-Судженск, ул. Ленина, 8.