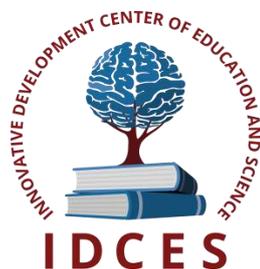


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Современный взгляд на проблемы педагогики и
психологии**

Выпуск III

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 сентября 2016г.)**

**г. Уфа
2016 г.**

Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3. г. **Уфа**, 2016. 80 с.

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд. пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Винева А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук, доцент Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Елизова Е.И. (г. Шадринск), канд. пед. наук, доцент Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент Ковалева М.И. (г. Новосибирск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), д-р пед. наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), канд. пед. наук, доцент Павлова Л.Н. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Пасюк О.В. (г. Магадан), д-р пед. наук, профессор Писаренко В.И. (г. Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Семина В.В. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Тимохина Т.В. (г. Орел), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Шкуропий К.В. (г. Армавир).

В сборнике научных трудов по итогам III Международной научно-практической конференции «**Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии**», г. **Уфа** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Сборник включен в национальную информационно-аналитическую систему "Российский индекс научного цитирования" (РИНЦ).

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	6
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	6
СОПОСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПЯТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ Семина В.В.	6
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	15
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	15
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА Нефедова Ю.В.	15
МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Пиваева Е. О.	19
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	23
НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ГОРНОЛЫЖНОМ СПОРТЕ ЗА РУБЕЖОМ Арансон М.В., Озолин Э.С., Шустин Б.Н.	23
НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ФИГУРНОМ КАТАНИИ ЗА РУБЕЖОМ Арансон М.В., Озолин Э.С., Шустин Б.Н.	28
СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКЕ ЗА РУБЕЖОМ Арансон М.В., Озолин Э.С., Шустин Б.Н.	32
ТЕНДЕНЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЦИКЛИЧЕСКИХ ВИДАХ СПОРТА Арансон М.В., Озолин Э.С., Шустин Б.Н.	37
СЕКЦИЯ №5.	
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)	41
СЕКЦИЯ №6.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)	41

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ Бакшеева Э.П., Белева О.П.	41
ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ: КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД Зубарева Н.П.	48
К ВОПРОСУ О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ Калугин Ю.А.	52
СЕКЦИЯ №7.	
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	55
«НУ ЧЁ, КАК ВЫ ПОПЛАВАЛИ?» [7] ИЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРА В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ: «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ» Лушина Е.А.	55
СЕКЦИЯ №8.	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	61
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА Топоев А.Э., Миненкова А.С.	61
СЕКЦИЯ №9.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	65
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ АВТОДЕЛА Зима В.Н., Безуглов С.В.	66
СЕКЦИЯ №10.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	68
СЕКЦИЯ №11.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	68
СЕКЦИЯ №12.	
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	69
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	69
СЕКЦИЯ №13.	
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	69
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	69
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	69
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	69
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ Боенкина Е.А.	69

СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	73
К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ И ПРИЧИНАХ ПОВТОРНЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ОСУЖДЕННЫХ БЕЗ ИЗОЛЯЦИИ ОТ ОБЩЕСТВА	
Басина Т. А.	73
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	77
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	77
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	77
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	77
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД	78

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПЯТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ

Семина В.В.

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
г. Москва

Известно, что системы образования США, Канады, Австралии и Новой Зеландии унаследовали многие черты, присущие системе просвещения Великобритании. Однако под влиянием особенностей географического положения, исторического развития и ряда других факторов в этих странах появились национально-специфические черты систем образования, что нашло отражение в лексике, в частности в разном употреблении общеанглийских лексических единиц (использование разных синонимов для обозначения одного и того же понятия, употребление единого термина, несовпадающего, однако, в разных вариантах английского языка по объему выражаемого понятия, стилю и частотности употребления и т. п.).

По данным Ощепковой, педагогическая терминология в англоязычных странах различается и для наглядного представления понятий, используемых в Великобритании, США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии, автор предлагает сопоставительные таблицы, проанализировав которые мы пришли к выводам, что во всех пяти рассматриваемых системах образования учебные заведения делятся на *государственные*, т. е. полностью или частично контролируемые государством (1)*, и *независимые*, или частные (2); учебные заведения делятся также на *светские* (3) и *религиозные* (4), чаще всего католические. Понятия «религиозные школы» как наименование типа учебных заведений и «религиозная школа» как конкретное учебное заведение (5) различаются во всех пяти странах. В таблице 1 приводятся соответствующие названия, принятые в Великобритании (в дальнейшем – BE), США (AE), Канаде (CE), Австралии (AuE) и Новой Зеландии (NZE).

* Цифра в скобках служит для обозначения соответствующего понятия в таблице.

Следует отметить, что во всех пяти системах образования государственные школы бесплатные, иногда родители участвуют в расходах по содержанию школы, приобретению оборудования и т. д.; светские школы и религиозные школы платные, причем плата за обучение в светских школах значительно выше, чем в религиозных.

Таблица 1

Типы учебных заведений					
№	BE	AE	CE	AuE	NZE
1	state/ maintained	public	= AE	government	= BE
2	independent/ private	= BE	= BE	non-government	= BE
3	non-denominational/ secular	non-affiliated/ non- sectarian	= AE	= BE	= BE
4	denominational/ non- secular	affiliated/ sectarian	= AE	= BE	= BE
5	voluntary	parochial	separate	church-affiliated, parish	= AuE

Для того чтобы осмыслить иерархию *управления системой образования* в пяти странах английского языка (6), необходимо иметь в виду, что понятие «государство», «государственный», обычно передаются в BE и NZE словом *state*, в AE и AuE – словом *federal* (*state* в AE и AuE – «штат»), в CE и AuE – словом *Commonwealth* (таким образом в AuE практически одинаково употребляются два синонима данного понятия – *federal*, *Commonwealth*). Необходимо также знать, что в Канаде управление системой образования находится в ведении отдельных провинций (*provinces*), а не государства в целом. В остальных четырех странах управление системой образования осуществляется государством через *министерства образования* (7); в этих странах существует должность *министра образования* страны (8). Местные *органы управления* учебными заведениями (9) и *лицо, возглавляющее эти органы* (10), действуют во всех пяти странах. Каждой школой руководит *директор* (11). Лексика, обозначающая указанные понятия приводится в таблице 2.

Иерархия управления системой образования

№	BE	AE	CE	AuE	NZE
6	state – local (country - в Англии, Уэльсе; borough - в Лондоне; region - в Шотландии)	federal – state – local (district)	Provincial - local (district)	= AE	state – regional – district
7	the Department of Education and Science	the Federal Department of Education	-	the Commonwealth Department of Education and Youth Affairs	the Department of Education
8	the Secretary of State for Education and Science	the Secretary of Education	-	the Secretary of the Commonwealth Department of Education and Youth Affairs	the Secretary of the Department Of Education
9	the local education authority (LEA)	the State Education Department, the district school board	the Department of Education (провинции), the local school board	the (State) Education Department (штата), the local board of education	= BE
10	the chief education officer, в некоторых частях страны - the	the chief State school officer, the school superintendent	the Minister of Education (провинции), the head of the local school board	the State Minister of Education, the director-general of education	= BE

	director of education				
11	headmaster, headmistress	Principal	= AE	= BE	= BE

Прежде чем приступить к обязательному обучению, дети могут соответственно посещать различные *дошкольные учреждения* (12), а также *подготовительный класс* (13). Затем они учатся в *начальной школе* (14) и в *средней школе* (15); в обоих типах школ существует деление на *классы* (16). Соответствующие названия приводятся в таблице 3.

Таблица 3

Типы дошкольных учреждений

№	BE	AE	CE	AuE	NZE
12	nursery school (для детей обычно от 3 до 5 лет, предполагает некоторое обучение), day nursery (для детей от нескольких месяцев до 5 лет, обучение не предусматривается) play group/ play school (обычно организуется самими родителями)	nursery school, day nursery (приблизительно как в BE), day-care center (частное дошкольное учреждение), play group/ play school (как в BE)	= AE	day nursery (как в BE, означает также учреждение, организуемое религиозными или национальными общинами), day-care center (действует в крупных городах, чаще всего для детей из неполных или неблагополучных семей), play group/ play school (как в BE)	= AuE

13	kindergarten (есть лишь в некоторых частных школах)	kindergarten (К.): 1)подготовительный класс продолжительностью 1-2 года; 2) начальная школа с I по VI класс	kindergarten (подготовительный класс)	kindergarten (подготовительный класс); pre-school center (для детей 4 лет, также готовит к школе)	kindergarten (подготовительный класс)
14	primary school (для детей от 5 до 11 лет); the infants' department (от 5 до 7 лет), the junior department (от 8 до 11 лет)	elementary school (для детей от 6 до 12 (14) лет, т.е. с I по VI или с I по VIII класс): primary school (от 6 до 9 лет), middle school (от 9 до 12 лет)	= АЕ	primary school (для детей от 5-6 до 12 лет, включает с I по VI или с I по VII класс)	primary school (для детей от 6 до 12 лет): Primers (от 6 до 8 лет), Standards (от 8 до 12 лет)
15	secondary school (для детей от 11 до 16 лет или от 11 до 17-18 лет)	high school: 1) для детей от 12 до 18 лет; 2) (другое название senior high school) для детей от 14 до 18 лет (в этом случае школа для детей от 12 до 14 лет называется junior high school)	= АЕ	secondary school/ high school (для детей от 12 до 18 лет)	= AuE

16	classes/ years (или для всей школы, или – особенно classes – только для начальных классов школы), forms (для классов средней школы: 1st form – 11-12 лет, 2nd form – 12-13 лет, 3rd form - 13-14 лет, 4th form - 14-15 лет, 5th form – 15-16 лет, 6th form - 16-18 лет: lower 6th form, upper 6th form)	grades: 1st grade - 6-7 лет, 2 nd grade - 7-8 лет, 3rd grade - 8-9 лет, 4th grade - 9-10 лет, 5th grade - 10-11 лет, 6 th grade - 11-12 лет, 7th grade - 12-13 лет, 8th grade – 13-14 лет, 9th grade – 14-15 лет, 10th grade - 15-16 лет, 11th grade - 16-17 лет, 12th grade - 17-18 лет	= AE	classes/ years/ forms/ grades (в зависимости от штата)	Primers, Standards (для двух ступеней начальной школы), Forms (для классов средней школы)
----	---	--	------	--	---

До 70-х годов все школьники, обучавшиеся в государственных школах Великобритании, сдавали *экзамен*, получивший название eleven-plus examination, в соответствии с результатами которого они поступали в один из трех типов школ (17). К 1979 г. приблизительно $\frac{3}{4}$ описываемых учебных заведений были преобразованы в *единую школу* (18), в которую дети поступают без экзаменов и которая дает ученикам как теоретическую, так и практическую подготовку. Известны разные формы единой школы, например: 1) для учащихся от 11 до 18 лет; 2) для детей от 11 до 16 лет, которые затем могут поступить в *учебное заведение*, связанное с единой школой (19). *Частные школы* в Великобритании – это прежде всего знаменитые «паблик скулз» (20), многие из которых были основаны еще в средние века (например: Winchester (Уинчестерский колледж), Eton (Итон), St. Paul's (школа Св. Павла), Westminster (Вестминстер), Rugby (Рагби), Harrow (Харроу), Charterhouse (Четерхауз). Прежде чем поступить в «паблик скулз», ученики занимаются в *подготовительной школе* (21). Описываемые здесь понятия, а также лексические единицы, обозначающие сходные понятия в других странах английского языка, приводятся в таблице 4; данную таблицу завершает описание систем *заочного обучения* (22), которые играют важную роль в странах, имеющих большую, но малозаселенную территорию (в Канаде, Австралии).

Типы средних школ

№	BE	AE	CE	AuE	NZE
17	1) grammar school (имеет теоретическую направленность, готовит в университет); 2) technical school (готовит в технический вуз); 3) secondary modern school (ориентирована на детей средних способностей, не поступающих в вуз)	1) - (grammar school - часть школы, включающая V-VIII классы); 2) technical high school/ vocational high school; 3) -	= AE	1) - 2) technical college/ technical high school 3) 3) -	1) = BE; 2) = AuE; 3) -
18	comprehensive school	comprehensive high school/ common school	composite high school	comprehensive high school/ multi-purpose high school	= BE
19	sixth-form college (рассчитан на два года обучения)	community college/ junior college	= AE	secondary college	= BE
20	public schools (для детей от 13 до 18 лет)	- (public schools – <i>амер.</i> Государственные бесплатные школы - см. табл. 1)	= AE	public schools (в зависимости от штата могут означать "государственные школы" или "частные школы")	= BE
21	preparatory school/ prep school (для детей от 18 до 13 лет)	- (preparatory school - <i>амер.</i> частная средняя школа, готовящая к	= AE	= BE (в некоторых штатах)	= BE

		поступлению в вуз)			
22	correspondence college (обычно частный, готовит к поступлению в специальный университет - the Open University)	state correspondence school(штата)	provincial correspon dence school (провин- ции)	"School Through the Mallbox" ("школа – почтой"), "School of the Air" ("школа по радио")	the New Zealand corresponence school

Несмотря на то, что экзамен, определяющий уровень способностей детей (eleven-plus examination), отменен в большинстве школ Великобритании, деление учеников на *потоки* в зависимости от их способностей (23) сохраняется как в этой стране, так и в других странах английского языка (существуют различные способы обозначения такого деления, например с помощью букв английского алфавита: 1A – класс хорошо успевающих учеников, 1B – класс среднеуспевающих учеников, 1C – класс слабоуспевающих; такие классы занимают обычно по разным программам, что не позволяет большинству детей перейти в классы более сильных учеников). В процессе обучения школьники получают *отметки* (24), сдают разнообразные *экзамены* (25), в том числе и *выпускные* (26). По окончании обучения им выдается соответствующий *документ* (27). Данные понятия приводятся в таблице 5 [21].

Таблица 5

Система оценивания знаний учащихся

№	BE	AE	CE	AuE	NZE
23	streaming	tracking	= AE	= BE	= BE
24	marks (для всех этапов обучения), grades (для старших классов)	grades	= AE	= BE	= BE

25	school examinations (внутришкольные экзамены в конце учебного года, иногда в конце четверти, семестра, также end-of-term examinations)	= BE	=BE	= BE	= BE
26	1) public examinations(экзамены, организуемые и проводимые внешкольными организациями, после их сдачи выпускники получают аттестат); 2), 3) иногда тесты, как в АЕ	1) = BE; 2) Scholastic Aptitude Test (SAT) (тест средней сложности); 3) the American College Test (ACT) усложненный	1) = BE; 2) the Canadian Scholastic Aptitude Test (как в АЕ); 3) тест типа ACT	1) = BE; 2) the Australian Scholastic Aptitude Test (как в АЕ); 3) тест типа ACT	1)=BE; 2), 3) теста типа SAT, ACT
27	1) the Certificate of Secondary Education (в 15-16 лет, для тех, кто не думает продолжать обучение в вузе); 2) the General Certificate of Education (Ordinary level) – GCE ("O" level) (в 15-16 лет, сдавшие экзамен обычного уровня); 3) the General Certificate of Education (Advanced Level) – GCE ("A" level) (в 17-18 лет, сдавшие экзамен повышенного уровня); 4) -	1) High School Certificate; 2) -; 3)-; 4) High School Diploma (получают ученики в 18 лет без экзаменов на основе успеваемости в течении всех лет обучения)	1) Junior Matriculation; 2) -; 3) -; 4)Senior Matriculation (в 18 лет на основе успеваемости или экзаменов, что зависит от провинции или конкретной школы)	1) first certificate/ School Certificate/ Junior Certificate (в зависимости от штата); 2) -; 3) -; 4) Higher School Certificate/ Senior Certificate (в 18 лет после сдачи экзаменов)	1; 2) School Certificate; 3) -; 4) Sixth-Form Certificate (в 18 лет после сдачи экзаменов)

Целесообразно отметить, что несмотря на некоторые различия в педагогической терминологии (то есть различия в названиях образовательных учреждений и систем управления ими), из вышеуказанных таблиц следует, что в целом системы образования Великобритании и США, Канады, Австралии, Новой Зеландии имеют много общего.

Список литературы

1. Бадарч, Дэндэвийн. Высшее образование США / Анализ структуры и организация учебного процесса / Под редакцией А.Я. Савельева. – М.: НИИВО, 2001. – С. 12-15.
2. Винокуров А.М. История и культура Великобритании. – Тверь, Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 301 с.
3. Семина В.В., Семина Л.В. Состояние образования в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии на современном этапе // Вопросы современной педагогики и психологии: Свежий взгляд и новые решения. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции: ИЦРОН, 2016.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Нефедова Ю.В.

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Одним из важнейших условий психического развития ребенка является общение. Оно оказывает влияние на процессы социализации, индивидуализации и формирования личности. Характер общения ребенка со взрослым и сверстниками изменяется и

усложняется на протяжении детства, приобретая то форму непосредственного эмоционального контакта, то речевого общения, то совместной деятельности. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывает перед ребенком все новые возможности усвоения различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода его психомоторного развития (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, А.А.Люблинская, Д.Б.Эльконин и др.).

Особенности и характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми во многом определяет процесс формирования его двигательной, познавательной, эмоционально-волевой сфер и личности в целом. Поэтому в последние годы много внимания уделяется созданию особого эмоционального климата воспитания детей раннего и дошкольного возраста в образовательном учреждении. Эмоционально-положительное общение ребенка со взрослыми и рассматривается как одно из важнейших условий, определяющих успешность развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью (Л.Б. Баряева, П.Ф.Вэдэзи, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Григорьева, А. Зарин, Н.П. Кочетова, Ю.А. Разенкова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева и др.).

Вместе с тем, имеющиеся в литературе данные (Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А. Зарин, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др.) и результаты собственного экспериментального исследования показывают, что для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характерен низкий уровень развития общения и его качественное своеобразие. Они крайне редко обращаются друг к другу и взрослому с различными вопросами, просьбами, предложениями. Слабое развитие социальных потребностей приводит к тому, что к концу дошкольного возраста без специально организованного обучения дети не владеют вербальными средствами общения даже в случаях достаточного словарного запаса и удовлетворительного понимания обращенной к ним речи.

Общение детей с интеллектуальной недостаточностью посредством речи является порой невозможным из-за отсутствия эмоционально-побудительных компонентов. Дошкольники не вступают в речевые контакты не всегда по причине речевых нарушений. В основе этого следствие дефицита потребностей в контактах со сверстниками и взрослыми.

Длительное время общение детей с интеллектуальной недостаточностью с окружающими людьми проходит только по инициативе взрослого. При этом часто они отвечают на вопросы односложно и не всегда правильно. Нередко дошкольники с нарушением интеллекта используют невербальные средства: мимику, указательный, отрицательный или утверждающий жесты и т.д. Следует также отметить, что некоторые

из них могут проявлять негативную реакцию на попытки со стороны окружающих наладить контакт.

Таким образом, возникает необходимость в проведении работы, направленной на развитие у детей с интеллектуальной недостаточностью общения с первых дней их пребывания в дошкольном учреждении компенсирующего вида.

Одной из важнейших задач в работе по формированию навыков общения является пробуждение и укрепление интереса детей с интеллектуальной недостаточностью к окружающим взрослым, а также к взаимодействию с ними. С этой целью используются следующие средства: яркая эмоциональная речь педагога, приветливая улыбка, демонстрация игровых действий в сочетании со звукоподражанием, совместные действия, похвала, доступные, понятные, короткие вопросы или предложения что-либо сделать самостоятельно, по образцу или по подражанию и т.д. При этом учитываются специфичность психомоторного развития данной категории детей, структура нарушений, а также актуальный и потенциальный уровни развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Важнейшим источником полноценного развития ребенка выступает эмоциональный контакт со взрослым, доверительные отношения с ним. Эмоциональное общение взрослого и ребенка возникает на основе совместных действий, которые должны сопровождаться приветливой улыбкой и ласковым голосом. С этой целью взрослый ласково прикасается к ребенку, берет его за руку, гладит и т.д. Для налаживания контакта со взрослыми, формирования способов продуктивного взаимодействия в коррекционной работе могут быть использованы следующие игровые упражнения: «Ладушки», «Иди ко мне», «Пришел Петрушка», «Догонялки» и т.д. При этом важно поддерживать даже незначительные попытки и стремление ребенка вступить в контакт со взрослым.

Кроме того, на начальных этапах работы большое внимание уделяется развитию у детей невербальных форм общения – пониманию приглашающего или указательного жестов, фиксации взгляда на лице взрослого, выполнению определенных действий по тому или иному жесту, выполнению жестового ритуала (прощание, приветствие и пр.). В дальнейшем, наряду со становлением вербального общения эти формы не утрачивают своей значимости, а продолжают развиваться и совершенствоваться.

Развитию мотивационно-потребностного плана общения способствует моделирование ситуаций взаимодействия. С этой целью создаются условия, которые побуждают ребенка сказать, спросить, уточнить, сообщить что-либо, обращаясь к определенному человеку. Каждое обращение должно иметь конкретную, понятную для

ребенка практическую цель (вместе что-то сделать, что-то сообщить, помочь другому человеку и пр.).

В работе по формированию общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью одно из главных мест занимает игра. Поскольку именно в ней происходит активная социализация ребенка, оперирование знаниями и умениями, которые уточняются и закрепляются. Таким образом, игра выступает как эффективное средство познания дошкольником с проблемами предметной и социальной действительности. Кроме этого, игра, как совместная деятельность, в которой существуют не только игровые, но и реальные отношения, способствует социальному развитию детей. В структуре данного направления могут быть использованы дидактические, сюжетно-ролевые, театрализованные игры, игры с образными игрушками, игры с природным материалом, подвижные, музыкальные и т.д.

Работа по формированию навыков общения должна осуществляться всеми специалистами дошкольного учреждения компенсирующего вида и являться необходимым элементом, как свободной деятельности, так и специально организованных занятий воспитателя, учителя-дефектолога, логопеда, музыкального руководителя, психолога.

Следует также подчеркнуть необходимость привлечения родителей дошкольников с интеллектуальной недостаточностью к работе по формированию навыков общения у их детей. Специалисты дошкольного учреждения компенсирующего вида используют различные формы взаимодействия с семьями (групповые и индивидуальные консультации, тренинги, беседы и т.д.) с целью проведения информационно-разъяснительной работы с ними. Они стараются помочь родителям лучше понять своих детей, их особенности, научиться с ними взаимодействовать, налаживать контакты, избегать конфликтных ситуаций, выбирать более удачные формы обращения к ребенку и общения с ним. Безусловно, только совместная работа специалистов дошкольного учреждения и семьи будет способствовать формированию навыков общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, включение специально организованной работы по развитию общения в структуру коррекционно-воспитательного процесса дошкольного учреждения компенсирующего вида позволяет не только повысить уровень развития общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, но и способствует в определенном смысле социализации личности ребенка.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А., Соколова Н.Д. Диагностика – развитие – коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью. – СПб. Изд-во: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012.
2. Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. - СПб. Изд-во: Союз, 2001.
3. Зарин А., Нефедова Ю.В. Динамика общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со взрослыми. - Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями: Материалы XXII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Территория детства». СПб. Изд-во: РГПУ им. А.И. Герцена. 2015.
4. Нефедова Ю.В. Диагностика психомоторного развития детей с проблемами интеллектуального развития: Учебное пособие / Под ред. А.Зарин. - СПб. Изд-во: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Пиваева Е. О.

Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

В настоящее время детей, имеющих трудности в развитии, объединяют термином «дети с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ). Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» дает следующее определение понятия «обучающийся с ОВЗ»: это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [2]. Согласно Федеральному закону, дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, имеют возможность обучаться со своими сверстниками, не имеющими таких ограничений.

Среди разных нозологических групп детей с ограниченными возможностями здоровья особое внимание к себе требуют дети с расстройством аутистического спектра

(РАС). Это дети с особой патологией нервной системы, при которой затруднено формирование эмоциональных контактов ребенка с внешним миром. Дети с РАС испытывают затруднения в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также характеризуются наличием жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов.

Совершенно очевидно, что дети с РАС должны иметь равные возможности получения образования со своими сверстниками. Уже сегодня существует потребность во внедрении такой формы обучения, как инклюзия. Инклюзивное образование – это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2].

В рамках данной проблематики нами была разработана модель организации процесса обучения детей, имеющих расстройства аутистического спектра, в условиях инклюзивного образования.

Идеей данного проекта стало принятие индивидуальности ребенка с РАС и создание ему таких условий обучения, которые необходимы для удовлетворения его особых потребностей. В частности, поведение аутичного ребенка характеризуется выраженной стереотипностью, однообразием. Прежде всего, это стремление к сохранению привычного постоянства в окружающем. Боязнь окружающего причудливо сочетается с отсутствием «чувства края». Под внешней отрешенностью аутичного ребенка скрываются «болезненные переживания. Во многом они обусловлены его особой гиперсензитивностью» [1, с. 10]. Наибольшее значение имеют общий тревожный фон настроения и многочисленные страхи и т.д.

Целью реализации проекта является создание такой модели организации обучения детей с РАС, которая обеспечит удовлетворение потребностей личности ребёнка, его социализацию в среду здоровых сверстников.

Для реализации данной цели нами были определены основные задачи:

- показать важность решения данной проблемы в современных условиях развития общества;
- обеспечить успешную адаптацию ребенка с РАС в социум, его социализацию и интеграцию;
- обеспечить равный доступ к получению образования и создать необходимые условия для достижения успеха в образовании детьми с РАС независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей.

В рамках данного проекта нами были выделены три этапа его реализации: ориентировочно-планирующий, исполнительный, рефлексивный. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Первый этап – ориентировочно-планирующий. В содержание данного этапа входит:

- презентация проекта с целью ознакомления педагогического коллектива школы;
- определение форм, методов организации обучения;
- создание безбарьерной образовательной среды;
- подготовка материально-технической базы.

Важным компонентом первого этапа является планирование безбарьерной образовательной среды для ребенка с РАС. В рамках организации безбарьерной среды первоначально созданы такие условия обучения, которые обеспечивали бы сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка. В связи с этим при наличии поведенческих нарушений необходимо сопровождение тьютора, который бы осуществлял организацию особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры образовательной среды. Кроме того, на первых этапах следует вводить предметное цветовое обозначение каждого урока и место личных вещей ребенка для оптимизации эмоционального настроения ребенка.

Также на первом этапе необходимо определить требования к обеспечению процесса образования. В качестве кадрового обеспечения выступает наличие квалифицированных специалистов. Финансовые средства обеспечивают образовательное учреждение возможностью исполнения требований стандарта, адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) и др. Материально-технические условия подразумевают соблюдение санитарно-бытовых и социально-бытовых условий, обеспечение возможности для беспрепятственного доступа обучающихся с РАС к объектам инфраструктуры образовательного учреждения.

Второй этап – исполнительный – включает в себя:

- обсуждение модели организации обучения детей с РАС в условиях общеобразовательной школы;
- просветительскую работу с детьми, родителями, учителями;
- работу специалистов с детьми с отклонениями в развитии;
- подбор учебно-методической литературы.

Работа специалистов с детьми, имеющими РАС, проходит на занятиях разной формы: индивидуальные занятия, фронтальные, групповые. Система сопровождения

ребенка с РАС осуществляется благодаря взаимодействию входящих в нее специалистов: психолога, тьютора, логопеда, дефектолога, медицинских работников, социального педагога. В качестве основных методов работы на занятиях используются беседа, упражнение, практическое задание, объяснение. Применяются также разнообразные формы работы на занятии: консультации, дополнительные занятия; самостоятельная работа с различными источниками; мастер-классы; конкурсы; праздники; игры; экскурсии и др.

На третьем этапе – рефлексивном – осуществляется:

- обсуждение результатов работы специалистов по коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими РАС;
- определение перспектив коррекционно-педагогической работы;
- определение возникших трудностей при коррекционно-педагогической работе в классе.

Далее нами были определены основные условия реализации проекта. Во-первых, необходимо наличие квалифицированных специалистов, которые бы осуществляли психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС в общеобразовательной организации, оказывали бы консультативную помощь родителям по вопросам обучения и воспитания ребенка, а также были бы крайне заинтересованы в получении положительного результата. Во-вторых, для организации процесса обучения детей с РАС, как и в целом для образовательного процесса, необходимо наличие финансирования общеобразовательной школы. В-третьих, неотъемлемой частью организации образовательного процесса является наличие специализированных программ обучения, позволяющих детям с РАС лучше усвоить учебный материал, нивелируя специфические трудности.

Для того чтобы обеспечить реализацию проекта на должном уровне, каждой установленной задаче должен соответствовать результат для признания ее действительной. В связи с этим нами были определены ожидаемые результаты данного проекта:

- создание условий, обеспечивающих доступность образования для детей с РАС;
- создание системы комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с РАС;
- внедрение новых коррекционных педагогических технологий и программ работы с детьми с РАС;
- формирование в обществе толерантного отношения к людям с РАС;

– создание инклюзивного образовательного пространства в общеобразовательной организации.

В процессе реализации проекта необходимо учесть и возможные риски. К ним можно отнести инерцию и непонимание педагогами сути инклюзивного образования; недостаточную подготовленность педагогических кадров по обучению детей с РАС; недостаточную психологическую готовность родителей к обучению детей в режиме инклюзивного образования; недостаточность специализированного оборудования для жизнедеятельности детей с РАС.

Таким образом, предложенная нами модель организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы позволит детям адаптироваться в среде нормально развивающихся сверстников и обеспечит равный доступ к получению образования.

Список литературы

1. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма : учеб. издание / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
2. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. – Загл. с экрана.

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ГОРНОЛЫЖНОМ СПОРТЕ ЗА РУБЕЖОМ

Арансон М.В., Озолин Э.С., Шустин Б.Н.

(Арансон М.В. – кандидат биологических наук; Озолин Э.С. - кандидат педагогических наук, доцент; Шустин Б.Н. – доктор педагогических наук, профессор)

ФГБУ ФНЦ ВНИИФК, г. Москва

Поведение при изгибе и упругость являются основными параметрами, которые определяют общую эффективность лыжных ботинок во время катания на лыжах. Эти два

параметра связаны с вязкоупругими свойствами используемых полимерных материалов. В работе [1] были изучены вязко-упругие свойства материалов, наиболее часто используемых для лыжных ботинок (полиуретанов и полиолефинов) с использованием динамического, механического и термического анализа в диапазоне температур от -30°C до $+50^{\circ}\text{C}$. Кроме того, также были измерены изгиб и упругость ботинка с использованием специально разработанных испытательных стендов. Результаты анализа сравнивали с данными для других материалов. Этот метод может быть использован в процессе разработки новых лыжных ботинок для повышения качества.

Существуют ограниченные данные о травмах, полученных на соревнованиях Кубка мира по горным лыжам (WC). Скандинавские исследователи [2] опросили всех спортсменов или их тренеров в конце пяти зимних сезонов с 2008 до 2013 года обо всех острых травмах в соревновательном сезоне, которые требовали медицинской помощи и были зарегистрированы. Результаты рассчитывали на основе официальной базы данных Международной федерации лыжного спорта (ФИС). При анализе отчетов 565 спортсменов, отмечено 149 острых травм. Абсолютная частота травматизма - 26,4 травм на 100 спортсменов за сезон, и она выше у женщин, чем у мужчин. Во время соревнований WC, были зарегистрированы 69 травм, т.е. относительная частота 8,2 травм на 1000 стартов. Наиболее часто повреждалось колено (21%), затем большой палец руки (20%), голеностоп (13%) и ключица (13%). Абсолютный риск травмы колена и ключицы был выше у женщин по сравнению с мужчинами. Различий в заболеваемости между дисциплинами не было обнаружено. Горнолыжницы имеют в 1,5 раза больший риск травм, чем мужчины, особенно колена и ключицы.

Горные лыжи - высокоинтенсивный прерывистый вид спорта, характеризующийся накоплением лактата и мышечным ацидозом, что вносит свой вклад в утомление периферического нервно-мышечного аппарата. Активное восстановление влияет на удаление лактата из мышечной ткани и крови путем поддержания притока крови к уставшим мышцам, и таким образом, повышает аэробную производительность. Целью исследования [3] было изучение влияния активного восстановления на концентрации лактата в крови у горнолыжников. Четырнадцать высококвалифицированных горнолыжников (7 женщин, 7 мужчин) прошли 8 тренировочных прокатов в гигантском слаломе с 45 или 25 воротами на высоте 2600 м. Концентрация лактата в крови и утомление фиксировались в верхней и нижней части каждого спуска. Результативность измерялась по времени завершения спуска. Значительный эффект ($p < 0,01$) наблюдался по концентрации лактата, измеренной в верхней и нижней части. Активное восстановление между спусками способствует стабилизации лактата крови и задержке утомления.

Агрессивное взаимодействие лыжи и снега характеризуется прямой передачей силы от канта лыжи на снежную поверхность. Такое явление может стать причиной серьезных травм колена в гигантском слаломе (GS). Цель работы австрийских и норвежских ученых [4] - обеспечить разработку нового оборудования для GS со сниженной агрессивностью с целью предотвращения травм и сохранения привлекательности для зрителей. Выбраны три лыжных комплекта для GS, которые сравнивали с эталонной лыжей (P_{ref}). По сравнению с P_{ref} , все комплекты имеют уменьшенную ширину и увеличенную длину лыж. Радиус бокового выреза составил ≥ 27 м и был больше для исследуемых комплектов: 30 м (P30), 35 м (P35) и 40 м (P40). Семь спортсменов уровня Кубка мира выполняли спуски в GS на каждом из трех опытных образцов и P_{ref} . Количественно оценены кинетические параметры, влияющие на взаимодействие со снегом. Кроме того, 13 спортсменов оценивали свое субъективное восприятие агрессивности. 15 студентов проводили видеосъемку трасс для оценки внешней привлекательности. Кинетические переменные, позволяющие количественно определить агрессивность, были ниже для P35 и P40 по сравнению с P_{ref} и P30. Большой радиус бокового выреза снижает субъективное восприятие агрессивности. Внешняя привлекательность была снижена только на экземпляре P40.

Чемпионат мира по горным лыжам состоит из четырех основных дисциплин (слалом, гигантский слалом, супер-G и скоростной спуск), каждый с определенной трассой и характеристиками местности. На сегодняшний день, никаких подробных данных о настройке трассы и ее адаптации к местности не доступно. Неизвестно также, как характеристики и рельеф трассы влияют на скорость лыжника. Цель исследования [5] - охарактеризовать настройки трассы, рельеф местности и их влияние на скорость в мужском гигантском слаломе, супер-G и скоростном спуске. В скоростном спуске местность была пологой по сравнению с другими дисциплинами. Во всех дисциплинах, вариация горизонтального расстояния (смещения) ворот больше, чем линейного расстояния от ворот до ворот. В гигантском слаломе горизонтальное расстояние между воротами увеличивается с наклоном местности, а в супер-G и скоростном спуске связи нет. В гигантском слаломе и супер-G, была тенденция к меньшим расстояниям между воротами, а крутизна местности увеличивалась. Во всех трех дисциплинах ворота обычно устанавливаются рядом с ландшафтным переходом. Скорость лыжника уменьшается с увеличением крутизны местности во всех дисциплинах, за исключением скоростного спуска. В гористой местности, скорость меняется за счет увеличения горизонтальных расстояний между воротами в гигантском слаломе и уменьшения - в гигантском слаломе и супер-G.

Четыре различных материала, используемых для производства лыжных ботинок, были проанализированы итальянскими исследователями [6] с целью определения их поведения в процессе термоформовки, используемой для изменения формы ботинок и улучшения комфортабельности. Проанализированы химический состав и термомеханические свойства. Отмечено, что материалы на основе смеси нейлона с метакрилатом обеспечивают наибольшее снижение модуля хранения при 80° С. По результатам термообработки, смесь на основе метакрилата имеет большую деформацию после процесса и низкий эффект памяти. Следовательно, уменьшение параметров от 0° С до 80° С является наиболее важным фактором, который необходимо учитывать для обеспечения последовательного и постоянного изменения формы ботинка.

Немецкими учеными [7] было исследовано влияние параметров полета на его траекторию при прыжках в горнолыжном спорте на Кубке мира. Для количественной оценки риска травм удара при приземлении, был введен параметр эквивалентной посадки (ELH), то есть наклон во время движения. Записаны и проанализированы 145 наблюдений на четырех различных прыжках в мировых Кубках и тренировках. Была разработана имитационная модель для предсказания фазы полета лыжника. Зоны были выбраны для идентификации параметров в соответствии с траекторией моделирования по двумерным данным видеоанализа. Максимальные значения ELH были взяты из литературы. Анализ чувствительности на основе четырех прыжков показал, что ELH в основном зависит от угла взлета, взлетной скорости и крутизны посадочной поверхности. С помощью разработанного программного обеспечения для моделирования, можно предсказать ELH для прыжков. В случае чрезмерного ELH, улучшения могут быть сделаны путем изменения наклона, скорости взлета или захода на приземление.

Горнолыжные соревнования требуют проявления высокой мощности. Тем не менее, максимальная анаэробная мощность (MAnP) и ее отношение к эффективности выступлений взрослых горнолыжников еще не известны. Цель исследования японского ученого [8] - определить MAnP взрослых горнолыжников и ее влияние на результат. Участники - 14 мужчин и 10 женщин. MAnP относили к весу участника, чтобы определить относительную мощность (BW). Успешность достижений оценивали на основании рейтинга Международной федерации лыжного спорта (FIS) в слаломе (SL) и гигантском слаломе (GS). Как мужчины, так и женщины показали существенные или значимые корреляции ($r = -0,40$ до $-0,69$) между MAnP и MAnP/BW и количеством очков по оценке ФИС SL и GS. Существует связь между MAnP и MAnP/BW у горнолыжников - как мужчин, так и женщин.

Олимпийские зимние игры отличаются значительной зависимостью от конкретного диапазона погодных условий на открытом воздухе. Организаторы Олимпийских зимних игр разработали несколько технологий и стратегий для управления погодными рисками. На основе анализа двух ключевых показателей климата (вероятность минимальной температуры $\leq 0^{\circ}\text{C}$ и глубины снега ≥ 30 см) канадские ученые [9] исследовали, как прогнозируемые изменения климата будут влиять на способность проведения соревнований в предыдущих принимающих регионах с тем, чтобы обеспечить подходящие условия для соревнований на открытом воздухе в будущем. Результаты показывают, что во время 19 бывших ЗОИ в 1981-2010 годах для хозяев был подходящий климат. Только 11 или 10 сценариев остаются климатически пригодны в 2050 году. Изменение климата имеет важные последствия для будущей географии принимающих ЗОИ регионов, а также более широкие последствия для участия в зимних видах спорта.

Список литературы

1. Nicotra, M. Effect of the visco-elastic properties of thermoplastic polymers on the flexural and rebound behaviours of ski boots for alpine skiing / M. Nicotra, M.Moncalero, M.Colonna // Journal of Sports Engineering and Technology. – 2015. – 229. – P.199-210
2. Johansen, M.W. Injuries in World Cup telemark skiing: a 5-year cohort study /M.W.Johansen, S.E.Steenstrup, T.Bere, et al. // Br J Sports Med. – 2015. – 49. – P.453-457
3. White G. E The Effect of On-Hill Active Recovery Performed Between Runs on Blood Lactate Concentration and Fatigue in Alpine Ski Racers / G.E.White, G.D.Wells // Journal of Strength & Conditioning Research. – 2015. - Volume 29. - Issue 3. – P.800–806
4. Kröll, J. Effect of ski geometry on aggressive ski behaviour and visual aesthetics: equipment designed to reduce risk of severe traumatic knee injuries in alpine giant slalom ski racing /Josef Kröll, Jörg Spörri, M. Gilgien, et al. // Br J Sports Med, 2015, <http://bjsm.bmj.com/content/early/2015/11/24/bjsports-2015-095433.full.pdf+html>
5. Gilgien, M. Characterization of Course and Terrain and Their Effect on Skier Speed in World Cup Alpine Ski Racing / M.Gilgien, P. Crivelli, J.Spörri, et al. // PLoS ONE. – 2015. – 10(5): e0128899. <http://journals.plos.org/plosone/article/asset?id=10.1371%2Fjournal.pone.0118119.PDF>

6. DeBon, F. Thermo-formable Materials for Ski Boots for Improved Comfort and performance / F.DeBon, M.Colonna, M.Moncalero, et al. // Procedia Engineering. - 2015. - Volume 112. – P.128–133
7. Schindelwig, K. Safety assessment of jumps in ski racing / K. Schindelwig, W. Reichl, P. Kaps, et al. // Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports. – 2015. - Volume 25. - Issue 6. – P.797–805
8. Miura, T. Maximum Anaerobic Power in Adult Alpine Ski Racers / T.Miura // International Journal of Sport and Health Science. – 2015. - Vol. 13. - P.96-101
9. Scott, D. The future of the Olympic Winter Games in an era of climate change / D. Scott, R. Steiger, M. Ruddy & P. Johnson // Tourism. – 2015. - Volume 18. - Issue 10. – P. 913-930

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ФИГУРНОМ КАТАНИИ ЗА РУБЕЖОМ

Арансон М.В., Озолин Э.С., Шустин Б.Н.

(Арансон М.В. – кандидат биологических наук; Озолин Э.С. - кандидат педагогических наук, доцент; Шустин Б.Н. – доктор педагогических наук, профессор)

ФГБУ ФНЦ ВНИИФК, г. Москва

Итальянские ученые из университета Палермо [1] изучали влияние обучения элементам фигурного катания с визуальной демонстрацией образцов выполнения этих элементов 24 элитными фигуристками. Выясняли, насколько результат обучения улучшается за счет включения визуальных методик обучения, позволяющих фигуристу освоить сложный навык, такой как двойной аксель, по сравнению с традиционными методами обучения. Степень эффективности определялась с помощью программного обеспечения для анализа движений Dartfish. Измеряли следующие параметры: общее полетное время, время в согнутом положении, общее время вращения, количество падений и остановок. Результаты указывают на существенные различия для четырех из пяти переменных при сравнении результатов экспериментальной и контрольной группы, однако ни один фигурист не смог добиться полного выполнения двойного акселя по завершении исследования.

Большинство фигуристов тренируются и соревнуются с текущими проблемами в нижних конечностях, о которых они часто забывают и вспоминают только когда травма мешает спортивной деятельности. Даже легкие травмы ухудшают качество ежедневных

тренировок, что ставит под угрозу будущее состояние фигуристов. Цель работы [2]: определить распространенность нарушений в нижних конечностях фигуристов всех возрастов и уровней и выявить факторы риска, способствующие развитию наиболее распространенных состояний. Дизайн исследования: перекрестное исследование; 95 фигуристов всех возрастов и уровней были оценены в одном обследовании в середине соревновательного сезона. Сбор данных велся с помощью опросника, клинического обследования и измерения характеристик фигуриста. Бурсит является наиболее распространенной проблемой, затрагивающей по крайней мере 34% фигуристов; затем идут мозоли пятки и поверхностный пяточный бурсит, обнаруженные у 29% и 28% спортсменов, соответственно. Распространенность большинства этих проблем у элитных фигуристов на 10% - 32% выше, чем у менее подготовленных. Большая разница в размере ботинка была связана с риском поверхностного пяточного бурсита у элитных фигуристов, в то время как большой вес тела и гибкость лодыжки были связаны с развитием бурсита у менее квалифицированных. Только 30 конькобежцев (32%) носили соответствующий размер обуви, а 57 спортсменов (51%) не смогли удобно фиксировать лодыжки во время ношения коньков. Пятка представляет собой проблемную область в отношении пяточного бурсита и мозолей возле ахиллова сухожилия; следовательно, следует улучшать конструкцию чашки пятки ботинка. Бурсит при более высокой гибкости лодыжки позволяет предположить, что эти условия могут быть результатом процесса, когда лодыжка сгибается в обуви. Кроме того, негабаритные коньки являются основным фактором риска развития подкожного бурсита и ссадин кожи.

В предвидении Олимпийских игр 2020 года в Токио, статья исследовательницы из Университета Стонибрук (США) [3] исследует элемент тройной аксель - один из самых сложных движений в женском фигурном катании, как эвристический механизм для отслеживания представления о японских фигуристках. Ито Мидори и Асада Мао. Ито и Асада являются двумя из шести женщин, выполняющих тройной аксель на международных соревнованиях по фигурному катанию. С применением феминистской теории, я утверждаю, что конструкция тела фигуристок сексуальна и привлекательна. Используя анализ дискуссий, изучается, как средства массовой информации представляют Ито и Асада и рассуждают о женственности, подчеркивая лишь чрезмерные чувства и внешний вид. При содействии спортивных и транснациональных культурных исследований по женскому спорту, сравнительный анализ открывает новые перспективы изучения спортивных достижений женщин в Японии.

Травмы, полученные в результате повторяющихся ударных нагрузок, являются проблемой в спорте высших достижений. Мониторинг воздействия нагрузки может

помочь в предотвращении этих травм. В католическом университете Мельбурна, Австралия [4] проведено исследование с целью оценить величину ударной нагрузки во время прыжков и приземлений с использованием трехосного акселерометра. 12 участников фиксировали акселерометр на верхней и нижней части спины. Прибор выполнял непрерывную передачу скачкообразной перестройки частоты, а также характеристики отталкивания и приземления с трех различных высот (37,5, 57,5 и 77,5 см), пик результирующего ускорения (АРП) был рассчитан для всех задач. Исследования проводили два раза, в одну неделю, в одно то же время суток. Коэффициент корреляции, коэффициент вариации и размер эффекта Козна были рассчитаны как показатели надежности. Датчики показали хорошую надежность при выполнении задачи скачкообразной перестройки частоты. Надежность датчиков была немного выше, когда ускорения были записаны на нижней части спины по сравнению с верхней части спины. Для оценки ударной нагрузки, при непрерывной скачкообразной перестройке, использование датчиков, зафиксированных как на верхней, так и на нижней части спины, представляется надежной мерой.

Американскими учеными [5] разработано устройство в ботинке конька для поглощения ударной силы при приземлении путем размещения плунжера или элемента смещения в ответ на силу удара, таким образом, что приемник подключен к загрузочной части конька и имеет механизм для сопротивления перемещению ниже пороговой силы, и упругой деформации в ответ на воздействие силы большей, чем порог силы. Сила удара передается от лезвия конька через поршень в ответ на движения в фигурном катании. Открытый толкатель имеет часть горизонтального перемещения, выполненный с возможностью утилизировать напряжение и включить контрсиловой механизм, в ответ на воздействие силы порогового значения. Часть горизонтального смещения включает в себя выпуклый гребень.

Хотя травмы во время фигурного катания на коньках более серьезны, чем в других видах конькобежного спорта, потенциальные риски травмы часто недооцениваются. Цель исследования австрийских ученых [6] - дать описательный обзор травм, возникающих во время фигурного катания на коньках. Особый акцент был сделан на оценке тяжести травм при использовании стандартной системы классификации травм. Методы: в течение шести месяцев обследовались все фигуристы, имеющие травмы в крупнейшей больнице Европы. Демографические данные пациентов были собраны и все травмы классифицировались по шкале повреждений (АИС) 2005. Описательная статистика и регрессионный анализ был проведен. Результаты: триста сорок один пациент (134 М, 207 Ж) были включены в данное исследование. Статистический анализ показал, что возраст оказывает

существенное влияние на тяжесть травмы. Люди > 50 лет имели более высокий риск получения тяжелой травмы в соответствии с АИС по сравнению с более молодыми фигуристами. Кроме того, риск травмы головы был значительно ниже, для людей в возрасте от 18 до 50 лет, чем для людей < 18 лет и значительно выше для людей > 50 лет, чем у людей в возрасте от 18 до 50 лет. Тяжесть травм фигуристов связана с возрастом пациента, показывая более серьезные травмы у пациентов пожилого возраста.

Трение при катании на льду происходит на тонком слое талой воды, механически изолирующей лезвие конька ото льда. Используя основные законы механики жидкости, французские исследователи [7] получили набор из двух связанных уравнений для толщины пленки и длины контакта. Аналитическое исследование этих уравнений позволяет определить небольшой безразмерный параметр зависимости от продольной координаты, которой можно пренебречь, за исключением контактных точек на передней и задней части лезвия конька, где происходит создание пограничного слоя. Это дает возможность установить толщину пленки и ее зависимость от внешних параметров, таких как скорость и масса фигуриста, радиус профиля и угол наклона конька для проведения численного исследования. Кроме того, также показано, что смазочный слой воды макроскопической толщины существует всегда, в противоположность тому, что происходит в случае возникновения кавитации капель из-за нагрева (эффект Leidenfrost).

Итальянские ученые [8] предлагают обзор катания на коньках. В нем рассматривается фигурное катание на коньках и скоростной бег на коньках. Кроме того, лишь несколько советов будут предоставлены о катании на открытом воздухе и на соревнованиях в помещении. После исторической реконструкции катания на коньках, анализ будет разделен на два основных блока: динамической модели и аэродинамического анализа действий спортсмена (оба численных и экспериментальных). Несколько замечаний по поводу состояния льда будет обсуждаться в последующих публикациях.

Список литературы

1. Bateman, E.N. Learning curves on the ice: A quantitative analysis of multi-modal instructional methods to enhance coaching pedagogy for elite figure skaters during skill acquisition / E.N.Bateman // <http://gradworks.umi.com/36/63/3663906.html>
2. Campanelli, V. Lower Extremity Overuse Conditions Affecting Figure Skaters During Daily Training / V.Campanelli, F.Piscitelli, L.Verardi, et al. // Orthopaedic Journal of Sports Medicine. – 2015. – vol3. <http://ojs.sagepub.com/content/3/7/2325967115596517.full.pdf+html>

3. Michelle, H.S. Tracing tears and triple axels: Media representations of Japan women figure skaters / H.S Michelle // *International Journal of Cultural Studies*. - 2015. – September 7. <http://ics.sagepub.com/content/early/2015/09/03/1367877915603760.abstract>
4. Simons, C. Reliability of accelerometry to assess impact loads of jumping and landing tasks / C.Simons, E.J.Bradshaw // *Sports Biomechanics*. – 2016. - Volume 15. - Issue 1. – P. 1-10
5. Brown, C.A. Skate boot force absorbing appliance / C.A. Brown, K.E. Greene, D.L. Rehm // Patent US9089763 B2 28 July 2015
6. Ostermann, R.C. Injury severity in ice skating: an epidemiologic analysis using a standardised injury classification system / R.Ostermann, M.Hofbauer, T.M. Tiefenböck, et al. // *International Orthopaedics*. – 2015. - 39. – P.119–124
7. Le Berre, M. Instabilities and Nonlinearities in Soft Systems: From Fluids to Biomaterials. Theory of ice-skating / M.Le Berre, Y.Pomeau // *International Journal of Non-Linear Mechanics*. – 2015. - Volume 75. – P.77–86
8. Belloni, E. The Engineering Approach to Winter Sports / E.Belloni, E.Sabbioni, S.Melzi // *Ice Skating*. – Springer, 2016. – P. 277-310

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКЕ ЗА РУБЕЖОМ

Арансон М.В., Озолин Э.С., Шустин Б.Н.

(Арансон М.В. – кандидат биологических наук; Озолин Э.С. - кандидат педагогических наук, доцент; Шустин Б.Н. – доктор педагогических наук, профессор)

ФГБУ ФНЦ ВНИИФК, г. Москва

Цель исследования японских ученых [1] - уточнение вклада специальной подготовки в длину и частоту шагов. В работе участвовали 19 хорошо подготовленных мужчин и женщин. Движения во время бега записаны на дистанции 100 метров (60, 80 и 100 метров от старта) в течение 14 дней до начала исследования. Средняя скорость бега на отметке 50 метров была значительно выше на соревнованиях, чем на тренировке ($8,26 \pm 0,22$ м/с против $8,00 \pm 0,70$ м/с). Не найдено существенных различий в средней длине шага на 50-метровой отметке между соревнованиями и в тренировке ($1,81 \pm 0,09$ м против $1,80 \pm 0,09$ м), но средняя частота шага значительно выше на соревнованиях, чем на тренировке ($4,56$

$\pm 0,17$ Гц против $4,46 \pm 0,13$ Гц). Вероятно, спринтеры могут достигать более высокой скорости и работать с более высокой интенсивностью упражнений в процессе подготовки.

Университетский коллектив из США [2] определял точность показаний мата для измерения времени полета и высоты вертикального прыжка (VJ) по сравнению с тестером VJ или силовой платформой. Участвовали 17 мужчин и 18 женщин (возраст = $20,9 \pm 0,7$ лет, рост = $176.1 \pm 0,9$ см, вес = $72,6 \pm 13,5$ кг). Они выполняли вертикальные прыжки на силовой платформе (1000 Гц) и на мате VJ. По сравнению с силовой платформой, мат VJ сообщил большую высоту VJ (VJ мат = $0,50 \pm 0,12$ м, силовая платформа = $0,34 \pm 0,10$ м) и время полета (VJ мат = $0,629 \pm 0,078$ секунды, силовая платформа = 0.524 ± 0.077 секунд). Сравнение высот VJ от мата VJ и VERTEC не выявили каких-либо существенных отличий (VERTEC = $0,48 \pm 0,11$ м). Регрессионный анализ показал сильные связи между методами тестирования; однако высокие характеристики VJ могут быть недооценены при использовании мата VJ. Мат VJ эффективен по сравнению с VERTEC, но не с силовой платформой. Видимо, мат VJ не подходит для оценки высоких значений VJ (≥ 0.70 м). Специалисты, использующие такие маты, могут неточно определить время полета и недооценить результаты, показанные квалифицированными спортсменами.

В работе бразильских ученых [3] изучалось влияние интервальных тренировок на биомеханические параметры бега. 30 бегунов, разделенных на 2 группы (контрольная и экспериментальная), проводили интервальные тренировки в течение 15 недель, а группа EG еще выполняла специальные упражнения. Тесты проводили до и после эксперимента. Пространственно-временные и кинетические переменные были проанализированы на 2 скоростях: максимальной (Smax) и комфортной (Scmf). Наблюдалось значительное увеличение Scmf (8,9%) и Smax (10,7%) после проведенной тренировки. Переменные, связанные с механической нагрузкой, также были выше после тренировки для обеих скоростей (LR1: 16,4% и Imp75: 7,8% при Scmf; LR1: 21,4% и Imp75: 8,1% при Smax). Наблюдалось более высокое значение Imp75 в ЭГ (10,1% при Scmf и 11,9% при Smax, без повышения производительности). Кроме того, в группе EG отмечены более высокие значения FY2 (6,7% в Scmf и 6,1% при Smax) и FT (13,3% при Scmf), переменных, связанных с центром масс колебаний. 15-недельные интервальные тренировки неэффективны для улучшения параметров, связанных с механической нагрузкой и производительностью.

Спринтерская интервальная подготовка (SIT) быстро оптимизирует физическую форму и требует меньше времени для улучшения работы кардиореспираторной системы, чем традиционные тренировки на выносливость. Хотя польза SIT подтверждена исследованиями, эффект ее краткосрочного влияния на результат в беге на 5 километров

неизвестен. В исследовании ученых университета Новой Англии, США [4], 30 здоровых участников (в возрасте 18-25 лет) были распределены на две группы ($n = 10$) и SIT ($n = 20$). Спринтерская интервальная подготовка заключалась в 3-8 пробежках с максимальной интенсивностью 3 раза в неделю в течение 4-х недель с повышением нагрузки. Все участники выполняли бег на 5 км на беговой дорожке и тест на тренажере в лаборатории для определения МПК до и после 4 недель тренировки. По сравнению с контрольной группой, участники интервальной группы улучшили результат в беге на 5 км на 4,5%, что сопровождалось улучшением абсолютного и относительного потребления кислорода (4,9% и 4,5%, соответственно). Краткосрочная подготовка методом SIT значительно улучшает результат в беге на 5 км. Этот метод может быть эффективным средством улучшения работы кардиореспираторной системы и результатов в беге на выносливость.

Целью исследования группы из университета Аппалач [5] было изучить влияние программы с краткосрочным сопротивлением и плиометрическими упражнениями на параметры отталкивания. 19 мужчин были в составе экспериментальной ($n = 9$) и контрольной ($n = 10$) групп. Нагрузка включала 3 x 3 приседаний (90% от максимального веса) и 5 x 6 прыжков с высоты 40 см с последующим отталкиванием два раза в неделю в течение 4-х недель. Тесты максимальное приседание со штангой и высота вертикального прыжка до и после тренировки. Несколько переменных были проанализированы для отдельных спортсменов с целью выявления параметров отталкивания. Абсолютная и относительная сила значительно увеличилась в экспериментальной группе. Расчет переменных кривых силы-времени во время отталкивания показали значительное снижение времени эксцентрического усилия. Никаких существенных изменений не произошло в статических переменных. Краткосрочные усилия и плиометрическая тренировка могут влиять на переменные эксцентрических усилий для прыжков по сравнению с общепринятыми системами тренировки.

Литовские ученые [6] проанализировали изменения в кинематике и экономичности бега через 1-24 часа после тренировки с нашагиванием на скамейку. Участвовали здоровые, физически активные взрослые женщины. Изучались кинематика, ЧСС, газообмен, минутная вентиляция при нагрузке и при тесте на беговой дорожке для различных условий; через 1 и 24 часа после тренировки проводился степ-тест. Определяли два маркера повреждения мышц - боли в мышцах и уровень креатинкиназы крови (СК) до и через 24 часа после выполнения упражнений. Болезненность мышц и активность СК крови существенно повысились через 24 часа после упражнений. Длина, частота шагов и время опоры при различной интенсивности бега не изменились. Через 24 часа после

нагрузки сгибание стопы в фазе опоры было значительно выше при большой интенсивности бега, диапазон сгибания колена в фазе амортизации - значительно ниже. Сгибание колена в конце фазы амортизации было значительно ниже при большой интенсивности бега по сравнению с контролем. Экономичность при умеренной и большой интенсивности, максимальная вентиляция и максимальная ЧСС не изменились. Учитывая умеренную болезненность в икроножных мышцах через 24 часа после эксцентрического упражнения, кинематика бега немного изменилась без заметного влияния на экономичность бега.

Функция мышц голени в защите связок колена (ACL) до конца не изучена. Цель исследования [7] - определить, как колено при приземлении реагирует на утомление этих мышц. Анализировали механику коленного сустава с помощью изучения главных параметров (РСА) во время приземления на одну ногу, при боковых и вертикальных прыжках. В день тестирования участники выполняли приземление до и после достижения определенного уровня утомления. На колене крепили специальное устройство, измеряющее силовые параметры. Сила мышц голени была значительно (на ~ 8%) ниже после проведения упражнений (75 с). При приземлении с последующими вертикальными прыжками, коленные углы сгибания и разгибания для поглощения энергии были значительно меньше. Это свидетельствует о более жестком приземлении после выполнения упражнений, то есть повышенной нагрузке на коленный сустав.

Японские ученые [8] исследовали различия реакций силы, направления и импульса реакции опоры (GRF) в трехмерном пространстве во время фазы старта и последующих двух шагов. 29 участников были разделены на три группы (хорошо подготовленных, обученных и необученных спринтеров). Участники пробежали 10 м от старта с максимальным усилием. Хотя средняя величина GRF не различалась между хорошо подготовленными и обученными спринтерами, вектор силы хорошо обученных спринтеров во время старта был в большей степени направлен вперед, чем у тренированных и нетренированных спринтеров. Поперечные векторы GRF были больше направлены кпереди у хорошо подготовленных спринтеров, по сравнению с другими испытуемыми. Более явное направление вектора силы вперед позволяет хорошо обученным спринтерам генерировать большее среднее ускорение при выходе из стартовых колодок, чем у остальных групп.

При анализе спортивных движений широко используются силовые платформы. Они снабжают тренеров информацией о скоростно-силовых параметрах движений, что хорошо помогает тренерам в организации тренировочного процесса. Для определения качества информации и точности работы регистрирующей аппаратуры необходимы

дополнительные исследования. Задачей исследования [9] являлось определить оптимальные методы работы с динамометрическими платформами, их дизайн и принципы функционирования. Проведено обсуждение полученных данных и предложены практические рекомендации по использованию динамометрических платформ.

Список литературы

1. Otsuka, M Acute response of well-trained sprinters to a 100-m race: higher sprinting velocity achieved with increased step rate compared with speed training / M.Otsuka, T.Kawahara, T.Isaka // J Strength Cond Res. – 2016. - 30(3). – P.635–642,
2. Whitmer, T.D. Accuracy of a vertical jump contact mat for determining jump height and flight time / T.D.Whitmer, A.C.Fry, C.M.Forsythe, et al. // J Strength Cond Res. – 2015. - 29(4): 877–881,
3. Azevedo, A.P.S. Usage of running drills in an interval training program: Implications related to biomechanical parameters of running / A.P.S. Azevedo, B.Mezêncio, R.Valvassori, et al. // J Strength Cond Res. - 2015. -29(7). – P.1796–1802,
4. Denham, J.F. Four weeks of sprint interval training improves 5-km run performance / J.F.Denham, S.A.Feros, B.J. O'Brien // J Strength Cond Res. – 2015. - 29(8). –P.2137–2141
5. Kijowksi, K.N. Short-term resistance and plyometric training improves eccentric phase kinetics in jumping / K.N.Kijowksi, C.R.Capps, C.L.Goodman, et al. // J Strength Cond Res. - 2015. - 29(8). – P.2186–2196,
6. Satkunskienė D. Effect of muscle-damaging eccentric exercise on running kinematics and economy for running at different intensities / D.Satkunskienė, A. Stasiulis, K.Zaičėnkovienė, et al. // J Strength Cond Res. – 2015. - 29(9). – P.2404–2411,
7. O'Connor, K.M. The Effect of Isolated Hamstrings Fatigue on Landing and Cutting Mechanics / O'Connor KM, C.Johnson, L.C.Benson // J Appl Biomech. - 2015. - 31(4). – P.211-20.
8. Otsuka, M. Effect of expertise on 3D force application during the starting block phase and subsequent steps in sprint running / M.Otsuka, J.K.Shim, T. Kurihara, et al. // J Appl Biomech. - 2014. - 30(3). – P.390-400.
9. Beckham, G. Force Plate Use in Performance Monitoring and Sport Science Testing / G.Beckham, T.Suchomel, S.Mizuguchi // New Studies in Athletics. – 2014. - no. 3. - P.25-37.

ТЕНДЕНЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В ЦИКЛИЧЕСКИХ ВИДАХ СПОРТА

Арансон М.В., Озолин Э.С., Шустин Б.Н.

(Арансон М.В. – кандидат биологических наук; Озолин Э.С. - кандидат педагогических наук, доцент; Шустин Б.Н. – доктор педагогических наук, профессор)

ФГБУ ФНЦ ВНИИФК, г. Москва

Известно, что существует множество подходов к тренировочному процессу, улучшающих экономию бега у тренированных спортсменов. Однако данных о факторах, связанных с нижней частью тела и касающихся межполовых различий, в указанном направлении недостаточно.

В работе [1], изучали метаболические, биомеханические и нейромышечные характеристики для выборки 63 спортсменов – мужчин и женщин. Определялась связь этих показателей с экономией (потребление кислорода, мл/кг*мин при разных скоростях бега). При стандартных скоростях, абсолютная экономичность у женщин была выше, чем у мужчин, однако относительная - у мужчин экономичность выше. Жесткость мышц ног и момент длины очень сильно коррелировали с экономичностью движений и между собой. Корреляции между экономичностью бега и кинетическими показателями (пиковой мощностью, пиковой силой, временем, соотношения между частотой шагов) противоположны изменениям длины шага, и соотношения времени контакта противоположны фазе полета. Хотя жесткость мышц и момент длины ног тесно связаны с экономичностью движений, видимо не существует единственного фактора, определяющего межиндивидуальные и/или половые различия в экономичности. Следовательно, экономичность бега определяется суммой факторов, связанных с нижней частью тела.

Изучалась также взаимосвязь между экономичностью бега (RE), функциональным соотношением моментов силы икроножной и четырехглавой мышц (f-H:Q) и гибкостью у женщин-бегуний [2]. У 7 бегуний высокой квалификации (возраст: 25.7 ± 4.7 лет, МПК 62.0 ± 4.8 мл/кг*мин) и 11 любительниц (возраст 28.8 ± 5.6 лет, МПК 49.2 ± 4.6 мл/кг*мин) измеряли максимальную аэробную мощность (пиковое потребление кислорода), экономичность бега, ЧСС скорость дыхательного обмена, f-H:Q и гибкость тазобедренного сустава и корпуса в тесте сидя. Измеряли экономичность на тредбане со ступенью 1% на скоростях 160.9 и 201.2 м/мин по 6 минут, и изокинетическую силу мышц

колена при разных угловых скоростях (60, 120, and 180°/с) для эксцентрического и concentрического сокращения. Непарный t-тест показал постоянную тенденцию к повышению f-H:Q при всех угловых скоростях у бегунов высшей квалификации. Спортсмены высшей квалификации имели существенно более высокие значения при 120 °/мин и 180 °/мин ($p < 0,05$). Корреляции по всей группе значимы между моментами силы при 180°/с и RE (мл*кг*-0.75/км) при 201.2 м/мин ($R = -0.48$, $p < 0.05$). Между гибкостью, или пиковым моментом силы мышц голени/четырехглавой и RE существенных корреляций не найдено. Результаты перекрестного анализа свидетельствуют, что большие значения соотношений моментов силы f-H:Q, но не сама сила мышц, связаны с меньшей метаболической стоимостью бега. Таким образом, для повышения f-H:Q бегуны должны использовать специфические упражнения на развитие мышц голени.

Исследователи из США [3] сравнивали базовые уровни свободного тестостерона (Т) и кортизола (С) у спортсменок высшей и средней квалификации. В работе участвовали 18 спортсменок различных видов спорта (в т.ч. легкоатлеток, велосипедисток и пловчих) в течение 12 недель. Базовые уровни Т и С измеряли за неделю до начала тренировок. Спортсменки высшей квалификации (9 человек) – участницы международных соревнований; средней квалификации (9 человек) – национального уровня, по одним и тем же видам спорта. Базовые концентрации свободного Т у спортсменок высшей квалификации существенно выше (87 пг/мл), чем у средней квалификации (41 пг/мл), и такое различие сохранялось в течение всего периода наблюдения. Концентрации свободного С также выше в группе высшей квалификации (2.90 нг/мл) чем в группе средней квалификации (2.32 нг/мл). Повышенные концентрации свободных Т и С в группе высшей квалификации могут отражать большие физические возможности при высоких нагрузках, характерных для спорта высших достижений. Возможно, уровень Т также влияет на поведение и таким образом косвенно определяет потенциал спортсменки.

Ограничение потребления калорий и высокие энергозатраты у спортсменок в плавании часто приводят к подавлению активности яичников. Цель работы ученых из США и Канады [4] – определить влияние такого подавления и энергодефицита на результативность у спортсменок высшей квалификации (15-17 лет, плавание 400 м). Менструальный статус определялся измерением концентраций эстрадиола (Е2) и прогестерона (Р4) в сыворотке крови. Спортсменки делились на группы нормальной (СУС) и пониженной (ОVS) функции яичников. В течение 12 недель, каждые 2 недели определяли гормоны обмена, биоэнергетические параметры и результативность. Спортсменки обеих групп имели сходные характеристики: возраст (СУС = 16.2 ± 1.8 лет, ОVS = 17 ± 1.7 лет), индекс массы тела (СУС = 21 ± 0.4 кг/м, ОVS = 25 ± 0.8 кг/м), и

гинекологический возраст (CYS = 2.6 ± 1.1 лет, OVS = 2.8 ± 1.5 лет). В группе OVS наблюдалось снижение уровней P4 и E2 в течение сезона. Общие уровни трийодтиронина (ТТЗ) и инсулиноподобного фактора роста 1 (IGF-1) были ниже в группе OVS (ТТЗ: CYS = 1.6 ± 0.2 нмоль/л, OVS = 1.4 ± 0.1 нмоль/л, $P < 0.001$; IGF-1: CYS = 243 ± 1 мкг/мл, OVS = 214 ± 3 мкг/мл, $P < 0.001$), чем в CYS на 12 неделе. Потребление энергии и ее доступность были существенно ниже в группе OVS, чем в CYS. В группе OVS на 12 неделе обнаружено снижение скорости бега на 400 м (9.8%), а в группе CYS - улучшение на 8.2%. Таким образом, уровни стероидных гормонов (P4 и E2), гормонов обмена (ТТЗ и IGF-1), а также маркеров энергетического уровня (ЕА и ЕI) существенно коррелируют со спортивной результативностью. Если спортивная деятельность происходит в условиях подавления активности яичников при экономизации потребления энергии, наблюдается снижение работоспособности. Требуется периодизация потребления пищевых веществ, обеспечивающая оптимальное потребление энергии для достижения максимальной результативности.

Травмы передней крестообразной связки у женщин встречаются в 3-5 раз чаще, чем у мужчин [5], что обусловлено анатомическими, биомеханическими, силовыми и гормональными различиями. Вероятность потенциально инвалидизирующего разрыва передней крестообразной связки у женщин-спортсменок может быть снижена подбором схемы разминки, направленной на улучшение гибкости и силы мышц, двигательных возможностей и равновесия. Восстановление передней крестообразной связки включает прикрепление ее к подколенному сухожилию. Хотя такие операции уже проводятся, соответствующие процедуры длительны, дороги и болезненны. Необходимо знать основные методы предотвращения травмы - правильную разминку и избегание движений, вызывающих боль. Необходимы упражнения на равновесие, растяжку и укрепление мышц вокруг колена. Достаточный отдых и восстановление также предохраняют от травм передней крестообразной связки. Для дополнительной поддержки колена необходимо использовать правильно подобранную обувь, пользоваться тейпами или поддерживающими повязками.

Цель работы исследователей США [6] - изучить частоту стрессовых переломов у военных и спортсменов, а также выявить факторы, обуславливающие ее и различия между полами. Проводился поиск по нескольким крупнейшим базам данных медицинской литературы. В обзор включали оригинальные исследования, на испытуемых как мужского, так и женского пола, ставящие целью выяснение частоты и факторов риска стрессовых переломов. Из нескольких тысяч работ, выбраны 11 по военнослужащим и 10 – по спортсменам. В обеих выборках, частота стрессовых переломов у женщин выше

(военные: М 3%, Ж 9,2%; спортсмены: М 6,5%, Ж 9,7%). Факторы, объясняющие большую чувствительность женщин к стрессовым переломам, включают в себя анатомию костей, более низкую аэробную емкость, меньший размер мышц и плохое питание. Однако женщины, имеющие нормальную массу тела и состояние костей, в меньшей мере рискуют получить стрессовый перелом. Соответственно, пол в данном отношении менее важен, чем общее физическое состояние организма.

Исследователи из Университета Колорадо [7] сравнивали соотношения между показателями односуставной, изометрической и эксцентрической силы в приседе и механикой колена при одностороннем и двустороннем приземлении у женщин (26 представительниц различных видов спорта). Механика колена и бедра изучалась с помощью видеосистемы с трехмерными электромагнитными сенсорами в процессе двустороннего (с 60 см) и одностороннего (30 см) приземления из прыжка. Также измеряли силу изометрического разгибания бедра, вращения наружу и приведения, эксцентрическую и изометрическую силу мышц колена. Для определения силы приседа (двустороннего и модифицированного на одной ноге) использовались свободные веса. Наиболее сильная корреляция обнаружена между силой приседа и вальгусом колена, а также приведением колена. После контроля по силе приседа, корреляции между силой вращения колена наружу и односторонним вальгусом колена, силой приведения сгибания колена и двусторонним приведением колена остаются значимыми. Сила эксцентрического сгибания колена и одностороннее вращение колена внутрь – единственная значимая корреляция для эксцентрической силы. Видимо, сила приседа – лучший предиктор вальгуса колена и он связан с приведением колена. Таким образом, показана существенная корреляция изометрических и эксцентрических показателей с перемещениями бедра и колена – от низкой до умеренной. Вращение и сгибание колена и бедра видимым образом не связаны с силой. Следует учитывать силу приседа при оценке риска бесконтактной травмы колена.

Список литературы

- 1 Barnes, K.R. Lower-body determinants of running economy in male and female distance runners / K.R. Barnes, M.R. Mcguigan, A.E. Kilding // J Strength Cond Res. - 2014. - 28(5). – P.1289–1297,
- 2 Sundby, O.H. Relationship between functional hamstring:quadriceps ratios and running economy in highly trained and recreational female runners / O.H. Sundby, M.L.S. Gorelick // J Strength Cond Res. - 2014. - 28(8). – P.2214–2227

- 3 Cook, C.J. Comparison of baseline free testosterone and cortisol concentrations between elite and non-elite female athletes / C.J. Cook, B. T. Crewther, A.A. Smith // American Journal of Human Biology. – 2012. - Volume 24. - Issue 6. – P. 856–858
- 4 Vanheest, J.L. Ovarian suppression impairs sport performance in junior elite female swimmers / J.L. Vanheest, C.D. Rodgers, C.E. Mahoney , M.J. De Souza // Medicine and Science in Sports and Exercise. – 2014. - 46(1). – P.156-166
- 5 McDaniel, L.W. Reducing The Risk Of ACL Injury In Female Athletes / L.W. McDaniel, A. Rasche, L. Gaudet, et al. // Contemporary Issues In Education Research. – 2010. - Volume 3. - Number 3. - P. 15-20
- 6 Wentz, L. Females Have a Greater Incidence of Stress Fractures Than Males in Both Military and Athletic Populations: A Systemic Review / L. Wentz, P.-Y.Liu, E. Haymes, et al. // Military Medicine. - 2011. - Volume 176. - Issue 4. - P. 420-430
- 7 McCurdy, K. Relationship between selected measures of strength and hip and knee excursion during unilateral and bilateral landings in women / K. McCurdy, J. Walker, R.Armstrong, et al. // J Strength Cond Res. – 2014. - 28(9). – P. 2429–2436

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

**АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ**

Бакшеева Э.П., Белева О.П.

(Бакшеева Этери Павловна, канд. педаг. наук,
доцент кафедры педагогического и специального образования
Сургутского государственного педагогического университета,
г. Сургут, Тюменская область, Россия;

Белева Ольга Павловна, выпускница факультета психологии и педагогики
Сургутского государственного педагогического университета,
г. Сургут, Тюменская область, Россия)

Дошкольное детство - один из важнейших периодов в развитии человеческой личности: первые семь лет в жизни ребенка - период его бурного роста и интенсивного

развития, период непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало становления личностных качеств. В этот период закладываются основы взаимодействия ребенка с другими людьми. Поэтому именно в этот период важно не спровоцировать у детей застенчивость.

В «Педагогическом словаре» застенчивость определяется как черта характера, проявляющаяся в смущении, нерешительности, тревожности, затруднениях в общении, вызванных мыслями о своей неполноценности и отрицательном отношении к себе собеседников. Описывается как психическое состояние или качество личности, проявляющееся в смущении, необоснованной молчаливости, скованности, в затруднениях речи. Возникает у человека из-за неуверенности в том, какое впечатление он производит на других людей (преимущественно незнакомых или малознакомых) [8, с. - 176].

Тревожность является одним из ведущих составляющих застенчивости, по мнению Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной, тревожность развивается у детей тогда, когда у них имеется внутренний конфликт, провоцируемый завышенными требованиями взрослых, наличием тревожности у самих родителей.

Тревожность, по мнению А. М. Прихожан – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неудачи, с предчувствием грозящей опасности. Тревожность различают как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [10, с.39]

Механизм тревожности заключается в том, что ребенок находится в постоянном ожидании неприятностей, конфликтов и не ожидает ничего положительного от окружающих.

Несколько иначе рассматривает понятие тревожность Р. С. Немов: «Тревожность – это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [9, с.601].

По мнению, Л.Н. Галигузовой, застенчивость особенно ярко проявляется в дошкольном учреждении, где ребенку приходится общаться с разными педагогами, отвечать на вопросы в ходе занятий и свободной деятельности. Зачастую застенчивость проявляется в новых для ребенка видах деятельности. В таких условиях он чувствует себя неуверенно, некомфортно, стесняется проявить свою неумелость, и даже попросить помощи [4, с.28-35].

В исследовании Л. Н. Галигузовой так же выявлено, что застенчивость слабее всего проявлялась у четырехлетних детей, резко возрастает на пятом году жизни, несколько снижается к шести и значительно сокращается к семи годам. Существенно и то, что после

четырёх лет расширяется сфера проявления застенчивости: если в четыре года ребенок проявлял застенчивость только в одной форме общения, то после четырех лет он начинал вести себя застенчиво и при других формах. Согласно исследованиям Л. Н. Галигузовой (2000 г.) именно пятый год жизни ребенка является сензитивным периодом в борьбе с застенчивостью [3, с. 28].

По мнению Е. И. Гаспаровой и Ю. М. Орловой застенчивость, представляет собой свойство личности, характеризующееся отсутствием свободы общения, наличием внутренней скованности поведения, не позволяющей индивиду реализовать в полной мере свой наследственный и личностный потенциал [5, с. 71 – 78].

Е. И. Гаспарова, Т. А. Репина, Т. О. Смолева, Ю. М. Орлов и В. И. Гарбузов выделяют несколько предпосылок появления застенчивости, это:

- Биологическая – обусловленная слабостью нервной системы, генетической предрасположенностью, задержка физического развития, отклонение его от нормы);

- Социально-обусловленная – предполагает неприятие детей родителями, неблагополучная семья, неправильный тип воспитания: тревожно-мнительный (родители постоянно тревожатся за здоровье ребенка и чрезмерно опекают его) или же противоположный тип - авторитарный (ребенка не хвалят, не ласкают, требовательны к нему).

По мнению психолога Ф. Зимбардо быть застенчивым – значит бояться людей, особенно тех людей, которые по той или иной причине, негативно воздействуют на наши эмоции: сверстников (неизвестно, чего от них можно ожидать); педагогов и родителей (так как они обладают властью) [6, с.18-19].

Ф. Зимбардо выделил причины, способствующие возникновению застенчивости:

- предпочтение родителями одного ребенка по сравнению с другим;
- нежелательность ребенка для родителей;
- негативный опыт общения с людьми в определенных ситуациях, основанного либо на собственных прямых контактах, либо на наблюдении за тем, как другие «погорели»;
- отсутствие правильных навыков общения;
- предчувствие неадекватности собственного поведения, и постоянной тревоги по поводу своих действий, привычки к самоуничтожению из-за своей неадекватности («Я застенчивый», «Я жалкий», «Я неспособный» [6].

По утверждению Е. И. Гаспаровой источником развития застенчивости может стать чрезмерная опека родителей над ребенком. Беззащитность застенчивых детей – это прямой результат их ранимости, впечатлительности и отсутствие необходимых навыков общения, их чувство неуверенности в себе, в своих действиях, сформировавшиеся чаще всего под влиянием гиперопеки. Кроме того, развитие данного качества связано и с повышенной чувствительностью к оценкам любого рода (осуждением, поощрениям, порицаниям и похвалам, а так же насмешкам) [5, с.71-78].

М.Е. Бурно пишет, что застенчивость часто связана с такими свойствами характера, как робость, совестливость, нерешительность, неловкость, медлительность, неуверенность в своих силах, тревожность, склонность к сомнениям, страхам, тоскливость, мнительность, стеснительность, переживание своей неестественности. Все это вместе составляет чувство, переживание, комплекс своей неполноценности, по причине которого человек стремится оставаться подальше от ответственных занятий, практического общения с людьми и одновременно отличается ранимым самолюбием, как незначительным в сравнении с людьми естественными и решительными [2, с.85-87].

По данным исследований, застенчивость проявляется у многих детей уже в трех – четырехлетнем возрасте и сохраняется на протяжении всего дошкольного детства. Практически все дети, которые были застенчивы в три года, сохраняют это качество до семи летнего возраста. Застенчивость резко возрастает на пятом году жизни, и приобретает характер возрастного феномена. И возникнув в этот период, у некоторых детей остается устойчивой чертой личности, которая усложняет и омрачает жизнь человека. Поэтому важно, вовремя распознать эту черту и остановить ее чрезмерное развитие.

Несмотря на разное понимание застенчивости различными авторами, можно выделить общие характеристики в понимании ее происхождения. Это связь застенчивости с самоуважением и самосознанием, эмоциональное переживание собственного смущения, возникновение затруднений при установлении контактов и процесс общения в целом.

Застенчивость может быть как временным явлением: возрастная и ситуативная, так и постоянной личностной чертой. Возрастная застенчивость – возникает в период активного усвоения социального опыта, новых социальных ролей. Возрастную и ситуативную застенчивость следует рассматривать как социальную в целом, так как причинами ее возникновения могут стать различные социальные факторы.

Застенчивые люди испытывают большие трудности в установлении межличностных контактов, более зависимы от мнения других, ранимы, внушаемы, поддаются давлению со стороны окружения.

В стадии установления первого контакта застенчивость является специфической трудностью доверительного межличностного общения. При этом каждый новый шаг в продвижении к человеческому сближению связан с преодолением личностных свойств, создающих особые трудности на пути к доверию.

Застенчивость пронизывает все сферы психики человека – физиологическую, когнитивную, эмоциональную и поведенческую. Все эти реакции возникают из-за опасения быть отрицательно воспринятым другими, быть отвергнутым. Крайняя застенчивость становится социальной фобией, несмотря на желание общаться.

К.Э. Изард рассматривает застенчивость как процесс постоянного переживания эмоции, смущения. Э. Шостром, вслед за Ф. Перлзом, также рассматривал застенчивость как эмоцию стеснительности.

Цитируя К.Э. Изарда, смущение – это «хроническое чувство невозможности уверенно и комфортно взаимодействовать с людьми ... отражает реальный дефицит навыков социального взаимодействия. Очень робкие люди – среди них порой встречаются одаренные, и даже талантливые личности – как правило, стараются держаться подальше от занятий и развлечений, которые предъявляют слишком высокие требования к их социальным навыкам» [1].

К.Э. Изард подчеркивает, что никакое мимическое проявление нельзя однозначно приписать реакции смущения. Смущение имеет такие же характеристики, как и многие другие эмоции, особенно стыд, страх, вина и интерес, и его можно рассматривать как соединение положительных и отрицательных чувств по отношению к общественным взаимодействиям [7].

Арнольд Басс и его коллеги говорят о внешнем и внутреннем самоанализе. Внешний самоанализ отражает озабоченность человека производимым на окружающих впечатлением. Внутренний самоанализ – это самокопание в собственном «Я», которое становится самоцелью, отнимая силы и энергию, парализуя действия. Наличие внешнего и внутреннего самоанализа выражается в самом примечательном, по словам Ф. Зимбардо, качестве застенчивого человека – неловкости. Он характеризует его как «внешнее проявление чрезмерной озабоченности своим внутренним состоянием» [1].

Пол Пилконис выделил два основных типа застенчивых людей – это:

- внешне застенчивый человек или социально застенчивый, он все свои страхи, проблемы вынужден накапливать в себе, он не может этим поделиться с другими людьми и соответственно не может получить ни совет, ни помощь;
- внутренне застенчивый человек или личностно застенчивый – он внешне более успешен, чем предыдущий тип. Окружающие могут и не догадаться о его

проблемах, так как успех порой достигается ценой огромных внутренних усилий, демонстрацией хорошо усвоенных навыков общения, избеганием ситуаций, с которыми он может не справиться.

Застенчивые люди и первого и второго типов теряются в ситуации неформальных встреч, при необходимости проявлять инициативу. Они скорее готовы последовать за лидером, чем самим брать на себя ответственность [1].

В отечественной психологии застенчивость более всего изучали К.К. Платонов и В.Н. Куница. Они рассматривали застенчивость как процесс, как состояние и как свойство личности.

Большое место в литературе уделяется описанию психологических проявлений застенчивости. Показано, что застенчивость имеет широкий круг психологических проявлений — от легкого дискомфорта, стеснения, смущения в присутствии других людей, до травмирующей тревожности, полностью разрушающей жизнь человека, необъяснимого страха.

На основе анализа психолого-педагогической литературы выделим наиболее результативные условия, обеспечивающие оптимальное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи по преодолению застенчивости у детей дошкольного возраста:

- организация содержательной совместной деятельности педагогов с родителями, родителей друг с другом и со своим ребенком;
- проведение педагогами работы по повышению педагогической культуры родителей, а также обучение родителей использованию разных способов поддержки застенчивых детей в быту, игре, общении;
- использование в дошкольном образовательном учреждении в работе с детьми методики театрализованной деятельности, которая способствовала бы преодолению у застенчивых детей чувства страха при публичных выступлениях;
- проявление взаимного доверия во взаимоотношениях между воспитателем и родителями;
- соблюдение такта, чуткости, отзывчивости по отношению к родителям;
- учет своеобразия условий жизни каждой семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания;
- сочетание индивидуального подхода к каждой семье, с организацией работы со всеми родителями группы;
- использование разнообразных форм работы с родителями;

– обеспечение в работе с родителями определенной последовательности, системы.

Обязательным условием результативного воспитания застенчивых детей – это организация взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей с опорой на педагогические принципы:

1. Доверительные отношения. Данный принцип предлагает обеспечение веры родителей в профессиональную компетентность и тактичность педагога, его умение понять и помочь решить проблемы семейного воспитания.

2. Личностная заинтересованность родителей. Родители должны видеть во взаимодействии личностный смысл, который поможет им правильно строить общение и совместную деятельность с ребенком.

3. Освобождение родителей от стереотипных взглядов, установок на воспитание ребенка как несмышленного малыша; пробуждение их желания познать самих себя.

4. Утверждение самооценности родителей. Только уважающие себя родители могут воспитать здоровую и свободную личность. Данный принцип предполагает создание условий, при которых родители будут иметь возможность максимально проявить свои положительные качества и способности.

Отметим в заключении, что специальные психолого-педагогические и социологические исследования показали, что семьи остро нуждаются в помощи специалистов на протяжении всех этапов дошкольного детства. Очевидно, что семья и дошкольное учреждение, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать для полноценного развития ребенка дошкольника.

Список литературы

1. Богачкина Н.А., Сиренко Р.Н. - Как преодолеть детскую застенчивость: Книга для родителей. – М.: Академия развития, 2007. – 224 с.
2. Бретт Д. Застенчивость / Жила-была девочка, похожая на тебя / Пер. с английского Г.А. Павлова - М.: Независимая фирма "Класс", 1996. - С. 94-95.
3. Галигузова А.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии – 2000. - № 5 – С. 28 - 35.
4. Галигузова Л. Как проявляется застенчивость // Практическая психология и логопедия. – 2008. – № 4. – С. 28-35.
5. Гаспарова Е. Застенчивый ребенок // Дошкольное воспитание. – 1989. - №3. – С. 71 – 78.

6. Зимбардо Ф. Застенчивость. Что это такое и как с ней справиться / Пер. с англ. — СПб.: Питер: Питер-пресс, 1996. – 256 с.
7. Изард К. Эмоции человека: Перевод с англ. М.: Издательство Московского университета, 1980. – 440 с.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 176 с.
9. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. Высш. пед. учеб. заведения: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами мат. статистики. – 640 с.
10. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. - № 2 - С. 32-39.

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ: КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Зубарева Н.П.

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),

г. Ростов-на-Дону

Контекст играет важную роль в лингвистической теории, но что ещё более важно, понимание и практическое использование языка невозможно без понимания конкретного контекста. Контекст является динамичной и открытой системой, в которой субъективные факторы тесно связаны с объективными. Современные разработки в области лингвистики и их применение в сфере преподавания иностранных языков делают возможным внедрение способа контекстного обучения, который акцентирует значимость контекста при обучении не только устной речи, но и грамматики, что представляет интерес для исследований в области преподавания китайского языка как иностранного.

По мере быстрого развития экономики КНР и улучшения её международного статуса, все больше и больше людей начинают изучать китайский язык. Многие тратят длительное время на изучение китайской лексики и грамматики, но очень немногие способны точно, плавно и свободно использовать китайский язык для общения в реальной коммуникативной ситуации. Тем не менее, освоение языка требует, чтобы студенты не только освоили произношение, словарный запас, семантическую и грамматическую базу, но и надлежащим образом могли выразить свою мысль в определённом контексте, что и является конечной целью преподавания китайского языка.

Чжан Чжидун, известный китайский лингвист и педагог, сказал: «Язык всегда используется в конкретной коммуникационной среде. Анализ языка должен опираться на языковой контекст, без его понимания трудно определить структуру и смысл речи, опираясь только на знание отдельных фрагментов» [8]. В процессе преподавания китайского языка обучение пониманию контекста является ключевым фактором введения говорящего в иноязычную коммуникативную среду, а следовательно, обязательным условием обучения не только правильному и целесообразному выражению своих мыслей, но и пониманию иноязычной речи в конкретной речевой ситуации.

Само понятие контекста было предложено британским антропологом Б. Малиновски в 1923 году. Он отмечал, что «подлинное понимание слов в конечном итоге всегда выводится из опыта деятельности в тех аспектах реальности, к которым относятся эти слова». Именно это может быть названо «контекстом ситуации», помимо которого существует также «культурный контекст» [4]. В 1957 году Дж.Фёрт отметил, что понятие контекста включает в себя две взаимосвязанные стороны этого явления, а именно: контекст, детерминированный факторами языка, и ситуативный контекст, определяющийся неязыковыми факторами. Представитель британской функциональной школы М.Холлидей указал, что при рассмотрении контекста необходимо принимать во внимание такие факторы, как отнесение к личности, объектам и событиям, находящимися в поле внимания говорящего [1]. Многие отечественные и зарубежные лингвисты дали своё толкование данного термина, исходя из различных его аспектов, что способствовало обогащению и развитию теории контекста. В соответствии с выводами современных исследований, контекст можно определить как зависимость речевого общения от факторов окружающей среды, которая понимается обоими коммуникантами и является элементом, обеспечивающим нормальное проведение связи. Контекст включает в себя многие факторы, влияющие на продуцирование речи и её понимание, в том числе как внутриязыковые элементы сообщения, так и внеязыковые, а также когнитивные факторы обеих сторон коммуникации [3].

В настоящее время наиболее распространённое мнение учёных об основных функциях контекста состоит в том, что контекст носит ограничительный и интерпретативный характер [7]. Ограничительная функция, с одной стороны, относится к процессу генерирования речи: говорящий в динамическом процессе речи ограничен необходимостью выбора правильного набора лексических, грамматических, а также невербальных средств в соответствии с коммуникативной ситуацией. В связи с этим, различия во времени, месте, партнёре по коммуникации предопределяют необходимость выбора различных средств для выражения одной и той же мысли. С другой стороны,

слушающему в процессе дискурса следует сочетать получаемую аудиальную информацию с её интерпретацией в соответствии с конкретным контекстом, чтобы эффективно понять высказывание собеседника. Функция объяснения ориентирована в основном на слушателя, поскольку контекст фокусируется на определённом смысле, и таким образом способствует верной интерпретации языковых явлений и может эффективно устранить двусмысленность и многозначность в интерпретации слов.

При обучении китайскому языку преподаватель прежде всего должен сделать акцент на понимании студентами иноязычного дискурса на основе понимания контекста речи. Для этого даются примеры, сопровождаемые дополнительным объяснением намерения говорящего [6]. Так, при разборе предложения «Дедушка Чжан часто называет меня 小东西 (зд.: "штучка")» следует пояснить, что слово «东西» *dongxi*, как правило, относится к неодушевлённому объекту и переводится как «вещь». Применение этого слова по отношению к человеку довольно ограничено, в таких ситуациях данная лексическая единица не используется в утвердительных либо отрицательных предложениях. Реальное значение приведённого выше примера раскрывается в соответствии с контекстом: дедушка Чжан посмеивается над внучкой, так как он её любит. Таким образом, слово часто имеет более одного значения, и реальный смысл речи зачастую зависит непосредственно от контекста.

Обучение пониманию ситуационного контекста способствует формированию коммуникативной компетенции студентов. Ситуационный контекст определяет соответствующий способ выражения коммуникативного намерения в различных ситуациях общения. Следует развивать способность студентов распознавать различные ситуации и устанавливать состояние связи между речью и коммуникативной средой, а также поощрять студентов к участию в языковой практике для повышения адаптивности к языку и культуре.

Культурный контекст обучения очень важен для формирования речевых способностей студента. Язык является носителем культуры, поэтому глубокое понимание языка требует понимания культуры страны изучаемого языка. Особенно это важно при изучении китайского языка, так как выбор вариантов использования языковых средств связан со значительными различиями в способе мышления и паттернах коммуникации. И, наконец, обучение пониманию контекста способствует формированию навыков языкового строительства. В результате накопления опыта практического использования языка навыки понимания контекста проходят процесс интернализации и становятся частью

автоматизированных когнитивных процессов [2], позволяя говорящему наиболее эффективно использовать их в процессе речи.

Культурный фон, который формируется уникальными культурными традициями нации в процессе длительного исторического развития, является очень важным элементом в преподавании языка, необходимым для понимания культурного контекста речи. Так, например, в Бирме ворона рассматривается как священная птица, что раскрывается в устойчивом выражении «божественная ворона»; тогда как в китайском языке ворона является символом с негативной семантической окраской. Подобные культурно обусловленные различия в понимании контекста использования того или иного слова могут вызвать значительные трудности в процессе межкультурной коммуникации.

Для формирования когнитивного контекста преподаватель должен прежде всего выявить уже усвоенные студентами знания в сфере китайского языка и культуры изучаемого региона, и впоследствии комбинировать новую для студентов информацию с уже изученной на основе их первоначальной структуры знаний, таким образом формируя информационную сеть, которая поможет обучающимся легче освоить и более эффективно применять полученные знания. Кроме того, требуется более глубокое знакомство со студенческим культурным бэкграундом, так как это поможет проектировать содержание обучения и подбирать тематику, тесно связанную с повседневной жизнью студентов. Это может не только улучшить их интерес и мотивацию к учебе, но и стимулировать стремление к языковой практике [9].

Таким образом, в процессе преподавания китайского языка как иностранного преподаватели должны иметь полное представление об ограничениях, которые контекст накладывает на использование тех или иных языковых средств в конкретной ситуации общения [5], а также дополнительно мотивировать студентов к активной языковой практике. Элементы теории контекста должны быть максимально использованы при обучении китайскому языку с целью повышения эффективности формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Halliday M.A.K. The Notion of „Context“ in Language Education // Text and Context in Functional Linguistics. - Amsterdam/Philadelphia, 1999.-P.4.
2. Li Shengping. Context and Teaching Chinese as a Foreign Language. - Overseas Chinese Education, 2009. - №4.

3. Li Yingfei. Functions of Context in Teaching Chinese as a Foreign Language // Journal of Shanghai International Studies University, 2007. - №6.
4. Malinowski B. Coral Gardens and their Magic, V. 2. - L., 1935. - P. 58.
5. Sun Lan. Analysis on Context Teaching in Teaching Chinese as a Foreign Language // Journal of Yunnan Normal University, 2009. - №4.
6. Wang Fenglan. Pragmatic Competence, Context and Teaching Chinese as a Foreign Language Education // Contemporary Education Science, 2003. - №12.
7. Zhang Lige. Context and Verbal Communication // Foreign Language Teaching and Learning, 2001. - №3.
8. Zhang Zhigong. Modern Chinese. - People's Education Press, 1982.
9. Zhou Mingqiang. Study on the Context Strategy in Chinese Teaching // Journal of Zhejiang College of Education, 2003. – №2.

К ВОПРОСУ О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

Калугин Ю.А.

Магнитогорский государственный технический университет

им. Г.И. Носова

Исследовательская работа студентов относится к такому специфическому виду деятельности как научная деятельность или научное исследование, в процессе которого проходит активное формирование исследовательских умений студентов [1, 7]. По определению И.В. Герасимова «Научное исследование – это такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах» [3]. В.В. Давыдов выделяет следующие компоненты научно-исследовательской деятельности: информационный (получение информации об уже имеющихся знаниях, обобщение этих знаний, фиксация); аналитико-критический (анализ и критика имеющихся знаний, постановка проблемы исследования на основе выявления частично или полностью непознанных сторон темы исследования); собственно-исследовательский (проведение теоретического и экспериментального исследования для получения нового знания, фиксация промежуточных результатов исследования); трансляционно-оформительский (порождение сообщения и вида научного документа, фиксирование окончательных результатов исследования и полученных новых знаний) [5].

Многие авторы отмечают, что исследовательская деятельность по своему характеру разделяется на теоретическую и эмпирическую. В ходе теоретического исследования происходит выдвижение гипотез или принципов, применение теории для объяснения и предсказания явлений. В ходе эмпирического исследования проводится и практическая деятельность по сбору эмпирической информации, и познавательные действия, связанные с осмыслением результатов наблюдений и экспериментов. Знания, полученные в результате этой деятельности, также разделяют обычно на теоретические и эмпирические. В.И. Загвязинский отмечает: «Эмпирическое знание есть знание об основных параметрах исследуемых объектов, о функциональных связях между этими параметрами, о поведении объектов. В качестве эмпирического объекта выступают такие свойства, связи, отношения вещей и явлений, которые обнаруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений, экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта – его доступность для чувственного восприятия» [6]. Таким образом, можно сделать вывод, что эмпирические знания добываются экспериментальным путем в результате изучения функционирования определенного объекта в конкретных условиях (например, производственных процессов), т.е. без глубоких теоретических обобщений. Эмпирические знания являются основным источником получения теоретических знаний.

Аналогия исследовательской деятельности студентов и научной деятельности опытного ученого отмечается во многих отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных связи обучения и научного познания. Так, С.И. Архангельский указывает, что «в учебном процессе высшей школы все большее развитие будет получать исследовательская деятельность студентов и творческий процесс решения ими научно-учебных задач. Обучение все более будет объединяться с научным исследованием и решением научных и производственных проблемных задач. Преподавательский труд будет приобретать консультационно-творческий характер, имея целью развитие учебно-исследовательской деятельности студентов» [2]. В монографии И.Я. Конфедератова [8] отмечается, что современная техническая высшая школа уделяет все больше внимания методам научного исследования, которые составляют основу методов инженерного творчества.

Научно-исследовательская работа студентов (экспериментальная и теоретическая) – это вид «проведения научного исследования под руководством преподавателя», – замечает В.П. Ушачев [9]. В работах З.И. Калмыковой, Д. Брунера и др. отмечается, что нет принципиальных отличий между деятельностью ученого, открывающего объективно новые закономерности окружающего мира, и деятельностью студента, делающего

открытие нового, т.к. они используют одни и те же познавательные методы: анализ состояния проблемы, наблюдение, эксперимент, измерение, анализ полученных опытных данных, классификацию, систематизацию.

Таким образом, применительно к научно-исследовательской работе студентов, можно отметить, что она выводится на стадию учебно-исследовательских действий (в отличие от учебно-тренировочной деятельности, выполняемой на воспроизводящем уровне и полностью моделируемой преподавателем), если решается познавательная задача, в условии которой не подсказывается способ решения, а опыт, знания и имеющиеся у студента на данный момент умения и навыки не могут дать ему готовую схему решения. В этой ситуации студент вынужден создавать новую схему решения, анализируя задачу, не имевшуюся в его опыте. И здесь деятельность студента последовательно состоит из возникновения гипотезы, формирования принципа решения и разработки оригинального плана решения задачи, а затем отыскания способа проверки решения этой задачи, используя подмеченные новые связи и зависимости между исходными данными и полученными результатами. Такая работа является исследовательской и по результатам деятельности, и по способу ее протекания, т.к. предполагает открытие новых знаний с применением методов научного исследования. Но, сопоставляя познавательную деятельность ученого и студента, не нужно забывать и о различиях между научным и учебным исследованием. Как отмечает С.А. Шапоринский[10], при научном исследовании предмет последнего выделяется самим ученым, а при проведении – вводится преподавателем-руководителем.

Список литературы

1. Амангусова Л.А., Захарова В.С., Калугин Ю.А. Предпосылки формирования исследовательских умений студентов технического университета // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Достижения и проблемы современной науки». – г. Уфа: «ОМЕГА САЙНС», 2015. – С. 55-57.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с, С.51.
3. Герасимов И.Г. Структура научного исследования.– М.:Мысль, 1985.– С. 59.
4. Гиревая Х.Я., Калугина Н.Л., Калугин Ю.А., Варламова И.А. Оценка практического состояния самостоятельной работы студентов технического университета // Современные наукоёмкие технологии. – № 6. – 2015. – С. 62-66.

5. Давыдов В.В. Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Просвещение, 1990. – 215 с.
6. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация – М.:Академия, 2001, - С. 62.
7. Калугина Н.Л., Калугин Ю.А., Гиревая Х.Я., Варламова И.А. Методическая система формирования исследовательских умений студентов университета в процессе самостоятельной работы //Успехи современного естествознания. – № 7. – 2015. – С. 98-101.
8. Конфедератов И.Я. Методы совершенствования учебного процесса в высшей технической школе. – М.: Высшая школа, 1976. – 111 с.
9. Ушачев В.П. Формирование исследовательских умений у учащихся в процессе производственной практики на основе активного использования знаний по физике: Дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1988. – С.46
10. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

«НУ ЧЁ, КАК ВЫ ПОПЛАВАЛИ?» [7] ИЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРА
В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ НАПРАВЛЕНИЯ:
«СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

Лушина Е.А.

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» г. Чита

Будни любого студента сопряжены с высокой учебной нагрузкой, сопровождающейся повышенной концентрацией внимания, и, как правило, приводящей в ряде случаев к переутомлению и нервному перенапряжению. Работоспособность студента снижается не только к концу учебного дня, но и в течение всего учебного года. В совокупности с воздействием самого мощного стрессового элемента – сессии все вышеперечисленное может привести к серьезным нарушениям не только психоэмоционального состояния студента, но и его здоровья в целом [3].

Как никогда актуальным вышенаписанное является и для студента направления: «Специальное (дефектологическое) образование», поскольку специфика изучаемых предметов несет в себе поток информации, содержащей в себе множество сложно

воспринимаемых и труднопроизносимых специальных терминов, включающих порой, к тому же, тяжёлую смысловую нагрузку. Информация о различных заболеваниях, недугах, отклонениях, о больных детях зачастую вызывает глубокие чувства переживания у студентов, вплоть до эмоционального блока. При просмотре тематических фильмов некоторые студенты не могут сдерживать слёзы, а другие могут отказываться участвовать в обсуждении просмотренного фильма [9].

Для снятия психоэмоционального напряжения у студентов – дефектологов целесообразно и даже полезно использовать во время занятий юмор. Но как найти ту тонкую грань допустимых пределов юмора в таком серьезном разделе, как дефектология? Этот момент мы и рассмотрим далее.

Множество слов и выражений, являющихся частью дефектологической терминологии, употребляются в повседневности у людей, никак не связанных с наукой, без понимания значения данных слов - чаще всего в нарицательном или оскорбительном контексте. Непосвященный человек не задумываясь использует слова «даун», «дебил», «имбецил», «идиот» и другие подобные слова. В народе из уст в уста передаются анекдоты, сатирические рассказы, касаемые различных отклонений и недугов, несущие в себе негативный оттенок, а главное унижающие и оскорбляющие категорию граждан с теми или иными проблемами развития и здоровья. Использование подобных шуток в работе со студентами ни в коем случае не допустимо! Это нарушение не только профессиональной этики, но и ставит под сомнение квалификацию преподавателя. Наоборот, столкнувшись с подобным проявлением чувства юмора у студентов, а такое случается вне аудиторных занятий, например, в перерывах между парами, стоит разобрать конкретный случай с анализом неправильно применяемых терминов и объяснением неэтичности и оскорбительности подобного юмора в принципе.

С целью более глубокого понимания специальной терминологии следует проводить на занятиях подробный анализ слов, используемых в речи специалиста – дефектолога. Студентам целесообразно завести специальный словарь, куда в течение учебного года будет вноситься профессиональная терминология. Возможен экскурс в историю происхождения конкретного слова, разбор его по частям. Также можно уделить внимание основам латинского и греческого языка в целом – для более глубокого понимания и ориентации в изучаемой терминологии.

В художественной литературе, где в сюжете присутствуют персонажи с особенностями в развитии, зачастую описываются забавные сцены, не несущие негативного оттенка, а вызывающие добрую улыбку и порою даже смех. Например, в повести Екатерины Мурашовой «Класс коррекции» описывается отрезок жизни

старшеклассников с различными проблемами здоровья: «...К концу первого дня стало ясно, что Пашке-дурачку Юрка — в полный кайф. Он с таким важным видом коляску катал, и спрашивал у Юры что-то, и головой кивал, и учителя к нему в кой-то веки без скрежета зубовного обращались: «Паша, Паша...». В общем, завел себе Юру и повысил свой статус...

... Пашке и другим пацанам Юра сказал, что вообще-то он на коляске почти не ездит, а ходит на таких специальных костылях, но сейчас для первого раза приехал на коляске, чтобы никого видом своей ходьбы не пугать. Правильно, я думаю, рассудил. Или подсказал кто. Пашка подумал и сказал: — А чего — коляска? Тоже транспорт...» [5]. Эпизод вызывает улыбку и втягивает читателя в бурлящую жизнь подростков из класса коррекции и между тем показывает, что это обычные мальчишки и девчонки, такие же, как все.

Хороши эпизоды, погружающие читателя в мироощущение героя с каким-либо недостатком или передающие его самоиронию: «... На поддразнивания Юра реагировал удивительно: он смеялся. Да еще и передразнивал дразнильчиков. Вот как это происходило. Идет, предположим, Юра на костылях по коридору. Сзади тут же пристраивается хвост из двух-трех кретинов, которые идут так, чтобы Юра их не заметил, и копируют его ужасную походку, иногда опираясь при этом на швабру. Еще кретинов пятнадцать ржут. Юра потихоньку поглядывает назад, потом резко оборачивается. Все кретины, естественно, застывают на месте. Юра говорит, указывая пальцем: — Не выходит, не выходит, не выходит! И вовсе не похоже! Ты ногу не так волочешь, ты — вообще спотыкаешься, а я этого никогда не делаю. Вот у тебя немного лучше, чем у них, но все равно не так. Вставайте вот сюда, рядом. Смотрите на меня. Раз, два, три — пошли! Ногой, ногой больше загребай! Смотри, как я делаю! Сами понимаете, в другой раз эти кретины Юру уже не передразнивали. Всем же хочется умными казаться...» [5]. Повествование здесь, как и во всем ранее упомянутом произведении Екатерины Мурашовой, идет от лица ученика класса коррекции и поэтому в его речи изобилуют как раз такие бездумно употребляемые выражения, о которых мы упоминали в нашей статье выше.

«... У третьих родители как увидят наших одноклассничков, так сразу двери на все запоры запирают, побрякушки и деньги прячут, а разговаривать велят на лестнице, и чтобы быстро. В общем, о таком, чтобы пригласить на вечеринку весь класс, мы и слыхом не слыхали и даже не думали. А Юрке хоть бы что!...» [5]. Наболевшую тему общественного неприятия людей с отклонениями вполне можно разбавить данным фрагментом. Лаконично и наглядно.

«Лорд отдернул занавеску и стек с подоконника. С большим шумом, чем обычно, но я, глядя на него, и так чуть не заплакал от зависти.

— Не таращся зря, — посоветовал мне Табаки. — Все равно у тебя так не получится.

— Знаю. Мне просто интересно.

Шакал закашлялся и посмотрел на меня со значением. Как будто о чем-то предупреждая.

— Пусть тебе лучше не будет интересно.

Я не успел спросить почему, а Лорд уже влез на общую кровать. Я залюбовался его отточенными движениями. Табаки ползал, Лорд швырял себя вперед. Сначала забрасывал ноги, потом прыгал за ними на руках. На самом деле не очень приятное зрелище, а если замедлить, так и вовсе жутковатое. Но не для колясника. Кроме того, Лорд делал все так быстро, что и отследить не всегда удавалось. Я восхищался и смертельно завидовал, понимая, что мне такое не светит. Я не был акробатом. Табаки передвигался так же стремительно, но он был в два раза легче и ноги его слушались, так что от вида ползавшего Табаки я не впадал в депрессию...» [6]. Очень интересный и по своему забавный эпизод из романа «Дом в котором» Мариам Петросян, представляющего собой яркое и своеобразное описание замкнутого социума, его характерных особенностей на примере интерната для детей-инвалидов.

«...Мадам Даре я ненавидел. Ненавидел ее голос, ее кривлянья, то, что она вечно обзаводилась любимчиками. Но я все-таки научился читать, потому что очень хотел сделать бегемота из коробки от яиц со страницы 124.

В моей педагогической характеристике Мари написала: «У этого мальчика голова как решето, золотые руки и большущее сердце. Если постараться, из него выйдет толк». В первый и последний раз за всю мою жизнь работник народного образования сказал обо мне доброе слово... [4].

«... Ну вот, представьте себе меня в форме XXL и кроссовках сорок пятого размера. Надо ли говорить, что успех я имел... — Это что такое? Что за вид? — рывкнула Берлюронша. Я прикинулся дурачком, это я умею, и сказал: — Э-э, сам не понимаю, мадам, на прошлой неделе все было впору... Не понимаю... Она вроде начала злиться: — А ну-ка, двойной кувырок вперед, ноги вместе. Я кувыркнулся один раз через пень-колоду и потерял кроссовку. Услышал, как все ржут, и решил: что мне стоит, развеселю их еще сильнее. Кувыркнулся снова и исхитрился запустить вторую в потолок.

Когда я поднялся, у меня были видны трусы, потому что треники сползли. Мадам Берлюрон была красная, как свекла, а ребята от хохота держались за животики. И у меня от этого их смеха что-то отпустило внутри, потому что смеялись-то не зло, классно смеялись, как в цирке, и после этого урока я решил, что так всегда и буду на физре

клоуном...» [4]. «35 кило надежды» — поэтическая притча о главном: о выборе жизненного пути. О том, что мечты могут и должны сбываться. Надо только очень сильно захотеть. И очень сильно постараться. А еще эта притча о том, как повесив однажды ярлык на ребенка можно сильно подпортить ему жизнь.

В авторских работах специалистов направления специального дефектологического образования также находится место для доброго юмора. Примечательны забавные случаи из практики: «... Поведение ребенка с синдромом Дауна очень часто хаотично, неорганизовано, это очень импульсивные дети. Конечно, встречаются и вполне покладистые, послушные малыши, но поговорим сначала не о «мямликах», а о «шустриках». Итак, «шустрики». Очень беспокойный народ! Что-то просят, упрямо и настойчиво. Не успеешь дать - интерес уже потерян. Куда-то лезут, что попало хватают, хлопают дверцей шкафа, крутят и вертят все, что можно крутить и вертеть.

С непостижимой быстротой 6-летний Коля - Коля-ураган - успевал выдернуть шнур из розетки, наступить ногой на упавшие на пол часы, сбегать на кухню и сжечь на плите пластмассовый фонарик - копоть и дым взвились до потолка. Он уже в пальто и шапке, слава богу, на этот раз ничего не сломал. Нет, ворвался в комнату, хватая со стола очки. Тресь! Сломано. Успел-таки! Не расслабляйтесь. Натерпелась я от этого Коли! И тем не менее по прошествии некоторого времени Колю можно было почти безбоязненно оставить наедине с очками, часами, проигрывателем.» [1].

«Когда 7-летний Женя выходил из своего подъезда и, не глядя ни направо, ни налево, шел по двору, направляясь «посмотреть памятник Чайковскому» - худенький, темноглазый, - старушки с собачками, дети, строившие теремки, разбегались во все стороны...

...Женя въезжал на урок на сервировочном столике. Он лежал на нижнем подносе и греб руками. Либо влезал на шведскую стенку, хватался за канаты и кольца и, висая вниз головой, уверял, что заниматься можно и в таком положении. «У меня никогда не было такого ученика», - сказала я Жениной бабушке. «У вас? Ни у кого в мире не было такого ученика!»» [1].

Книги Августовой Ромены Теодоровны – просто кладезь практических иллюстраций к теоретическому материалу. «Ромена Августова – не просто педагог от бога, умеющий то, что не умеют другие. Она учитель родителей, учитель учителей – и, не побоюсь пафосности, именно учитель любви, настоящей любви к ребёнку – зрячей и трезвой, без иллюзий и сантиментов» - так пишет про автора Владимир Леви, доктор медицины и психологии, президент Фонда психологической помощи во вступлении к ее книге «Говори! Ты это можешь.» [1].

Используя юмор в преподнесении учебного материала необходимо помнить об его уместности. Конкретный пример должен плавно вытекать из общего информационного конгломерата и нести в себе смысловую нагрузку, наталкивать на размышления. При необходимости можно обсудить со студентами контекст применяемого юмористического примера или ситуации.

Итак, именно подобные вышеописанным примеры доброго, позитивного юмора не только возможно, но и желательно применять в работе со студентами – дефектологами. Юмор поможет разрядить обстановку во время подачи тяжело воспринимаемого материала, снять нервное напряжение, закрепить в памяти преподносимую на занятиях информацию, что будет являться своеобразной профилактикой стресса. А также он заложит семя любви к своей будущей профессии, научит относиться с позитивным настроем к острым углам в работе, воспитает чувство такта и закрепит зачатки профессиональной этики у студента.

«... Вам всего доброго, хорошего настроения и здоровья!» [8].

Список литературы

1. Августова Р.Т. Говори! Ты это можешь: Книга для родителей. М.: «Олимп»: АСТ», 207 с, ил.
2. Августова Р.Т. В начале было слово: Авторский метод по обучению речи детей с трудностями развития. М.: Этерна, 2015, 384 с.
3. Взаимосвязь психоэмоционального состояния и уровня стрессоустойчивости студентов высшей школы /Питкевич М.Ю., Курясев И. А., Мир науки, культуры, образования / Выпуск № 6 (49) / 2014. С.249-252.
4. Гавальда А. 35 кило надежды. Изд.: Флюид / FreeFly, 2007, 120 с.
5. Мурашова Е.В. Класс коррекции. Изд.: Самокат / Серия: Встречное движение, 2014, 192 с.
6. Петросян М. Дом в котором... Изд.: Гаятри, 2009, 960 с.
7. Полит. Ру [Электрон. ресурс]: URL: <http://polit.ru/article/2016/06/24/astahov/> (дата обращения: 18.08.2016г.).
8. Полит. Ру [Электрон. ресурс]: URL: http://polit.ru/news/2016/05/24/medvedev_pension/ (дата обращения: 18.08.2016г.).
9. Поникарова В.Н. Психолого-педагогические условия снижения эмоционального напряжения у студентов - будущих дефектологов Автореф. Дис. канд. психол. н. Череповец. 2005. 212 с.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Топоев А.Э., Миненкова А.С.

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

В настоящее время этнокультурный подход для здоровьесбережения учеников в образовательном пространстве ограничивается в основном включением национальных игр на уроках физкультуры, освещением традиций экологически здорового питания, а также участием в национальных календарных праздниках[2,3].

С введением ФГОС национально-региональный компонент утратил право на существование, но трансформировался во внеурочную деятельность и компонент образовательного учреждения. В рамках внеурочной деятельности имеются разработки использования этнокультурного подхода в области изучения национального языка (для учеников, не владеющих языком), также в виде изучения национальных игр, традиций и обычаев. Однако внеурочная деятельность способствует формированию лишь поведенческого компонента принципа этнокультурности. В связи с этим учителям предлагается в условиях ФГОС включать в уроки когнитивные элементы традиционной культуры национального региона, а это требует от учителя соответствующей подготовки в данном направлении.

К сожалению, в доступной литературе нет комплексных исследований по формированию здоровьесберегающих компетенций на основе этнокультурного подхода, а лишь методические рекомендации учителям по использованию культурного наследия в образовательном процессе. Работы, посвященные внедрению этнокультурного подхода, ориентированы на формирование этнокультурной компетентности. В рамках нашего исследования мы попытаемся вычлнить здоровьесберегающие основы этнокультуры на примере хакасского этноса.

Исследования Л.П.Карпушиной (2012), посвященные этнокультурной составляющей воспитательного процесса музыкального образования, рассматривают: «этнокультурный подход как совокупность принципов этнокультурности, природосообразности, культуротворчества, диалога культур, толерантности, реализующихся в образовательном процессе и обеспечивающих на основе

освоения этнических культур становление школьника как гражданина своей страны, представителя этноса и мира, готового к успешной деятельности в этнокультурной и поликультурной среде» [4]. Он ориентирован на принцип этнокультурности, который становится основополагающим, смещая акценты с принципов народности и культуротворчества.

К.Ж. Ирбаева (2015) понимает использование этнокультурного подхода в образовании как: «использование особенностей воспитания, культуры, религии и проблемы воспитания личности, также формирования отношения личности к миру и обществу» [5].

На основе интеграции материалов из практики современной школы по формированию здоровьесберегающих компетенций, можно выделить ведущие направления деятельности с применением этнокультурного подхода: спортивно-оздоровительное, социальное, духовно-нравственное и патриотическое. В соответствии с моделями развития этнокультурного подхода в образовательном процессе, требуются различные формы проведения уроков, мероприятий, внеурочной деятельности. На основе модели формирования этнокультурной компетентности Т.В. Поштаревой (2009) нами были определены формы применения этнокультурного подхода в формировании здоровьесберегающих компетенций (рис.).



Рис. Возможности этнокультурного подхода в формировании здоровьесберегающих компетенций учеников в образовательном процессе (по Т.В. Поштаревой 2009, в модификации).

Большое значение на таких занятиях имеет понимание учащимися регионального своеобразия местности, в которой они живут.

При этом необходимо определять понятие региона как социально-пространственной системы, которая характеризуется геополитическим положением, спецификой социальной структуры, образом жизни населения, социально-экономическими характеристиками.

Необходимо конкретизировать эти свойства в современном и историческом контексте (например, Хакасия – сибирская Швейцария, граница Российской Империи и Китая). Необходимо учитывать, что большую часть титульной нации Хакасии составляет сельское население со своими народными традициями и обычаями, с проблемами формирования духовных ценностей, особенно гражданственности и патриотизма, с приоритетами трудового и физического воспитания [1].

Безусловно, преимущество в выборе форм организации учебных занятий принадлежит коллективным и групповым, хотя можно использовать и индивидуальные, такие как защита докладов, освещение этнокультурного материала.

В свете реализации ФГОС ООО следует использовать активные методы обучения, которые способствуют развитию познавательного интереса. Среди таких методов следует отметить проектную деятельность учеников. Для формирования здоровьесберегающих компетенций в процессе обучения ОБЖ метод проектов обладает явными преимуществами [6]. Он предоставляет учителю широчайшие возможности для изменения традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебной деятельности, выводя на качественно новый уровень всю систему организации процесса обучения. В ходе внеурочной деятельности по ОБЖ целесообразно реализовывать исследовательские проекты этнокультурной направленности, которые используются для закрепления материала на различных мероприятиях по ОБЖ. Исследовательские проекты учащихся представляют особый интерес, так как они направлены на сбор, изучение, анализ и использование в учебном и внеурочном процессе материалов этнической направленности, раскрывающих особенности культуры, истории, традиций, быта, образа жизни хакасов. Этнокультурная направленность исследовательского проекта в школьном предмете ОБЖ в урочное время, сочетание основного содержания предмета ОБЖ, обучение посредством приобщения учащихся к хакасской национальной культуре, помогает развивать у учащихся этнокультурное самосознание, толерантность и способность самоидентифицироваться в этнокультурном обществе [7].

Также результативными формами будут являться проведение экскурсий в музеи и национальные парки. Данная форма урока позволяет учащимся знакомиться с бытом и

условиями проживания предков, а также с возможностями жилища в формировании здоровой жизнедеятельности. При наличии на территории школы музейного комплекса – хакасской юрты появляется возможность проводить занятия на примере традиционного жилища, не только демонстрировать вживую предметы личной гигиены и обихода, но и предоставлять информацию о системе социальных ценностей хакасов на примере расположения и описания мужской и женской стороны юрты. Викторины на тему сохранения и поддержания здоровья на основе традиций и обычаев побуждают у учеников интерес к истории родной земли и опыту сохранения здоровья своих дедов, прадедов. Таким образом формируется мотивационно-потребностный компонент здоровьесберегающих компетенций. В условиях классно-урочной системы занятий викторину можно проводить на уроке контроля и коррекции знаний, что дает общее представление о степени усвоения учебного материала и дальнейшей коррекции знаний учеников.

История становления и формирования механизмов культурного воспитания подрастающего поколения издревле имела здоровьесберегающие формы. На современном этапе эти формы были перенесены из этнокультуры в народную педагогику [8]. Приучая детей к физическим упражнениям, спорту, хакасы разрешали многие проблемы социального и физического воспитания. Народный опыт воспитания детей у хакасов неразрывно связан с народными играми и состязаниями. Спортивные состязания, зрелища, туризм, праздники, турниры являлись символом человеческого стремления к гармонии и совершенству. Целью физического воспитания у хакасов является развитие физически красивого, крепкого способного защитить родину и свою семью, обладающего высокими нравственными качествами [9].

Изучение народного фольклора дает много информации о предках, живших на территории Хакасии. В сказаниях, пословицах, поговорках, былинах заложено много духовно-нравственных аспектов здоровьесбережения. Так при изучении героического эпоса «Алтын арыг» ученики знакомятся с могучими богатырями, их нескончаемой физической силой и силой духа для борьбы с врагами.

Таким образом, разнообразие возможностей реализации этнокультурного подхода в современной национальной школе помогает учителям учитывать этническую принадлежность учеников и способствует формированию здоровьесберегающих компетенций. К сожалению, не все формы возможно применить в образовательном процессе, преимущественно они реализуются через традиции семейного воспитания, что требует организации дополнительной работы по взаимодействию школы и семьи.

Список литературы

1. Анжиганова, Л. В. Традиционное мировоззрение хакасов [Текст] / Л. В. Анжиганова. - Абакан. 1995. - 32 с.
2. Батурина Г. И. Нравственное воспитание школьника на народных традициях [Текст] / Г. И. Батурина. - М.: Народное образование, 2002. - 541 с.
3. Дагбаева, С. Б. Этническая социализация как объект исследования в психологии и смежных науках [Текст] / С. Б. Дагбаева // Вопросы психологии. - 2015. - № 6. - С. 126-134.
4. Карпушина, Л. П. Значение использования этнокультурного подхода в образовании [Текст] / Л. П. Карпушина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. - 2012. - № 4 (24). - С. 168-173.
5. Ибраева, К. Ж. Этнокультурный подход к воспитанию подрастающего поколения [Текст] / К. Ж. Ибраева, Е. Т. Ибраев, Б. Т. Кайыргалиева // Наука и Мир, 2015. - Т. 2. - № 2 (18). - С. 116-119.
6. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие [Текст] / Э. М. Казин [и др.] - 3-е изд., перераб. - М.: Омега-Л, 2013. - 443 с.
7. Здоровое питание школьников в Республике Хакасия: Рабочая программа учебного курса. - Абакан: Хакасское книжное издательство, 2010. - 68 с.
8. Чаптыкова, О. Ю. Подготовка старшеклассников к профессиональному самоопределению на основе идей народной педагогики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чаптыкова Ольга Юрьевна. - Абакан, 2010.- 241 с.
9. Швалёва, Т. А. Этнокультурные традиции физического воспитания детей в хакасской семье [Текст] / Т. А. Швалева // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. - 2014. - № 10. - С. 128-130.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ АВТОДЕЛА

Зима В.Н., Безуглов С.В.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Центр технологического образования Белгородского района Белгородской области»

Инновационные процессы, охвативший сегодня все стороны жизни современного общества, имеют несколько приоритетных направлений, к которым, безусловно, следует отнести информатизацию образования. Человек, умело, эффективно владеющий информационными технологиями, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникшей проблемы. Середина 90-х годов прошлого века и до сегодняшнего дня, характеризуется массовостью и доступностью персональных компьютеров в России, широким использованием телекоммуникаций, что позволяет автоматизировать процесс управления образованием, внедрять разрабатываемые информационные технологии обучения в образовательный процесс, совершенствуя и модернизируя его, улучшая качество знаний, повышая мотивацию к обучению, максимально используя принцип индивидуализации обучения. Во всех развитых странах мира пришли к пониманию необходимости предъявления новых требований к системе образования, которые изменяют традиционные формы обучения. Информационные технологии обучения являются необходимым инструментом информатизации образования.

Особенностью преподавания предмета автодела является сочетание большого объема теоретической информации фактического материала и практических умений. Исключительно важную роль в этой системе играет умение преподавателя интересно преподнести информацию, эмоционально и интересно проводить занятия, использовать различные методы подачи информации и контроля знаний. Использование информационных технологий позволяет повысить эффективность и доступность обучения, расширяет возможности поиска, сбора информации, в том числе в сети Интернет, позволяет разнообразить способы подачи учебной информации, дают возможность оживить урок, вызвать интерес к предмету, лучше усвоить материал. Компьютер при этом используется на разных этапах урока с самыми разными функциями и целями: как источник информации, как способ диагностирования учебных

возможностей учащихся, как средство контроля и оценивания знаний учащихся, в том числе и возможности индивидуальной самопроверки и самооценки. Это и презентации к урокам, видеоролики и видеофильмы, а также тестовые программы для отработки теоретических знаний и контроля.

Презентации используются при объяснении нового материала, закреплении или обобщения изученного материала, а также при проведении различных видов контроля знаний: это могут быть и тесты, и опрос по пройденному материалу. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично и доступно оформлять учебный материал. Презентация по теме «Классификация ДТП» позволит наглядно показать распределение аварийности по сезонам, времени суток, типа дорожного покрытия, опыта водителя и обеспечит безопасность движения будущих. Использование ИКТ позволяет повысить эффективность и доступность обучения, расширяет возможности поиска, сбора информации, в том числе в сети Интернет, позволяет разнообразить способы подачи учебной информации, дают возможность оживить урок, вызвать интерес к предмету, лучше усвоить материал. Методика использования компьютерных презентаций на уроках автодела дает возможность управлять обучением на различных этапах урока, повышает мотивацию обучения, улучшает качество обучения, воспитывает интерес к предмету. Прежде чем предлагать задания с использованием Интернета учащимся рекомендую сайты, даю ссылки на тематические ресурсы, а также помогаю им из всего многообразия предлагаемой информации выбрать только самое главное и необходимое для выполнения данного задания. В этом учебном году учащимися 11 классов были подготовлены презентации по темам: «Основные понятия и термины ПДД», «Применение аварийной сигнализации», «Скорость движения», «Остановка и стоянка». Не всегда можно побывать на различных предприятиях и мастерских. Проведение заочных экскурсий при помощи видеороликов помогает получить необходимые сведения, расширить кругозор учащихся, повышает уровень готовности к трудовой деятельности в современном обществе.

Для установления уровня усвоения материала используются различные формы контроля знаний: устный опрос, контрольную работу, комбинированный контроль, уплотненный опрос, тестовый контроль. По итогам контроля становятся известными недоработки и ошибки учащегося. Благодаря этому он может представить себе, над чем дополнительно поработать, а преподаватель – в чем может состоять его помощь учащемуся.

Ещё один из приёмов применяя ИКТ на уроках автодела – это использование электронных программ для тестового контроля знаний. Этот электронный учебник я

установил на домашнем компьютере, чтобы при подготовке к уроку предусмотреть, на каких этапах урока он будет использоваться. При обучении автоделу использую две электронные программы: одна из которых позволяет изучить тему и тут же проверить свои знания по теме, а вторая – является контролирующей. Ценность этой программы в том, что вопросы в каждом варианте выбираются в произвольном порядке по всем темам курса. Во время тестирования при помощи компьютера ученик работает активно и самостоятельно, изменяется форма контроля знаний: ученика контролирует компьютер, сразу же оценивая работу. Тестовый контроль можно проводить на любом этапе урока, как в коллективном, так и в индивидуальном режиме. Внедрение ИКТ на уроках автодела позволили мне, повысить темп урока, сократить потери рабочего времени до минимума, увеличить объем самостоятельной работы, как на уроке, так и при подготовке домашних заданий, сделать уроки более яркими и увлекательными. Внедрение информационных технологий на уроках автодела позволяют, повысить темп урока, сократить потери рабочего времени до минимума, увеличить объем самостоятельной работы, как на уроке, так и при подготовке домашних заданий, сделать уроки более яркими и увлекательными

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. -М.: Педагогика, 1975. - С. 109 - 131.
- 3.Методика обучения автоделу в средней школе. - М.: Просвещение, 1982.- 176 с.
4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании. - М.: Школа - Пресс, 1994. - 204 с.
5. Сабодахо С.В. Методика производственного обучения водителей автомобилей. - М.: Высш. шк., 1984.- 231 с.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**СЕКЦИЯ №12.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

**СЕКЦИЯ №13.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

**СЕКЦИЯ №14.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

**СЕКЦИЯ №15.
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

**СЕКЦИЯ №16.
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

**СЕКЦИЯ №17.
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ КАНДИДАТОВ
В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ**

Боенкина Е.А.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Исследования, проведенные во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребенка идет по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, при которых нельзя сказать, хуже или лучше, чем у обычного ребенка, - они просто другие [1]. В замещающей семье заложен огромный положительный потенциал, т.к. жизнь в семье предполагает наличие общности семейных интересов (духовных, хозяйственных, имущественных, потребности в постоянном общении, взаимной заботе и уходе друг за другом)[2]. Поэтому на современном этапе в связи с развитием различных форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проблема подбора и подготовки замещающих семей актуализировалась в нашей стране.

Мы, выстраивая работу Школы приемных родителей (далее ШПР), опираемся на Стандарт, разработанный Благотворительным фондом профилактики социального сиротства на основе стандарта Национального фонда защиты детей от жестокого обращения и технологии «Индивидуализация процесса подготовки и сопровождения замещающих семей», разработанной Томским региональным общественным фондом «Новое развитие», на Методические рекомендации по оказанию Услуги «Подготовка замещающих семей» и, конечно же, свой многолетний опыт работы.

Цель Услуги: осуществить базовую (психолого-педагогическую) подготовку кандидатов в замещающие родители к приему ребенка, оставшегося без попечения родителей, или ребенка-сироты в семью, сформировать устойчивую мотивацию на сотрудничество со специалистами в процессе воспитания ребенка.

Основные задачи Услуги:

- Содействовать получателю услуги в понимании своих мотивов, личных и семейных ресурсов, степени готовности семьи к приему ребенка.
- Провести комплексную оценку семьи с целью выявления индивидуальных факторов риска дезадаптации ребенка в семье и образовательных потребностей родителей.
- Сформировать устойчивую осознанную мотивацию на взаимодействие и сотрудничество со специалистами в процессе воспитания ребенка.
- Разработать рекомендации по индивидуализации программы обучения кандидатов и профессионального сопровождения семьи после принятия ребенка.
- Сформировать базовые родительские компетенции получателей услуги, необходимые для воспитания и ухода за ребенком.

Основные этапы реализации Услуги:

Этап I. Базовый. Цель: обеспечить организационно-управленческие, методические и технические условия, которые необходимы для качественной реализации услуги.

Этап II. Прием и регистрация обращений. Цель: формирование группы получателей услуги; вовлечение кандидатов в замещающие родители во взаимодействие со специалистами услуги.

Этап III. Диагностический. Цель: выявление индивидуальных особенностей семьи, наличия и степени выраженности факторов риска дезадаптации приемного ребенка в замещающей семье с целью индивидуализации программы подготовки; вовлечение членов семьи в конструктивное партнерство со специалистами службы.

1. На данном этапе проводим индивидуальное полуструктурированное интервью (авторская технология). Данный методический прием (интервью) представляет

определенным образом организованную психологическую беседу, направленную на выявление некоторых существенных особенностей кандидата. Такая беседа позволяет вполне определенно выделить тех кандидатов, которые не вполне представляют возможные последствия принятия ребенка, не осознают требования, которые к ним предъявляются.

Наше интервью состоит из следующих блоков: работа; мотивация принятия решения о создании замещающей семьи; система поддержки семьи; навыки родительства; родительская семья кандидата; насилие (отвержение, игнорирование) в родительской семье; семья кандидата; наличие отрицательных предикторов в семье кандидатов; наличие положительных предикторов в семье кандидатов; дополнительные параметры (психологическая компетентность кандидата: уровень интеллекта, умение работать с информацией, умение общаться, знание своих слабых и сильных сторон и т.д.).

2. Определяем наличие и степень выраженности факторов риска дезадаптации приемного ребенка в замещающей семье (для удобства специалиста вопросы оформили в виде анкеты).

3. Проводим комплексную психологическую оценку кандидата в замещающие родители.

Далее проводим консилиум специалистов по результатам проведения оценки кандидата в замещающие родители, основные задачи которого: согласовать и утвердить окончательный состав очередной группы подготовки замещающих родителей.

Этап IV. Планирование и проведение обучения родителей. Цель: обучение слушателей базовым знаниям, умениям и навыкам, необходимым для обеспечения минимальных возрастных и индивидуальных потребностей приемного ребенка.

1. Собеседование с родителями (проводится в случае необходимости их дополнительного информирования о результатах консилиума и согласования действий по индивидуализации процесса подготовки данной семьи).

2. Индивидуализация базовой программы подготовки в соответствии с рекомендациями консилиума специалистов организации.

3. Проведение индивидуальных консультаций для оказания помощи родителям по решению актуальных трудностей, возникающих в процессе принятия ими осознанного решения о принятии ребенка на воспитание в свою семью.

4. Определение итоговой оценки наличия и степени выраженности факторов риска дезадаптации приемного ребенка для каждой семьи, принимающей участие в обучении.

5. Итоговый консилиум. На этом этапе реализации Услуги консилиум решает

следующие задачи:

- Оценивает качество и эффективность проведения очередной группы слушателей, выявляет нарушения технологической дисциплины, слабые места программы (при наличии) и разработать план мероприятий по их устранению.

- Обсуждает и принимает согласованное обоснованное суждение о степени готовности семьи каждого слушателя к приему ребенка, целесообразности и формах (при необходимости) дальнейшей работы с семьей.

Для структурирования обсуждения на данном этапе выделяется три группы семей:

- с низким уровнем риска дезадаптации (тренеры докладывают список, отдельно отмечая семьи, в которых на начало обучения уровень риска был более высокий);

- со средним уровнем риска. Тренеры представляют каждую семью последовательно и приводят аргументы, которые обосновывают данную оценку. Итогом обсуждения должны стать обоснованные предложения по дальнейшей работе с данной семьей (рекомендации родителям, дополнительные занятия, информационная поддержка и пр.)

- с высоким уровнем риска. Тренеры представляют каждую семью последовательно и приводят аргументы, которые обосновывают данную оценку. Далее обсуждение строится в том же порядке, как и на предыдущем шаге.

Итогом этого этапа консилиума должен стать согласованный список семей, которым нужна дополнительная подготовка или сопровождение. Далее проводится собеседование с родителями по результатам итогового консилиума, где их информируют о результатах обсуждения на консилиуме процесса и итогов подготовки семьи; согласовывают с родителями итоговые оценки наличия и степени выраженности факторов риска; формирование единой картины понимания природы выявленных трудностей и факторов риска; обсуждение актуальных целей и задач совместной работы в периоды до и после принятия ребенка в семью; планирование дальнейших действий по достижению согласованных целей и задач; согласование оптимальных для всех сторон форм взаимодействия после завершения обучения.

V Этап. Заключительный. 1. Проведение итоговой аттестации по освоению курса, по итогам которой выдается свидетельство и рекомендации для органов опеки. 2. Мониторинг и оценка деятельности - мы не только сами анализируем свою работу по подготовке граждан, но и получаем обратную связь от родителей, прошедших обучение. 3. Обобщение и распространение опыта - участвуем в конференциях, семинарах различного уровня (международного, всероссийского, областного), публикуем статьи. В 2015 году

выпустили методическое пособие «Подготовка лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей».

Таким образом, поэтапное оказание Услуги по подбору и подготовке замещающих родителей позволяет создать условия для повышения уровня психолого-педагогической компетентности замещающих родителей, формирования семейной сплоченности, конструктивного семейного взаимодействия, укрепления здоровья и развития детей, а также профилактики вторичного сиротства.

Список литературы

1. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблем сиротства в России// Вопросы психологии. 2001. №3. С.79-90.
2. Цветков В.А. Приемная семья как форма устройства детей, оставшихся без попечения родителей, по законодательству Российской Федерации. Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.03 / Цветков В.А. Омск, 2005. 239с.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ И ПРИЧИНАХ ПОВТОРНЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ОСУЖДЕННЫХ БЕЗ ИЗОЛЯЦИИ ОТ ОБЩЕСТВА

Басина Т. А.

Вологодский институт права и экономики, г. Вологда

Повторная преступность является одним из наиболее опасных видов преступности. В силу устойчивого характера своих антиобщественных взглядов и привычек лица, совершившие несколько преступлений, легче решаются на совершение преступлений, как правило, корыстных и насильственных, совершенных в соучастии по предварительному соглашению. Они крайне опасны своим негативным влиянием на лиц с девиантным поведением, особенно молодежного возраста. Эти моменты определяют общественную опасность явления повторной преступности.

Термин “повторность” образован от глагола “повторять”, “повторить”, то есть сделать что-либо во второй или очередной раз, что в уголовно-правовом смысле означает совершить второе, третье правонарушение и более. Законодательное определение

повторности было дано в ст. 21 Основ уголовного законодательства Союза ССР и республик 1991 г. В данной статье повторность определяется как совершение двух или более преступлений, предусмотренных одной и той же статьей или разными статьями уголовного кодекса [4]. Но с 1996 г. термин "повторность" перестал использоваться в законодательстве. И в настоящее время, в уголовном праве данный термин используют редко и понимается разными авторами по-разному. Так, А.П. Брагин понимает под повторностью совершение лицом двух или более преступлений и делит ее на следующие виды: 1) реальная совокупность; 2) рецидив, что отражено в ст. 17, 18 УК РФ [1, С. 48]. Однако сам термин повторность в законодательстве по-прежнему не встречается.

В настоящее время большинство теоретиков уголовного права для характеристики нескольких преступлений лица используют понятие множественности. Так, И.Н. Самылина под множественностью преступлений понимает два или более единичных преступления, совершенных одним лицом одновременно либо последовательно, за которые это лицо не было освобождено от уголовной ответственности, а судимость не снята или не погашена [5, С. 27]. К видам множественности относят идеальную и реальную совокупность и рецидив, т. е. идеальную совокупность и повторность. В действующем уголовном кодексе понятие множественности преступлений также, как и понятие повторности, не определено.

Причины повторных преступлений осужденных без изоляции от общества изучены пока недостаточно, возможно в силу относительно недавнего широкого распространения данного вида наказаний и внимания к ним государства. Причины повторного совершения преступлений в целом можно разделить на две группы: это общие причины совершения первого преступления всеми лицами и причины повторных преступлений. При этом причины совершения первого и повторного преступлений могут быть аналогичны.

Рассмотрим общие причины совершения преступлений. К ним относятся причины, связанные с социальной и экономической ситуацией в стране, политическими условиями, отношением общества к представителям правоохранительных органов, государственной политикой в отношении борьбы с преступностью. Ухудшение материального состояния, рост безработицы, приток мигрантов, пропаганда в СМИ материальных ценностей, примеры безнаказанного нарушения закона, принижение значимости сотрудников полиции может способствовать росту преступности, в том числе повторной. Также, как и процессы гуманизации уголовно – исполнительной системы, проходящие в нашей стране, косвенно могут провоцировать рост преступности.

К социальным причинам совершения преступлений, в том числе повторных, относятся рост доли лиц, употребляющих наркотические вещества и злоупотребляющих

алкоголем. Большая доля преступлений совершается в состоянии алкогольного или наркотического опьянения или в состоянии абстиненции.

По данным статистики, многие осужденные имеют неглубокие психические расстройства. Всемирная организация здравоохранения обеспокоена ростом числа психических расстройств в мире. К 2020 году, по данным ВОЗ, психические расстройства войдут в первую пятерку болезней, ведущих к потере трудоспособности, что также может способствовать росту преступности в целом.

Следующей общей причиной совершения преступлений является семейный фактор, особенности семейного воспитания. Как показывают результаты изучения личности рецидивистов, негативные условия воспитания накладывают такой отпечаток на развитие личности, что она практически не поддается коррекции [2]. Впитывая путем подражания асоциальные или антисоциальные формы поведения в семье, ребенок приобретает сходную модель поведения. Происходит глубокая деформация личности, которая приводит к тому, что такие лица стремятся к привычной среде, в которой чувствуют себя комфортно.

Вторая группа факторов характерна именно для повторных преступлений. Из них повторным преступлениям осужденных без изоляции от общества будут способствовать причины, связанные с недостатками в деятельности правоохранительных органов и судов. В настоящее время в СМИ много говорится о недостаточно эффективной работе правоохранительных органов по предупреждению и раскрытию преступлений, что само по себе является провоцирующим фактором для их совершения. В качестве недостатков в деятельности правоохранительных органов называют несвоевременное реагирование на совершенное преступление, медлительность при возбуждении уголовных дел, низкую раскрываемость преступлений, необъективное исследование обстоятельств совершенного преступления и другие причины [3, С. 318].

Повторности совершения преступления могут способствовать проблемы с трудоустройством лиц, даже осужденных ранее к наказаниям без изоляции от общества. Данная категория лиц редко получает высокооплачиваемую должность, при этом больше стремится к получению легких заработков, что, как правило, находится на грани законности.

Еще одной их специфических причин повторных преступлений является восприятие наказания без изоляции от общества как мягкого, не имеющего «страшных» последствий. В этом случае вероятность повторения преступления велика, особенно если его совершение позволило получить большую материальную или иную выгоду. Кроме того, за осужденными без изоляции от общества осуществляется слабый контроль,

профилактическая работа с данной категорией в уголовно – исполнительных инспекциях практически не проводится, они предоставлены «сами себе».

Таким образом, в настоящее время понятие повторности в теории уголовного права РФ используется редко, так как с 1996 г. данный термин законодательно не закреплен. В общем виде под повторностью понимается совершение одним лицом двух и более преступлений. К законодательно закрепленным формам повторности относят: реальную совокупность преступлений и рецидив. Если лицо имеет снятую или погашенную судимость, то оно считается несудимым. К таким лицам понятие повторного преступления не относится.

Повторные преступления осужденных лиц, находящихся без изоляции от общества, могут быть спровоцированы целым комплексом причин. Основные причины связаны с влиянием социально-экономических и средовых факторов, приводящих к деформации развития личности, недостатками в деятельности судов и полиции, несовершенностью системы сопровождения таких лиц. Гуманизация наказания, расширение видов отбывания наказания, не связанных с изоляцией от общества, должно помочь в решении ряда проблем, связанных с отрицательным влиянием мест лишения свободы на личность преступника. Однако данный вид наказания должен учитывать степень общественной опасности лица и быть соразмерен с его виной, иначе это может способствовать совершению повторного преступления.

Список литературы

1. Брагин А.П. Российское уголовное право. – М.: ЕАОИ, 2008. – 426 с.
2. Криминология: учебник для вузов / под ред. А. И. Долговой. - 4-изд., перераб. и доп. - М.: НОРМА, 2014. – 1008 с.
3. Криминология: учебник / под ред. В.Н. Кудрявцева, В.Е. Эминова. – 5-изд., перераб. и доп. - М.: НОРМА, 2015. – 800 с.
4. Основы уголовного законодательства Союза ССР и республик // <http://pravo.levonevsky.org/baza/soviet/sssr0087.htm> (Режим доступа: 25.08.2016).
5. Самылина И.Н. Назначение наказания при рецидиве преступлений // Российский судья. – 2004. - № 12. – С. 27-30.

**СЕКЦИЯ №19.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

**СЕКЦИЯ №20.
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

**СЕКЦИЯ №21.
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)**

**СЕКЦИЯ №22.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)**

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2016 ГОД

Январь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2016г.

Февраль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2016г.

Март 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г.

Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2016г.

Апрель 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2016г.

Май 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2016г.

Июнь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2016г.

Июль 2016г.

III Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2016г.

Август 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2016г.

Сентябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии»**, г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2016г.

Октябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2016г.

Ноябрь 2016г.

III Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2016г.

Декабрь 2016г.

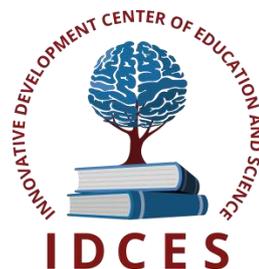
III Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2016г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2017г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Современный взгляд на проблемы педагогики и
психологии**

Выпуск III

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 сентября 2016г.)**

**г. Уфа
2016 г.**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.09.2016.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 7,8.
Тираж 250 экз. Заказ № 94.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58